

Ensino virtualizado na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: encaminhamentos para o pós-pandemia

RESUMO

Rogério José Schuck

rogerios@univates.br

orcid.org/0000-0001-9275-9193

Universidade do Vale do Taquari (Univates), Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Adriano Edo Neuenfeldt

adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

orcid.org/0000-0001-5043-1800

Universidade do Vale do Taquari (Univates), Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Derli Juliano Neuenfeldt

derlijul@univates.br

orcid.org/0000-0002-1875-7226

Universidade do Vale do Taquari (Univates), Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Paulo Henrique Vieira de Macedo

paulo.macedo@universo.univates.br

orcid.org/0000-0002-4344-1581

Universidade do Vale do Taquari (Univates), Pós-Graduação em Ensino, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

O isolamento físico/social provocado pelo contexto da pandemia de Covid-19, proporcionou um olhar diferenciado à presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) junto às atividades de ensino. Nesse sentido, o presente trabalho busca compartilhar as percepções de 10 docentes de Pós-graduação *Stricto Sensu* de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil acerca do uso das tecnologias digitais, de suas vivências e de estratégias de ensino utilizadas no período da pandemia, mas também buscando subsídios para contribuir no retorno à presencialidade. Ademais, a presente discussão se insere na pesquisa “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: olhares de professores e alunos” e os dados foram coletados a partir de um questionário na plataforma *Google Forms*. Após a análise dos dados coletados no estudo foi possível constatar e provocar algumas reflexões, a saber: os professores necessitaram se adequar administrando espaço, tempo e planejamentos, adaptando-se às tecnologias digitais e adaptando os materiais didático-pedagógicos que eram utilizados nas aulas presenciais. Ressalta-se que, apesar das incertezas, os professores estão se organizando quanto às estratégias de ensino, exploração e otimização do uso das tecnologias no retorno à presencialidade ou mesmo numa modalidade híbrida.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Pós-Graduação. Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

Devido às medidas sanitárias de distanciamento físico/social adotadas no período da pandemia de Covid-19, atividades de ensino foram ressignificadas tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Especificamente no Ensino Superior, abrangeu não só Cursos de Graduação, mas também Cursos de Pós-Graduação. Essa ressignificação fomentou a troca de informações e debates principalmente em torno do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois foi a partir delas que as atividades de ensino puderam ser desenvolvidas.

As instituições de Ensino precisaram se adaptar rapidamente e turmas presenciais se tornaram virtuais. O mesmo ocorreu com os materiais, que foram trasladados para ambientes tais como o *Google Classroom* e o *Moodle*. Estudantes e professores tornaram-se digitais, interagindo por meio de videoconferências, *chats*, fóruns, *hipertextos*, etc.

Com o abrandamento das medidas sanitárias, uma vez que houve o controle da pandemia, mesmo que não total, os Cursos superiores iniciaram um processo de retorno à presencialidade. Entretanto, esse retorno traz consigo questionamentos e desafios, tais como: será que a forma de lecionar, de participação nas aulas e interação em sala de aula, continuarão sendo as mesmas a partir dessa forte intervenção das tecnologias digitais? Que lições podem ser absorvidas e tiradas desse período conturbado que venham a colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem?

Para contextualizar e provocar reflexões, compartilhar-se-á dados coletados em atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “O Ensinar da Infância à Idade Adulta: olhares de professores e alunos”, que atua junto a uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, investigando o papel das tecnologias digitais em diferentes contextos. A pesquisa num todo engloba não somente as percepções dos estudantes, mas também de professores de diversas Instituições, não somente nacionais, como do Sul e Nordeste, mas atualmente se ramifica coletando informações junto a uma Instituição de Ensino Superior da Colômbia e outra de Portugal.

