

PERCEPÇÕES DA INTERAÇÃO NAS AULAS REMOTAS: O CASO DO CURSO LIVRE DE METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA NA UEFS, FEIRA DE SANTANA-BA.

Tatiane de Lucena Lima*

Sônia Lima de Carvalho**

Claudia dos Santos Gomes***

Resumo:

Este artigo busca analisar as percepções dos atores sociais sobre a interação nas aulas remotas e suas implicações para aprendizagem, tomando como estudo de caso, o curso livre Metodologia da Pesquisa Científica oferecido na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período extraordinário, no ano de 2020. De caráter exploratório e numa perspectiva qualitativa, foram analisados os resultados da avaliação do curso que ocorreu na modalidade *online* via plataforma do Google Meet, com carga horária síncrona e assíncrona, por comunicação de e-mail e grupo de WhatsApp. Participaram do curso 34 alunos de graduação, tendo 25 deles concluído com aprovação e 18 deles participado da avaliação do curso. Para melhor estruturar a pesquisa que teve como base a observação participante, configurou-se as seguintes questões norteadoras: quais são as percepções dos atores sociais sobre a interação nas aulas remotas e suas implicações para aprendizagem? Quais as possibilidades formativas do uso do ensino remoto no contexto universitário? Como o curso proposto foi avaliado pelos discentes? Para tanto, utilizamos como arcabouço teórico os pressupostos de Charczuk (2021), Libâneo (2003), Pesce (2009), Ladeira (2020), Cortelazzo (2009), entre outros. Depreendemos com esse estudo, que houve satisfação majoritária dos estudantes e professoras através dos resultados analisados no formulário de avaliação do curso, bem como a superação das expectativas dos estudantes, a frequência elevada nas aulas, o cumprimento efetivo na realização de atividades e a construção da aprendizagem, devido a ser um curso teórico-prático com feedbacks permanentes de avaliação formativa. Esse resultado foi possível devido a inscrição no curso ser aberta, favorecendo o interesse e a escolha na participação, a acessibilidade à tecnologia e à internet por parte dos integrantes, ao caráter interdisciplinar na abordagem da pesquisa e à participação de diferentes profissionais nas aulas, tornando-as mais didáticas e dinâmicas.

Palavras-chave: Ensino remoto. Interação. Avaliação do curso. Aprendizagem.

1 O contexto do curso

Devido à pandemia e à propagação extrema do vírus COVID 19 em nosso país, bem como a paralisação inicial das atividades de ensino em todos os níveis de educação, no contexto do ano 2020, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia, decidiu, ainda em março, suspender as aulas presenciais. Após discussão no Conselho Superior da universidade, sem ampla participação da maioria, em parte impedida pelo limite tecnológico e outras motivações, iniciamos o ensino remoto. A maioria dos professores e alunos nunca obteve experiência nesta modalidade de ensino e muitas dúvidas surgiram diante da urgência que esta tomada de decisão provocou. Uma constatação resultante das pesquisas, segundo Cortelazzo (2009, p. 61) é que “[...] para os professores que mantêm sua metodologia transmissiva e unidirecional de comunicação, como instrução, os ambientes de aprendizagem continuam a ser utilizados como repositórios de dados que poderão ou não servir como informação aos seus participantes”. Essa era uma preocupação das

três professoras envolvidas com o curso, das quais duas tinham experiência com ensino à distância.

Nesse sentido, e durante a construção do curso, o objetivo das professoras, para além da aprendizagem, era analisar as percepções dos atores sociais sobre a interação nas aulas *online* e suas implicações para a aprendizagem, tomando como estudo de caso, o curso livre Metodologia da Pesquisa Científica oferecida pela área Metodologia do Trabalho Científico (MTC) e pelo Grupo de Estudos sobre Mulheres e Relações de Gênero (MULIERIBUS), na UEFS. Assim, configurou-se as seguintes questões norteadoras deste estudo: quais são as percepções dos atores sociais sobre a interação nas aulas remotas e suas implicações para a aprendizagem? Quais as possibilidades formativas do uso do ensino remoto no contexto universitário? Como o curso proposto pode ser avaliado por discentes para aferir a sua qualidade e efetividade? A finalidade era obter feedbacks sobre uma nova modalidade didática através do ensino remoto, a fim de manter a proposta em outras oportunidades, já que era facultativa a proposição de cursos por docentes na universidade naquele momento.

O contexto pandêmico modificou radicalmente o mundo e a vida das pessoas, imediatamente a educação também foi alterada e as estratégias de ensino aprendizagem precisaram se adaptar, em um caráter de urgência, ao “novo normal” tão falado pela mídia. No ensino Superior não foi diferente, em 30 de junho de 2020, de acordo com a Resolução 074/2020 do Consepe, a UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) resolveu através do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) aprovou o calendário universitário para o Período Letivo Extraordinário do semestre letivo 2019.2, com início das aulas em 10 de agosto. A alternativa foi proposta devido à suspensão de atividades presenciais por conta da pandemia do Coronavírus, como explicitado pela Pró-reitora de Graduação da UEFS, professora Fabiana Bertoni (UEFS, 2020): o Período Letivo Extraordinário é um caminho para que possamos, mesmo com limitações, possibilitar a realização de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, por meio de mediação tecnológica e de estudos dirigidos, que possam ser aproveitadas pelos estudantes no curso que realizam, dada a formalização de um período letivo. É destinado à oferta de um conjunto de atividades acadêmicas, tais como componentes curriculares, atividades complementares, orientações de TCC, atividades e cursos de extensão.

