

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

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

RHAELLY EDUARDA DE LIMA CORREIA

RECIFE

2022

RHAELLY EDUARDA DE LIMA CORREIA

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

Monografia apresentada ao Curso
de Licenciatura em Ciências
Biológicas/UFRPE como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciado em
Ciências Biológicas.

Orientador (a): Prof. Dra.
Jacqueline Silva Cavalcante.

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C824f Correia, Rhaelly
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE
ENSINO SUPERIOR: O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA ATIVA DE APRENDIZAGEM / Rhaelly
Correia. - 2022.
36 f. : il.

Orientador: Jacqueline Silva Cavalcante.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em
Ciências Biológicas, Recife, 2022.

1. métodos ativos. 2. aprendizagem. 3. podcast. I. Cavalcante, Jacqueline Silva, orient. II. Título

CDD 574

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

COMISSÃO AVALIADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Santos Silva Cavalcanti
Departamento de Biologia – UFRPE
Orientador

Prof. Dr. David Holanda de Oliveira
Departamento de Biologia – UFPB
Titular

Prof^ª. Dr^ª. Virginia Medeiros
Departamento de Biologia– UFRPE
Titular

Prof. Dr. Antônio Vicente
Departamento de Oceanografia– UFRPE
Suplente

RECIFE

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia ao meu Deus, Aquele que traz a existência a tudo aquilo que não tem vida. Senti sua presença ao meu lado durante todo o projeto de pesquisa. Sem a direção dada por Deus, a conclusão deste trabalho não seria possível. Por causa disso, dedico esta monografia a Ele. Com muita gratidão no coração.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que me impulsionou durante todo o curso, me dando graça e força pra que eu pudesse vencer cada obstáculo e concluir com excelência cada período, chegando até aqui!

A minha amada família, minha vizinha querida, minha mãe, mulher batalhadora e guerreira, que em todo tempo acreditou em mim e nunca mediu esforços para me ajudar! Ao meu esposo amado, que está sempre ao meu lado, durante todo o curso esteve presente me incentivando e me dando conselhos valiosos que me ajudaram a superar meus medos.

Aos meus verdadeiros amigos, em especial aos da graduação, que estiveram sempre perto, vibrando por mim e torcendo pela minha vitória!

A minha querida orientadora Prof. Dr^a Jacqueline Cavalcante Silva, que acreditou em mim e a quem tanto devo, por me ajudar de uma forma tão grandiosa!

A todos os professores da graduação, cada um com seus ensinamentos, contribuíram de forma singular para a formação da profissional que tenho me tornado.

“...o Deus que dá vida aos mortos e chama à existência coisas que não existem, como se existissem.

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

RESUMO

O ensino remoto emergencial é um desafio eminente aos docentes de Instituições Públicas de Ensino Superior por requerer habilidades digitais que nem sempre fizeram parte do processo formativo do mesmo. Práticas formativas foram integradas na fase de transição das IES públicas a fim de mobilizar em seu corpo docente o despertar para o desenvolvimento dessas competências e habilidades essenciais ao processo de ensinagem remoto. Assim, esse trabalho retrata através de um estudo de caso, o processo formativo de professores numa IES públicas através do uso da ferramenta podcast. Através da percepção dos professores às vivências ofertadas no curso, o artigo responderá a quatro questões sobre esse momento: quem somos? Como vivemos? O que significou? O que faremos? A maioria dos cursistas foram mulheres, de idade entre 36-45 anos, com média habilidade com uso de recursos digitais. Através de vivências ofertadas pelo curso de podcast, puderam refletir sobre práticas ativas com uso de podcast na perspectiva ativa da aprendizagem. Os sentimentos mais comuns experimentados ao longo do curso foram a curiosidade, o despertar pela autonomia (vontade de fazer) e a alegria. As práticas vivenciadas demonstraram o quanto o caráter afetivo tem que está mais que presente no ensino remoto emergencial a fim de assegurar a permanência desse aluno no ensino remoto, bem como uma aprendizagem significativa. Trabalhos futuros devem investir no relato de experiência tanto de alunos quanto docentes às práticas ofertadas no semestre do ensino remoto emergencial.

PALAVRAS-CHAVE: métodos ativos, aprendizagem baseada em problema, *podcast*, pandemia, tecnologias da educação, TDIC.

**TEACHING TRAINING FOR EMERGENCY REMOTE
TEACHING IN A PUBLIC INSTITUTION OF HIGHER
EDUCATION: THE USE OF PODCAST AS AN ACTIVE
LEARNING TOOL**

ABSTRACT

Emergency remote education is an imminent challenge for teachers of Public Institutions of Higher Education because it requires digital skills that were not always part of its formative process. Training practices were integrated in the transition phase of public HEIs in order to mobilize in their faculty the awakening to the development of these competencies and skills essential to the remote teaching process. Thus, this article portrays, through a case study, the teacher training process in a public HEI through the use of the podcast tool. Through the teachers' perception of the experiences offered in the course, the article will answer four questions about this moment: who are we? How do we live? What did it mean? What will we do?. Most of the students were women, aged 36-45 years, with average ability with the use of digital resources. Through experiences offered by the podcast course, they were able to reflect on active practices in the perspective of the use of podcast in the active perspective of learning. The most common feelings experienced throughout the course were curiosity, awakening to autonomy (willingness to do) and joy. The practices experienced demonstrated how much the affective character has that is more than present in remote emergency teaching in order to ensure the permanence of this student in remote teaching, as well as meaningful learning. Future work should invest in the experience report of both students and teachers regarding the practices offered in the semester of emergency remote education.

KEYWORDS: active methods, problem-based learning, perception, disruption, pandemic

SUMÁRIO

1. introdução.....	10
2. Referencial teórico.....	12
2.1 <i>Ensino Remoto emeRgencial: a situação das universidades públicas de ensino superior do país e o processo de formação docente.....</i>	<i>12</i>
2.2 <i>A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DURANTE O ENFFRENTAMENTO DA PANDEMIA</i>	<i>14</i>
2.3 <i>Podcast como uma alternativa de um método ativo ao ensino remoto</i>	<i>19</i>
3. METODOLOGIA	22
3.1 <i>o processo formativo para o ensino remoto: quem somos? como vivemos? O que significou? o que faremos?</i>	<i>24</i>
4. Considerações finais	31
5. conclusão.....	32
6. Referências	34

1.INTRODUÇÃO

O método tradicional de ensino e aprendizagem que percorre há muitos séculos e que atravessa gerações, consiste em uma forma de ensino onde o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aula expositiva unidirecional. Este preceito está presente desde o ensino básico até a graduação e pós-graduação. Esse método de aprendizagem fazia sentido quando o acesso a informação era difícil, no entanto, hoje, o fácil e rápido acesso a informação exige a quebra de paradigma no processo de ensinagem (Moran, 2015).

