

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UNIVERSIDADE: O SABER DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

PEDAGOGICAL INNOVATION, UNIVERSITY TEACHING AND EMERGENCY REMOTE TEACHING AT UNIVERSITY: THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE IN TEACHING

Adriana Campani³⁵

Navilta Veras do Nascimento³⁶

Rejane Maria Gomes da Silva³⁷

Resumo

A inovação pedagógica na universidade é um processo educativo de tensionamento, desequilíbrio, conflito e ruptura com as formas existentes de exclusão e homogeneização cultural. Nesse sentido, a docência universitária cumpre o papel importante em criar novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva para o lugar de produção do saber de experiência. No saber de experiência do docente universitário, encontram-se janelas abertas para o diálogo com os saberes culturais que configuram as novas formas de sociabilidades existentes na universidade. O presente artigo reflete como a narrativa docente universitária sobre o ensino online, no contexto do ensino remoto emergencial, evidenciando o saber de experiência como janelas abertas para uma docência inovadora.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Docência universitária. Ensino remoto.

Abstract

Pedagogical innovation at the university is an educational process of tension, imbalance, conflict and rupture with existing forms of exclusion and cultural homogenisation. In this regard, university teaching plays an important role in creating new forms of production and relation to knowledge, coming out of a solitary and expository condition to the place of production of knowledge of experience. In the experience of the university professor's, we can find open windows for dialogue with the cultural knowledge that shapes the new forms of sociability existing at the university. This article reflects with the university teaching narrative about online teaching, in the context of emergency remote teaching, evidencing the knowledge of experience as open windows for an innovative teaching.

Keywords: Pedagogical innovation. University teaching. Remote teaching.

³⁵ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: adriana_campani@uvanet.br

³⁶ Doutora em Engenharia Agrícola Irrigação e Drenagem pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora da Faculdade Luciano Feijão (FLF). Email: naviltaveras@gmail.com

³⁷ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Email: rejane_gomes@uvanet.br

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o COVID-19 como pandemia em 11 de março de 2020, já com disseminação comunitária em todos os continentes. Como medida de contenção, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Desde que o isolamento social foi decretado, as atividades presenciais nas universidades brasileiras foram suspensas. A partir desse momento, atos normativos passaram a ser produzidos com o objetivo de autorizar as instituições de ensino superior a continuarem seus calendários letivos de forma remota:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a, p. 01).

Em abril, foi publicada a Medida Provisória nº 934/2020, flexibilizando, de forma excepcional, a exigência do cumprimento dos dias letivos, “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2020c, p. 5). No mesmo mês, o Conselho Nacional de Educação lança um Parecer CNE/CP 05/2020 sobre a reorganização do Calendário Escolar, permitindo o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual na educação básica e no ensino superior, em razão da pandemia do COVID-19. Em junho, a Portaria MEC 343/2020 foi revogada pela nova Portaria MEC 544/2020 que substitui as aulas presenciais por aulas em meios digitais até o dia 31 de dezembro de 2020.

Nesse sentido, a legislação educacional autorizou a substituição do ensino presencial pelo não presencial, a ser realizado por meios e tecnologias de informação e comunicação, dentro de um regime de excepcionalidade no contexto da pandemia do COVID-19, o qual passa a se chamar *ensino remoto emergencial*.

O ensino remoto emergencial impôs uma condição nova de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, não comportada no protocolo da modalidade de educação a distância (EaD). Cumpre destacar que a Educação a Distância é uma modalidade de ensino que opera na transmissão massiva de conteúdos elaborados em formatos padronizados para uma aprendizagem solitária, as aulas são gravadas, permitindo que o professor, aluno e tutor flexibilizem os horários, seguindo um protocolo de interação próprio. Conforme Silva (2012), a EaD é uma modalidade de ensino unidirecional que promove um desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem, sendo:

predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, TV, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets em rede, quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais colaborativas e hipertextuais) (SILVA, 2012, p. 97).

No contexto do ensino remoto emergencial, a educação online entrou em cena de forma improvisada. Nesse sentido, as universidades se obrigaram a reorganizar seus ambientes virtuais de aprendizagem, incorporando outras tecnologias para atender aos currículos de cada curso, improvisando-se em plataformas de vídeo, conferências e aplicativos de mensagens. O planejamento das aulas mesclou atividades online síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica de cada Instituição de Ensino Superior.