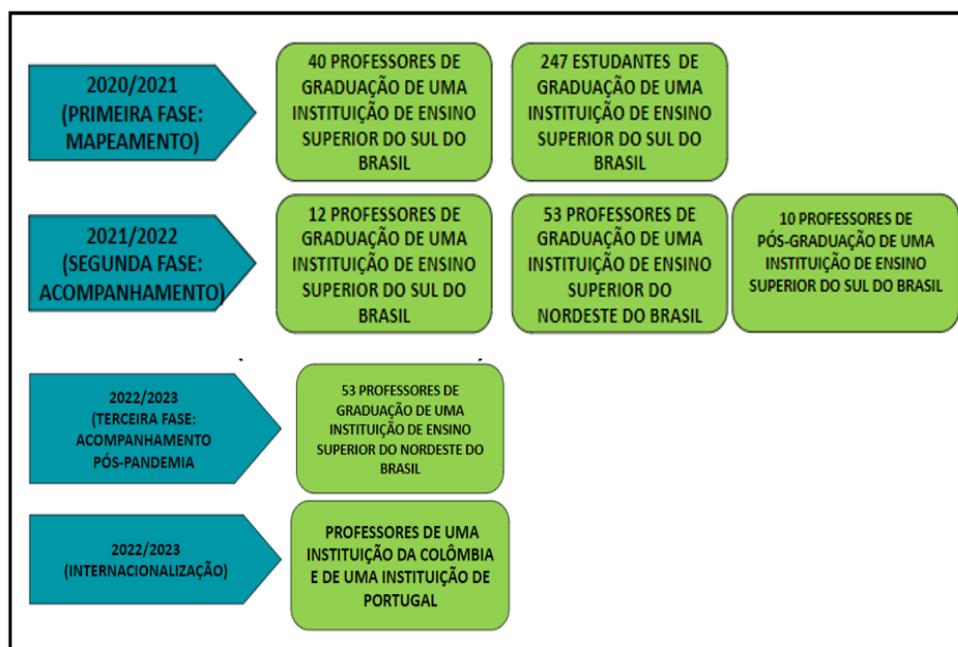
Para fins de contextualização, para esse trabalho, especificamente, realiza-se um recorte, analisando os dados coletados a partir de 2021, estendendo-se para 2022, junto a professores de pós-graduação pertencentes à Instituição sede. Como objetivo principal, buscou-se investigar o modo como as TDIC têm sido incorporadas em contextos educacionais formais, junto ao Ensino Superior, nas perspectivas de docentes. A partir da análise também se busca subsídios para responder às questões anteriormente mencionadas e provocar reflexões que auxiliem a pensar e repensar a docência universitária, bem como as metodologias que melhor se adaptam à virtualização das aulas, estimulando significativamente os processos de ensino e de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil, que atende Cursos técnicos, de Graduação e Pós-Graduação. O presente estudo aborda um recorte da pesquisa, conforme está representada na Figura 1, em que se enfatiza os dados coletados junto a professores de pós-graduação

Stricto sensu. Justifica-se essa escolha porque os estudantes atendidos por esses professores eram provenientes de diversos lugares do Brasil, o que colaborou para observar diferentes situações vinculadas às tecnologias. Em situações de normalidade, se deslocavam nos meses de janeiro e julho para frequentar os cursos em regime modular. Com a pandemia, as aulas passaram a ser virtualizadas.

Figura 1 – Síntese organizacional da pesquisa



Fonte: Autoria Própria (2023).

Quanto à abordagem do problema a pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 2003) estruturada a partir da coleta a partir de um questionário no *Google Forms*, contendo questões abertas e de múltipla escolha que articulavam sobre as tecnologias digitais, o ensino e a aprendizagem na pandemia através das perspectivas dos docentes, conforme está representado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Quadro de questões.

