

DO MODELO PRESENCIAL AO HÍBRIDO: (AUTO) NARRATIVA E ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O ATO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

*FROM THE PRESENTIAL MODEL TO THE BLENDED: (SELF) NARRATIVE AND SOME
QUESTIONS ABOUT THE PEDAGOGICAL ACT IN UNIVERSITY EDUCATION*

 <https://orcid.org/0000-0002-7302-3559>, Ana Maria Ricci Molina ^A

^A Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil

Recebido em: 27 de Abril de 2023 | **Aceito em:** 27 de Dezembro de 2023.

Correspondência: Ana Maria Ricci Molina (amrm1amrm@gmail.com)

Resumo

Este artigo apresenta as transformações na modalidade de ensino durante a trajetória docente da autora, que ocorreram como resultado da sociedade da informação e no contexto da rede privada de ensino superior. Tem na (auto) narrativa o apoio metodológico para a compreensão do papel de professores na perspectiva da metodologia ativa, com a descrição do modelo da sala de aula invertida aplicado ao modo híbrido, da aula presencial articulada ao ambiente virtual de aprendizagem. E, depois, com a virtualização em contexto pandêmico, quais questões emergiram da reflexão a respeito das apreensões neoliberais e da tecnologização do ensino sobre o ato pedagógico docente e seu impacto na formação inicial de profissionais. Tem-se no recorte dessa (auto)narrativa uma forma de instrumentalização do trabalho docente, o que sinaliza para o exercício crítico das condições de trabalho que modulam professores do ensino superior privado, com a necessária amplitude de investigação e debate dos seus efeitos na qualidade da formação inicial de profissionais.

Palavras-chave: Educação Superior; Metodologia de Ensino; Didática; Ensino Híbrido; Modelo de Aula Invertida.

Abstract

This article presents the transformations in the teaching modality during the author's teaching career, which occurred as a result of the information society and in the context of the private higher education network. The (self) narrative provides methodological support for understanding the role of teachers from the perspective of active methodology, with the description of the inverted classroom model applied in a hybrid mode, from face-to-face classes articulated to the virtual learning environment and then, with virtualization in a pandemic context, what questions emerged from the reflection on neoliberal apprehensions and the technologization of teaching about the teaching pedagogical act and its impact on the initial training of professionals. In this (sel) narrative, there is a form of instrumentalization of teaching work, which signals the critical exercise of working conditions that modelate private higher education teachers, with the necessary breadth of investigation and debate of its effects on quality of the initial of professional.

Keywords: University Education; Teaching Methodology; Didacts; Blended; Flipped Classroom Model.



2023 **Molina**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

Apresentação

Esse artigo é feito de uma (auto) narrativa sobre a experiência docente, no que tange as transformações do ato-espço pedagógico ocorridas em curta trajetória profissional da autora, com foco na vivência crescente e gradual da docência a partir das mudanças promovidas com a tecnologização do ensino.

Pretende-se aproximações críticas sobre o modelo de ensino universitário instituído e a se instituir no contexto universitário privado brasileiro; não levo em consideração aspectos relativos à jornada de trabalho e regime de contratação; plano de carreira engessado, e; apesar de presente, as condições de trabalho docente precarizadas (TARDIF e LESSARD, 2013). Pretendo abordar a suspeita de banalização da formação profissional inicial a favor do modo de produção massiva e em série de pessoas, a partir da vivência de um ato pedagógico em transição e a tendência de sua institucionalização.

Embora o presente apoie-se no auto-relato como fonte empírica de informações, entende-se que o mesmo torna-se objetificado para a reflexão e exercício da crítica ao ser contextualizado com dados de outras fontes documentais de mesmo aporte. A intencionalidade é promover o debate acadêmico sobre o fato da hibridização do ensino, como tendência mercadológica e de política de educação.

A escolha pela metodologia biográfica coaduna com Nóvoa e Finger (2010): há o reconhecimento das narrativas de professores como traduções do vivido no cotidiano de seu trabalho, como fonte de informações sobre as dimensões técnicas, éticas e afetivas para pesquisadores no campo da educação, bem como metodologia para a formação continuada dos próprios professores como pesquisadores de sua prática. Portanto, possui potencial investigativo e formativo ao mesmo tempo, tanto que se torna objeto do distanciamento reflexivo da própria autora sobre o narrado.

Assim, inicialmente, compreende-se que o processo educativo pode acontecer em qualquer prática social. Então, a educação formal é uma prática social localizada historicamente e recortada por políticas públicas para a escolarização de indivíduos (AUTORA; 2017). No Brasil, a prática educativa formal ocorre de modo organizado, estruturado e planejado intencionalmente, para garantir o processo de ensino e de

aprendizagem sobre conteúdos historicamente acumulados, bem como visa colaborar com a formação integral das pessoas (LIBÂNEO; 2010).