O modelo de ensino online também implica proximidade e afetividade na relação virtual, pois se ampara no poder comunicacional e interativo da internet a favor da proximidade professor-aluno (SILVA, 2012). É um processo que coloca o professor como mediador da interatividade, e o aluno na condição de coautor da aprendizagem, pois esta ocorre na relação interativa, colaborativa e dialógica do conhecer e do produzir conhecimento e saberes. No ensino online, o compartilhamento do conhecimento produzido, no respeito da autonomia intelectual do aluno e professor, fortalece a diversidade cultural dessa produção e, portanto, a democracia educacional. Ele é:

predefinido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hiperímia multidirecional ativados por tecnologias digitais móveis e interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces como chats, fóruns, wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva em rede (SILVA, 2012, p. 97).

Nesse contexto, é possível afirmar que o ensino remoto emergencial se impôs a todas as instituições de ensino superior, mesmo para aquelas que não têm modalidade EaD ou ambiente de aprendizagem virtual adequado. Ele forçou a universidade a construir novos caminhos de ensino e aprendizagem de forma não presencial. Para a maioria das universidades brasileiras, a cultura pedagógica online é incipiente nessa situação, o que dificulta ainda mais a implantação de um modelo com todas as suas riquezas de aprendizagem interativa, colaborativa e dialógica (SILVA, 2012). Muitas barreiras se impõem a essa cultura: a inexistência ou precário acesso às tecnologias, o desconhecimento de uso para finalidades educativas, a precarização da infraestrutura universitária pública entre outras questões fundamentais para a qualidade do ensino online.

Mesmo não atendendo às expectativas de um modelo online, o ensino remoto emergencial provocou um momento oportuno para muitas instituições refletirem, reverem, romperem e recriarem seus processos pedagógicos tradicionais. Para ampliar essa reflexão, objetiva-se, com este texto, discutir a docência universitária na perspectiva da inovação pedagógica a partir do relato de uma docente, do curso de graduação em Engenharia Civil, sobre a experiência com o ensino online, no contexto do ensino remoto emergencial, durante o período de abril a junho de 2020. O relato ocorreu nas reuniões do grupo de pesquisa do qual a docente é integrante. Durante o período de pandemia, os encontros do grupo de pesquisa ocorreram quinzenalmente de forma virtual, via *google meet*. Durante os encontros, além dos estudos bibliográficos, havia espaço para que os docentes e alunos pudessem falar sobre suas experiências com o ensino remoto emergencial em suas instituições. O relato foi feito oralmente nas reuniões virtuais, as quais foram gravadas e transcritas.

Inovação pedagógica e a docência universitária

Embora a inovação não seja sinônimo de reforma, ela está presente nos discursos oficiais de reformas curriculares e planejamento educacional, o que a compromete com o conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído. Por vezes, acaba sendo mais um mecanismo de ajuste do que mudança genuína. Nesse caso, segue a lógica da racionalidade técnica-instrumental, do custo-benefício, da eficiência e da eficácia. "Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é, atualmente, uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização". (MESSINA, 2001, p. 228). Nessas condições, as inovações, ao serem classificadas como pedagógicas ou institucionais, correm o risco de se tornarem centralizadoras e naturalizadas.

Na dimensão pedagógica, a temática inovação ainda é abordada, em grande parte, como o fazer pedagógico do professor, relacionada, muitas vezes, à didática e às metodologias de ensino (MATOS, 2010). Nessa perspectiva, a compreensão de inovação pedagógica está sempre associada a uma instituição, um curso, uma disciplina, ou se refere a um método de ensino, a uma técnica, a um material, à avaliação e aos meios educacionais.

Assim, nessa compreensão, a alteração provocada pela inovação pedagógica abrange aspectos curriculares no seu todo ou em suas partes, tais como: um projeto pedagógico de curso, introdução de novas disciplinas, formas de interação entre disciplinas, estratégias de aula, métodos de aula, formas de abordagem do conteúdo, novas formas de avaliação, de orientação de alunos, de relação professor-aluno, relação aluno-aluno, relação escola-comunidade, entre outros.

