

SEÇÃO ESPECIAL: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

MINDSETS, PRODUÇÃO DE CONTEÚDO EDUCACIONAL E ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jouhanna do Carmo Menegaz¹

RESUMO

Este ensaio objetiva refletir sobre a relação entre *mindsets* e fases da ação e raciocínio pedagógico de professores para o ensino durante a pandemia pelo novo coronavírus. Sustenta-se nos conceitos de fases da ação e raciocínio pedagógico, dimensões de qualidade para produção de conteúdo educacional, *mindset* fixo e de crescimento, traduzidos como configuração da mente fixa e configuração da mente de crescimento. Ao raciocinar e agir pedagogicamente, fase a fase, a configuração da mente fixa ou de crescimento identificada nas crenças sobre potencial, esforço, desempenho e aprendizagem dos professores pode influenciar a qualidade do conteúdo educacional produzido e a percepção sobre a experiência de ensino durante a pandemia. O reconhecimento da influência da configuração da mente na ação e raciocínio pedagógico pode contribuir com o desenvolvimento da prática docente e com o ensino, tornando a experiência, na pandemia, sabedoria adquirida com a prática docente.

Palavras-chave: Professores. *Mindset*. Ensino. Pandemia.

Como citar este documento – ABNT

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo. *Mindsets*, produção de conteúdo educacional e ensino em tempos de pandemia. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024510, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24510>.

Recebido em: 18/08/2020
Aprovado em: 03/12/2020
Publicado em: 13/12/2020

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7655-9826>. E-mail: jouhanna.menegaz@udesc.br

MINDSETS, PRODUCCIÓN DE CONTENIDO EDUCATIVO Y ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

Este ensayo objetiva reflexionar sobre la relación entre mindsets y fases de acción y razonamiento pedagógico de los docentes para enseñar durante la pandemia del nuevo coronavirus. Es basado en los conceptos de fases de la acción y razonamiento pedagógico, dimensiones de calidad para la producción de contenido educativo, mindset fijo y de crecimiento, en este artículo traducidos como configuración de la mente fija y configuración de la mente de crecimiento. Al razonar y actuar pedagógicamente, fase a fase, la configuración de la mente fija o de crecimiento identificada en las creencias sobre potencial, esfuerzo, desempeño y aprendizaje de los docentes puede influir en la calidad del contenido educativo producido y la percepción sobre la experiencia docente durante pandemia. El reconocimiento de la influencia de la configuración de la mente en la acción y el razonamiento pedagógico puede contribuir al desarrollo de la práctica docente y la enseñanza, convirtiendo la experiencia de enseñanza en la pandemia, sabiduría adquirida con la práctica.

Palabras clave: Profesores. Mindset. Enseñanza. Pandemia.

MINDSETS, EDUCATIONAL CONTENT PRODUCTION AND TEACHING IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This essay aims to reflect on the relationship between mindsets and phases of action and pedagogical reasoning of teachers for teaching during the pandemic by the new coronavirus. It is based on the concepts of action phases and pedagogical reasoning, dimensions of quality for the production of educational content, fixed and growth mindset, translated as fixed and growth mind configuration. By reasoning and acting pedagogically, phase by phase, the configuration of the fixed or growth mind identified in the beliefs about potential, effort, performance and learning of teachers can influence the quality of the educational content produced and the perception about the teaching experience during the pandemic. The recognition of the influence of the configuration of the mind on action and pedagogical reasoning can contribute to the development of teaching practice and learning, making the educational experience, in the pandemic, a wisdom acquired through practice.

Keywords: Teachers. Mindset. Teaching. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Por conta da pandemia, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), autorizando instituições de ensino superior (IES), em caráter excepcional, a substituir disciplinas presenciais em andamento por aulas utilizando meios e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), orientação seguida também por diversos governos de estado que resultaram em mudanças não somente em IES públicas federais, como em IES públicas e privadas de todo o território brasileiro.

Diante do cenário, as IES, de forma mais ou menos ágil, buscaram minimizar impactos em seu calendário acadêmico migrando para modalidades de educação a distância, ensino não presencial e ensino remoto emergencial, distintas entre si, decisão que repercutiu em toda a comunidade acadêmica, em particular nos professores, tendo em vista que a efetivação do ensino depende em grande parte do seu trabalho. De acordo com o Censo de Educação Superior, há 2608 IES no Brasil, 88,4% (n=2306) privadas (BRASIL, 2019, p. 5). Ainda que nos últimos dez anos observe-se um crescimento no número de ingressantes em cursos a distância, estes majoritariamente em IES privadas, ainda predomina no ensino superior brasileiro a modalidade presencial (BRASIL, 2019).