<p>QUESTÃO 1 (QUANTO ÀS TECNOLOGIAS). Transcorrido aproximadamente um ano e meio de trabalhos no modelo de virtualização das aulas, em que se priorizou o distanciamento físico/social durante e após o início do trabalho, você considera que as tecnologias:</p> <p>() São imprescindíveis para as práticas de ensino e aprendizagem.</p> <p>() São importantes, mas é necessário considerar outros aspectos integrados a elas.</p> <p>() Outra opção. Qual?</p>
<p>QUESTÃO 2 (QUANTO ÀS TECNOLOGIAS). A partir de sua escolha na questão 1, comente a resposta.</p>
<p>QUESTÃO 3 (QUANTO ÀS TECNOLOGIAS). Durante esse período de distanciamento físico/social você teve acesso a recursos digitais, programas, aplicativos, <i>softwares</i>, etc. Quais você destacaria como aqueles que melhor atenderam as demandas dos processos de ensino e aprendizagem? Comente.</p>
<p>QUESTÃO 4. (QUANTO ÀS TECNOLOGIAS). A partir da resposta da questão 3, quais recursos digitais você destacaria para serem utilizados também nas aulas presenciais? Comente.</p>

<p>QUESTÃO 5 (QUANTO AO ENSINO). Durante esse período de distanciamento físico/social, e de virtualização das aulas, qual foi sua percepção quanto à forma de ensinar junto ao <i>Stricto Sensu</i>?</p> <p><input type="checkbox"/> Atingiu plenamente os objetivos e colaborou com o desenvolvimento das pesquisas.</p> <p><input type="checkbox"/> Atingiu satisfatoriamente os objetivos e colaborou com o desenvolvimento das pesquisas.</p> <p><input type="checkbox"/> Poderia ser melhor.</p>
<p>QUESTÃO 6 (QUANTO AO ENSINO). Comente a sua resposta anterior.</p>
<p>QUESTÃO 7 (QUANTO À APRENDIZAGEM). De modo geral, durante as aulas realizadas nesse período de distanciamento físico/social, como você percebeu o processo de aprendizagem dos mestrandos e doutorandos? Comente.</p>
<p>QUESTÃO 8 (QUANTO AO ENSINO E APRENDIZAGEM). A partir de suas percepções durante esse período de distanciamento físico/social, com a virtualização das aulas, que sugestões você daria para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem (EaD ou presencial) no que diz respeito a (o) uso das tecnologias; planejamento das aulas; organização do currículo e uso de metodologias.</p>
<p>QUESTÃO 9 (QUANTO AO ENSINO E APRENDIZAGEM). A partir das experiências vivenciadas durante esse período de distanciamento físico/social, com a virtualização das aulas, que ferramentas digitais e estratégias de ensino você incorporaria no retorno às aulas presenciais ou semipresenciais na Pós-Graduação?</p>
<p>QUESTÃO 10 (QUESTÃO ABERTA). Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou em relação aos processos de ensino e aprendizagem? E que facilidades você destacaria?</p>
<p>QUESTÃO 11 (QUESTÃO ABERTA). Durante esse período de distanciamento físico/social, de que forma a virtualização das aulas desenvolvidas junto ao PPG, impactou a sua vida pessoal/social?</p>
<p>QUESTÃO 12 (QUESTÃO ABERTA). Fique à vontade para compartilhar outras/novas questões e complementos que julgar pertinentes.</p>

Fonte: Autoria Própria (2023).

O questionário foi enviado para 42 professores, contudo, somente 10 responderam. Mesmo assim, como os respondentes são membros de três Programas de Pós-Graduação *Stricto sensu*: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ciências Exatas, e Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, o conjunto de dados coletados como amostragem se tornou relevante.

Em relação à análise dos dados, essa se aproxima de uma análise textual discursiva, seguindo a proposta de Moraes e Galiazzi (2011). Conforme os autores, a análise textual discursiva corresponde a uma “[...] metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 07). Durante a análise das informações coletadas, visou-se, “[...] construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14), e a partir disso se deu a organização de categorias *a priori* e emergentes.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), há dois tipos de categorias resultantes do processo, a saber: as categorias *a priori* são provenientes dos pressupostos teóricos e são definidas antes do encaminhamento da análise. Nesse caso, separa-se as unidades de acordo com temas ou categorias. Já as categorias emergentes, surgem a partir dos dados coletados.