Nessa linha de raciocínio, a inovação pode ser criada por um docente, um grupo de docentes, por uma equipe pedagógica, por uma instituição, por docentes e estudantes, por um pesquisador, a mais, poderá ser estimulada por diversos fatores: diferenciação na postura filosófica, sociológica, cultural, econômica e política da

educação; novos enfoques teóricos e práticos; mudanças nas técnicas e nas possibilidades tecnológicas e mudança na infraestrutura institucional.

No contexto universitário, compreende-se que a inovação acontece quando os métodos ou técnicas de ensino favorecem a integração de conteúdos e a integração social dos estudantes, bem como quando estimulam a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual. Senge (1996) reclama a abertura para aprender, alterar conceitos e ideias, assumir novos comportamentos e atitudes, repensar a cultura pessoal e organizacional, mudar crenças, adquirir novos conhecimentos e aderir a novas formas de pensar e agir. Segundo esse autor, a dimensão da inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida.

Para Masetto (2004), a inovação precisa considerar seu contexto histórico-social associado ao progresso da ciência e tecnologia. Sair da metodologia tradicional para uma metodologia em que o aluno possa ter maior participação com a aprendizagem e ir além das aulas expositivas. Nesse contexto, a docência recorre às novas tecnologias da informática e comunicação e à avaliação formativa como estimuladora da aprendizagem, assim como colaborativa.

A pedagogia universitária – como campo científico que busca novos caminhos educativos para ressignificar e inovar a concepção do trabalho, a formação continuada e a prática docente do professor universitário – compreende que a inovação pedagógica só acontece em um processo permanente de ruptura com o paradigma dominante na universidade, com a pesquisa colaborativa e com a democratização das relações institucionais (CUNHA, 2008). Na mesma linha, Lucarelli (2011) expõe que a inovação pedagógica significa criar algo que provoque rupturas com práticas habituais afetando o conjunto das relações existentes, portanto uma prática protagonista.

Matos (2010, p. 75), em sua pesquisa, concluiu que, para se efetivar a inovação pedagógica na educação, “é necessário um maior engajamento por parte dos profissionais em um processo de ruptura paradigmática e de emancipação do homem, de modo que facilite as relações interpessoais e a integração dele com o mundo, ou seja, a inovação de base epistemológica”. Cunha (2010) afirma que a inovação pedagógica implica em uma mudança na forma de entender e se relacionar com o conhecimento.

Assim, a inovação pedagógica na universidade requer uma ruptura paradigmática que permita reconfigurar o conhecimento nos currículos universitários para além das regularidades científicas, para além da inclusão de novidades e tecnologias.

Sendo assim, não existe inovação pedagógica sem tensão, desequilíbrio, conflito e ruptura com as formas existentes de exclusão e homogeneização cultural promovidas, não somente pelas instituições, mas principalmente pelos caminhos epistemológicos legitimados pelos seus currículos (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2018). Nesse sentido, é necessário construir currículos que reconheçam as diferenças para o fortalecimento dos saberes produzidos pela participação ativa dos estudantes universitários, na perspectiva do *currículo pluriuniversitário* (SANTOS; FILHO, 2008).

Sobre o conceito de inovação na educação superior, Masetto (2003, p. 198) afirma que: “a inovação é o conjunto de alterações que afetam postos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”. É possível observar que pensar sobre inovação na universidade, inevitavelmente, leva a refletir sobre a função do professor, sobre sua formação, sobre o papel da docência universitária nos processos de transformação social. Assim, indicadores de inovação e inclusão social estão na pauta atual das discussões acadêmicas, em busca de mudanças para o enfrentamento dos desafios e das crises que a universidade atravessa.

A inovação na docência, no ensino superior, não é simplesmente mudança na didática ou na metodologia do ensino em sala de aula. Há de se observar as tramas para se reconhecer um tecido inovador. Dessa forma, a inovação na docência é observada pelo crivo da ruptura paradigmática, que envolve não simplesmente a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas, mas requer uma mudança na forma de se relacionar com o conhecimento. Por sua vez, a relação com o conhecimento requer vivenciar, compreender e interpretar, estar do “lado de dentro” do que se propõe analisar, criar e recriar a empiria e, não apenas, “aplicar” o repertório teórico já sistematizado sobre o tema.

Na inovação pedagógica, a docência universitária obriga-se a estabelecer novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva deste para o lugar de produção de *saberes de experiência*.