Com orientação da pró-reitora de ensino, as referidas atividades não poderiam ultrapassar a carga horária de 15 horas semanais, e nem exigir a realização de atividades presenciais em ambientes específicos de aprendizagem, como laboratórios, práticas, visitas de campo presencial, estágios presenciais, dentre outros. Portanto, a Área de Metodologia do Trabalho Científico lotada no DCHF (Departamento de Ciências Humanas e Filosofia) resolveu seguir a decisão de seus pares e resolveu ofertar curso livre de Metodologia da Pesquisa Científica, mas considerando que há vários problemas em relação ao ensino remoto, na realidade da Universidade, a saber: A própria pandemia e o isolamento social com consequências emocionais para o corpo universitário, a questão da Universalidade do Ensino Público, dificuldades em acesso à internet por estudantes de baixo poder aquisitivo, as dificuldades tecnológicas do corpo docente e discente. Somando a tudo isso, o estranhamento do ambiente virtual como possibilidade de interação e aprendizagem, o que advém da falta de experiência e vivências no ensino remoto.

Levando em consideração os desafios desse contexto e as possibilidades dos processos de ensino e aprendizagem, adotada às pressas em meio à quarentena, este estudo teve como objetivo

geral: analisar, do ponto de vista interdisciplinar, as percepções dos atores sociais sobre a interação nas aulas *online* e suas implicações para a aprendizagem, tomando como estudo de caso, o curso livre Metodologia da Pesquisa Científica, ofertado pela UEFS. Este estudo toma como *locus* privilegiado, a preocupação dos professores sobre a aprendizagem dos conteúdos e para além, na própria definição da interação, como parte essencial de uma aprendizagem dialógica e reflexiva, razão pela qual se dá a escolha deste recorte epistemológico, que tem caráter interdisciplinar.

Brandão (1981), em seu livro *O que é Educação*, chama atenção para o caráter social da educação, quando diz que ela é uma “[...] fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras intervenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que cumprem e praticam [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 10). Ele enfatiza, portanto, que as interações sociais são condições para a convivência humana e construção de uma sociedade.

A interação social também é abordada por Vygotsky ao enfatizar a relação estreita entre aprendizado e desenvolvimento humano. Por isso, as interações em sala de aula são fundamentais para a formação e para o desenvolvimento do indivíduo através da troca de conhecimentos, experiências e vivências de cada um, numa perspectiva sociointeracionista.

Na visão de Cortelazzo (2009) quando os professores já se utilizam de uma metodologia de ensino-aprendizagem como construção e sociointeração, esses ambientes se tornam mais propícios às atividades de uma aprendizagem colaborativa, permitindo que os dados se transformem em informações significativas em atividades de construção social e negociação de significados. Assim, é possível que os alunos se tornem protagonistas, ao passo que o docente se transforma no apoio cognitivo e afetivo quando necessário (RIVOLTELLA, 2004).

A interação social tem sido um dos temas mais discutidos da atualidade nas áreas da Sociologia, Antropologia, Filosofia e Psicologia. Diante desta proposta interdisciplinar sobre o estudo de caso de uma vivência de ensino remoto, as contribuições de Jean Piaget e L.S. Vygotsky são cruciais para o entendimento das inquições sobre as percepções dos atores sociais sobre a interação e o potencial do ensino remoto para a interação frente ao distanciamento na atual realidade de ensino, assim como o uso de estratégias para reduzir a distância.

Nesta direção, Daniela Diana (2020) afirma: “isso porque, na sociedade contemporânea, dominada pelos meios de comunicação e as novas tecnologias, a interação social adquire uma nova aparência, ou seja, é também desenvolvida pela internet, de maneira virtual”.

A internet e sua expansão tem gerado novas formas de ser e estar no mundo mais dinâmicas e próximas, entretanto, podem ser responsáveis por outros problemas de ordem social, como bullying, cyberbullying, exclusão, etc):

Devido à posição das pesquisadoras em olhar o objeto como parte integrante da realidade estudada, a observação participante se apresenta metodologicamente, como adequada para explicar às possibilidades de reflexão teórico-prática sobre como se deram as interações em determinado contexto vivido e experienciado pelas docentes envolvidas no curso em questão junto a outros profissionais convidados para as aulas e os estudantes de graduação de diversos cursos, semestres e objetivos acadêmicos, que participaram do curso.

2 O ensino na universidade pública

Aliado ao problema da pandemia do Covid 19, surgiram diversas questões importantes como a universalidade do Ensino Superior, onde parte do alunado não tem acesso a internet e mora em outras cidades, inclusive na zona rural de Feira de Santana. Sem acesso aos meios tecnológicos, sem as devidas condições de trabalho em casa para ambas categorias docentes e discentes, surgimento ou agravamento de condições psicológicas atípicas, a necessidade de uso de laboratórios para aulas práticas, entre outros, tornaram-se dificuldades durante esse período.