Educação a distância (EaD) é modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio de TICs. As atividades educativas por estudantes e professores, comumente categorizadas em síncronas e assíncronas, podem ocorrer em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017). Também é caracterizada pelo distinto processo de produção de conteúdo educacional, onde há divisão do trabalho entre diversos profissionais (FILATRO; CAIRO, 2015).

Ensino remoto é aquele onde há o uso de tecnologia para ministrar atividades que seriam presenciais (HODGES *et al.*, 2020). “Ensino remoto emergencial” é termo bastante empregado atualmente, sem precedentes na literatura, que tem características semelhantes ao ensino híbrido, onde ao menos um terço da carga horária de uma disciplina ou curso é *online*, com a diferença de que o momento face a face é agora também mediado por tecnologia. Assim, se pode concluir que, no contexto do ensino na pandemia, em comum com a EaD, esta modalidade têm somente o uso de tecnologias e que os professores têm produzido novas formas de ensinar que ainda não foram decodificadas.

Para ensinar na pandemia os professores desenvolveram uma compreensão diante da miscelânea conceitual que pode ter resultado em um processo cognitivo conflituoso, em particular para os que não estavam inseridos em IES com tradição em EaD e/ou que nunca tiveram experiências, convidando-os a construir nova compreensão no âmbito de sua ação e raciocínio pedagógico para poderem ensinar, pois, com curta ou longa experiência, por conta da pandemia os professores foram impelidos a fazê-lo.

Ação e Raciocínio Pedagógico (ARP) é um conceito de Shulman (1987) que se sustenta em outros dois: fontes de conhecimento e conhecimento base para o ensino. A ARP é representada em um modelo com seis fases (compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e novas fases de compreender) dispostas em círculo, sugerindo um ciclo que se retroalimenta, modificando o conhecimento base, especialmente pela fonte de sabedoria adquirida com a prática docente.

Ou seja, para se desenvolver, os professores necessitam da prática e não só – necessitam de disposição para aprender continuamente através dela. Partindo deste pressuposto e da premissa de que muitos professores tiveram de aprender como ensinar em novas modalidades cuja definição está sendo construída, outro conceito deve ser considerado: *mindset*, que neste artigo será denominada configuração da mente, em tradução livre.

De acordo com Dweck (2017), a configuração da mente expressa uma crença ou conjunto de crenças sobre as habilidades de uma pessoa e seu consequente sucesso no que faz. Há dois tipos: fixa e de crescimento. Pessoas de configuração da mente fixa acreditam que suas habilidades são determinadas, que nascem com elas. Nessa crença, talentos são dons que se tem ou não e, a partir da sua ‘paleta’ de dons, uma pessoa estaria limitada a atingir certos objetivos (DWECK, 2017). Pessoas com configuração da mente de crescimento acreditam que podem cultivar suas habilidades. Talentos são potencialidades que podem se desenvolver através da prática. Estas pessoas acreditam que, sendo bem-sucedidas ou não em sua intenção, sempre aprendem (DWECK, 2017).

Isso posto, diante da pandemia e da necessária migração para modalidades substitutivas do ensino presencial, partindo dos conceitos de ação e raciocínio pedagógico e configuração da mente, questiona-se: Como a configuração da mente dos professores poderia influenciar a ação e raciocínio pedagógico para produção de conteúdo educacional para o ensino na pandemia? Este artigo objetiva refletir sobre a relação entre *mindset* e fases da ação e raciocínio pedagógico de professores para o ensino durante a pandemia pelo novo coronavírus.

MARCO CONCEITUAL

Ação e raciocínio pedagógico

É o movimento ativo, prático-reflexivo, realizado pelos professores para ensinar. Shulman (1987) o representa em seis fases, como um modelo em círculo, iniciando pela (1) compreensão, passando pela (2) transformação, (3) ensino, (4) avaliação, (5) reflexão e (6) novas formas de compreender. O modelo é sustentado por conhecimentos que são provenientes de quatro fontes: (1) formação acadêmica, (2) materiais e contexto

educacional, (3) pesquisas relacionadas à educação e (4) sabedoria adquirida com a prática docente.