À luz de Bondía (2002), a experiência se constitui em uma relação com algo que se quer provar, que é subjetiva, própria de cada um e implica uma singularidade, diferente do experimento que é algo que necessita ser experimentado por todos do mesmo jeito. A experiência é regida pela incerteza, que abre o campo da possibilidade, sem antecipar seus resultados, diferentemente do experimento, cujas regras são definidas e, geralmente, seus resultados são controlados. O sujeito da experiência não é ativo, mas exposto, receptivo, não se define por imposição ou pela posição, mas pela exposição. Nesse sentido, o saber de experiência deriva do que é exposto, fruto das contingências, porque ele “só tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (modo de conduzir-se) e uma estética (estilo)” (BONDÍA, 2002, p. 27).

O saber de experiência aparece no silêncio, na parada, no olhar para si, a fim de que algo aconteça naquele que vive a experiência. Ele evidencia um conjunto de processos que contribuem para o (re)inventar permanente da docência universitária e seus sujeitos nas suas diferentes condições: aluno, docente, pesquisador, gestor, gênero, etnia, religião, nacionalidade entre outras. O saber de experiência da docência universitária é o embate entre o sujeito acadêmico e o sujeito de experiência; entre o sujeito das respostas e o sujeito do sem respostas; entre o saber científico e o saber da experiência – é aqui que o desconforto acontece e a necessidade de se reinventar se manifesta (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2020).

Bondía (2016) considera a experiência como um acontecimento, e o sujeito de experiência como um lugar onde a experiência acontece com passividade, passionalidade, receptividade e abertura a tudo o que se vê e sente. Esse sentido dado à experiência, Bondía (2016) chama de *saber de experiência*, ele ocorre na relação do conhecimento com a vida humana por isso é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. O saber de experiência é a força motriz da docência inovadora. É

nele que o sujeito da docência se sente autorizado a enfraquecer as fronteiras epistemológicas, desenhadas pela racionalidade acadêmico-científica, abrindo-se para outras formas de relação e comunicação com o conhecimento. Destaca-se ainda que no saber de experiência do docente universitário, encontram-se janelas abertas para o diálogo com os saberes culturais que configuram as novas formas de sociabilidade existentes na universidade.

Assim, narrar, expor, falar sobre o que “nos acontece” é mais do que narrar uma experiência que foi realizada na condição de docente, pois não se fala sobre a experiência, mas sobre nós (docentes) na experiência, ou seja, a experiência é a docência. Aqui, a experiência não é a prática; e o docente, o seu teorizador, defensor, explicador. A narrativa docente traz o saber de experiência e não o saber da prática, pois a prática pode ser vivenciada sem que seja assumida como experiência, já a experiência é algo que vem de fora e afeta o seu sujeito nas suas certezas (BONDÍA, 2003).

Diante disso, entende-se que a experiência aqui refere-se ao docente e à sua docência exposta. Partindo desse princípio e considerando o relato da docente universitária neste artigo, compreende-se que a narrativa docente é *com* o ensino online no contexto do ensino remoto emergencial e não sobre ele. É na relação com a experiência – evidenciada na narrativa docente – que o saber de experiência é produzido com marcas inovadoras.

A docência universitária e o ensino online no contexto do ensino remoto emergencial

A experiência relatada é de uma docente do curso de graduação de Engenharia Civil de uma instituição de ensino superior. O semestre de 2020.1 iniciou em março de 2020, mas, em função da pandemia, teve continuidade de forma remota. A comunicação com os alunos ocorreu nas redes sociais por *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*, o compartilhamento de conteúdo foi via plataforma *Moodle* e as aulas síncronas ocorreram na Plataforma de videoconferência Zoom. A turma, em sua grande maioria, reside em localidades onde a cobertura de internet é precária. A maioria utilizava o celular para as aulas, não dispunha de equipamento adequado como

computador ou *tablet*, aqueles que tinham, era de uso compartilhado. O ambiente universitário não estava preparado para as precárias condições de acesso e permanência ao ensino online.

No contexto do ensino remoto emergencial, a urgência de inclusão digital bateu à porta da sala de aula universitária para reclamar atenção tardia. As escolas e universidades sofreram mudanças e inovações mais drásticas que nos seus últimos trezentos anos quando se organizaram em torno da mídia impressa, isso porque as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a perspectiva da aprendizagem continuada criaram novas demandas sociais, exigindo das organizações novas respostas (DRUCKER, 2000 *apud* MASETTO, 2003).