Ela foi regimentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), a qual estabelece dois níveis de estruturas administrativas: o ensino básico e o ensino superior; bem como duas categorias de organização, a pública e a privada. Ambas formam as redes do sistema de ensino brasileiro (federal, estaduais ou municipais e privadas). O artigo 12, da LDB/96, prevê que todas elas estão submetidas às mesmas normas de funcionamento e orientadas pelas diretrizes e referências curriculares formuladas por conselho de especialistas em educação.

Faço parte de uma faculdade da rede privada de ensino superior, cuja marca educacional possui abrangência nacional. Na unidade onde estou lotada existem cursos vinculados às áreas da saúde e da educação, das engenharias e de gestão, cujos projetos políticos-pedagógicos estão pautados nas diretrizes curriculares determinadas para cada sub-área de formação profissional (AUTORA, 2019).

Portanto, acrescento que a educação formal também é uma prática de escolarização particularizada institucionalmente. Temos aprendido a ensinar no modo híbrido, em que a presencialidade da sala de aula está articulada ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), local onde nós, professores, digitalizamos as informações pertinentes aos planos de ensino e de aulas das disciplinas, o que corresponde a operacionalização do modelo de sala de aula invertida, como uma metodologia seguida.

Em relação à metodologia de ensino e suas especificidades, todos os docentes são continuamente capacitados, por meio de trilhas de conhecimentos disponíveis no AVA. Trata-se da Educação Corporativa realizada na vertente da educação à distância, com estudos sobre o modelo de sala de aula invertida; didática para salas de aulas com muitos alunos (geralmente acima de 30 até 120 alunos) ou turmas pequenas; ferramentas de apoio para o ensino; outros.

Contudo, urgiu a adequação de nossa prática educativa diante do contexto pandêmico, que foi a mudança do formato presencial de aulas para o formato remoto e síncrono, no período de 2020 e 2021, com a manutenção da prática híbrida a moldar o processo de ensino. Então, apresentam-se os principais pontos referentes ao trajeto docente relativos às modalidades das aulas e as possibilidades de alargamento investigativo, por meio de questões mobilizadoras.

O modo híbrido no ensino superior: do presencial e virtual e o modelo de sala de aula invertida

A metodologia ativa não é uma proposta atual. Ao contrário, surgiu a partir dos estudos na área da psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, bem como na filosofia da educação e da pedagogia. Destacam-se os nomes de John Dewey e Paulo Freire, por exemplo. Ela fundamenta-se no ensino centrado nos alunos, a fim de mobilizar o protagonismo deles sobre as aprendizagens que exercitam na construção de repertório pautado em competências conceituais, procedimentais e atitudinais. Para tanto, educadores se colocam na posição de mediadores ou facilitadores de situações que envolvem problemas reais, jogos ou simulações, para que sejam analisados e resolvidos pelo aluno. O conhecimento produzido será efeito desse processo, geralmente de forma colaborativa entre os pares (MORÁN; 2015, CHAMIQUE; MILL; 2018).

Segundo Morán (2015), a metodologia ativa tende a envolver projetos de intervenção ou pesquisas de campo; seminários e estudos de casos e simulados, aprendizagens baseadas em problemas e em projetos; dramatizações; autoavaliações; avaliações entre pares. Tais situações de ensino-aprendizagem costumam estar articuladas às aulas expositivas-participativas ou dialógicas, estudos de textos, elaboração de mapas conceituais e outros.

Uma parte dessas vivências estive presente nas universidades públicas pelas quais fui formada: seja na graduação, entre os anos de 1995 até 2000, seja na pós-graduação, entre 2000 até 2014 (mestrado e doutorado) ou no estágio de pós-doutoramento, entre 2016 e 2017. No papel de aluna fazia a leitura prévia de textos para o debate em aula, me preparava individualmente ou em grupo para apresentações de seminários e realizava a escrita de artigos, relatórios ou textos dissertativos como parte da avaliação final da disciplina. As atividades eram realizadas sozinha, em dupla ou em pequenos grupos. No todo, a presencialidade imperava no processo educativo.

Mas, lembro-me quando foi inaugurado o Laboratório de Informática no campus da graduação. Usar o computador da faculdade para fazer pesquisa na internet e digitar as tarefas das disciplinas era uma inovação acadêmica, ao menos para mim. Até que esta inovação adentrou a vida doméstica e me familiarizava cada vez mais com seus recursos. Com o tempo,

fiz do mundo virtual outra fonte para coleta de informações em plataformas digitais específicas, de cunho científico ou de mídias sociais, para composição das análises que realizo.