Segundo Charczuk (2021, p. 2), a estratégia que mais se disseminou no país

[...] foi a adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos. Tal estratégia ocasionou uma série de críticas e resistência dos envolvidos (isto é, professores, familiares e alunos), como também da sociedade civil. Esse movimento se centrou em dois grandes focos de problematização: (i) a enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; e (ii) a contraposição entre ensino presencial e educação a distância (EaD), ou ensino remoto, e a pretensa qualidade daquele em detrimento destes.

Portanto, aqui cabe diferenciar educação à distância (EAD) de ensino remoto (ER). Apesar da EAD ser um modelo de ensino remoto, ela é permeada por uma concepção filosófica e pedagógica de EAD, sustentado por um modelo teórico e metodológico que a viabiliza esse tipo de modalidade para sujeitos que a elegeram. Já o ensino remoto emergencial é uma medida extraordinária e temporária aprovada por órgão superior da educação, com a finalidade de cumprimento de aulas presenciais das instituições de ensino, devido a uma circunstância específica, como está sendo o período de pandemia mundial.

Independente da modalidade ou tipo de ensino, é fundamental que a proposta didático-pedagógica permita a troca, a interação, a colaboração coletiva, a construção de conhecimentos e aprendizagens. Charczuk (2021, p. 5) chama atenção que,

[...] no caso do ensino remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático-pedagógico articulado com as ferramentas. Tal definição se aproxima do que é apresentado por Bozkurt e Sharma (2020) quando se referem ao ensino remoto de emergência, caracterizando-o como uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. Os autores mencionam, ainda, que, embora tal solução possa se apropriar de forma original e criativa de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da EaD, não podemos tratá-los de forma equivalente.

Esse entendimento de que o curso seria ofertado através de ensino remoto foi fundamental durante o seu planejamento. No contexto universitário, muitos se questionavam: como introduzir aula remota na universidade pública? Como fica a interação, o “olho no olho”? Essa nova realidade vai trazer prejuízos à aprendizagem”? As indagações nos remetem a refletir sobre as novas formas de interação que podemos oferecer diante do contexto e da urgência, dos limites e das possibilidades do ensino remoto. Mas, como é o ensino na Universidade? Para Libâneo (2003, p1):

A primeira assertiva sobre o ensino de graduação é a de que a qualidade de ensino se mostra, em primeiro lugar, na sala de aula, muito mais do que aquela apreendida nos planos

institucionais, nos projetos pedagógicos, na política de gestão e nas campanhas publicitárias. Por quê? Em primeiro lugar, porque as funções específicas da universidade, enquanto produtora de conhecimento e prestadora de serviços, são o ensino e a pesquisa. E em se tratando do ensino, não existe ensino em geral, existe ensino de matérias e atividades docentes-discentes, tanto nas salas de aula como em outros espaços como laboratórios, campos de estágio, etc.

A sala de aula física palpável sempre é o lugar de excelência do professor e de referência para todos. Desenvolver estratégias cognitivas de aprendizagens, interagindo no meio virtual foi e é temeroso para muitos professores e alunos. A sala de aula também representa um lugar onde se dá a relação de poder professor-aluno e também da intuição, como elemento observacional, para além do frio programa curricular, a interação se dá no plano da emoção, das subjetividades que emergem das interações.

Nesta direção, Libâneo (2003, p.2) contribui:

[...] é na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: a postura em relação ao conteúdo da matéria que ensina, o modo de relacionar-se com os alunos, sua atitude em relação à instituição, a responsabilidade com que se ocupa do planejamento de ensino, da metodologia, as práticas de avaliação, etc.

Enfatiza principalmente a representação da sala de aula para os cursos de graduação nas Universidades públicas, onde leituras de mundo de diversos profissionais, como pedagogos, sociólogos, engenheiros, biólogos, historiadores, enfermeiros, físicos e demais profissionais discutem formações, relações sociais, futuro das profissões, tendências científicas e éticas.

Os desafios profissionais para os professores universitários levantados por estudiosos como Libâneo (2003) e Cunha (1997) baseados em depoimentos de estudantes diz respeito a repetição de didáticas de seus professores na formação. A exposição como didática e os estudantes como receptores dos conhecimentos do professor, nos leva ao conceito de educação bancária de Paulo Freire. Cunha (1997, *apud* LIBÂNEO 2003, p. 3) resume o perfil de um professor universitário brasileiro:

A exposição oral foi a técnica a que mais assisti... O ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor... o professor é a maior fonte da informação sistematizada... A grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e eles tendem a repetir comportamentos que considerou positivos nos seus ex-professores. Há pouca possibilidade de que nossos interlocutores tivessem tido experiências de discussões em classe, com professores que... tentassem construir o conhecimento de forma coletiva. Tenho a impressão até de que os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão “em ação”, isto é, ocupando espaço com a palavra na sala de aula. Tudo indica que foi assim que aprenderam a ensinar.