O mundo digital não está influenciando somente a economia, mas nossos hábitos, costumes e comportamentos. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual. Com o ciberespaço, constituiu-se um novo espaço de sociabilidade, não presencial e produtor de impactos importantes na produção de valor, nos conceitos éticos e morais, nas relações humanas, nas transações econômicas, comerciais, nas novas práticas comunicacionais, nas relações sociais, afetivas e sobretudo novos agenciamentos cognitivos (MONTEIRO, 2007). Lévy (2000) explica que a cultura desenvolvida no ciberespaço, a *cibercultura*, corresponde a técnicas materiais e intelectuais, ou seja, consiste nas atitudes, pensamentos e valores que se desenvolvem conjuntamente por meio da inteligência coletiva. Nesse sentido, o paradigma comunicacional é o da *inteligência coletiva* (LÉVY, 2003), que é múltipla e mobiliza competências no compartilhamento, na conectividade e na colaboração para ensinar e aprender via tecnologias da informação e comunicação. Esse paradigma passa a ser o pilar de sustentação da docência universitária nesse momento em que a aula não presencial se impõe.

No início das aulas remotas, ocorreu muita insegurança por parte da docente em não conseguir ensinar, e por parte dos alunos em não conseguirem aprender. Essa insegurança se deu ao expor a imagem, seus posicionamentos e os conteúdos. O ensino online requer temporalidade e processos pedagógicos diferentes do ensino presencial.

A docência é desafiada a se construir em novos cenários com novas atitudes, valores e saberes, que exigem, por sua vez, uma nova relação com o conhecimento. Segundo Senge (1996) *apud* Masetto (2003), inovação e mudança andam juntas e para que elas de fato ocorram faz-se necessário o compromisso dos envolvidos. Para isso ocorrer, é indispensável que as pessoas se permitam aprender, mudar – para alcançar novos conhecimentos –, repensar conceitos e ideias cultivadas há muitos anos, ou seja, de modo geral, mudar suas crenças e adequar-se a novos modos de pensar e de agir.

Podemos considerar que o infortúnio veio para todos no cenário Covid 19. Para nós docentes, é a possibilidade de mostrar, às futuras gerações acadêmicas, um reservatório de liberdade, esperança, e ainda trazer um conteúdo significativo e complexo onde ainda vamos escrever as justificativas e hipóteses do que foi acreditado individualmente. Podemos desenhar soluções advindas de acordos e escolhas dos nossos colegas e alunos (DOCENTE, jul. 2020).

Ao falar sobre sua experiência com o ensino remoto, a docente universitária anuncia que a pandemia provocou mudanças no que ela concebia como cenário acadêmico, das ações nele permitidas, na forma de habitá-lo, nos modos de operar e nas relações interpessoais. Para a docente, a demanda do ensino remoto foi um reinventar-se em cenários desconhecidos, onde o terreno sólido da sala de aula presencial se transformou em um abismo cheio de montanhas a serem escaladas.

Quando surge a demanda do ensino remoto, tudo parecia um abismo, era difícil escalar altas montanhas. Mas, o que foi impossível aconteceu no reinventar, em cenários desconhecidos. E cuidados com os meus discentes numa relação positiva com a saúde mental, seria primordial. Então, veio a pergunta: Como aceitar uma tela de computador?! Sem ver expressões de sorrisos, medos e dúvidas? (DOCENTE, jul. 2020).

A pandemia desafiou a docente a criar um trabalho pedagógico mediado por tecnologias da comunicação e informação a partir de um currículo que não foi planejado para essa mediação. Para além do ensino remoto, imposto pelo contexto pandêmico, urge a necessidade dos currículos universitários atentarem-se para a educação digital e em rede, pois “as práticas de inteligência coletiva têm influenciado de maneira considerável as formas de distribuição, acesso e construção do conhecimento em

ambientes digitais” (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 10). Nesse sentido, a organização de uma sociedade mais democrática e inclusiva está condicionada, também, aos saberes produzidos por uma cultura digital comprometida com a democratização da educação, na qual o ensino universitário cumpre um papel importante.