Esse trajeto, transversalizado pela tecnologização dos processos e das informações, em que ocorre engendrado entre a realidade social e o mundo virtual, não pode ser identificado apenas como individual. Ele é histórico, por emergir de uma conjuntura marcada pelas transformações tecnológicas convergentes a construção de uma sociedade da informação e pós-industrial que também se caracteriza pela “lógica das redes” (WEIRTHEN, 2000). Mas, também pode ser identificado como parte de um coletivo, que permite o reconhecimento das pessoas distribuídas entre grupos específicos, para análise interseccional de seus marcadores sociais em relação ao acesso à internet; usos atribuídos às tecnologias digitais e modos de estabelecer processos educativos; outros.

Enfim, o exercício dessa (auto) narrativa me mobiliza a pesquisar, sob o escopo de processos educativos em práticas sociais distintas e, pontualmente, a refletir sobre o ensino híbrido, que, aqui, se apresenta focalizado no papel docente.

Como indicado acima, sou uma docente que saí do ensino presencial - quando professora substituta em uma universidade pública, onde reproduzi as mesmas estratégias de ensino que vivenciei enquanto aluna; embora tenha utilizado a pesquisa de campo junto aos alunos, como uma das ferramentas da metodologia ativa de ensino (AUTORA, 2017) - para seguir no ensino híbrido, em um curso de graduação presencial da rede privada, onde estou professora e exerço o modelo da sala de aula invertida (AUTORA, 2019).

Consonante aos autores Christensen, Horn e Staker (2013), o hibridismo é considerado uma tendência educacional e consiste em um processo educativo implicado na interface entre as aulas em sala de aula real e o ambiente virtual de aprendizagem, que implica na ruptura com o modelo unicamente presencial e a criação de uma nova realidade referente à arte de ensinar, com mudanças relacionadas a instrumentalização do processo de ensino-aprendizagem e o exercício de outras/novas competências, tanto para alunos quanto professores. O modelo híbrido já estava instaurado na marca educacional quando nela me tornei trabalhadora. Inclusive, noto anualmente modificações na plataforma (AVA) para aperfeiçoamento do seu uso conforme as demandas emergentes no curso do calendário anual, que vai ao encontro do comentado por Valente (2014): requer aprimoramentos em termos tecnológicos, didático-pedagógicos e legais.

À despeito das críticas que o aspecto legal suscita (e que retornarei adiante), as diferentes configurações híbridas têm sido avaliadas com resultados positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Morán (2015). Ele cita dois exemplos, que se aproximam do desenvolvido pela marca que participo: a) a Unisal, em Lorena (SP), que emprega os modelos *Peer Instruction*, *Project Based Learning*; *Team-based Learning*, *Writing Across the Curriculum* e *Study Case*, e; b) a Uniamérica, de Foz de Iguaçu (PR), que eliminou a divisão por séries e disciplinas para aplicar a formação por projetos e sala de aula invertida.

Nesse sentido, os cursos de graduação são planejados de acordo com as Diretrizes Curriculares, de modo que os projetos políticos pedagógicos visam a superação da formação por áreas ou eixos de atuação profissional. Eles buscam a construção de competências conceituais, procedimentais e atitudinais de forma interdisciplinar e transversalizadas entre os saberes e as práticas. Para tanto, as disciplinas de pré-requisitos foram eliminadas, e, junto as demais compõem uma visão não fragmentada por especialidades ou áreas. Ou seja, sem negar as peculiaridades de cada uma delas, busca uma formação tanto generalista quanto técnica para o exercício da profissão. Contudo, na posição da autora (2019), a dimensão crítica é um elemento importante e a ser problematizado durante a formação profissional e coaduna com a intencionalidade de decolonizarmos os currículos.

Pontualmente, o plano de cada curso de graduação é semestral, tão individualizado quanto serializado. A oferta de disciplinas é gerada por algoritmos na plataforma da marca, que possui um programa digital a realizar cruzamentos entre os alunos matriculados em um curso da mesma unidade de ensino e as disciplinas já cursadas por eles. A finalidade do programa é interrelacioná-los para composição de turmas, a serialização. Depois, individualizar o plano de estudo para cada um deles, quando o próprio programa elenca outras disciplinas possíveis de serem cursadas. Assim, os alunos estabelecem seus planos de estudos por semestre, para que este conjunto de disciplinas seja distribuída aos professores da unidade.