Atualmente, a utilização de metodologias ativas de ensino vem sendo discutida e aplicada nos diferentes níveis educacionais. Embora esses métodos não sejam tão novos assim, pois alguns datam a década de 40-70, eles têm sido amplamente utilizados no ensino superior em cursos de saúde e mais recentemente, no Brasil, nas séries iniciais da educação (Paiva et al, 2016). Esses modelos mostram-se importantes, devido ao fato de proporcionar uma gama de possibilidades didáticas que ajudam o profissional da educação quanto a sua didática, planejamento e conhecimento. Eles possibilitam também um questionamento anterior a sua prática, como o conteúdo deverá ser apresentado de forma atrativa, fazendo com que o aluno encontre um sentido desse conhecimento na realidade (Sobral & Campos, 2012). Considerando a situação instalada no mundo a partir do estabelecimento de um quadro pandêmico, os métodos ativos, em especial características do e-learning (Cabero, 2006) passaram a ser citados como um paradigma de transformação e adaptação à nova realidade do processo de ensinagem.

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

As emergentes mudanças na educação provocaram a necessidade de investimento em formação e capacitação dos professores para adequação à nova realidade imposta pela pandemia. O impacto dessas mudanças em torno da ação pedagógica, evidenciou o que muitos estudiosos debatem acerca das dificuldades que historicamente assombram a estrutura

e organização da educação brasileira; a precariedade das condições da formação docente e, as implicações do apartamento da área da Educação com o desenvolvimento do contexto da sociedade global tecnológica. Este pensamento é então confirmado diante do que afirmam Souza et.al (2021), que é nesse contexto de mudanças no trabalho docente que podemos refletir sobre as transformações, adaptações necessárias e soluções emergenciais que interferem diretamente no trabalho docente.

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

A partir desse contexto, definir o perfil do docente que atua no ensino público superior e está aberto ao processo de formação docente para o ensino remoto, é essencial para o entendimento das possíveis adaptações à sua práxis durante o ensino remoto emergencial. Entender sua percepção frente ao processo formativo fortalece às políticas institucionais de formação continuada docente frente aos novos desafios vivenciados pelo ensino remoto emergencial.

Em face disso, indagamos: qual perfil docente frente ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação? Qual o engajamento e participação do público-alvo frente a oferta de uma oficina de formação com uso de podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem? Qual a percepção do docente frente as vivências realizadas na oficina? Qual a taxa de adesão dos docentes a repensar sua prática pedagógica frente a formação vivenciada? Na tentativa de responder a tais questionamentos, este artigo possui como objetivo geral avaliar o nível de participação docente em uma oficina de formação para o ensino remoto emergencial, a qual ensinou como utilizar o podcast como ferramenta ativa no ensino remoto.

A hipótese, a priori, é que as atividades formativas ofertadas aos docentes, na oficina de podcast, é essencial para o letramento tecnológico, e replicação na sala de aula remota visto perfil andragógico do cursista e da práxi por ele vivenciada. Para Di Giorgi (et. al., 2010, p. 15), a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como apenas resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.

O artigo está estruturado em cinco seções: na primeira, abordamos a introdução, descrevendo objetivo, problematização e o referencial teórico que embasa o ensino emergencial no período pandêmico e o uso do podcast como ferramenta de ensino; em seguida, a segunda seção apresenta a metodologia de pesquisa; na terceira seção, discutimos os principais resultados encontrados através da definição (i) do perfil do professor capacitado;

(ii) da utilização de metodologias ativas no processo de ensinagem da oficina; e (iii) da percepção do professor frente a proposta de uso de métodos ativos no processo de ensinagem remoto após a capacitação. Por fim, na quarta seção apresentamos as considerações finais deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A SITUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO PAÍS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Com a solicitação pela Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre o estabelecimento do quadro pandêmico, a exemplo de outras instituições em todo o mundo, as instituições federais de ensino superior, suspenderam as atividades presenciais de ensino, no intuito de salvaguardar vidas. Logo, as 54 universidades federais do país, através da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) definiram um novo cenário no ensino público federal, através do estabelecimento de um calendário para o ensino remoto emergencial. Assim, em setembro de 2020, praticamente toda a rede universitária federal iniciava o ensino remoto emergencial

Para dar base a esse argumento, autores como Hodges et al. (2020) e Justin et al. (2020) preferem adotar o termo “educação remota em caráter emergencial” ao invés de EaD. Neste artigo, iremos usar o termo “atividade educacional remota emergencial”. A modalidade ERE fez necessário a professores e alunos a migração “para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 07)

Esse conceito envolve muito mais do que apenas transpor práticas pedagógicas para uma nova modalidade de ensino, visto que a utilização da tecnologia por si só não traz mudanças significativas para a aprendizagem dos alunos (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 06), mas sim apoiá-las no emprego das TDIs (Tecnologias Digitais Interativas) no processo de ensinagem. As aulas estavam sendo ministradas digitalmente e retornou ao formato presencial assim que a crise sanitária foi controlada. O objetivo principal nessas circunstâncias como foi mencionado não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) seguindo as diretrizes das portarias do Ministério de Educação (nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 e Nº 544, de 16 de junho de 2020) possibilita através de regimento interno o ensino remoto emergencial. A referida Portaria confere às instituições a disponibilização de plataformas digitais aos alunos como forma de participação dos mesmos nas disciplinas, como também autoriza a suspensão de aulas ou sua substituição, caso as Universidades façam essa opção (Brasil, 2020).

As universidades federais de todo o Brasil estariam agora, diante de um cenário ainda mais difícil, promover a educação de qualidade diante do enfrentamento de uma pandemia de COVID – 19, visto que as instituições públicas do país tem experienciado há anos, diversos obstáculos diante da falta de investimentos e apoio do governo. E por mais que a mídia estivesse evidenciando que as Universidades estivessem paradas, é sabido que mesmo diante de uma crise sanitária, os elementos; pesquisa e extensão do tripé universitário, permaneciam atuantes e em busca de meios para a retomada do ensino.

O ensino remoto emergencial foi pensado através de um projeto chamado Período Remoto Excepcional que foi instituído através da resolução institucional aprovada, no dia 21 de julho de 2020, em reunião da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE, como parte integrante das ações do ensino de graduação do Plano de Funcionamento da UFRPE. A partir da decisão, ficou instituído o período 2020.3, de adesão opcional por docentes e estudantes, caracterizado por atividades acadêmicas, no âmbito da graduação, realizadas por meio de ensino remoto durante suspensão de atividades presenciais em virtude da pandemia da Covid-19.