Cumprir destacar que o pouco conhecimento sobre o uso das ferramentas para o ensino online incentivou a docente universitária a sair da cultura solitária de planejar suas aulas e solicitar a participação de colegas e alunos que dominam o mundo digital:

a metodologia, para algumas práticas de como conduzir e adotar suas ferramentas tecnológicas e inovadoras com o uso do programa Moodle, trouxe desafios para docentes e discentes. Entre eles, uma linguagem de como conduzir e dominar algumas tarefas. Exemplificando, ao adicionar docentes com as notas das avaliações, visualização dos discentes nos questionários, *socrative* (ferramenta educacional interativa), trabalhos, apresentações e expor os vídeos. (...) não podemos omitir, os três personagens de professores na aprendizagem dessa experiência como: nunca passaram nessa dedicação com as ferramentas online, alguns já viveram, compartilham e se esforçam, enquanto outros, bastante capacitados no conhecimento (DOCENTE, jul. 2020).

O planejamento das aulas passou a ter novos protagonistas, a saber: as tecnologias digitais e os técnicos do Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação da instituição. O domínio dos conteúdos disciplinares não tinha mais prioridade ante a outras informações que os antecederiam, tais como: acessar as tecnologias, acessar o conteúdo online e se engajar no desenho didático proposto. São muitas aprendizagens precedendo o conteúdo disciplinar.

Os “três personagens de professores”, mencionados pela docente, são os alunos que, em diferentes níveis de familiaridade com o ensino online, também protagonizaram o planejamento das aulas. Foi evidenciado, no saber de experiência, um protagonismo docente diferenciado, menos diretivo e mais colaborativo. A docente precisou romper com o formalismo e tradicionalismo no ensino e considerou as condições de aprendizagem dos alunos, como: ambiente familiar não favorável, ausência de computador e/ou internet em casa, situação sócio emocional, entre outras questões.

A relação ensino-aprendizagem colaborativa entre professor e aluno foi necessária. A tecnologia foi uma forma de comunicação e informação, mas o trabalho colaborativo entre os alunos foi o que permitiu promover aprendizagens. A docência cumpriu um papel de curadoria da informação, de proporcionar caminhos, de produzir formas de compreensão sobre a informação. Sobre isso, destaca-se que o docente curador é aquele que seleciona o que é relevante saber a partir da pesquisa, da comparação, compreensão, da análise crítica e da conexão de conteúdos sobre determinados temas.

O contexto do ensino remoto desafiou a docente a recorrer ao ensino online de forma intuitiva. Os desafios não se limitavam à ausência de inclusão digital dos alunos, como o desconhecimento do uso das ferramentas digitais, precariedade do acesso à internet e à falta de equipamentos. Nessa esteira, foi necessário realocar a sua condição de docente que ensina os conteúdos previstos e planejados para a condição de docente que partilha possibilidades de aprender.

Para viabilizar esse contexto aos discentes, docentes e profissionais da educação, optou-se por aceitar o novo normal, ou seja, novas formas de interação no ambiente das ciências exatas, onde as práticas de convivência entre docente e discentes sempre foram presenciais. Veio o “cultivo” da criatividade, reacomodação, novas atitudes, superação do medo e da ignorância. Partimos de um problema real: desabamento de prédio. Os alunos pesquisaram na internet tudo sobre o que ocorreu. Foram analisados os problemas técnicos apresentados e a responsabilidade social com o acontecido. Foi feita simulação do projeto de construção de barragem com tijolos ecológicos comparando com não ecológicos, práticas laboratoriais que oferecem experiência na escolha e uso adequado dos equipamentos (DOCENTE, jul. 2020).

O uso do laboratório virtual, para testar a qualidade dos materiais, e os cálculos de simulação da construção da barragem não foram os recursos didáticos que desafiaram a docente, pois, na cultura da aula presencial, esses recursos tecnológicos já eram usados. Os aspectos desafiadores para a docência universitária estão na relação pedagógica construída na incerteza, na busca de novos conhecimentos além do técnico e na confiança da parceria professor-aluno. Na narrativa docente, novos sentidos para o conhecimento técnico são evidenciados, outras formas de organizar a relação com

este são anunciadas. A experiência vivida pela docente lhe provoca a compreensão de que o conhecimento técnico não faz sentido desconsiderando os valores essenciais à preservação da vida. “Todo esse trabalho poderia ser feito na aula presencial, mas foi na aula online que me dei conta da possibilidade de fazê-lo” (DOCENTE, jul. 2020).