No caso, eu e meus pares inserimos no AVA os planos de ensino e de aula para cada encontro previsto nas disciplinas que foram atribuídas para cada um de nós. Em seguida, os alunos passam a ter domínio do modelo da sala de aula invertida, quando, normalmente:

a) em pré-aula: costumo colocar uma questão mobilizadora ou atividades orientadas, que tenham uma situação problema a ser analisada;

b) em aula: tendo a apresentar em tópicos a sequência didática da aula presencial ou as referências textuais, que servem de base para as problematizações ou busca por soluções mediadas em roda de conversa;

c) em pós-aula: posso vincular *quiz*, fórum virtual, textos escritos, imagéticos ou audiovisuais para sínteses de conteúdos e outras possibilidades, desde que permita o fechamento da questão mobilizadora em pré-aula, a fixação do conceito ou âncora para o próximo a ser apresentado.

Semanalmente cadastramos informações no AVA, tanto para os alunos visualizarem a proposta espiralizada do ensino, quanto para nós realizarmos avaliações do processo e mudanças julgadas pertinentes em relação ao desempenho dos alunos entre os encontros. Assim, considera-se a metodologia ativa tão eficiente quanto eficaz, seja com o uso de estratégias híbridas ou somente as presenciais, desde que os alunos sejam realmente protagonistas do processo educativo e a partir da relação com seus professores (LIMA; 2017, BERGMANN; SAMS; 2016).

Por isso que, de acordo com Morán (2015), os professores realizam *designer* de caminhos pedagógicos. Ensinar implica em exercer um papel ativo, dotado de criatividade e planejamento, para propor sequências didáticas que sejam engendradas ao processo de aprendizagem dos alunos em modo híbrido. O que nos leva a segunda característica sobre o trabalho docente: a curadoria, que envolve a seleção de materiais (textos e outros recursos), a construção de situações e a escolha de temas transversais ao conteúdo programático, conforme assinala o mesmo autor.

Assim, tanto me vejo como vejo aos meus pares realizando constantemente tais ações, que, resultam na elaboração de cada plano de aula por disciplina que ministramos, a exemplo do quadro 1.

Quadro 1: Plano de Aula inserido no AVA

Curso:	Psicologia
Disciplina:	Psicologia Processos Básicos
Conteúdo:	Sensação e Percepção
Encontro:	2
Pré-Aula:	<p>Questão mobilizadora: como uma pessoa cega “sonha”?</p> <p>1.) O grupo (até 4 alunos) deve ler os textos anexos, para compreensão do fenômeno que envolve sensação-percepção.</p> <p>2.) Em seguida, o grupo deve elaborar um roteiro de questões para entrevistar alguma pessoa cega a respeito da questão indicada.</p> <p>3.) O grupo deve conversar sobre a entrevista realizada e buscar na releitura dos textos informações que explicam a resposta encontrada.</p>

	4.) O grupo deverá fazer uma redação descritiva e postar o arquivo no correio da professora, no AVA, até data indicada.
Aula:	Os grupos farão a leitura das redações, que servirão para a discussão sobre: - o relato da experiência acerca da elaboração do roteiro da entrevista, o processo da entrevista, a sistematização das informações e do registro (procedimental); - o compartilhamento das informações, esclarecimentos e reformulações do grupo a respeito dos conteúdos de sensação e percepção (conceitual); - o confronto entre os pensamentos referentes ao senso comum e aqueles produzidos de forma sistematizada, bem como a reflexão sobre o campo das deficiências, no que tange ao estigma e ao capacitismo (atitudinal).
Pós-Aula:	Durante o encontro aprendemos sobre o processamento das informações, com ênfase nas funções cognitivas de sensação e percepção transversalizado pela questão de como o sonho ocorre nas pessoas, inclusive as que são cegas. Para a próxima aula, vamos conversar sobre o significado do termo consciência / cognição / atividade mental e quais eventos podem causar estados alterados de consciência, como o sonho. Pesquisa o significado desses termos e fenômenos e apresente o que compreendeu quando estiver na sala de aula.

Fonte: criada pela autora, em 2022

O plano de aula apresentado no quadro 1 trata de uma sequência didática centrada no protagonismo dos alunos na construção de conhecimentos. Seu planejamento leva em consideração a ciência do papel que cada um desempenha implicado em um contexto determinado para o processo educativo acontecer. Portanto, vivencio a promoção do protagonismo deles ao aplicar o modelo de aula inverta, mesmo que no modo híbrido de ensino.

Todas as ações docentes desvelam a importância da mediação que realizam na formação do repertório dos alunos, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Contudo, a dimensão relacional imanente à ação de ensinar é tão necessária para a superação de dificuldades e engessamentos, a valorização das capacidades e o instigar das reflexões pertinentes ao comprometimento crítico dos alunos quanto a orientação intelectual que se realiza junto a eles.