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

Com o contexto pandêmico em que a educação Brasileira se encontrou surge então a necessidade de reformular as bases para a formação de professores (PIMENTA et al, 2017). Os docentes estavam agora cercados por questões acerca do *como fazer? O que fazer? Onde fazer? perguntas essas sempre* elencadas na sua prática docente durante o período em questão. Isto posto, a formação de professores passou então a ser questionada, visto que

muitos docentes não conseguiram se adaptar ao novo cenário, vivenciando dificuldades na utilização dos meios tecnológicos para o ensino, assim a pandemia veio para fazer repensar a prática docente objetivando resignificar toda a dimensão didático pedagógica.

Muitos são os percalços encontrados pelos discentes no início dessa jornada do ensino remoto emergencial, dentre elas a falta de investimentos na capacitação de professores das IES, para um “novo” que chegou de forma acentuada trazendo muitas mudanças na estrutura educacional; e as questões socioeconômicas, no que tange ao acesso à internet, que infelizmente nem todos os discentes e professores possuem todo ou o mínimo de aparato computacional para o acompanhamentos das aulas remotas e a realização das avaliações e atividades (Castaman; Rodrigues, 2020).

Além de que os professores das IES precisam neste momento trabalhar as questões sociais, no ambiente pandêmico, e abordar a esfera educacional, científica e pedagógica, além de instigar os alunos durante o processo de ensino aprendizagem por meio de práticas que empreguem a utilização das TDIs (Castaman; Rodrigues, 2020).

Desta forma, reafirmamos então que os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um. (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 09). Logo, como afirmado por Moreira & Schlemmer (2020) “faz-se necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa.”

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DURANTE O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA

Nos encontramos em um momento onde ocorreram mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino das universidades, como em sua posição e sentido social. Apesar de ter uma imagem de algo estável e sólido, durante séculos as universidades estiveram sempre modificando sua orientação e sua projeção social. No entanto, nos últimos anos esse processo foi desenvolvido de forma inesperada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e na dinâmica de funcionamento das instituições, tudo isso com o intuito de colocá-las em situação de enfrentar os novos desafios que surgem, os quais as mesmas são obrigadas a assumir.

Além das mudanças sociais, políticas e econômicas que a sociedade tem vivenciado nos últimos anos, agora diante de uma Pandemia, as IES precisam modificar suas políticas e

estratégias para continuar oferecendo aos seus estudantes uma educação de qualidade e com o desafio de preparar os docentes para o ensino remoto.

Os docentes agora precisam desenvolver metodologias que atendam às circunstâncias que a educação se encontra, buscando novas formas de ensinar, não esquecendo a missão das universidades, que é difundir o conhecimento técnico e contribuir para a formação crítica de seus alunos. Para tanto, entende-se que, para que a atuação dos docentes diante de um contexto de pandemia que coloca em evidências inúmeras limitações e dificuldades no *fazer* da praxi, entende-se que é por meio da formação continuada que professores poderão redesenhar os caminhos da educação nesse momento de pandemia (Zabalza, 2004).

Concordamos, portanto, com Zabalza (2004) que a formação continuada não se limita apenas aos anos de estudos dentro da universidade, mas é um processo contínuo ao longo da vida; é um processo que se inicia antes da chegada a universidade, durante o momento em sala de aula e fora dela e continua após ter alcançado o título correspondente por meio da formação permanente.

Ela também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, porém é um processo que requer das docentes atualizações constantes, com o intuito de capacitar esses indivíduos para o instável mundo do cenário de trabalho referência. Essa questão da formação, por vezes acaba sendo negligenciada, devido ao mundo globalizado ao qual vivemos, pouco se fala ou muitas vezes quase não há espaço na prática para a formação de professor, visto ser uma temática de extrema necessidade e importância no cenário principalmente das IES.

Há por vezes um pensamento acerca do direcionamento dessa formação; sendo para o desenvolvimento pessoal ou para atender as necessidades apenas da instituição (Zabalza, 2004). Acredito que a formação deve atender aos interesses dos próprios indivíduos, mas também deve haver uma conexão com o aprimoramento profissional dos docentes, como formação linguística e tecnológica por exemplo, (Zabalza, 2004).

Sendo assim professores de diversas áreas do conhecimento viram-se levados a adotar de forma intempestiva, recursos de TIDICs em seu fazer pedagógico, tendo, portanto, que se apropriar rapidamente de novas ferramentas, para desenvolver suas atividades docentes a distância (Sidnei *et al.*, (2020).

Uma pesquisa realizada por Barbosa *et al.* (2020) com professores de universidades públicas e privadas, apontou que 8,1% dos entrevistados afirmaram não ter recursos mínimos para ministrar as aulas remotas, sendo portanto esta a realidade que muitos docentes enfrentam hoje e enfrentaram mais incisivamente quando iniciou a pandemia da COVID-19.

No Brasil, além desse cenário, muitos alunos encontram-se em condições de vulnerabilidade social, onde o acesso a computador e internet fica limitado a alguns, nesta mesma pesquisa 21% dos professores entrevistados afirmaram que os alunos não possuem os equipamentos necessários para acompanhar as aulas *on line*, e 39,9% dos professores afirmaram também que os alunos possuem internet que não supre totalmente as demandas do ensino remoto. Salvagni *et al.* (2020).

Castaman e Rodrigues (2020) destacam que diante dessa mudança na educação, de incertezas, possibilidades e limites que encontram-se os docentes, onde a preocupação de dar conta dos conteúdos programáticos e de vencer os limites do ensino remoto, tudo isso abre espaço para o debate acerca da construção diante dessa vivência de uma educação mais tecnicista, os autores evidenciam que é necessário repensar o projeto pedagógico dos cursos e de seus componentes curriculares para que o ensino faça sentido na construção do processo ativo de aprendizagem do aluno.

“A pandemia trouxe à tona aquilo que de fato, na práxis, tem que constantemente reavaliar: de cada conteúdo trabalhado, o que os estudantes devem se apropriar e que será indispensável para a vida deles? Como abordar os conteúdos de modo a empoderá-los, potencializando a curiosidade e o desejo pelo conhecimento? Que habilidades e competências são necessárias para que sejam bons cidadãos? (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 12).”

O compromisso do professor com a construção crítica do conhecimento de seu aluno é algo de extremo valor e que o mesmo leva para sua vivência em sociedade, atuando como sujeito transformador. Segundo Barbado e Fernandes (2020), [...] é necessário que os sujeitos possam aprender a aprender, ou seja, desenvolver autonomia para entender, decidir, criticar, construir e se necessário for reconstruir suas ideias e aprendizado, pois só assim terão embasamento para formular seus ideais e realizar ações (Barbado; Fernandes, 2020).

Por isso é de extrema urgência que o professor que atua agora no ensino remoto possua as ferramentas necessárias e saiba usá-las para não deixar que o momento de construção do conhecimento torne-se apenas uma troca de saberes, mas que seja uma oportunidade tanto do aluno como do professor de transcender os limites da docência ampliando as competências e expandindo as capacidades.