A sala de aula universitária passou a ser sala, o quarto, a cozinha e a rede de cada aluno. Diante disso, a tela do computador não era mais barreira, mas um meio de integração entre pesquisas sobre materiais de construção, cálculos de equações, aprendizagem de tecnologias digitais desconhecidas e abalos emocionais, sentimento de solidariedade e empatia.

Como não ouvi mais vozes? Ao fazer uma pergunta? Assim, vieram as pesquisas, vivenciadas anos em teorias, saíram dos livros e vieram antipáticas às práticas realizadas dentro da sua casa como: sala, quarto, cozinha, até banheiro. Porque sua vovó, tio, animal ocupavam um espaço onde eles também precisavam estar (DOCENTE, jul. 2020).

Contamos com discentes sem computador e queda de internet (horário de aula e provas) enquanto outros não se disponibilizaram desses facilitadores como objetos, empresas na rede online, (na forma de pagamento) devido às condições financeiras e por morarem em áreas rurais. Mas, aconteceu solidariedade entre aqueles os quais tinham dois computadores e dois celulares, tiveram atitude de emprestar ou dar aos colegas faltantes (DOCENTE, jul. 2020).

O contexto emergencial do ensino remoto gerou a necessidade de novas condutas pedagógicas. A perspectiva inovadora na docência não está no uso dos recursos materiais para essas novas condutas, mas naquilo que afetou a docente enquanto sujeito da experiência. A narrativa docente, no contexto da virtualização da sala de aula universitária, é um processo de reflexão entendido como autocompreensão:

A autocompreensão narrativa não se produz em reflexão não mediada sobre si mesmo, mas neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura e em relação à qual organizamos nossa própria experiência (o sentido do que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos) (BONDÍA, 2003, p. 28).

Nesse sentido, o saber de experiência reconhece o papel da narrativa na atribuição de sentidos à experiência vivida. Assim, neste artigo, a experiência vivida pela

docente evocou novos sentidos que afetaram os seus saberes na cultura em que sua docência está sendo construída. A mais, a janela para a inovação pedagógica se abre com a força do saber de experiência produzido no processo de autocompreensão da experiência vivida pelos seus sujeitos.

A docente anuncia em sua narrativa que:

Os alunos aprenderam muito, que ela (sujeito da docência universitária) aprendeu muito, mas essa aprendizagem não resultou em “notas boas”, em alunos seguros para realizar as provas: um fato deixou a desejar, um número altíssimo de notas baixas. E um aumento significativo de colar, entre os discentes. Posso afirmar que apenas cinco dos discentes tenham adquirido aprendizagem numa turma de vinte da sala” (DOCENTE, jul. 2020).

É latente, na narrativa docente, a relevância do controle da aprendizagem medida pelos processos avaliativos classificatórios, a exemplo da prova. Compreende-se que o saber de experiência evidenciado na narrativa traz certezas de uma trajetória da docência ainda apoiada na cultura pedagógica técnica-instrumental. É evidente que o saber de experiência é aquilo que o subjetivo permite ser, nos seus limites e possibilidades, pois se constitui nas certezas existentes e nas incertezas provocadas nas experiências. Ele se dá o direito ao contraditório e ao provisório. Assim, o controle da aprendizagem se acomoda no saber de experiência da docente como uma certeza que merece ser desconstruída em benefício da inovação.

Em vários trechos da narrativa docente, apresentados neste artigo, observa-se momentos que possibilitaram comunicação, interação e pesquisa de informação mediada por tecnologias digitais, assim como o fortalecimento de valores e atitudes: solidariedade, empatia, protagonismo e a partilha de saberes. São momentos de aprendizagem que reivindicam processos pedagógicos para além da racionalidade instrumental. É nesse contexto que a docente, na condição de sujeito da experiência, tem a possibilidade de desconstruir suas convicções pedagógicas e construir outras com a experiência.

Diante disso, é possível destacar que a tecnologia digital de informação e comunicação se impôs como ferramenta pedagógica, por isso a relação pedagógica foi reconstruída nos condicionantes dos recursos existentes, da fragilidade de

conhecimento tecnológico, da precariedade de acesso à internet e das condições adversas a uma sala de aula universitária convencional. Nesse sentido, a docência não inovou por utilizar a tecnologia digital, mas por recriar a relação pedagógica no processo educativo a favor de conhecimentos, valores, atitudes e formas de aprendizagem que fizessem diferença na vida do aluno em um contexto pandêmico.