Pois, a compreensão da educação pautada em valores democráticos pressupõe que professores tenham uma prática educativa inscrita pela ética da pluralidade e pelo respeito às diversidades de pessoas que participam com eles do processo educativo, para que evitem relações vexatórias em processos excludentes sobre pessoas que escapam ao normatizado, seja para a infância e a juventude ou adultos enquanto vinculados ao espaço escolar (AUTORA; 2021, AUTORA; SANTOS; 2018).

Hoje, convivo com alunos oriundos da educação básica realizada na rede pública de ensino e da primeira graduação em rede privada de ensino superior, muitos com intervalo de tempo entre uma etapa e outra. Portanto, o contato com o modelo híbrido de educação pode ser uma novidade para a maioria; a virtualidade e uso de tecnologias e mídias digitais talvez

não mais. Enfim, Colvara e Santo (2019) apresentam que as dificuldades de acesso à rede de internet tendem a resultar em baixa competência digital para o exercício do modelo híbrido de ensino.

O alargamento reflexivo e crítico sobre a constatação deles me permite questionar qual o peso da questão de classe na efetivação de políticas de acesso às tecnologias digitais e educacionais; bem como a intersecção com a questão de raça e de gênero para a vivência tardia em graduações. Então, os contradigo ao indicar que a hipótese da falta de tempo para engajamento nas atividades do AVA parece ser um fator de análise: o perfil dos alunos tende a ser de pessoas que estudam e trabalham. A problemática, portanto, para mim, diz respeito as práticas excludentes, modos de divisa e estratificação das pessoas que podem ser desveladas na organização e funcionamento da educação brasileira. Trata-se, ao final, da luta pela efetivação de direitos em uma país cuja pobreza e racismo são estruturais e devem ser enfrentados e combatidos.

Ainda assim, os mesmos autores e outros corroboram sobre a aplicabilidade da metodologia ativa no ensino superior, através do modelo de sala de aula invertida, como favorável para o tipo de aluno que encontramos na atualidade, bem como significativa para a aprendizagem deles (LOPES et al; 2020, LORENA et al; 2019, MALLMANN; FERREIRA NOBRE; 2017, COLVARA; SANTO; 2019, CANALES-RONDA; HERNANDEZ-FERNANDEZ; 2019). Testemunho a evolução acadêmica dos alunos em relação a instrumentalização profissional deles, por meio do modelo e do uso das ferramentas proporcionadas com o ensino híbrido. Da mesma forma que observo os docentes abertos a aprenderem a ensinar durante a travessia da presencialidade do ensino para o modo híbrido e depois com a virtualização dos encontros.

Eu e meus colegas mantivemos as atividades relatadas, mesmo com o advento do isolamento social em decorrência da pandemia (covid 19). Apenas a modalidade presencial da aula foi substituída pelo formato virtual / remoto síncrono. A mudança do ato-espaco pedagógico para o contexto da aula virtualizada exigiu do coletivo docente a reinvenção de suas práticas educativas, com a busca de novos recursos para além do modo como fomos instrumentalizados até aquele momento.

Encontrei facilidade na reinvenção das aulas no modo virtual porque me foram atribuídas turmas pequenas e que a ementa permitia o emprego da metodologia da roda de conversa freiriana. Durante as aulas remotas síncronas com turmas pequenas, percebi que o

modelo da sala de aula invertida poderia ser mantido no processo de aprendizagem protagonizado pelos alunos, desde que eu ficasse em alerta para facilitar os encontros de forma dialógica e participativa.

Na ocasião, fiz uso de um recurso que dividia os alunos em grupos, aos quais eram atribuídas salas de aulas virtuais paralelas onde estávamos reunidos. Eu tinha a oportunidade de entrar e sair dessas pequenas salas virtuais, para acompanhar as discussões que realizavam segundo a tarefa indicada. Posteriormente, um representante comunicava a posição e os argumentos produzidos pelo seu grupo. Fazíamos uma plenária para estabelecermos um conjunto de conhecimentos consonantes ou dissonantes entre os grupos sobre o conteúdo abordado. Esses conhecimentos poderiam ser problematizados, corrigidos, ampliados por mim.

Mas, como foi a organização do trabalho para aqueles docentes responsáveis por disciplinas inclinadas às equações, fórmulas ou demonstrações práticas ou por aquelas turmas serializadas e consideradas grandes? Por vezes, pude escutar em conversas informais durante as reuniões das equipes sobre o compartilhamento de ferramentas digitais que professores utilizavam para compor suas aulas: do fone acoplado ao monitor ao atlas anatômico virtual até mesmo a adequação do espaço doméstico com a lousa de fundo para captura da sua imagem pelo computador.