Shulman (1987) sustenta que o professor parte de algum tipo de texto, como o plano de ensino, plano de aulas ou qualquer outro material que precise ser entendido. Grosso modo, a compreensão envolve o entendimento do professor sobre o material, bem como os propósitos de ensiná-lo. A transformação, dividida em preparação, representação, seleção e adaptação, envolve a transformação do que será ensinado, levando em consideração os propósitos compreendidos, o contexto e os estudantes. Até aqui ainda não há ação visível externamente, há apenas uma representação na mente do professor do que virá a ser.

Ensino é ação externa, observável, com interação, envolvendo os aspectos de organização da sala, de contato com os estudantes e com o conteúdo, utilizando recursos tecnológicos e de linguagem. A avaliação diz respeito à verificação percebida ou explicitada em testes da compreensão dos estudantes, bem como uma apreciação do desempenho e das escolhas feitas pelos professores. Assim, esta fase leva imediatamente à reflexão, que geralmente se assenta na memória do professor, que reconstrói, reencena eventos, realizações e emoções. Espera-se que, ao passar por estes processos, o professor chegue à fase de novas formas de compreender, aprendendo por meio destes processos, através da experiência (SHULMAN, 1987).

Dentre as fontes, destaca-se a sabedoria adquirida com a prática docente, que se caracteriza pelo conjunto de informações e experiências vividas pelos professores no exercício docente e que são utilizadas como base para outras experiências. Assume-se, portanto, que esta fonte tem potencial tanto de modificar a compreensão do professor por meio da reflexão em torno da experiência, quanto de engessá-la (MENEGAZ *et al.*, 2018).

Conteúdo educacional e dimensões da qualidade para produção

Conteúdo educacional pode ser conceituado como material produzido com finalidade educacional. Uma aula, um conjunto de exercícios, uma apostila, um *podcast* ou vídeo. Segundo Filatro e Cairo (2015) são cinco as dimensões de qualidade a serem consideradas na produção: técnico-científica, pedagógica, comunicacional, tecnológica e organizacional. Estas dimensões estão interligadas e se expressam com a intenção de mediar a interação entre quem produz e quem utiliza.

A dimensão organizacional diz respeito aos modelos, arranjos, processos e recursos organizacionais oferecidos para produção de conteúdo educacional, que têm o potencial de ampliar ou restringir o que pode ser produzido (FILATRO; CAIRO, 2015).

A dimensão técnico-científica de um conteúdo educacional se relaciona à identificação do tipo de conhecimento focalizado; compreendido como técnico, quando se refere à

preocupação pragmática em resolver problemas da vida cotidiana ou do trabalho; e científico, quando se refere à compreensão de fenômenos naturais e/ou sociais por meio de métodos que atestam confiabilidade, reprodutibilidade e aceitação pela comunidade científica (FILATRO; CAIRO, 2015).

A dimensão pedagógica diz respeito às concepções tácitas ou explícitas que orientam a produção do conteúdo educacional para tornar a matéria 'ensinável' em um determinado contexto, assumindo concepções pedagógicas que orientam o planejamento, desenvolvimento, orientação das atividades de aprendizagem e avaliação, tendo em vista o público-alvo e o currículo (FILATRO; CAIRO, 2015).

A dimensão comunicacional corresponde ao diálogo didático simulado por quem produz para que sejam elaborados conteúdos educacionais com qualidade comunicacional, visando ao aprendizado do público a que o conteúdo se destina. No âmbito desta dimensão, consideram-se as funções da linguagem, o gênero e os formatos discursivos mais adequados e espera-se a eleição da melhor mídia para o ensino de um determinado conteúdo com comunicação efetiva (FILATRO; CAIRO, 2015).

A dimensão tecnológica diz respeito à reflexão e decisão sobre as formas de viabilizar a comunicação, como considerada no diálogo didático. É nesta dimensão que se selecionam as tecnologias que possibilitam a realização de atividades de aprendizagem e as que possibilitam produzir e entregar certos conteúdos (FILATRO; CAIRO, 2015).

Mindsets

Dweck (2017) apresenta dois tipos de *mindset* (ou configuração da mente, como adotado neste artigo): fixo e de crescimento, baseados nas ideias de que o intercâmbio constante entre genes e meio ambiente, e não um destes isoladamente, é responsável pelo desenvolvimento humano e de que as pessoas possuem capacidade para aprender e desenvolver o cérebro por toda a vida por meio da experiência, treinamento e esforço.