Considerando a formação docente no ensino superior, compreendemos que é um espaço complexo e multidimensional cujas perspectivas de desenvolvimento contemplam o eixo dos professores e seu mundo profissional [...], bem como “[...] incluem política universitária, internacionalização, currículo, impactos da ciência e tecnologia, estudantes e empregabilidade no mundo do trabalho” (Rivas; Silva, 2020).

Sabemos que este espaço de formação não é simples de manusear, além de compreender dimensões diversas, mas que se completam, os componentes que regem e mantem a funcionalidade das universidades públicas é algo complexo que precisa ser visto de diferentes perspectivas. É na formação continuada que o professor aperfeiçoa os seus percursos formativos, A dinâmica e complexidade do mundo em que vivemos traz à tona a necessidade de um “professor reflexivo”, bem como ultrapassa a prática refletida, a reflexão sobre a reflexão na ação, em detrimento da formação baseada na mera instrução e treinamento (Schön, 1992; Brzesinski, Garrido, 2001).

Diante dessa questão central de ressignificar a educação, deixando de lado o modelo tradicional de ensino e buscando novos espaços de aprendizagem, cabendo os docentes repensar suas práticas pedagógicas e os modelos avaliativos é apenas um dos degraus que deve ser superado neste momento de pandemia.

Outros pontos, como pensar nas questões socioemocionais de professores e alunos, buscar novos planejamentos acerca dos conteúdos, avaliações e do próprio currículo, além de destacar como vital a busca da formação continuada na docência de forma que se relacione intrinsecamente com a realidade local e global vivenciada por todos dentro das instituições de ensino, é urgente em tempos difíceis como este;

“A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. (...) e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos (França, 2018).”

Ressaltamos, portanto, a necessidade do desenvolvimento de novas propostas formativas docentes, que venham a apresentar características como: a promoção de ambientes profissionais que ofereçam autonomia, incentivo às discussões e estímulo a novas ideias; a promoção de discussões sobre o bem-estar docente, a aprendizagem e cultura escolar, potencialidades e dificuldades do ensino; e oportunizar momentos de formações específicas – como vem ocorrendo, mas priorizar também formações inter e multidisciplinares, de forma que permitam aos docentes a adaptação de suas visões de mundo e suas complexidades (Viesba, Rosalen; 2020).

Tais características, em nossa concepção, podem dar sentido ao desenvolvimento profissional docente, de modo que os professores tenham condições de construir práticas pautadas no compartilhamento e no diálogo sobre a profissão. Isto também reduzirá o estresse e a noção de estar perdido diante de um mundo novo, repleto de informações, tecnologias e oportunidades (Nóvoa, 2009).

Os encontros formativos, sejam eles congressos ou oficinas, contribuem para que o professor se socialize com outros docentes, que haja troca de informações, de experiências e de práticas docentes. Para Fusari (2007) “A troca de experiências entre professores é um procedimento antigo que (...) ao mesmo tempo funciona como formação profissional”. Ao conhecer a realidade de outros pares, docentes conseguem projetar e refletir sobre suas práticas e realidade institucional. No ajuntamento dos professores, há partilhas de experiências, conhecimentos, informações, projetos desenvolvidos. Esses acontecimentos trazem a cada docente reflexões acerca de suas práticas educativas e respostas a seus questionamentos.

Destacamos, portanto, que é essencial em tempos de pandemia que os processos formativos abarquem a aprendizagem das tecnologias de informação e comunicação (TIDICs), como posto por Kenski (2003) é por meio dessas formações que os professores devem ter a possibilidade de se constituírem como agentes, produtores e críticos sobre o uso das TDIC para cada contexto e situação desejada, como a vivida atualmente. Conforme aponta Vygotsky (2010), o professor precisa saber muito, precisa saber muito mais do que vai ensinar.

Partindo dessa compreensão do processo formativo o docente não só precisa compreender as diretrizes para a utilização das TIDICs em sala de aula, mas levar aos seus alunos o significado desta prática para sua vivência em sociedade. De acordo com Freire, (1996), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Com isso acreditamos que o professor com uma formação inicial ou continuada de qualidade busca o aprimoramento de sua prática docente, potencializando seus conhecimentos, refletindo de forma bastante positiva na qualidade de suas aulas.

As TDIC trazem possibilidades para a Educação que permitem, dentre outras, a construção de ambientes interativos e cooperativos, a comunicação em múltiplas linguagens, a elaboração de projetos em ambientes e em comunidades virtuais de aprendizagem e a construção de conhecimentos mediatizada por meio do uso de simuladores e o uso de objetos educacionais que incentivem as trocas de experiências e as informações compartilhadas, proporcionando aprendizagens significativas.

Assim, durante o período de abril a setembro de 2020, a UFRPE, pensando no desenvolvimento de competência digitais dos seus docentes, iniciou um ciclo continuado de formação. Um total de 12 cursos de formação foram ofertados aos técnicos e docentes da instituição a fim de torná-los digitalmente competentes. Vários esforços foram lançados a fim de promover a inserção docente no cenário do ensino remoto emergencial. Como desafio aos

agentes de capacitação e tutores era criar e manter as condições necessárias à diversificação das oportunidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, difundir a competência e a inclusão digital Deline (2020). Nesse contexto de formação digital de professores, a oficina de podcast foi apontada como uma forma de desenvolver competências digitais aos professores

2.3 PODCAST COMO UMA ALTERNATIVA DE UM MÉTODO ATIVO AO ENSINO REMOTO

Em tempos de pandemia, o olhar do educador começou a se voltar para as possibilidades de inovação dentro do contexto do ensino remoto. Assim, uma ferramenta que vem sendo utilizada desde início dos anos 2000, torna-se emergente no cenário da não mais educação 2.0, e sim, da educação 5.0.

Tem seu surgimento datado no ano de 1994, com Adam Curry, o podcast, não possui tanto destaque em comparação com outros dispositivos de mídia. No entanto apesar disso, se configura como mais uma alternativa de mídia de transmissão de informações sob demanda que o usuário ouve quando e onde desejar, de acordo com seu tempo disponível (Moura; Carvalho, 2006, Apud Bottentuit Junior; Coutinho, 2007) O podcast vem sendo integrado como ferramenta de ensino-aprendizagem em diversas situações educativas trazendo uma nova roupagem ao uso de áudio no contexto educacional.

O termo podcast da etimologia da palavra vem pod sigla de "Personal On Demand" (numa tradução literal, algo pessoal e sob demanda) e cast da abreviação de broadcasting (radiodifusão). Para conceito do termo podcast, é “uma ferramenta/produto midiático cuja principal função e disponibilizar conteúdos de diversos formatos para os mais distintos meios e plataformas digitais. Atualmente, está vinculado a conteúdos essencialmente sonoros, sendo considerado a junção do rádio tradicional com as possibilidades de difusão de conteúdo da internet (Bruck; Costa, 2016).