A aula centrada na tradição da oralidade é um dos recursos mais comuns na educação, com lastro histórico nas abordagens tradicional e tecnicista. Essa lógica alimenta a ideia de que aula só é aula se for expositiva, na qual o professor “professa” o saber, assumindo a centralidade do ato pedagógico que, segundo Freire (1981, p. 38), se denomina de educação bancária, pois “[...] educa-se para arquivar o que se deposita”. Isso está tão enraizado em nossas memórias que, quando um professor propõe aulas diferentes, que utilizam outras lógicas de construção do conhecimento, por exemplo, utilizando a arte (música, movimento, teatro, etc.) ou metodologias ativas com efetiva participação do aluno e seu protagonismo formativo, muitos passam a desconfiar que nesse tipo de metodologia de ensino não tem “aula”.

Resta-nos perguntar se este perfil, que fez parte de nossa formação como professoras e professores, ainda nos persegue diante décadas de reflexão sobre didática, construtivismo, ética profissional, educação dialógica, lutas por uma educação de qualidade, enfim, são muitas as visões interdisciplinares sobre sociedade, educação, filosofia e cultura, que em momento emergencial e aligeirado, nos assombra e nos desafia a encarar a sala de aula de forma diferente, não como espaço físico tradicional, mas como meio de interação, colaboração e aprendizagem.

A sala de aula universitária deve ser um espaço pedagógico de construção coletiva do conhecimento, múltiplas aprendizagens, educação permanente, protagonismo discente, compromisso ético-político com a formação acadêmica.

Sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações) como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2001, *apud* LIBÂNEO, 2003, p. 85).

Portanto, o ensino remoto como sala de aula nos desafia a criar estratégias de ensino aprendizagem significativas para professores e alunos(as), ou seja, precisa envolver o estudante como pessoa integrante de um contexto sociocultural, sem deixar observar o coletivo e o indivíduo, que ajude o aluno (a) a “aprender a aprender”, isto é, em sala de aula física ou remota, o centro da aula deve ser a aprendizagem dos estudantes e não a eloquência do discurso do professor.

Segundo Luckesi *et al* (1985, p.78) “[...] não basta ficar na repetição de conhecimentos já existentes. É preciso colocar-nos a produzir o nosso conhecimento da realidade, utilizando-nos de instrumentos metodológicos que nos são disponíveis [...]”. Apesar do livro ser de 1985 e estar esgotado em todas as edições, ainda há muita resistência sobre realidades novas na educação e o uso de novas tecnologias, por não acreditar, que há qualidade na interação no ensino remoto e que depende de organização, planejamento e intencionalidade educativa. Segundo eles “[...] não basta sabermos repetir boas definições. Importa, sim saber operar com recursos metodológicos tendo em vista conseguir o melhor e o mais adequado entendimento da realidade [...]”.

Muitas lições tiramos ao longo dos anos com estes primeiros mestres em Metodologia do Trabalho Científico na UEFS, a exemplo de Carlos Cipriano Luckesi, pela dedicação ao pensar e a produção de conhecimento e o que fazer universitário. Como disseram: “[...] só pela dedicação voluntária à produção do entendimento novo da realidade é que a Universidade estará se encaminhando para o cumprimento de sua missão histórica e legalmente definida [...]” (LUCKESI *et al*, 1985, p. 17). Como encaramos este desafio em uma universidade pública qualitativamente referenciada? Enfrentar ou acomodarmos? A interação e a afetividade que trocamos em sala de aula serão interrompidas? Foram vários os questionamentos que nos inquietaram diante do desafio de planejar o curso livre de Metodologia do Trabalho Científico, mas a experiência nos surpreendeu de modo irreversível e satisfatório.

3 A interação no processo de ensino-aprendizagem

Pensar aulas na Universidade ou em qualquer nível de escolaridade, seja ensino presencial ou ensino remoto e em qualquer estratégia de aprendizagem trabalhada, como exposição, seminário, exercícios, trabalho em grupo, etc., permeia a reflexão sobre dois elementos fundamentais: a linguagem e o diálogo na interação entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes e no aspecto intraindividual.

O papel da interação é crucial para que os graduandos possam estabelecer a comunicação, a rede de interação social, a socialização, troca de feedbacks e a compreensão de determinados comportamentos.

A professora e psicopedagoga Ladeira (2020) nos lembra que Vygotsky deixou um importante legado sociointeracionista para a educação. Em sua frase célebre “na ausência do outro, o homem não se constrói como homem” aponta a interação como fator do desenvolvimento cognitivo. Desde a gestação, o nascimento com estruturas psicológicas elementares e com a cultura, o outro e as trocas com o meio, estas estruturas se transformam em estruturas psicológicas superiores.

Nesta perspectiva, o cognitivo na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1991) vai amadurecendo com a presença do outro na interação, partindo do que ele conceituou como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e o potencial do saber possibilitado na interação com o outro, que é a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que gera um salto qualitativo na aprendizagem que foi estimulada e, por vezes, acompanhada pela figura do outro.

Para Vygotsky (1991, p. 56-57), aprendizagem depende da interação e da mediação do adulto.

Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-scolar diferentemente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto, já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repertório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Nesta direção, Ladeira (2020) afirma que, para Vygotsky o papel do professor é de mediador entre o conhecimento, o meio educativo e a criança. Em qualquer circunstância, o professor tem intencionalidade e impulsionador do desenvolvimento psíquico. Para isso, o professor precisa conhecer o aluno e como ele aprende, seja em agrupamento produtivo ou necessidade de também de estar sozinho elaborando, refletindo e criando hipóteses. O professor deve se preocupar em ensinar a pensar, aprender a aprender, torná-los críticos, criativos e transformadores, construindo seus processos de aprendizagem na interação com o outro e consigo mesmo, aprendizado adequado, organizado possibilita o desenvolvimento psíquico.

A partir de pesquisas sobre processos interativos mediados por tecnologias levamos em consideração as descobertas sobre a comunicação e as novas formas de comunicação virtual, principalmente no que se refere ao processo de negociação de significados que ocorre em uma comunicação mediada e o surgimento de novos processos que modificam as relações entre os participantes e o contexto (RIVOLTELLA, 2004). No contexto desta pesquisa e concordando com Rivoltella (2004, p. 20), é preferível “[...] falar de atores para sublinhar como os processos interativos envolvem pessoas que decidem e agem com base em seus próprios objetivos e nas

interpretações dadas por essa situação”.

Para Ladeira (2020), o professor deve planejar, adequar e conhecer como cada um aprende e criar possibilidades de mediação entre conhecimento, os alunos e o meio, possibilitando interações entre o social e o individual. Desta forma, a aprendizagem se dá do social ao indivíduo consigo mesmo, diante com os conhecimentos acumulados e ressignificados. Cada um produz conhecimento de acordo com suas experiências sociais e culturais.

Para Piaget (*apud* LADEIRA, 2020), o papel do professor é de instigar, desafiar, motivar os alunos e o aluno motivado, inspirado aprende. Nessa concepção, a inteligência é construída e não inata, e depende de estágios cognitivos. Daí o trabalho do adulto em motivar, inspirar, mediar o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo para diversas áreas do conhecimento em se tratando do conhecimento escolar.

Os teóricos supracitados põem um tijolo na compreensão da estrutura social que interfere na interação entre seres humanos e que nos auxiliou a organizar o nosso trabalho para atender às necessidades educativas de nossos alunos, mas também compreender a nós mesmas, neste momento de grande emergência de entendimento de nossos conflitos e emoções, quanto criar ambiente de equilíbrio, criatividade e interdisciplinaridade, para ‘dar conta’ de problemas tão multifacetários.

Arroyo (2018) cita Paulo Freire e diz: “O ser humano não se constrói sozinho, o ser humano sempre se constrói em diálogo com os outros”. Não é possível, portanto, pensar nos construtos de Freire desconsiderando a interação. A força política de suas obras e a inserção na realidade dos educandos nos autoriza a pensar que a interação é o grande motor da aprendizagem. E para isto, trabalhamos com afinco, para que haja maior interação possível em nossas aulas, sejam presenciais ou remotas.

Além dos grupos sociais construídos historicamente, somos também resultado do tempo histórico, a localização geográfica a realidade social de classe, a cor, o sexo e o gênero que se identifica. Portanto, o aluno é um sujeito complexo que resulta de múltiplas interações.

No curso ministrado, percebemos que a aprendizagem ocorreu tanto na dimensão individual quanto coletiva, mediada pela interação dos sujeitos consigo, com os colegas, os convidados e as professoras. Para Cortelazzo (2009, p. 59), “[...] a aprendizagem se inicia como processo individual, não coletivo, e sofre influências do contexto em que o aprendiz (quem aprende) se encontra, se estiver inserido em um grupo, pode sofrer influências diretas ou indiretas dependendo das interações pessoais que nele ocorrem”.

Assim, as interações pessoais que ocorrem no grupo implicam no uso de uma linguagem comum e se realizam como processo social. Na sessão seguinte, serão trazidas as narrativas dos estudantes, revelando, sobretudo, as percepções sobre as interações estabelecidas ao longo do curso e seu processo de aprendizagem.

Percepções da interação nas aulas remotas – a experiência do curso

A avaliação do curso Metodologia do Trabalho científico, que ocorreu durante os meses de setembro/outubro de 2020, na modalidade *online* foi considerada positiva. A frequência dos

estudantes foi em média de 90% nas aulas, que ocorreram às terças-feiras de forma síncrona via plataforma digital do Google Meet e, de forma assíncrona, nas quintas-feiras, através de suporte pedagógico para dúvidas via grupo de WhatsApp, que teve significativa funcionalidade.

Apesar de entender a importância da Metodologia do Trabalho Científico (MTC) na vida dos estudantes, inicialmente não acreditamos que teríamos adesão no curso, devido ao fato de ser uma disciplina com um caráter considerado normativo, além de filosófico e político. A perspectiva interdisciplinar se configurou, no planejamento no planejamento da área de MTC, desde a discussão sobre o papel da universidade, questões sociais e políticas no contexto pandêmico, quanto ao uso de normas de ABNT, alguns tipos de trabalhos acadêmicos e elaboração de projeto de pesquisa.