Nesse sentido, a cognição tem papel fundamental. Dweck (2017) sustenta que a opinião que temos sobre nós (crenças) afeta a forma como vivemos, o que fazemos (atitudes) e percebemos como sucesso. Em linhas gerais, pode se dizer que pessoas de configuração da mente fixa acreditam que possuem certo nível de inteligência e não podem fazer muito para modificá-la. Pessoas de configuração da mente de crescimento acreditam que sempre há possibilidade de mudar substancialmente seu nível de inteligência.

Todavia, a configuração da mente não é binária. A maioria das pessoas tem, em alguma medida, crenças relacionadas à configuração da mente fixa e de crescimento ou ainda apresentam diferentes configurações da mente, a depender da área da vida. Por exemplo, configuração da mente fixa em relação ao trabalho e configuração da mente de crescimento

nas relações pessoais. É possível listar um conjunto de crenças relacionadas a cada uma das configurações da mente em torno de aspectos do desenvolvimento humano. Destacaremos as crenças em torno do potencial, esforço, desempenho e aprendizagem (DWECK, 2017).

O potencial diz respeito à capacidade intrínseca de se desenvolver ao longo do tempo, mas não necessariamente mobilizada para realizar algo. Pessoas de configuração da mente fixa acreditam na ideia de talento e entendem potencial como presença de habilidades inatas. Pessoas de configuração da mente de crescimento não se rotulam e entendem que têm potencial como genérico, que só é preciso tempo para que seu potencial dê frutos (DWECK, 2017).

A ideia de mobilização de potencial remete a esforço, que pode ser conceituado como a quantidade de energia ou de tempo que precisaria ser empregada para a consecução de um objetivo. Pessoas de configuração de mente fixa, como visto, acreditam na ideia de talento inato. Conseqüentemente, veem o esforço como problemático, pois quem tem talento não precisa de esforço, o que seria algo para pessoas com deficiências. Logo, fazer esforço é um paradoxo, que coloca em xeque a visão que alguém tem sobre si mesmo. Já pessoas de configuração da mente de crescimento não veem o esforço como algo ruim e que questiona sua identidade, mas como uma etapa natural do desenvolvimento (DWECK, 2017).

A crença em torno do esforço tende a ser confirmada pelo desempenho, que pode ser entendido como a execução de algo, comumente apreciada em relação ao resultado desejado e alcançado. De acordo com Dweck (2017) a crença sobre desempenho também está relacionada a crenças sobre resultado e sucesso.

Pessoas de configuração de mente fixa acreditam que, se são boas no que fazem, se possuem talento, seu desempenho será perfeito e atingirão metas e resultados a que se propõem, serão bem-sucedidas. Sucesso é conquistar o que desejavam. Em virtude desta crença, tendem a reproduzir estratégias que as levaram a eventos de sucesso, inovando pouco e assumindo poucos riscos. Pessoas de configuração de mente de crescimento acreditam que o desempenho é variável e progressivo e não necessariamente relacionado a suas características pessoais, mas a outras variáveis. Sucesso é fazer o melhor possível, aprender e se aperfeiçoar (DWECK, 2017).

Isso finalmente leva à crença sobre aprendizagem, que é uma consequência das demais crenças aqui apresentadas. Pessoas de configuração de mente fixa consideram cada experiência uma espécie de teste que confirma ou refuta sua visão sobre si mesmas. Sendo o esforço uma ameaça à sua identidade e o desempenho uma ação capaz de transformar a percepção de si, podem limitar sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, se comparadas às pessoas de configuração de mente de crescimento, que, por raciocinarem sempre em termos de aprendizado, percebem o potencial em diferentes

formas de adquirir conhecimento, utilizando o esforço como meio e o desempenho como indicador de seus avanços (DWECK, 2017).

Configuração da mente em sua relação com as fases da ação e raciocínio pedagógico para produção de conteúdo educacional e ensino na pandemia

A configuração da mente, se fixa ou de crescimento, no que tange às crenças sobre potencial, esforço, desempenho e aprendizagem para o ensino na pandemia, relaciona-se com as fases da ARP, onde são ponderadas as dimensões da produção de conteúdos educacionais. Assim, a depender da configuração da mente, as fases da ARP do professor terão certas características que resultarão na produção de conteúdos educacionais considerados de forma ampliada ou limitada em relação ao contexto.