A grande vantagem do uso do podcast, hoje no cenário educacional, é de ele está disponibilizado através de um arquivo assinável, que conta com a vantagem de ser escutado sob demanda, quando o usuário desejar, esteja ele on-line ou não. Assim, torna-se uma importante ferramenta de inclusão digital muito importante para dinamizar as aulas e potencializar o aprendizado em tempos de pandemia. As características destacadas possibilitam entender como o professor pode se apoderar-se dessa ferramenta tecnológica para debater conteúdos com seus alunos (Soares, 2017).

Além disso, eles podem preencher a lacuna para a divulgação da Ciência para públicos que não têm acesso a espaços de ensino mais formais, como na Universidade. Esta mídia educacional oferece uma oportunidade adicional para o cientista transmitir informações baseadas em ciência diretamente do cientista para uma ampla gama de usuários finais em todo o mundo quase em tempo real (Strickland *et al*, 2021).

Nunca a educação foi tema de tantas discussões e capacitações a fim de suprir a demanda emergente ocasionada pela pandemia. Na atualidade, o contexto requer uma aprendizagem significativa, plástica e envolvente, onde o professor é obrigado a repensar suas práticas e como adequar suas aulas presenciais ao contexto remoto. Assim, uma ferramenta utilizada desde o final da década de 2000 no âmbito educacional, volta a ser repensada como uma alternativa ao contexto que requer interação e/ou integração de múltiplas plataformas a fim de garantir muito além da aprendizagem, assegurar a inclusão digital.

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

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

“a) O maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula; b) É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado; c) A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola; d) Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas; e) Falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler. (Bottentuit Junior; Coutinho, 2007).”

Somado a isso, acerca das vantagens do seu manuseio, a mídia *podcast* apresenta a particularidade de possibilitar um retorno a determinado ponto do áudio, podendo ser ouvido novamente, pausado em algum momento e outras facilidades que permitem uma compreensão de um assunto (Bottentuit Junior e Coutinho, 2009). Pode trazer ao ouvinte uma dinâmica descontraída, por meio de comentários, da criatividade, entretenimento, dinamismo e rapidez como forma diversificada de aprender determinado conteúdo.

Os autores Donnelly e Berge (2006) indicam adicionalmente o uso do *Podcast* no ensino para: desenvolvimento de conteúdos, captura de materiais de sala de aula ao vivo, e para o fortalecimento dos estudos. Devemos entender que ele não solucionará os problemas educacionais que são frequentes em nosso sistema de ensino, todavia pode ser entendido como um instrumento que pode potencializar a aprendizagem dos alunos, principalmente se combinado com outros métodos de ensino, enriquecendo a experiência educacional para a transmissão e construção do conhecimento.

Rehfeldt e Silva (2019), em estudo realizado, apontam que o podcast é um meio potencial para aprendizagem significativa, possibilitando ao discente investigar temas e tornando-o ator principal de seu próprio conhecimento, e que professores devem estimular a autoria dos discentes e adaptar-se, para que essa prática seja enriquecedora e não amarrada ao ensino tradicional.

A ferramenta também pode promover inclusão de pessoas deficientes. Bottentuit Junior e Coutinho (2009) descrevem sobre como a ferramenta pode ser utilizada na educação de alunos com deficiência visual. Para pessoas cegas, opções de áudio tornam-se uma necessidade, e é interessante aos professores criar essas atividades para que esses estudantes se sintam contemplados (Bottentuit Junior e Coutinho, 2009).

A utilização do podcast como ferramenta de ensino na sala de aula permite o desenvolvimento de uma aprendizagem mais criativa, e do pensamento crítico em sua utilização, além do aperfeiçoamento de habilidades, e o sujeito que faz o uso desta ferramenta torna-se ativo no processo de ensino aprendizagem. O uso da tecnologia e linguagem de áudio nas atividades pedagógicas pode servir como pedra fundamental à construção de uma educação mais participativa e colaborativa, já que com o avanço da tecnologia em nossos dias temos acesso a muitos meios que utilizam o áudio como ferramenta de trabalho (Tiago, 2018).

Os *podcasts* estão prestes a ser uma das formas mais eficazes de educação não tradicional porque a informação pode ser efetivamente distribuída para o público global sem necessidade de contato pessoal. De acordo com a empresa multinacional de serviços *online* e *software* *Google*, o que pode ser um indicador eficaz da mudança no interesse relativo em um tópico por populações globais (Vosen; Schmidt, 2011), o volume de pesquisa para o termo “*podcast*” vem crescendo em interesse relativo.

Com base nessa discussão, algumas sugestões didáticas para aplicação em sua sala de aula remota foram apresentadas aos docentes na oficina de formação docente em podcast. Vale salientar que para utilização de ferramentas digitais, o docente precisa definir os objetivos pedagógicos traçados e ter clareza como o uso dessa ferramenta irá ajudá-lo a alcançá-los. No cenário atual de ensino remoto, estabelecido pela pandemia, o uso de uma ferramenta como o podcast, se utilizada de forma adequada, favorece o desenvolvimento da autonomia de estudo nos aprendizes, além de possibilitar que ele seja autor de seu aprendizado.

3. METODOLOGIA

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

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

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

A metodologia utilizada nessa oficina foi hands-on (mão na massa), numa perspectiva ativa da aprendizagem, sendo elas: pílula de conhecimento, sala de aula invertida e Aprendizagem Baseada em Problema. A utilização de estratégias ativas na construção da oficina foi além de envolver o cursista, teve o intuito de engajá-lo. A pílula de conhecimento aconteceu através do envio prévio aos cursistas de um e-mail com título “Spoiler da aula”,

enviado um dia antes do início da atividade. No primeiro episódio do podcast, os cursistas, através da narrativa de um bate-papo, foram incentivados a criar seu próprio podcast através de 10 passos. A adesão a essa atividade era opcional e teve como objetivo provocar a curiosidade e engajamento do cursista.

Após esse dia, os cursistas foram convidados a acessar o AVA, a fim de terem acesso ao Guia de Estudo da oficina, bem como às vídeos aulas que estavam no Ambiente virtual de Aprendizagem. Tanto o guia quanto as aulas abordavam os seguintes conteúdos: O que é podcast? Tipos de podcast? Tipos de roteiro, como gravar um podcast pelo celular? Como editar um podcast pelo celular? Como gravar um podcast pelo computador? Aplicações pedagógicas do podcast. As aulas tinham em média entre 5 a 16 minutos, totalizando 1h 20 minutos em vídeo.