No que diz respeito aos cuidados éticos, os participantes autorizaram o uso das informações na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes dos objetivos da pesquisa, riscos e benefícios. Assim como da garantia do sigilo na divulgação da pesquisa. Salientamos ainda que a instituição investigada autorizou o estudo. Para preservar a identidade dos participantes foram criados códigos, tais como: Professor 1, Professor 2 e assim por diante.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir serão apresentados os resultados e a análise das questões. Compartilha-se também que durante a análise se buscou respaldo teórico para compreender as percepções dos professores. Por fim, adianta-se que nesse processo de desvelamento as questões se mantêm interligadas, de modo que, por vezes, analisa-se em conjunto.

Analisando o quadro anterior é possível perceber que há uma certa similaridade nas respostas coletadas. Os professores que consideraram as tecnologias digitais como imprescindíveis apontaram sua importância porque consideram que sem elas não há como ministrar aulas: “Atualmente, todo o ensino é mediado via tecnologias. Sem elas, não há como ministrar aulas” (Professor 4); que devem ser consideradas aliadas dos professores: “A tecnologia é uma aliada do docente” (Professor 7); auxiliam no aprendizado: “Auxiliaram muito o aprendizado” (Professor 9). Já àqueles que consideraram importantes, destacam a necessidade de considerar não só as tecnologias, mas a otimização de seu uso a partir do desenvolvimento de atividades interativas, especialmente em relação à importância do papel do professor como mediador.

De acordo com Demo (2009, p. 7) “O modo de organizar e fazer decide a qualidade da aprendizagem, mais do que tecnologias simplesmente”. Isso corrobora com o que foi observado, não bastam as tecnologias (digitais) se não houver uma preocupação com o planejamento das aulas e discussão de estratégias de ensino que auxiliem a melhorar a interação em sala de aula e o interesse dos estudantes.

A questão 3 está diretamente ligada à fluência tecnológica. Essa fluência depende da compreensão de como funcionam e para que finalidades são mais apropriados os recursos digitais disponíveis. De acordo com os respondentes, as tecnologias digitais mencionadas foram: *Power Point, Socrative, Geogebra, Google Meet, LINDO, Kahoot, quizzes, Spotify, Google Drive, Padlet, Jamboard, Mindmp, notebook, Google Classroom, AVA*.

O que se percebe é que as tecnologias foram sendo exploradas de acordo com as necessidades que surgiram no decorrer das aulas. Os próprios professores iniciaram um processo de classificação, como demonstra o depoimento do Professor 5:

Foram vários... eu agruparia por finalidades didático-pedagógicas, pensando no TPACK (Koehler & Mishra, 2009). Ferramentas em nuvem, colaborativas, são sensacionais para propiciar trabalhos colaborativos e multidisciplinares. Os ambientes virtuais de aprendizagem, que até já usávamos, passaram a ser muito mais que repositório de materiais. *Quizzes just in time* (destaco *Socrative, Kahoot, Menti*), para monitorar a evolução das aprendizagens

auxiliam na tomada de decisão e a “customizar” as aulas a partir de dificuldades detectadas. Por último, sou fã e estudiosa das rubricas, que uso em todas as avaliações para dar *feedbacks* aos estudantes. O *menti* também tenho usado para fomentar discussões em aula.

A esse respeito, Zednik *et al.* (2014), propõe uma classificação para as ferramentas tecnológicas na educação. A primeira qualificação apresentada pelos autores engloba as ferramentas de autoria que abrangeria “[...] todas as tecnologias que permitem a criação de conteúdos e informações” (ZEDNIK *et al.*, 2014, p. 512). Conforme essa qualificação é possível perceber por parte dos professores, algumas subdivisões. Observa-se o *Padlet* como ferramenta para ajudar na organização da instituição ou mesmo da disciplina; como ferramentas para comunicar e socializar foram citados: *Google Meet* e o *Google Drive*, embora *e-mail*, *chat de e-mail*, *WhatsApp*, não foram citados sejam, eles são utilizados por estarem vinculados à Instituição e seu ambiente virtual de aprendizagem; para criar conteúdo os professores citaram como ferramentas o *Geogebra*, *Mentimeter* e o *Socrative*.