Assim, de início, apesar da uniformidade pretendida para controle dos resultados pela marca educacional, outras possibilidades foram incluídas pelos docentes, como a produção e publicação de vídeo-aulas, uso de fóruns virtuais e as *lives* em redes digitais específicas que emergiram. O que demonstra um perfil de professor do século XXI condizente ao observado por Morán (2015): aberto, criativo e empreendedor. Porém, a crítica permite o entendimento de tal configuração de perfil agenciada pelos discursos que caracterizam a sociedade informacional, o que, por fim, torna esse coletivo colonizado pelo paradigma que se sustenta na atualidade: constantemente aprendendo a ensinar com foco no uso de tecnologias na educação e nos resultados, com base nas reflexões de Wertheim (2000) e Arce (2001).

Nesse processo, percebo a emergência do *designer instrucional*: uma modalidade pedagógica que ainda não chegou em todos os cursos de bacharelado/licenciaturas e de pedagogia e requer a formação continuada de docentes. Outra, a robótica, que nas escolas privadas já começam a ser inseridas. Nota-se que a institucionalização de novas disciplinas escolares e acadêmicas ou a supressão de outras emergem das exigências de formação de

novos trabalhadores, o que nos retorna constantemente à análise das escolas em relação a construção de sua identidade, como sistema de referência aberto e intercambiável com a sociedade, o sistema e o mercado (AUTORA; 2019, AUTORA; DINIS; 2014).

A análise de Werthein (2000) sobre “a sociedade informacional e seus desafios para a educação” evoca a problematização da disponibilidade das pessoas para as mudanças. A afirmação enunciativa da aprendizagem como alusiva à flexibilidade constante é uma prática discursiva que sequestra a todos, professores e estudantes, para a pronta adaptação às reconfigurações que são operadas sistematicamente, e, sem as quais, as reestruturações produtivas por ciclos pertinentes à natureza volátil do capitalismo não se sustentariam sem estarem engendradas às práticas educativas.

É assim que a recente reestruturação produtiva parece ter sido potencializada pelo contexto pandêmico, que provou mudanças no âmbito da educação: histórica, porém particularizada pela marca educacional onde os coletivos de professores e alunos participaram ativamente do processo de virtualização do ensino presencial, sem anulação da interface híbrida.

A constância de aprender a ensinar capturada pelo mercado educacional neoliberal

A fusão entre a virtualização da aula e o AVA enuncia uma reestruturação produtiva na educação ou apenas apresenta-se como inovação ao ato-espço pedagógico?

Sei que houve a providência de uma solução tecnológica para todas as unidades que compõem a marca educacional em questão. Rapidamente, ela reconfigurou sua plataforma e os professores aprenderam em cooperação a manejar o aplicativo digital, que foi vinculado ao AVA. Pronto, passamos a dar aulas virtualizadas e ao vivo, o chamado encontro remoto síncrono.

Paralelamente, houve a interregionalização de algumas disciplinas, que contava com um professor vinculado aos alunos matriculados em diferentes cidades da mesma regional ou entre unidades de diferentes regionais. Tenho a impressão de que o programa computacional que fez a serialização de alunos de um mesmo curso foi aperfeiçoado para abranger alunos de um mesmo curso entre unidades diferentes. Desvela-se, assim, a possibilidade de se fomentar a superação da fronteira geográfica para a serialização de turmas, mesmo com a manutenção da individualização de planos de estudos no ensino presencial/virtualizado.

A interregionalização das aulas remotas síncronas durante a pandemia foi uma característica das disciplinas chamadas de “interativas”. Há também as aulas assíncronas, que existem como web-aulas nas disciplinas *blended* ou interativas da marca educacional. Ambas não são um formato novo na educação à distância. Muito menos entre os cursos presenciais no âmbito da graduação dessa ou outra marca educacional da rede privada de ensino superior.

Entretanto, não havia observado a existência da primeira, pois alienada em minha própria linha de produção não tinha a visão do todo até que alunos comentassem comigo da experiência deles e me distanciasse para a escrita desse texto. E, agora, me pergunto: será que o uso contingencial da aula remota assíncrona ou síncrona interregionalizada superará a modalidade presencial e local?