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

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

Após o término da oficina, um formulário semi-estruturado foi enviado aos cursistas a fim de avaliar a vivência na oficina, avaliarem a oficina, se autoavaliarem, e por fim, avaliar como eles percebem a perspectiva de uso dos métodos ativos apresentados na sala de aula remota. O formulário ficou aberto por 7 dias após o período de vigência do curso. A resposta ao questionário era obrigatória aos cursistas que quisessem receber a certificação.

4. RESULTADOS

4.1 O PROCESSO FORMATIVO PARA O ENSINO REMOTO: QUEM SOMOS? COMO VIVEMOS? O QUE SIGNIFICOU? O QUE FAREMOS?

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

1. *Quem somos?*

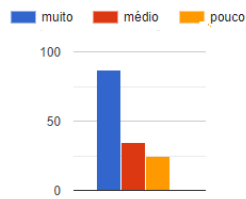
Um total de 240 professores se inscreveu voluntariamente para participação do curso de podcast. Foi enviado por e-mail um formulário aos inscritos a fim de avaliar o perfil desse público-alvo. Apenas 147 pessoas responderam ao formulário virtual e os resultados aqui apresentados, descrevem o perfil dos respondentes e que representam 61% da amostra. O formulário ficou disponível para recebimento das respostas por 72h. Alcançou 89% dos respondentes 36h após o envio do e-mail.

A maioria dos respondentes (70,1%) foram mulheres, com idade entre 36-45 anos atuantes como docente em uma Instituição Pública de Ensino Superior entre 10-15 anos (36,1%). O interessante do dado é que mais de 72% afirmaram não terem o hábito de ouvir podcast. Entre os que afirmaram ouvir (28%), eles citam que ouvem podcasts relacionados à notícia, ciência e política.

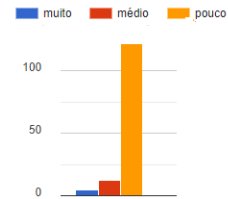
No que tange ao perfil tecnológico dos cursistas, eles declararam não terem conhecimentos ou habilidades tecnológicas que proporcionassem o uso do podcast como estratégia pedagógica na perspectiva ativa da aprendizagem (Figura 1c). Muitos utilizam o podcast, na perspectiva tradicional e unidirecional de ensino. Apesar de terem ouvido falar sobre podcast, poucos sabem como fazer um (Figura 1 b). Vale salientar que metade dos respondentes alegaram conhecer mediamente de tecnologia, no entanto 48% dos respondentes afirmaram fazer uso de outras ferramentas tecnológicas em sua sala de aula (Figura 1).

Com relação a preferência da forma do material a ser ofertado pelo curso, a maioria dos respondentes declararam preferirem a combinação de vídeos e tutorias, pois assim, facilitaria a aprendizagem. Apesar de estarem fazendo um curso, onde um dos principais

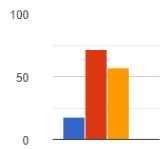
sentidos trabalhados é a audição, a maioria declarou não gostar de usar áudios para aprender algo (Figura 1). Ainda sobre a preferência dos cursistas, eles declararam preferirem realizar atividades individuais à em grupo, e colaborativas também não foram bem vistas (Figura 11 e m).



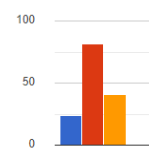
a) Conhecimento sobre podcast



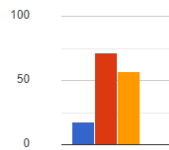
b) Tinha ouvido falar em podcast



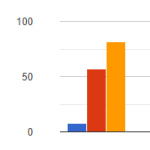
c) Faz uso do podcast como ferramenta de aprendizagem



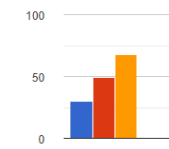
d) Tem familiaridade com o uso de tecnologias



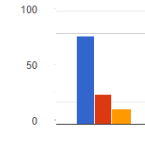
d) Costuma utilizar ferramentas tecnológicas em sua sala de aula



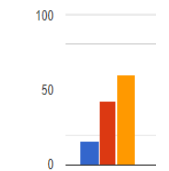
e) Apresenta dificuldades para compreender os tutoriais em vídeo sobre essas tecnologias



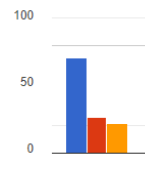
f) Prefere manuais com passo a passo á vídeo



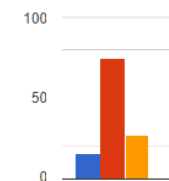
g) Prefere o manual e o vídeo juntos



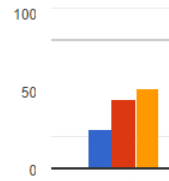
h) Prefere um áudio como tutorial



i) Prefere um áudio, vídeo e manual como tutorial



j) Prefere realizar atividades do curso de forma colaborativas



l) Prefere realizar atividades do curso de maneira individuais

Figura 1. Perfil dos respondentes quanto ao uso de Ferramentas tecnológicas e preferências quanto à forma de apresentação dos conteúdos no curso que garantam sua interação e aprendizagem.

Quanto ao tempo de consumo de dados móveis, 144 pessoas responderam. Desses, 7 as respostas não se aplicavam e três disseram não permanecer online por não terem rede social. A maioria dos respondentes declarou passar menos de 2 horas online (Figura 2). Os que declararam permanecer mais tempo na internet, justificaram pelo acesso às redes sociais como facebook, instagram e twitter.

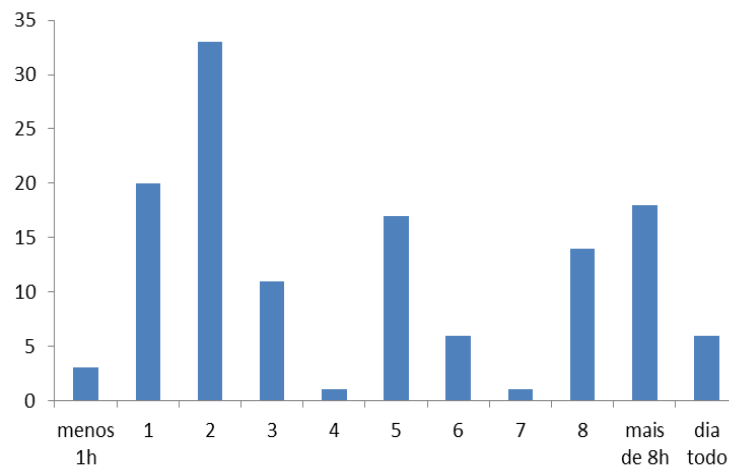


Figura 2. Perfil do consumo (por hora) de dados diário declarado pelos cursistas.