Numa segunda classificação apresentada por Zednik *et al.* (2014), tem-se as Ferramentas de Busca, Armazenamentos e Socialização, subdivididas em repositórios; ferramentas para gerenciar a escola; ferramentas para socializar o conteúdo; ferramentas de pesquisa. Nesse sentido, foram citados como exemplos, ferramentas para socializar o conteúdo: o *Google Classroom*; o *Geogebra* como um *software* educacional e o *Kahoot* como uma plataforma de aprendizado baseada em jogos.

Zednik *et al.* (2014) ainda apresentam mais duas qualificações, a saber: Ferramentas de Imersividade Virtual, em que estariam lotadas, por exemplo, as redes sociais que, no caso, não foram citadas. Como última qualificação, os autores, (ZEDNIK *et al.*, 2014), trazem as Tecnologias Assistivas, que não foram mencionadas pelos envolvidos na pesquisa, porém, o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela Instituição possui certos recursos que permitem a acessibilidade.

Prosseguindo na análise, na questão 4, que aborda quais dos recursos digitais seriam apropriados também para as aulas presenciais, percebeu-se que não houve grandes mudanças. O que também se repetiu na questão 9.

Analisando as respostas dos professores, se percebe um encaminhamento a respeito do ensino híbrido como uma mesclagem entre presencial e virtual. Camargo e Daros (2021, p.15) esclarecem que o hibridismo foi:

[...] altamente disseminado com o intuito de prover uma metodologia que integra o **método convencional** – presencial, em sala de aula e com a interação do professor – com o **aprendizado on-line**, que utiliza as tecnologias digitais a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento com o controle do tempo e do ritmo por parte do estudante. Em outras palavras, mistura atividades *on-line* com atividades *off-line*, mantendo o foco na personalização do aprendizado do estudante.

No entanto, de acordo com Moran (2015, p. 28) esse conceito pode ser mais abrangente e complexo:

O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos em pouco tempo, de consumidores a “prosumidores” – produtores e consumidores – de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. [...] Todos nós ensinamos e aprendemos o tempo todo, de forma muito mais livre, em grupos mais ou menos informais, abertos ou monitorados.

Desse modo, observa-se que ainda existem dúvidas acerca de como desenvolver atividades híbridas, mas há indícios nas percepções dos docentes de que as tecnologias digitais são aliadas desse processo. Na sequência da discussão, se buscou resgatar a satisfação (ou não) quanto ao próprio ato de ensinar com uso das tecnologias digitais.

Analisando as respostas dos 10 professores, 09 consideraram que atingiram satisfatoriamente os objetivos propostos, colaborando com o desenvolvimento das pesquisas e, apenas, 01 docente considerou que poderia ser melhor. Cabe ressaltar que esses professores ministram aulas para pós-graduação, portanto, os estudantes têm uma autonomia maior e supõe-se que conseguem gerir os seus tempos e espaços de estudos de modo mais otimizado. Além disso, a modalidade de estudos dos cursos era intensiva, antes e pós-pandemia, ou seja, as aulas eram realizadas no período de férias, geralmente, janeiro e julho. Portanto, tanto professores quanto estudantes já se interconectam mesmo sem a pandemia. O isolamento apenas fez com que se intensificasse o uso das tecnologias digitais, como única forma viável para o desenvolvimento das aulas.

Nesse contexto, é necessário considerar que na modalidade virtual, mesmo que os objetivos sejam atingidos de modo satisfatório, o ensino presencial e o ensino virtual não são iguais. O que transparece de modo mais acentuado é a questão da presencialidade, da interação e da conectividade. Neuenfeldt, Schuck e Pavan (2022) questionam, justamente, a questão do espaço do corpo no Ensino Superior, a partir das mudanças que foram realizadas para adequação às tecnologias digitais.

Outros autores, como por exemplo, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) asseveram que as tecnologias digitais modificam o ambiente educacional, criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem, no caso entre professor, estudantes e conteúdos. Já, Palloff e Pratt (2002) partem do pressuposto que aprender *on-line* é um processo que ocorre se houver interação entre os participantes (aluno-aluno) e entre eles e o professor (aluno-professor). Assim, atentando para os relatos dos professores, a dificuldade parece estar na interação.