De início, discutimos o papel da universidade e a importância da leitura crítica de mundo. Uma discussão política emergente, em tempo de pandemia, e bastante necessária em tempos tão sombrios. O fato de termos convidados especialistas em temas da metodologia como ABNT, por exemplo, convidando o bibliotecário da UEFS para abordar normas ABNT com detalhamento de forma clara e simples, atendeu tanto a estudantes ingressantes, quanto a egressos em fases de extensão e pesquisa. Os estudantes avaliaram muito positivamente essas participações e destacaram o fato de utilizarem sempre o chat para perguntar, interagir respondendo aos colegas, informando o nome completo para chamada, perguntando sobre as atividades propostas pelas docentes, tendo sempre um chat bem movimentado e com feedback permanente.

O fato de sermos três docentes no curso, mediando as atividades, favoreceu manter atenção plena às perguntas e às necessidades dos estudantes. Um ponto pedagógico consistente foi propor a avaliação processual ao longo do curso, pois a cada aula/semana, os estudantes deveriam entregar uma atividade específica pontuada, como fichamento, resumo, resenha e projeto, fazendo parte da avaliação do curso, fidelizando, assim, o estudante e sua aprendizagem. Por outro lado, propor trabalhos em duplas, grupos ou individual, como no caso da elaboração de um projeto de pesquisa, possibilitou a interação entre os estudantes, inclusive os que não se conheciam antes do curso, para trocarem ideias, mensagens e conhecimentos entre si, efetivando a ideia de que o trabalho coletivo através da interação entre os estudantes e com as docentes via aula e grupo de WhatsApp para tirar dúvidas, ampliou a comunicação por diferentes vias digitais e facilitou a aprendizagem em rede.

A interação entre os estudantes e entre estes e as professoras foi tão intenso que algumas quintas-feiras, que eram dias reservados para interação via WhatsApp, acabou sendo alterada para aula *online* no Google Meet, tendo satisfatória adesão dos participantes, ou mesmo para continuar uma discussão, explicar avaliações ou receber convidados, dentro de uma decisão coletiva. O interessante é como todos votavam unanimemente, para ter algumas quintas-feiras com aula *online*, na maioria das semanas.

Arnold (2003), ao abordar as ações necessárias à implantação de um curso, entre outras, ressalta a importância da avaliação do curso pelos alunos, situando-a como uma das ações mais importantes. Nesse sentido, a nossa preocupação como docentes, desde o planejamento do curso, era obter um feedback no qual as percepções dos estudantes fossem evidenciadas, afinal, por ser uma experiência nova a realização das aulas remotas no contexto da pandemia na universidade merecia uma especial atenção.

Dos 18 estudantes que responderam o formulário de avaliação, 1 estudante respondeu que atendeu às expectativas, enquanto 17 estudantes, isto é 94%, informaram que as expectativas iniciais do curso foram superadas. Nesse quesito, 6 estudantes informaram que as expectativas iniciais eram baixas e que foram superadas com a realização do curso, enquanto os demais informaram ter uma expectativa razoável em relação ao curso.

Em relação à atribuição de uma nota de 0 a 10 para avaliação do curso, 6 estudantes - 33% - avaliaram com nota 10, enquanto 17 estudantes avaliaram com nota entre 9,0 e 9,9. Apenas 1 estudante (6%) avaliou com nota 8,3. Foi solicitado no formulário que a nota deveria ser justificada frente aos critérios que serviram de indicadores de avaliação e também de auto avaliação, são eles: domínio de conteúdos ministrados, linguagem clara e objetiva, sequência lógica de conteúdo, administração do tempo das aulas, esclarecimento de dúvidas, carga horária do curso, metodologia, relacionamento com o grupo, avaliação solicitada no curso e objetivos atingidos. Sobre isso, apresentamos algumas das narrativas que justificaram a nota atribuída.

Logo ao ver o curso na página do PROEX, fiquei interessada pela temática abordada e no decorrer dele as expectativas foram superadas, pois como além de trazer o conteúdo de forma teórica, também houve o emprego na prática, o favoreceu bastante na fixação dos assuntos abordados (Estudante 1).

Obtive bastante conhecimento do curso, ótimos professores e palestrantes, comparecimento em todas as aulas, mesmo aquelas que foram apenas para tirar dúvidas (Estudante 2).

Antes do curso, eu estava bem desanimado para continuar estudante, pois o contexto de pandemia me deixou mais "preguiçoso" quanto às questões acadêmicas. Meu estado de inércia mudou quando comecei a parte do curso sobre Metodologia, no qual me "forçou" a estudar e produzir conhecimento (Estudante 3).

Diante da divulgação deste curso de extensão, não tinha a dimensão do que ele poderia proporcionar a minha formação. Pensei em ser apenas um curso com descrição de algumas normas para os trabalhos acadêmicos mais comuns, porém, superou as minhas expectativas de uma forma incrível. Não só reforçou o que eu sabia, mas adquiri novos conhecimentos e experiências que levarei para a vida toda (Estudante 4).

Foi muito satisfatório e deixo aqui meus sinceros apreço as mestre e convidados por em tão pouco tempo aplicar um conteúdo de minucias contemplando minhas expectativas (Estudante 18).