O sistema operacional utilizado pelos cursistas foi Android (76,2%), pelo qual eles fazem uso para acessar suas redes sociais e outros aplicativos que utilizam. O instagram, WhatsApp e Facebook foram as redes sociais mais utilizadas e acessadas por eles. Apesar do uso diário dessas redes sociais, apenas o WhatsApp é utilizado pela maioria para fins didáticos, principalmente, para facilitar a comunicação com os alunos (Figura 3).

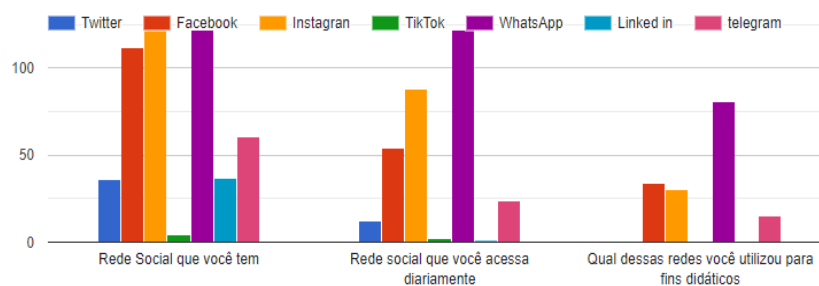


Figura 3. Perfil do cursista quanto ao uso e acesso às redes sociais (n=147).

2. Como vivemos?

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

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

Na estratégia denominada pílula de conhecimento através da utilização de um episódio de podcast “*spoiler da aula*”, foi possível despertar no aluno, a curiosidade, envolvimento e autonomia com o conteúdo, fazendo-o tentar sozinho a gravar um podcast através de um áudio. Cerca de 91% dos participantes, declaram ter ouvido o áudio e sentirem curiosidade (48,7%), desejo de tentar - autonomia (30,1%) e alegria (12,4%). Outros sentimentos também foram citados não entendi o áudio (4,4%), medo de não conseguir (3,5%) e encantamento (1%). Quando questionados sobre o conteúdo disponibilizado pelo áudio da estratégia spoiler 54% responderam bom e 41,6% excelente.

3. O que significou?

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

Os conteúdos das vídeo-aulas foram avaliados como excelentes por (69%) e boa (31%) dos cursistas. A maioria dos respondentes admitiram que as aulas despertaram o desejo de tentar gravar um podcast (40,7%). Quando questionados se haviam assistido ao conteúdo

até o final, 76,1% sim; 13,3% admitiram não assistir e 10,6 admitiram só terem assistido aquelas que interessavam a eles (Tabela 1).

O guia de estudo foi considerado com conteúdo excelente por 66,4% dos respondentes. No entanto, 52,2% admitiram não tê-lo lido todo. Os respondentes alegam terem sentido o desejo de aprender ao folhear o guia de estudo (64,5%). Outras impressões sobre o guia são apresentadas na tabela 1.

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

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

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

<i>Estratégia utilizada</i>	<i>Cursistas</i>	
Spoiler	<i>“é uma estratégia que desperta curiosidade”</i>	<i>“Acho interessante o recurso, pois provoca curiosidade aos alunos dependendo de como for abordado e isso pode estimular a participação deles”.</i>
Gravando um podcast em 10 passos	<i>“Sim. Irei utilizá-la como ferramenta didático-pedagógica visando melhorar a linguagem utilizada nas minhas aulas e, ainda, como forma de despertar nos alunos o gosto pela construção do conhecimento de uma forma mais dinâmica, participativa e interativa.” Sem perder a essência e dos conteúdos trabalhados.</i>	<i>“Acredito que auxilia o aluno com um caminho mais rápido para alcançar o objetivo da atividade”. “É uma estratégia que dá segurança ao aluno”.</i>
Vídeo-aulas	<i>Vi todos. Gostei da maioria mas não comungo com a idéia de videos prolongados, com mais de 5 minutos. Nestes casos, achei um pouco cansativo.</i>	<i>Informo que assistir todas as vídeo-aulas. Comecei receoso de que não fosse gostar. Mas, a medida que ia assistindo, despertava-me o interesse de continuar. E fui até o final. E voltei a assistir a 5 e a 6 aulas-vídeos que travavam da gravação e edição do podcast.</i>
Guia de estudo	<i>Depois de ver os vídeos repassei os materiais para algumas dúvidas. A organização deles está bem legal. Foi um facilitador. Parabéns.</i>	<i>Um material bem escrito e cuidadoso, apesar do aviso de que precisava de uma revisão. Um material que ajuda a fixar o que foi assistido nas vídeo-aulas.</i>
Telegram	<i>Participei modestamente, no primeiro dia estava muito cru e mais curioso porque não tinha visto todos os materiais instrucionais, mas a dinâmica foi bem estruturada e executada.</i>	<i>Acredito que alguns temas de minhas disciplinas, na graduação e na pós, podem ser trabalhados com essa dinâmica</i>
Relato de Experiência	<i>“O compartilhamento nos faz refletir e sempre agrega novas didáticas ou</i>	<i>“É importante porque repassar experiências influenciam aqueles</i>

	<p><i>percepções que nos direciona pra mais tímidos ou que nunca fizeram inovação”</i></p> <p><i>uso dessas estratégias ou ferramentas. Dá mais segurança para aqueles mais temerosos por mudanças ou novos aprendizados. E exemplos servem para nos guiar e adaptar para nossas necessidades.”</i></p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando questionados sobre se o nível de conhecimento sobre o podcast havia mudado, avaliando o antes e o depois do curso, nitidamente, os respondentes declararam ter aumentado após sua vivência no curso (Figura 4).

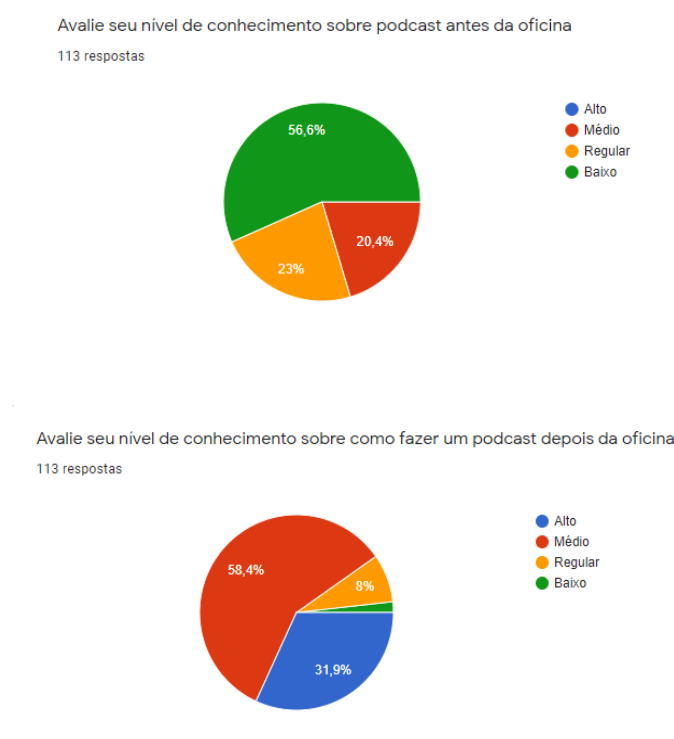


Figura 4. Percepção do respondente quanto ao seu nível de conhecimento sobre podcast em dois momentos (antes e depois do curso).