Na questão de número 7, buscou-se observar de modo atento a percepção dos docentes acerca do processo de aprendizagem. Não houve um consenso em torno de uma resposta única, mas os professores esboçaram que precisavam se adequar de acordo com as necessidades das turmas. No entanto, alguns pontos merecem destaque e reflexões. O Professor 3 enfatiza que a virtualização não possibilita o acompanhamento das aprendizagens em sua plenitude: “A virtualização não nos possibilita de modo satisfatório acompanhar as aprendizagens que vão sendo construídas ao longo das discussões. Acredito que a aprendizagem é um processo e, para esse processo é necessário também, a aproximação, presencial”, o que de certa forma também é comentado pelo

Professor 4: “A aprendizagem é muito relativa e depende de cada aluno. Da sua motivação, da vontade de aprender. Então diante desta situação, acredito que a maioria tenha aprendido, mas não todos e nem tudo”. Também impactaram na aprendizagem as dificuldades técnicas e modo como as aulas foram organizadas, como sinaliza o Professor 8: “Os alunos apresentaram sérios problemas com a conexão de internet, o que prejudicou muito a participação efetiva em sala de aula. No entanto, observou-se o engajamento dos mesmos nas atividades propostas”.

Para Palloff e Pratt (2015, p. 23) as tecnologias emergentes estão mudando o perfil da aprendizagem *on-line*, contudo “uma das principais questões continua a ser a capacitação adequada de docentes para a construção e disponibilização de cursos de alta qualidade”.

A questão 8, por sua vez, abordou sugestões para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Os depoimentos dos professores não citam especificamente cada uma das categorias, a saber: uso das tecnologias; planejamento das aulas; organização do currículo e uso de metodologias, mas sinalizam para adaptação dos conteúdos de acordo com a realidade dos estudantes, conforme pode ser percebido no depoimento do Professor 6:

A sugestão é que temos que trabalhar com aulas que explorem as informações e os conhecimentos que estão disponíveis, aulas que provoquem os alunos a pensarem, a construir propostas de ensino e a produzir conhecimentos. Contudo, as tecnologias são meios, não podemos abrir mão do aprofundamento dos referenciais teóricos. Por isso, não podemos ter todo o currículo focado somente em uma metodologia de ensino, os alunos precisam experimentar várias.

Também fazem parte desse quadro os depoimentos dos Professores 1 e 8: “Usar diferentes atividades para envolver os estudantes, fazê-los trabalhar, relacionar o conteúdo com a realidade de cada um” (Professor 1); e “Busca por adaptar-se às diferentes situações vivenciadas” (Professor 8).

Quanto à otimização do uso das tecnologias, tem-se os seguintes apontamentos: “Planejar bem qual é a função das tecnologias. Um planejamento bem feito é muito valioso” (Professor 4); “As tecnologias são ótimas. O problema está nos alunos assimilarem que aula *on-line* é aula e não um vídeo que eles podem assistir enquanto fazem almoço”. (Professor 7); “Continuar usando as ferramentas que usamos na pandemia” (Professor 9) e “Considero que tivemos um bom suporte para uso de tecnologias e que o diferencial todo está no planejamento das aulas” (Professor 10).

No que diz respeito ao planejamento, observa-se sua presença nos depoimentos do Professor 4 e 10, já mencionados anteriormente e, não menos importante, a preocupação com o currículo transparece como forma de múltiplas opções, conforme depoimento do Professor 6, já exposto acima.

De acordo com Moran (2015), desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados mobilizam: competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Nesse sentido, as tecnologias se tornam aliadas nas práticas de ensino.