De modo geral, o curso foi muito bem avaliado por todos os estudantes, destacando a didática das 3 professoras e dos 4 convidados, os conteúdos abordados e a aprendizagem construída. A didática e metodologia utilizada foram bastante comentadas, como visto a seguir:

Houve a construção de afetos, acolhimento de dúvidas e partilha de saberes. Dessa maneira, as aulas transcorriam de tal modo que não percebíamos ter passado do horário (rsrsrsrs). Isso é ótimo! Porque, às vezes, dependendo da dinâmica do curso, ele pode vir a se tornar desinteressante para os estudantes. Eu mesmo, já desisti de vários. Por isso afirmo que tivemos um ambiente tranquilo e acolhedor para aprender. Um verdadeiro processo de humanização do processo de ensino e aprendizagem. Elemento em falta em muitos contextos de aulas presenciais (Estudante 4).

A forma como o curso foi planejado, as explanações e discussões trazidas me permitiram compreender de modo bem expressivo todo o conteúdo abordado (Estudante 7).

A metodologia utilizada no curso superou minhas expectativas (Estudante 10).

Só tenho a reforçar que toda metodologia utilizada ao longo do curso foi extremamente indispensável para o êxito do mesmo, assim como as obras indicadas para o estudo foram enriquecedoras intelectualmente e muito interessantes, assim como os convidados com suas colocações e as professoras sempre dedicadas a esclarecer nossas dúvidas, todas muito zelosas e atenciosas sempre com explicações extremamente relevantes (Estudante 13).

Mesmo com esses contratemplos, o curso de extensão em metodologia do trabalho científico, conseguiu superá-los. Trazendo a cada encontro, aulas dinâmicas e que conseguiu atrair os alunos a cada momento (Estudante 16).

Nesse sentido, Pesce (2009) chama atenção de que alguns cursos são planejados dentro de um desenho didático voltado à emancipação, que busca uma estrutura que propicie uma leitura crítica das circunstâncias micro e macroestruturais dos sujeitos sociais em formação, voltando-se à aproximação destes sujeitos, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam. Nesse tocante, optamos em um curso não apenas técnico e procedimental sobre o trabalho científico, mas iniciamos a aula de abertura com o tema “o fazer universidade e a política no Brasil”, com 2 professores convidados da universidade, sob a mediação das docentes. Consideramos que essa aula inicial foi muito produtiva, participativa e discursiva, sendo decisiva na permanência dos estudantes no curso.

As falhas apontadas pelos alunos ou aprimoramento futuros indicou a necessidade de maior carga horária do curso, garantindo maior tempo para realização das atividades, bem como as condições tecnológicas e uma internet de qualidade para acompanhamento das aulas. Sobre a avaliação processual, avaliamos ser um diferencial pedagógico ao propor a avaliação processual ao longo do curso, pois a cada aula/semana, os estudantes deveriam entregar uma atividade específica pontuada, como fichamento, resumo, resenha e projeto, fazendo parte da avaliação do curso e fidelizando o estudante e sua aprendizagem. Vejamos as narrativas a seguir:

Consideraram muitas atividades em um curto período de tempo (Estudante 3).

Ampliar a carga horária e oferecer o curso em um maior intervalo de tempo para realizar as atividades com mais qualidade (Estudante 4).

Sugiro que, em uma próxima edição do curso, as observações acerca das atividades sejam dadas ao longo do curso para o estudante ir corrigindo junto as professoras (Estudante 8).

Trazendo consigo algumas dificuldades, tais como, os estudantes e professores possuem, internet de boa qualidade, celulares ou computadores, entre outros (Estudante 16).

Quanto ao acesso à tecnologias e internet de qualidade para acompanhamento de aulas remotas, Charczuk (2021), explica que se fez necessário adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet de qualidade, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos, e vice-versa. Tal estratégia ocasionou uma série de críticas e resistência dos envolvidos, pois existe uma enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população.

Cumpramos esclarecer que todas as avaliações foram corrigidas e devolvidas com comentários e nota, permitindo identificar exatamente o que poderia ser aprimorado. Neste sentido, Cardinet (1986, p. 14) explica que a avaliação formativa “[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. [...] A avaliação formativa considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem”.

Pesce (2009) diz que a avaliação formativa auxilia o docente online a melhor intervir na aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que contribui para o estabelecimento de uma atitude discente reflexiva sobre seu percurso no curso.

Outro ponto relevante proposto no formulário de avaliação do curso foi a autoavaliação

dos estudantes, considerando os mesmos critérios. De modo geral, foram pontuados os quesitos de participação, o uso de plataformas digitais para elaboração dos trabalhos e a própria produção destes a cada semana, haja vista a participação de estudantes ingressantes.

As tarefas que foram cobradas, serviram muito para ajudar no entendimento dos assuntos. (Estudante 16).

Ao me auto avaliar, assumo algumas dificuldades, mais relacionadas as plataformas digitais para produção dos trabalhos, a qual não tenho muita experiência (Estudante 13).

No quesito de participação, ainda é uma questão que deverá ser superada, pelo fato, dos estudantes não estarem confiantes em se comunicar via online. (Estudante 16).