Na fase de compreensão, a configuração da mente sobre o potencial é o aspecto que distingue os professores de configuração da mente fixa e de crescimento. Quando se instalou a pandemia, para ensinar, os professores tiveram de negociar sua compreensão em ao menos três, das cinco dimensões de produção de conteúdo educacional: sobre a dimensão pedagógica, por conta das modificações mandatórias na forma de ensinar; sobre a dimensão organizacional, de acordo com os recursos e apoio ofertados pelas IES; sobre a dimensão técnico-científica, para identificar conteúdos que poderiam ser ensinados sem prejuízos nestas novas modalidades.

Esta fase da ARP pode ter sido explícita, com o professor tendo consciência das decisões que a seguiriam, ou tácita. Ainda que tenham sido oferecidos treinamentos pelas IES, por nunca ter vivido situação semelhante, a compreensão sobre ensinar e aprender no ensino presencial ou em experiências EaD possivelmente foram utilizadas como ponto de partida. Todavia, isto é de veras complexo, considerando que o ensino durante a pandemia não se enquadra em nenhuma das modalidades conhecidas.

Por conta do caráter inédito ou da crença de que não possuíam potencial, professores com configuração fixa da mente podem ter tido maior dificuldade do que professores de configuração da mente de crescimento, na fase de compreensão, em readaptar conteúdos ou reconhecer potencialidades nas modalidades de ensino disponíveis, ou mesmo ter tido dúvidas sobre sua capacidade de ensinar nestas modalidades, apresentando dificuldades nos ajustes e planejamento pedagógico.

Na sequência da ação e raciocínio pedagógico, a configuração da mente sobre o potencial, avançando para a fase de transformação, pode ter resultado na produção de conteúdos educacionais incompatíveis ao ensino remoto emergencial ou mesmo na manutenção da carga de conteúdos e materiais utilizados no ensino presencial. Por incompatíveis podemos considerar conteúdos educacionais que sirvam a modelos pedagógicos centrados no

professor ou que não permitem a autossuficiência do estudante para utilizá-los fora de uma aula convencional (FILATRO; CAIRO, 2015).

Na fase de transformação, soma-se a crença sobre o esforço, que, a depender da configuração da mente do professor, diferenciaria os movimentos de preparação, representação, seleção e de adaptação. Aqui, soma-se a dimensão comunicacional da produção de conteúdo educacional, tendo em vista a separação em atividades síncronas e assíncronas, que requer que os professores se preocupem ainda mais com o diálogo e a informação, a eleição adequada de mídias, pois o estudante não terá, no mesmo momento em que interagir com o conteúdo, a interação também com o professor, para que o auxilie em tempo real.

Apresenta-se um novo vocabulário, há demanda por formas adicionais de comunicação, novas formas de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A partir da configuração da mente sobre o esforço, é possível que professores de configuração da mente fixa tenham optado por manter estratégias que utilizavam no ensino presencial, sem contextualizar as dimensões pedagógicas e comunicacionais deste novo momento, enquanto professores com configuração da mente de crescimento apresentariam maior disposição para reconfigurações, ainda que isso lhes exigisse conhecimentos que não possuíam, tomasse mais tempo ou requeresse que fizessem coisas que não tinham por conduta mandatária fazer anteriormente.

Pela excepcionalidade, muitas IES elaboraram resoluções internas que orientavam condutas dos professores que, a partir de então, no âmbito da preparação de seus conteúdos educacionais, passaram a ter de se preocupar não somente com o conteúdo e com questões relacionadas aos seus recursos, mas se os estudantes teriam acesso a dispositivos que lhes permitiriam acompanhar as atividades, se possuíam acesso à Internet.

Sobre o maior consumo de tempo na fase de transformação no ensino remoto emergencial, Garrido (2020) destaca que houve concretamente a necessidade de maior esforço por parte do professor, o que acabou por consumir mais horas de trabalho, pois, em muitos casos, além do estudo para preparo dos conteúdos/materiais educacionais, somou-se o tempo de preenchimento de dados em diferentes ambientes virtuais, enviar convites de acesso, gravar e disponibilizar aulas etc., tarefas antes impensadas e agora, rotineiras.