Do presente-futuro, independentemente de o quanto é uma tendência ou realidade, a virtualização do ensino presencial tornou-se visibilizada socialmente e encontra amparo legal e tecnológico para ser engendrada ao modelo de ensino híbrido adotado. Sobre o tópico legal, cita-se a portaria 2117/2019, do Ministério da Educação, que autoriza a ampliação da cobertura inicial da carga horária de aulas interativas (remotas assíncrona ou síncrona) para até 40% do total da carga horária de qualquer curso de graduação presencial. Mas, corre-se o risco de que esta cobertura se amplie ou se aproxime cada vez mais de 100% para todos os cursos de graduação ou ao menos para o qual estou professora?

De imediato, assisti durante à pandemia a demissão de professores justificadas pela controladoria financeira dos cursos. Um ciclo mantido pela inadimplência de alunos que perderam seus empregos ou aqueles que optaram por interromperem os estudos, por inadaptação ao modo remoto das aulas ao vivo. Mas, por outro lado, o enxugamento de colaboradores docentes também me pareceu consequência da aplicação do modo virtual de aula para disciplinas interativas e interregionalizadas no ensino superior. Assim, pode-se manter a questão de análise e crítica (ciente do risco de engano) pelo viés da reestruturação produtiva no âmbito da educação e em decorrência do estabelecimento da sociedade informacional?

Então relembro artigo de Alessandra Arce (2001), a manter-se tão atual quanto adequado para o ensino superior também: reflito através de seus argumentos o quanto professores são subjetivados segundo as práticas institucionais, por efeito, alinham-se aos empreendimentos regidos pelos paradigmas neoliberal e pós-moderno e sob a ação de mecanismos de controle para se adequarem ao solicitado.

O coletivo docente ao qual faço parte está imerso nesse projeto presente-futuro aderente à fusão do ensino presencial com a educação virtualizada: ensino híbrido. O uso da tecnologia no ensino não é o cerne da questão, para mim. Em minha prática docente atual tenho aprendido sobre ensinar segundo o modelo da sala de aula invertida, bem como a utilizar tecnologias e me posicionar neste novo contexto para o ensino superior híbrido. Mas, não me impede de pensar sobre o impacto da virtualização crescente sobre a arte da ensinagem, seja para disciplinas interativas/interregionalizadas ou presenciais/locais, na dimensão relacional imbricada aos eixos da ética e da técnica, que deve abarcar o processo de ensino-aprendizagem na formação inicial de profissionais.

Chego à questão seguinte: quais configurações relacionais entre professores e alunos serão as mais indicadas para a formação de profissionais, em cursos virtualizados ou híbridos? Então, como professora-pesquisadora que reflete sua prática, considero a incursão em um novo campo de estudos em busca de cartografias sobre as práticas educativas virtualizadas do ensino formal: elas garantem a centralidade do protagonismo de seus alunos ou se inclinam à outras roupagens sobre a relação de ensino e aprendizagem em tal contexto? Quais disciplinas poderiam permanecer ou serem reinventadas com a fusão AVA e aula virtual ou na presencialidade? Qual seria o impacto desta fusão para a didática de todas elas?

Hoje, atualizando esta narrativa, observo que a proposta de ensino interregionalizado foi eliminada com o fim da pandemia; com a hipótese de que provavelmente tenha havido pressão do coletivo de alunos e avaliação institucional negativa sobre a prática. Mas, a tendência do hibridismo se mantém, com a diminuição da presencialidade em sala de aula, em que, conseqüentemente, as trocas de informações nas rodas de conversas e aulas expositivas, dialógicas e participativas foram reduzidas.

Aqui visualizo novo tensionamento entre coletivos. De alunos, que percebem aumento do volume de conteúdos apresentados pelos docentes, para garantirem a sua abordagem presencial; uma vez que, o coletivo de professores nota a instabilidade no desempenho dos alunos para realizarem as atividades à distância que também se tornaram elevadas. Certamente, estamos diante de um processo de adaptação; mas, com a produção de qual qualidade e prejuízos no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que cada graduação exige?

Resgato-me com a reflexão de que, na posição de professora devo estar atenta à perspectiva crítica na formação profissional inicial de pessoas, seja presencial seja

remotamente e de forma síncrona ou assíncrona. Estimo que permaneça um coletivo docente especializado na produção de conteúdos pedagógicos, e, que, independentemente dos instrumentos e modalidades, deverá estar regimentado pelo papel que exerce ou ao menos a preservá-lo à despeito de qualquer suposta inovação do ato-espço educativo providenciado. Algo também a depender da produção de conhecimentos científicos sobre a avaliação dos processos educativos em práticas escolarizadas e a preocupação com a formação docente entre professores universitários e de outros níveis do sistema de ensino brasileiro.