Na questão 9 é possível verificar a partir das percepções dos professores, quais são as principais dificuldades e facilidades quanto aos processos de ensino e aprendizagem durante e também no período de transição da pandemia à presencialidade, ou num modelo híbrido. Dentre as dificuldades apontadas pelos professores sobressaem-se: a participação de modo ativo e a conectividade, como aponta o Professor 5: “As principais dificuldades que observei tem a ver com (a) conectividade (nem todos têm internet de qualidade mínima) (b) fluência digital e (c) resistência de parte de professores e alunos”. Quanto às facilidades são mencionadas as possibilidades do desenvolvimento das aulas sem a necessidade de deslocamento, conforme sinaliza o Professor 4:

Não há deslocamento para a IES, logo não gasto tempo e nem dinheiro indo até a instituição, ficou muito cômodo estar em casa, pois posso tomar café, por exemplo, a hora que quiser. Quanto aos alunos, eles leram os materiais com antecedência e desenvolvem mais a autonomia.

Reforça-se que os estudantes dos cursos de pós-graduação dessa Instituição são provenientes de diversas regiões do Brasil e, portanto, não necessitar realizar o deslocamento até o Rio Grande do Sul torna-se um atrativo para a própria realização o curso. Essa otimização de tempo só é possível por motivo do uso das tecnologias. A esse respeito, Moran (2015, p. 24) destaca as vantagens das tecnologias que:

[...] permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas).

A próxima questão buscou observar quais foram os impactos da virtualização das aulas na vida pessoal/social dos professores do programa de pós-graduação. É possível perceber nos depoimentos dos professores que houve um grupo que sentiu os impactos, principalmente no que tange ao planejamento e compartilhamento do espaço familiar com tarefas acadêmicas, conforme sinaliza respectivamente os depoimentos dos Professores 1 e 2: “Maior demanda de tempo para o planejamento das aulas”s (Professor 1); e “O trabalho adentrando a casa” (Professor 2).

A partir dos dados coletados, de modo geral, nota-se alguns pontos de relevância. O primeiro deles diz respeito às tecnologias digitais. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação provocaram mudanças na forma de ensinar. Conforme Martino (2014, p. 31), “[...] as comunidades do ciberespaço constituem-se na troca constante de conhecimentos que circulam, são modificados, reconstruídos, aumentados e editados de acordo com as demandas específicas de uma determinada situação”. Já, no entender de Lévy (2010, p. 32), “[...] as tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento”. Desse modo, tornaram mais ágil o acesso às informações e estabeleceram uma nova forma de se conectar com outras pessoas.

O segundo ponto diz respeito às aulas que se encaminham para o ensino híbrido. Conforme Lima e Moura (2015, p. 94), no ensino híbrido, “[...] a ação do

docente é voltada para tutoria de aprendizado sendo capaz de identificar problemas e agir com foco em individualizar e personalizar o ensino”. Nesse sentido, os professores necessitarão dar ênfase para o planejamento e para a escolha de tecnologias com objetivos pedagógicos bem definidos, em que o professor “[...] precisa conhecer, testar, escolher e validar ferramentas digitais” (LIMA; MOURA, 2015, p. 95).

Horn e Staker (2015, p.99) complementam ao sustentar que:

A versão do ensino híbrido apenas acrescenta um componente *on-line* à rotação. Além disso, a maioria desses programas está usando rotações para disciplinas essenciais, como matemática e leitura, e não para fornecer acesso a disciplinas que, de outro modo, não estariam disponíveis.

Dessa forma, algumas dúvidas persistem a respeito de como adequar o ensino híbrido às atividades de sala de aula. O terceiro ponto diz respeito às incertezas. Apesar da predisposição dos professores para se adequar ao retorno à presencialidade, no primeiro semestre de 2023 ainda se vivencia resquícios do isolamento físico/social como, por exemplo, certa dificuldade em voltar a dialogar de forma presencial. Não se trata apenas de técnicas, de explorar novas tecnologias digitais, mas de fazer com que essas tecnologias contribuam para o desenvolvimento das aulas e no restabelecimento das relações entre estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado, algumas reflexões podem ser compartilhadas. A primeira diz respeito ao papel dos professores que retornaram à presencialidade. Pelas circunstâncias impostas pela pandemia, será exigido mais do que só reproduzir/transmitir conteúdos. O conhecimento não se dá apenas pela tela, mas pelas relações que são estabelecidas tanto em sala de aula quanto fora dela. Nesse sentido, é fundamental o desvelar de estratégias de ensino que auxiliem os estudantes a serem autônomos, para que eles possam se sentir acolhidos e parte dos processos de ensino e de aprendizagem no retorno à presencialidade.