A demanda de tempo e a necessidade de maior esforço para que as coisas acontecessem existiram para todos. Todavia, a crença sobre o esforço como antônimo do talento pode levar professores de configuração de mente fixa a não buscarem toda a informação necessária para a produção de conteúdos educacionais, e sim manifestarem uma conduta de acomodação, apenas ajustando o que é eventualmente ou necessariamente fundamental, tornando seu processo mais trabalhoso ainda e talvez menos eficaz em termos de alcance de

aprendizagem, pois, no momento em que as atividades parecessem muito difíceis ou muito custosas, tenderiam a retornar à sua zona de conforto.

Cabe destacar que, em conjunto com a configuração da mente do professor, pode ser outro elemento dificultador, para a produção de conteúdo educacional compatível com o ensino remoto emergencial, a ausência de dedicação exclusiva ao ensino dos professores de ensino superior no Brasil, não como regime de trabalho, mas como prioridade, de fato. Os em dedicação exclusiva, de maior titulação, comumente de IES públicas (BRASIL, 2020), para além do ensino, desenvolvem atividades de pesquisa, gestão, extensão, consultoria (BARBOSA, PAIVA, MENDONÇA, 2018); e os de IES privada, em sua maioria, não têm na docência seu único vínculo empregatício (BRASIL, 2019).

Nas fases de ensino e avaliação, a crença sobre o desempenho pode distinguir a experiência e a percepção externa sobre professores com configuração da mente fixa e de crescimento. Na fase de ensino, há a consideração sobre a dimensão tecnológica da produção de conteúdo educacional. Com a não convivência no mesmo espaço-tempo, agrega-se a interação com mediação da tecnologia, de conduzir atividades, muitas delas tendo de ser aprendidas ao mesmo tempo em que se ensina, envolvendo desde aprender a programar um ambiente virtual de aprendizagem a monitorar em tempo real acessos e postagens dos estudantes, o que pode ter resultado em falhas na implementação do conteúdo educacional idealizado *versus* o efetivamente realizado durante as aulas.

Professores de configuração de mente fixa podem explorar pouco os recursos que, a partir da tecnologia, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, podem agregar, evitando experimentar o que nunca utilizaram. Professores comumente possuem formas de ensinar e materiais educacionais que consideram consolidados e validados pela sua experiência, que satisfazem sua ideia do que é um bom desempenho. Alguns já possuem anos de experiência no ensino presencial, considerando ou sendo considerado o seu desempenho como excelente em avaliações informais ou formais.

Assim, colocar-se em situações que ponham em risco a sua reputação não é considerado. Há desejo pela perfeição, mesmo que seja uma perfeição incompatível no contexto. Julgando as transformações requeridas nos materiais para se ensinar na pandemia, ponderando o esforço e a validação externa dos estudantes, dos colegas ou gestores, professores de configuração da mente fixa podem ter/estar insistindo em formatos e conteúdos educacionais que lhes pareçam mais confortáveis, mesmo que não compatíveis, de modo a não desafiar a crença que têm sobre si; ou ainda medir seu desempenho a partir de variáveis externas, como o *feedback* ou as notas dos estudantes, tendo maior chance de experiências frustradas.

Novamente em Garrido (2020) encontra-se correspondência a situações vivenciadas que não têm precedentes na experiência de muitos professores e para as quais não se é formado ou

tecnicamente preparado para lidar em cursos de pós-graduação, tendo-se de recorrer a recursos pessoais. Ao abordar a relação pedagógica, o autor problematiza a sensação de insegurança em torno de questões que denomina como básicas, antes garantidas no ensino presencial, como uma confirmação de se os estudantes estão escutando o professor; ter de se familiarizar com a rotina de dar aulas para quadros negros na tela ou para sua própria imagem refletida.

Ao ensinar na pandemia, em maior ou menor medida, professores se perguntaram: como compartilhar a minha tela com a apresentação, no Meet®? É feito da mesma forma que no Teams®? A letra da apresentação que preparei para a aula está de um tamanho adequado? Meu áudio está claro? Mantenho a câmera aberta ou fechada durante a exposição? Posso ser informal como sou na sala de aula ou preciso ter uma postura diferente, visto que a aula gravada ficará disponível no YouTube®? Eu devo editar minhas aulas para que os momentos de descontração ou diálogo, com sentido para os presentes, não sejam uma distração para quem assistir posteriormente? A diferença possivelmente reside no fato de que professores de configuração da mente de crescimento seriam mais dispostos a buscar apoio externo ou mesmo de mostrar-se vulneráveis aos estudantes.