Essas dificuldades fazem parte de qualquer processo formativo, seja presencial, remoto ou à distância, especialmente se revestido de qualidade no tocante aos conteúdos e à realização de avaliações processuais, já que os estudantes, em função do histórico de ensino tradicional a que foram submetidos, estão acostumados com avaliações somativas, isto é, pontuais, sobretudo, testes e provas que são aplicados no fim de um processo. A quantidade de atividades também foi motivo de estranhamento por parte dos alunos, mas compreenderam, desde o primeiro encontro, que fazia parte da abordagem pedagógica utilizada pelas docentes. Sobre isso, Pesce (2009, p. 79) nos diz que “[...] esse movimento, por situá-lo como sujeito ativo, com vez e voz no seu processo de aprendizagem, coaduna-se com a docência *online* como práxis emancipadora”.

Considerações Finais

Para além da produção acadêmica, a perspectiva dialógica, emancipatória e interdisciplinar adotada no currículo do curso, contemplou condições e habilidades que permitiram aos sujeitos compartilhar conhecimentos, experiências e, sobretudo, propiciar um novo espaço social acadêmico. As tecnologias surgiram nesse contexto de forma emergente e impositiva, permitindo anunciar um saber coletivo, aliado à uma abordagem interdisciplinar no tratamento dos conteúdos e na diversificação de didáticas, criando estratégias para maior interação e para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

Depreendemos com essa pesquisa, que houve satisfação majoritária dos estudantes e professoras através dos resultados analisados no formulário de avaliação do curso, bem como a superação das expectativas dos estudantes, a frequência elevada nas aulas, o cumprimento efetivo na realização de atividades e a construção da aprendizagem, devido a ser um curso teórico-prático com feedbacks permanentes por meio de avaliação formativa.

Esse resultado foi possível devido a inscrição no curso ser aberta, favorecendo o interesse e a escolha na participação, a acessibilidade à tecnologia e à internet por parte dos integrantes, ao caráter interdisciplinar na abordagem da pesquisa e à participação de diferentes profissionais nas aulas, tornando-as mais didáticas e dinâmicas.

A efetividade do ensino remoto para aqueles que têm acessibilidade é possível e se traduz nas necessidades de aprender, trocar, comunicar, interagir, estudar, ler criticamente textos e o mundo, esclarecer dúvidas, ter feedback de atividades, etc., através desse tipo de ensino. Apesar de não ser um curso obrigatório ou disciplina obrigatória, a maioria dos discentes tinha a ciência da

necessidade dos temas na vida acadêmica para ingressantes, sobretudo, para aqueles que já tinham tido a experiência com a disciplina, entenderem a pesquisa com lentes mais apuradas.

Desta forma, as análises prévias desse estudo, com olhar participativo, nos fizeram revisitar nossos receios do ensino remoto e confirmar a importância do papel do professor, da mediação pedagógica e da intencionalidade educativa que fazem diferença na produção coletiva da aprendizagem, tanto no ensino presencial, quanto no ensino remoto.

Referências:

ARNOUD, S. Planejamento em educação a distância. In: GIUSTA, A. ; FRANCO, I. (Org.). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003. P. 177-203.

ARROYO, M. G. **Miguel Arroyo estuda processo de interação entre educação e realidade social brasileira**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGpMKRW0Z6g>. 2018. Acesso em: 22 de out. de 2020.

CARDINET, J. Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. In: **Educação & Realidade**. vol.45 no.4 Porto Alegre. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e109145.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Repensando a formação de professores para processos educacionais interativos em ambientes de aprendizagem colaborativos. In: CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo (Org.). **Docência em ambientes de aprendizagem online**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-68.

CUNHA, Maria I. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: Leite, Denise B. C.; Morosini, Marília (Org.). **Universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

DANIELA, Diana. O que é interação. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-interacao-social/>. Acesso em: 17 de out. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LADEIRA, Samantha. **Especial Vygotsky - Interações, Sociointeracionismo e muito mais**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tsFBNJF9eR8>. 2020. Acesso em: 17 de outubro de 2020. 17 de outubro de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Ensino de graduação na universidade**-A aula Universitária. 2003. Disponível em: chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://www.univille.edu.br/community/novoporta/VDisk.html?action=readFile&file=O_ensino_de_graduacao_A_aula_universitaria_Libaneo.pdf¤t=/AI/CIP/Planejamento_anual_de_aula. Acesso em: 23 de out. de 2020.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

PESCE, Lucila. Docência *online* como práxis emancipadora: apontamentos iniciais. *In*: CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo (Org.). **Docência em ambientes de aprendizagem online**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 69-84.

RIVOTELLA, P. C. Valutare le attività online nella didattica universitaria: problemi e prospettive. *In*: SCURATI, C. **E-learning/Università: esperienze, analisi, proposte**. Milano: V7P Università, 2004. p. 39-75.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução 074/2020 de 30 de junho de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Tradução Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

*Doutora em Educação/Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação - Formacce/UFBA. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Mulheribus - Núcleo de Estudos das Mulheres e Relações de Gênero/UEFS. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. Colaboradora do Projeto Trabalhando Violência de gênero na escola. E-mail: tlucena.ead@gmail.com.

**Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Latino-Americana do Paraguai. Mestre em Educação Especial/UEFS/Centro Latino América de Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Mulheribus - Núcleo de Estudos das Mulheres e Relações de Gênero/UEFS. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia. Supervisora do Projeto Trabalhando Violência de gênero na escola. E-mail: sonli50@hotmail.com

***Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Latino-Americana do Paraguai. E-mail: rical_fsa@yahoo.com.br