Considerações finais

A docente realizou o ensino remoto emergencial em condições adversas, sem domínio dos ambientes virtuais criados pelas instituições de ensino, sem investimento institucional que proporcionasse segurança e proteção ao seu trabalho. As condições de aprendizagem dos alunos denunciaram os efeitos das desigualdades sociais na educação, anunciaram ausência de políticas de inclusão digital e a sua urgência. É nesse contexto de ensino remoto emergencial que a docência universitária se desconstruiu e reconstruiu, abrindo janelas para a inovação pedagógica no ensino superior.

As janelas são abertas nos condicionantes da experiência vivenciada pela docente, na saída da zona de conforto do currículo presencial, nas diferentes formas de comunicação e interação com os alunos, no replanejamento constante das atividades para atender às condições de acesso, nos recuos e avanços, respeitando ritmos e motivações de aprendizagem e nas estratégias para articular conhecimento disciplinar, vida dos alunos e mundo digital.

É fato que a Humanidade está diante de um tempo histórico, o qual se caracteriza por inúmeras mudanças impulsionadas por novos conhecimentos e avançadas tecnologias, trazendo novos desafios e mudanças em vários ambientes, inclusive o educacional. Nessa perspectiva, pode-se dizer que não basta ensinar o que é conhecido, é também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e inventar sobre o que se está ensinando.

O valor de todo o acervo científico-cultural construído ao longo da história do Homem é reconhecido – inclusive como base para formação de nossos pensamentos, elaboração de novas pesquisas, conhecimentos e novos produtos artísticos culturais – o

qual poderá servir de inspiração para novas atitudes de intervenção e interação no ambiente físico-social, e agora, também virtual, que nos envolve e pelos quais, como docentes, somos responsáveis.

Acredita-se, no entanto, que a tarefa da universidade para a construção de conhecimentos extrapola o ato de proporcionar acesso ao legado científico-cultural da humanidade por aqueles que ainda não o têm. Ela deve ir mais além dessas inestimáveis informações e modelos do passado. A mais, deve permitir e proporcionar oportunidades para novas construções de conhecimentos.

Referências

BEMBEM, A. H. C; SANTOS, P. L. V. da C. Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 139-151, out./dez. 2013 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf> Acesso em: 07 ago. 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BONDÍA, J. L. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. **Portaria 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf> . Acesso em: 05 maio 2020a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011%20-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192%20. Acesso em: 05 maio 2020b.

BRASIL. Medida Provisória 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em: 05 maio 2020c.

BRASIL. Portaria 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, seção 114, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/%20legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020d.

CAMPANI, A; SILVA, R. M. G. da; PARENTE, P. M, M. Inovação pedagógica: o reinventar-se na experiência de si com o outro. In: SANTOS, Monica Pereira dos; FREITAS, José Guilherme de Oliveira; VENTURINE, Ângela Maria; AGUIAR, Jonathan. (Org.). **Universidade e Participação: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica – desafios e possibilidades em foco**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020, p. 13-24.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G. da; PARENTE, P. M, M. Inovação curricular no contexto universitário: a experiência do curso magistério indígena Tremembé superior. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1301-1319, set., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11645/7587>

Acesso em: 20 ago. 2020.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo, SP, Cadernos Pedagogia Universitária – USP, 2008.

CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 3. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCARELLI, E. Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 417-441, jul./dez. 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior. In.: **Revista Interface - comunicação, saúde e educação**, [s. l.], v. 8, n. 14, p. 147-202. set. 2003-fev. 2004. Disponível em:

<HTTP://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14a17.pdf> Acesso em: 05 jul. 2020.

MATOS, I. P. A. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. Goiânia, 2010, 158p.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MONTEIRO, S. D. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**. [s. l.], v. 8 n. 3 jun. 2007. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/article/download/7547> Acesso em: 24 ago. 2020.

SANTOS, B. S; FILHO, N. A. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina Editora, 2008.

SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p.121-5.

SILVA, M. Educação a distância (EaD) e educação online (eol) nas reuniões do GT 16 da ANPED (2000-2010). **Revista Teias**, [s. l.], v. 13, n. 30, p. 95-118, set./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Adriana%20Campani/Downloads/24273-77126-1-PB> . pdf Acesso em: 15 ago. 2020.

Data de envio: 16/09/2020

Data de aceite: 10/12/2020