Considerações Finais

No contexto pandêmico, preservamos o modelo da sala de aula invertida. Os alunos perceberam que não tiveram prejuízos acadêmicos, de modo geral, pois já estavam adaptados ao modo híbrido de ensino, bem como o calendário acadêmico não sofreu alterações. Mas, também, presenciaram a mudança das aulas presenciais para as remotas síncronas por seus professores locais, bem com a serialização deles com alunos de unidades regionais e entre regionais interligados às disciplinas interativas, tanto síncronas quanto assíncronas, por docentes não lotados na unidade de ensino de referência.

Tais estratégias desvelam uma reestruturação produtiva em curso, iniciada e potencializada com o contexto da pandemia e que parece ter lançado novos alicerces para a organização do sistema de ensino na rede privada de ensino superior?

Portanto, nessa pequena (auto) narrativa, perguntas são lançadas enquanto as descrições (mais sínteses do que densas) refletem sobre a (re)invenção do ato docente em espaços pedagógicos distintos, o que requer cartografias de processos educativos específicos, como o virtualizado, bem como a análise do impacto na qualidade da formação inicial de profissionais com o seu uso.

Por fim, retomo a consideração da força e impacto que a mobilização de pessoas e grupos coesos e organizados podem gerar a favor ou contra práticas instituintes. Suspeito que o ato político e a visão crítica e de transformação da realidade feito pela luta de classes parece não estar engendrado às subjetividades que atuam nessa e em outras instituições de ensino; o que remete à cultura da individualização e isolamento entre as pessoas promovido pela sociedade informacional, para que o sistema neoliberal aconteça sem enfrentamentos; em redes.

Por fim, o recorte descritivo e reflexivo providenciado nessa (auto)narrativa permite ressaltar a importância da metodologia para instrumentalização do trabalho docente; o que sinaliza para o exercício crítico das condições de trabalho que modulam professores do ensino superior privado, com a necessária amplitude de investigação e debate dos seus efeitos na qualidade da formação inicial de profissionais.

Referências

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade: Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CANALES-RONDA, Pedro; HERNANDEZ-FERNANDEZ, Asunción. Metodología flipped classroom no ensino universitário. *Rev. Iberoam. Educ. Super*, México, v. 10, n. 28, p. 116-130, 2019. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.432>.
- CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Metodologias ativas. In.: MILL, Daniel (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 441-443.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Lisboa: Ed. 52, 2013.
- COLVARA, J.S; SANTO, E.E. *Metodologias Ativas no Ensino Superior: o Híbridismo da Sala de Aula Invertida*. *Rev. Bras. Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 18 n. 1: e325, 2019.
- LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, Junho, 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>.
- LOPES, Janaína Maciel et al. Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). *Rev. Bras. Educ. Med.*, Brasília, v. 44, n. 2, e047, 2020.
- LORENA, Suélem Barros de et al. Análise do Acesso à Informação Acadêmica entre Estudantes de Medicina Inseridos numa Metodologia Ativa de Aprendizagem. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Brasília, v. 43, n. 4, p. 176-186, Dec. 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n4rb20190037>.
- MALLMANN, Elena Maria; FERREIRA NOBRE, Ana Maria. Um canal aberto no ensino superior? MOOC e REA no mundo digital. *Apert. (Guadalaj., Jal.)*, Guadalajara, v. 9, n. 2, p. 24-41, 2017. <http://dx.doi.org/10.18381/ap.v9n2.1026>.
- AUTORA. Notas sobre o nível de escolaridade entre profissionais do sexo. *Instrumento: Rev. Est. E Pesq. Em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 940-958, set./dez. 2021.
- AUTORA. Sobre a formação de professores de psicologia para o ensino básico. In: FELTRIN, T; RIGUE, Fernanda M.; BATISTA, Natalia L. (org). *A formação de professores no Brasil: historicidade, subjetividade, gênero, professoralidade e docências tradicionais e contemporâneas*. 1ed. Rio de Janeiro: Mares Editora, 2019, v. 2, p. 211-222.
- AUTORA. Sobre práticas educativas em processos sociais: recortes de algumas incursões de alunos de pedagogia. *Revista de Pedagogia*, UFMT, v. 6, p. 1324, 2017.
- AUTORA; SANTOS, W. B. Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1149–1163, 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530.
- AUTORA; DINIS, Nilson Fernandes. Uma utilidade social da educação é formar sujeitos para o mundo do trabalho, o que pode silenciar esta verdade? *Plures Humanidades*. v. 15, p. 1-10, 2014.

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG, vol. 2, 2015, p. 15-33.

NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010,

VALENTE, José Armando. Sala de Aula Invertida. In.: MILL, Daniel (org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância*. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 571-574.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000