Na fase de ensino, os professores também estão sendo demandados a lidar com pedidos antes não presentes, que diminuem o tempo da ação e raciocínio na fase de transformação. Constantes mudanças nas diretrizes, mensagens da coordenação de curso, pedidos de ajuda ou queixas dos estudantes, podem tornar o ensino eminentemente exaustivo e acarretar em ainda menos tempo para aprender no que devem adaptar suas aulas, ou para que novas mídias veicular a produção ou adaptação de conteúdos educacionais. Professores com configuração da mente fixa podem se sentir compelidos a atender todas as expectativas, em nome do desempenho, enquanto que professores com configuração da mente de crescimento podem demonstrar maiores habilidades de regulação.

Ou seja, os desafios de ensinar na pandemia não residem apenas no componente pedagógico, mas adentram em um componente psicológico, em que o professor se vê desafiado a não somente promover acesso ao conhecimento, mas a estar num papel em que se solicita regulação, ao mesmo tempo, de suas emoções e dos estudantes no contexto das atividades de ensino, o que envolve mais do que transmitir informação.

Nesse *continuum*, a partir da configuração da mente em torno da aprendizagem, tem-se a conexão com as fases finais da ARP de Shulman (1987) e com a fonte sabedoria adquirida com a prática docente, fruto da própria experiência.

Professores com configuração da mente fixa podem experimentar um grande cansaço e desalento, avaliando que seus esforços didáticos não foram correspondidos ou sentindo-se insatisfeitos com seu desempenho ou dos estudantes, não se permitindo aprender com as experiências, planejar a coleta de *feedback* dos estudantes de forma sistematizada com foco

em melhoria, permitindo-se aprimorar suas habilidades de priorizar e gerir o tempo, de modo a atender as demandas, que estão de fato maiores no ensino na pandemia, e o são, em geral, em fases de mudanças e adaptações.

Professores com configuração da mente de crescimento podem experimentar os mesmos sentimentos, com a diferença de que, independente de suas expectativas, valoram a experiência em termos de aprendizagem, sendo capazes de buscar formas alternativas e não definidoras de si, ao darem sentido à experiência, ou mesmo de buscar recursos ou formas alternativas de apoio externas, quando não capazes de endereçá-las por si mesmos.