A segunda reflexão versa sobre as tecnologias digitais. Elas precisam ser articuladas como aliadas e não como meios opressores ou fatores de distração que prendem os seus usuários. As tecnologias digitais podem facilitar o compartilhamento de informações, mas vai depender de seus usuários, sejam eles estudantes ou professores, assim como da forma como elas serão utilizadas.

Deve-se ter claro que por trás de cada ferramenta existe uma pessoa que necessita discernir entre o adequado, o inadequado e aquilo que precisa ser aprimorado. Como a pesquisa mostra, as tecnologias são importantes, mas não são necessariamente imprescindíveis para que ocorra a produção de conhecimento. A aula é mais do que um ato de gerenciamento de recursos didáticos. É um espaço de experimentação e ensino, onde as TDIC se mostraram eficientes e muito importantes para a construção do conhecimento.

Por fim, cabe ressaltar que ainda não há um modelo predefinido para o porvir. Cabe aos professores e estudantes, a partir do diálogo, da interação e do apoio institucional, descobrir alternativas para esse novo normal, assumindo um

protagonismo compartilhado em busca de soluções que colaborem com os processos de ensino e aprendizagem. Não se trata apenas de explorar novas tecnologias digitais, mas de saber o que acontece conosco acima do seu querer e fazer.

The virtualized teaching in *Stricto Sensu* Graduate Studies: referrals for the post-pandemic

ABSTRACT

The physical/social isolation caused by the context of the Covid-19 pandemic, taught a different look at the presence of Information and Communication Technologies (ICT) along with teaching activities. In this sense, the present work seeks to share the indications of 10 *Stricto Sensu* Postgraduate teachers from a Higher Education Institution in the South of Brazil about the use of digital technologies, their experiences and teaching strategies used during the pandemic period, but also seeking gains to contribute to the return to face-to-face activities. In addition, this discussion is part of the research “Teaching from Childhood to Adulthood: perspectives from teachers and students” and data were collected from a test on the Google Forms platform. After analyzing the data collected in the study, it was possible to verify and provoke some thoughts, namely: teachers needed to manage space, time and adequate planning, adapting to digital technologies and adapting the possible didactic-pedagogical materials that could be used in face-to-face classes. It is noteworthy that, despite the explanations, teachers are organizing themselves regarding teaching strategies, exploring and optimizing the use of technologies, returning to face-to-face teaching or even in a hybrid modality.

KEYWORDS: Teaching. Postgraduate studies. Digital Technologies.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que gentilmente participaram da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2003.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- DEMO, P. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. (Coleção Educação em Ciências).
- MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NEUENFELDT, D. J.; SCHUCK, R. J.; PAVAN, I. Aulas virtualizadas no ensino superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender? **Revista Contexto & Educação, [S. l.]**, v. 37, n. 116, p. 111–129, 2022. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12595>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ZEDNIK, H.; TAROUCO, L. M. R.; KLERING, L.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; GUERRA, E. P. M. Tecnologias Digitais na Educação: proposta taxonômica para apoio à integração da tecnologia em sala de aula. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 20., 2014, Dourados. [Anais eletrônico...].* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. p. 507-516. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16613/16454>. Acesso em: 17 jan. 2023.

Recebido: abril 2023.

Aprovado: abril 2023.

DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/etr.v7n1.16856>.

Como citar:

SCHUCK, R. J.; NEUENFELDT, A. E.; NEUENFELDT, D. J.; MACEDO, P. H. V. Ensino virtualizado na pós-Graduação Stricto Sensu: encaminhamentos para o pós-pandemia. *Ens. Technol. R.*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 172-185, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16856>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Rogério José Schuck

Av. Avelino Talini, 171, Bairro Universitário, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