4. O que faremos?

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

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

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

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

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

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Atividades educacionais remotas emergenciais não se configuram como EaD, por uma série de fatores que vão desde a legislação, o planejamento e os investimentos em estrutura até a formação de professores para usos de tecnologias digitais na educação (Joyce et al, 2020). Assegurar que os direitos constitucionais de acesso à educação para todos e por todos, também foi priorizado no contexto pandêmico por essas instituições. Elas mostraram um respeito ao capital humano presente nessas instituições, e priorizaram por meio de resoluções para o momento vivenciado estratégias para formação docente, políticas institucionais de inclusão digital para discentes e a adaptação dos docentes e discentes a esse momento facultando-lhes a participação no ensino remoto.

Ressaltamos que qualquer implementação de modalidade educativa deve ter como ponto de partida a qualidade da aprendizagem discente (Joyce et al., 2020), assim institucionalmente

viu-se esse movimento de preocupação com o lado mais frágil de todo esse processo, o que é muito positivo para os alunos e professores envolvidos no processo de ensinagem.

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

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

5. CONCLUSÃO

Uma mudança de paradigma no processo de aprendizagem ela deverá ocorrer tanto na perspectiva do aluno, quanto do professor, pois o perfil do aluno presencial é diferente do perfil do aluno da Educação à distância. Avaliações recentes revelaram que as habilidades de aprendizagem independente e de persistência necessárias à finalização de atividades, geralmente, estão concentradas nos que já possuem boas qualificações acadêmicas, quando se trata de ensino autônomo. Assim, pensar o fazer docente numa perspectiva mais ativa das atividades, possibilita desenvolver nesse aluno, que está migrando para o ensino remoto (que apresenta um mix de características do ensino presencial e do ensino à distância), a autonomia necessária para interagir com os conteúdos de uma forma colaborativa, envolvente, autônoma e engajadora. As práticas vivenciadas pelos cursistas, relatadas nesse estudo de caso, proporcionaram a ideia de trabalhar os seguintes métodos através do uso da ferramenta podcast: aprendizagem baseada em problema, sala de aula invertida e pílula de conhecimento.

Vale salientar que muitos dos docentes que estão em instituição pública, são em sua maioria, bacharéis e não tem formação pedagógica de base para conceber práticas ativas dentro da sua sala de aula, pois geralmente herdam suas características docentes de professores que foram sua referência no seu processo de formação profissional. Como a

maioria dos docentes da IES estudada, foram formados antes ou durante a década de 1990, as práticas vigentes à época eram arraigadas no ensino tradicional.

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

Nossas escolas, instituições de treinamento vocacional e de ensino superior não conseguem demonstrar a agilidade necessária para graduar o número necessário de profissionais com as habilidades apropriadas para as demandas de novas habilidades e novos empregos. É interessante também que o processo formativo dos futuros licenciados preveja em seus currículos o desenvolvimento de habilidades digitais auxiliando o futuro professor ao processo de alfabetização e/ou letramento tecnológico.

Interessante ressaltar que ser digital não significa ter competência digital. Então, que essa fase de disrupção tenha trazido a necessidade do fazer digital para os cursistas, ampliando sua curiosidade para o despertar tecnológico e vislumbrando possibilidades de uso em suas salas de aula, a fim que nas fases de transição e reinvenção do ensino, eles possam pensar em concepções metodológicas de práxis apropriadas ao desenvolvimento de competências e habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais digitais, tornando os alunos engajados digitalmente.

6. REFERÊNCIAS

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

CAMILLO, Cíntia Moralles; GRAFFUNDER, Karine Gehrke. MAPEAMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DOS OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. **Anais do Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2021.

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

COUTINHO, Cadidja et al. Recorte de uma ação pedagógica: podcasts como alternativa no ensino de Ciências. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias na Educação [RInTE]-Câmpus Boituva**, v. 8, n. 1, 2022.

CUNHA, AM de O.; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião Anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.

DA SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro; DA SILVA, Cristiane Freitas Pereira; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino. **Tecnia**, v. 5, n. 2, p. 31-51, 2020.

DE CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 2020.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

DE SOUSA, Galdino Rodrigues; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Ducatti. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DA SILVA, Renan Antônio; DE ARAÚJO ALVES, Felipe Freitas. Ensino remoto e seus desafios em decorrência da Pandemia da Covid-19: ensino e seus limites. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, 2022.

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

FABRIS, Elí Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

FERREIRA, Lílian Franciele Silva et al. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-20, 2020.

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

GUEDES, Roberta Valeria; DOS SANTOS, James Pinheiro. Formação de professores em tempos de pandemia. **Projeção e Docência**, v. 11, n. 1, p. 01-25, 2020.

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

MACHADO, Karen Graziela Weber; SOSO, Felipe Sereno; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Aulas on-line no contexto da educação superior em tempos de pandemia. **Currículo sem Fronteiras**, 2020.

MARTINS, Tiago André Portela et al. CARACTERÍSTICAS DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM EXPERIENCIADOS PELOS ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19. 2022.

MELO, Narcisa Castilho. PODCAST: uma nova ferramenta no contexto educacional. **Educação Sem Distância-Revista Eletrônica Da Faculdade Unyleya**, v. 1, n. 3, 2021.

MONTENEGRO, Rebeca Maria Bruno; DA FONSECA MATOS, Emanuelle Oliveira; LIMA, Maria Socorro Lucena. Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

PALMEIRA, ROBSON LIMA; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020.

PALMEIRA, ROBSON LIMA; DA SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; MACIEL, Carina Elisabeth; RUAS, K. C. S. Políticas e ações institucionais para o ensino remoto emergencial na educação superior. **REVELLI-Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 13, p. 1-27, 2021.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação por escrito**, v. 11, n. 2, p. e38898-e38898, 2020.

SILUS, Alan et al. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336-e5336, 2020.

SILVA, Maurício Severo da et al. **O uso do Podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior**. 2019. Dissertação de Mestrado. PPGEnsino; Ensino.

SILVA, Natália de Melo. Análise da influência do uso de PodCast na educação e sua contribuição na educação em saúde: uma revisão integrativa. 2018.

SOARES, Aline Bairros; MIRANDA, Pauline Vielmo; SMANIOTTO, Cláudia Barin. Potencial pedagógico do podcast no ensino superior. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

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