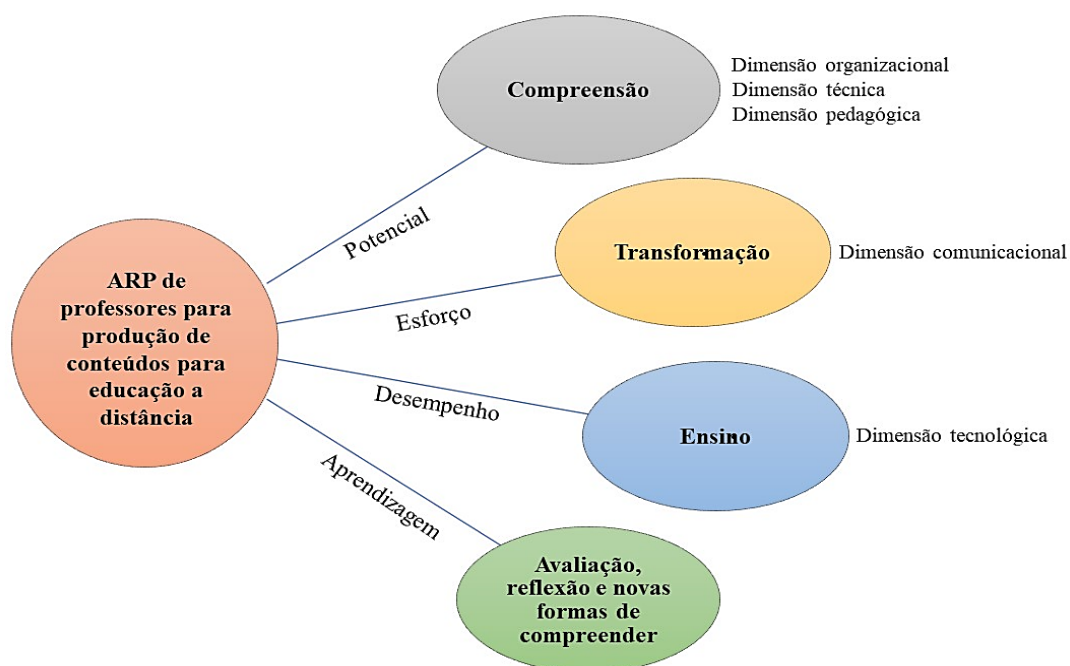


Figura 1 – Articulação do marco conceitual
Fonte: elaborada pela autora, 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de refletir sobre a relação entre a configuração da mente e as fases da ação e raciocínio pedagógico de professores para o ensino durante a pandemia pelo novo coronavírus, não há a intenção de rotular, e sim de estimular a reflexão sobre a oportunidade de desenvolver uma configuração de mente de crescimento, que possibilite a retomada dos professores a um papel de aprendiz, que passa necessariamente pela revisão das crenças, por investigar a própria cognição e não somente buscar meios de mobilizar a cognição dos estudantes.

O ensino durante a pandemia criou o desejo de melhorar a didática ou despertou a necessidade de fazê-lo, algo já bastante discutido em produções científicas sobre o ensino superior, que advogam pela introdução de novos modelos pedagógicos e métodos, a

exemplo da sala de aula invertida, bastante popular no contexto do ensino remoto emergencial. Os que não haviam feito antes, podem ter feito agora, baseados na crença de que seu desempenho deve ser manifestado pelo domínio da técnica, de novas formas que mobilizem o interesse, engajamento e aprendizado dos estudantes. Esta crença pode ter mobilizado muitos, durante a pandemia, a buscar treinamento.

O fato é que, ainda que a didática seja um componente importante, a configuração da mente do professor a antecede pois, mesmo com o conhecimento de como fazer, que pode ser, por exemplo, ofertado em um treinamento, a didática é uma habilidade que requer do professor uma configuração da mente de crescimento, que compreenda esforço e desempenho na perspectiva de aprendizagem, demandando, sobretudo, autoconhecimento e regulação emocional, elementos que ensinar na pandemia podem ter revelado por meio da inserção de atividades que não fazíamos.

No âmbito da formação docente, quando se propõe a retomada do papel de aprendiz, a didática em seu aspecto técnico é o elemento invocado, todavia, é possível que a experiência de ensinar durante a pandemia resgate a necessidade de desenvolver também outras habilidades, como a gestão do tempo e das emoções, por meio do autoconhecimento. A configuração da mente é, no ensino também, via de mão dupla. Professores com mentalidade de crescimento podem contribuir para o desenvolvimento da mentalidade de seus estudantes, colaborando com seu desenvolvimento.

A discussão em torno da configuração da mente dos professores, destacando a de crescimento, não tem a intenção de imputar somente aos professores a responsabilidade pelo melhor resultado possível na experiência de ensino durante a pandemia, que é um arranjo complexo e envolve outras variáveis. Reside no entendimento de que é na configuração da mente de crescimento que há maior potencial de aprendizagem, maior proveito da sabedoria adquirida com a prática docente.

É neste ponto que é relevante que se reflita que, em sendo a configuração da mente um conjunto de crenças, é possível a reconfiguração da mente e, portanto, há o lugar da escolha. Identificando a sua configuração da mente, os professores podem escolher desenvolver-se para além da técnica. Instituições de ensino têm de estabelecer políticas claras, investir em treinamentos mais amplos, que permitam aos professores espaços de reflexão, em conjunto aos treinamentos técnicos, bem como devem dar suporte a todas as dimensões da produção de conteúdos educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 25 mai. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 06 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19*. Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 maio 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 27 nov. 2020.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; PAIVA, Kely César Martins de; MENDONCA, José Ricardo Costa de. Papel social e competências gerenciais do professor do ensino superior: aproximações entre os construtos e perspectivas de pesquisa. *Organizações e Sociedade*, Salvador, v. 25, n. 84, p. 100-121, 2018. ISSN 1984-9230. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-9240846>.
- DWECK, Carol. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2017.
- FILATRO, Andreia; CAIRO, Sabrina. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.
- GARRIDO, Felipe Andres Zurita. Docencia universitaria durante la pandemia COVID-19: una mirada desde Chile. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024777, p. 1-9, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24777>.
- HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de Emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, Recife, v. 2, 2020. Disponível em: <http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- MENEGAZ, Jouhanna do Carmo *et al.* Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e176325, 2018. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176325>.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. ISSN 0017-8055. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

Jouhanna do Carmo Menegaz

Enfermeira, doutora em Educação e Trabalho em Enfermagem, investiga a formação docente de ensino superior. Atualmente é professora do Departamento de Enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Pará.

jouhanna.menegaz@udesc.br