

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193



DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

FROM CLASSROOM TEACHING TO EMERGENCY REMOTE TEACHING: ADAPTATIONS, CHALLENGES, AND IMPACTS IN A GRADUATE DEGREE

DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL PARA EL REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTACIONES, DESAFÍOS E IMPACTOS EN ESTUDIOS DE POSGRADO

Humberto Luiz Barros Moraes¹
Solange Melo do Nascimento²
Mário André de Freitas Farias³
Gilson Pereira dos Santos Júnior⁴

RESUMO

A maior pandemia do século XXI foi causada pela proliferação do coronavírus SARS-CoV-2 pelo mundo, que tem afetado os países nos diferentes aspectos da sociedade e impulsionado mudanças emergenciais, inclusive na educação. O principal objetivo deste artigo é discutir as mudanças realizadas nas práticas pedagógicas, durante o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Para tanto, o artigo apresenta a metodológica sala de aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de adaptação ao ensino remoto emergencial, além das práticas desenvolvidas pelos discentes e docentes da disciplina. Ao refletir as práticas, concluiu-se que, apesar da existência de inúmeros recursos tecnológicos para oportunizar essa forma de ensino, os fatores de ordem socioeconômica e familiar podem comprometer a sua concretização efetiva a fim de alcançar as diferentes realidades dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19. TDIC.

ABSTRACT

The biggest pandemic of the century XXI has been caused by the proliferation of coronavirus SARS-CoV-2 around the world, which affected countries in different aspects of society, and brought us emergency changes, including in the education area. The main goal of this paper is to discuss the changes made in educational practices, during the transition process from classroom teaching to emergency remote teaching in the subject of Educational Practices in Professional and Technological Education of the Master Degree Program in Professional and Technological Education of Institute Federal of Sergipe. Thus, the paper presents the methodology Flipped Classroom, using digital information and communication technologies, as a way to suit the student to emergency remote teaching. Besides, the paper shows practices developed by students and professors of the subject. We concluded that despite the existence of many technological resources to provide this type of education, some socioeconomic and family factors can compromise the implementation of the emergency remote teaching to achieve the different situations of life of the subjects.

KEYWORDS

Education. Emergency remote teaching. Covid-19. TDIC.

RESUMEN

La mayor pandemia del siglo se experimenta debido a la proliferación de coronavirus SARS-CoV-2 en todo el mundo, que ha afectado a países en diferentes aspectos de la sociedad y está impulsada por cambios de emergencia, incluida la educación. El objetivo de este artículo es discutir los ajustes realizados en las prácticas pedagógicas durante el proceso de transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia en la disciplina de Prácticas Educativas en Educación Profesional y Tecnológica del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica del Instituto Federal de Sergipe. Con este fin, el artículo presenta la opción metodológica para el aula invertida con el uso de tecnologías digitales de información y comunicación como una forma de adaptarse a la enseñanza remota de emergencia, además de las prácticas desarrolladas por los estudiantes y profesores de la disciplina y los informes de las experiencias vividas por los sujetos. Al reflejar las prácticas, se concluyó que, a pesar de la existencia de innumerables recursos tecnológicos para proporcionar este tipo de enseñanza, los factores de naturaleza socioeconómica y familiar pueden comprometer la implementación efectiva de esta forma de enseñanza para alcanzar las diferentes realidades de las asignaturas.

PALABRAS CLAVE

Educación. Enseñanza remota de emergencia. Covid-19. TDIC.

1 INTRODUÇÃO

Fevereiro de 2020 ficará marcado na história do Brasil pela entrada no quadro de países afetados pelo Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus letal que se propaga rapidamente por meio de gotículas emitidas por pessoas infectadas. A rápida proliferação, aliada ao quantitativo de óbitos e pacientes que necessitam de cuidados médicos especializados, proporcionou um estado de emergência mundial, obrigando os países a decretarem medidas de combate e enfrentamento, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre elas, o distanciamento físico² e a suspensão das atividades comerciais e educacionais na tentativa de conter os avanços do vírus e salvaguardar as vidas dos cidadãos.

Mesmo resistente às recomendações de isolamento emitidas pela OMS, o governo brasileiro suspendeu as atividades presenciais em creches, escolas, universidades, institutos federais e demais espaços formais e não-formais de ensino, públicos ou privados, em março deste ano, e sinalizou o ensino remoto emergencial como alternativa para continuidade das atividades educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), neste contexto, trata-se da forma de ensino não presencial autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020³, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - covid-19”.

Diante da gravidade e incertezas do momento e do respaldo legal do MEC, algumas instituições de ensino optaram por manter as atividades de modo não presencial, por meio do ERE. Desse modo, esta decisão impactou o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas pelos professores, tornando essencial repensar as práticas pedagógicas para adaptá-las ao ERE com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Neste percurso, os professores tiveram que refletir sobre as adaptações, os desafios e os impactos advindos das mudanças.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir as adequações efetuadas no processo de transição do ensino presencial para o ERE na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Neste, os autores apresentam a opção metodológica pela sala de aula invertida com uso das TDIC para adaptação das atividades educacionais ao ERE, além das práticas desenvolvidas pelos alunos e professores.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta as adaptações e planejamento metodológico da disciplina no ERE no cenário da pandemia; na Seção 3, discute-se as aprendizagens, desafios e impactos com o ensino remoto; por fim, a Seção 4 descreve as considerações finais.

² Optou-se por usar a expressão distanciamento físico a distanciamento social, visto que os indivíduos permanecem socializando por meio das tecnologias digital em rede, a exemplo desta disciplina.

³ Disponível em: <https://bit.ly/31cr8Bn>.

2 ADAPTAÇÕES NA DISCIPLINA PARA CONDUÇÃO NO ENSINO REMOTO

A disciplina Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica foi ofertada no semestre 2020.1, iniciado em fevereiro, com duração de quatro meses, no formato presencial, tendo dez estudantes matriculados. O planejamento inicial foi elaborado com foco em práticas educativas e estratégias metodológicas presenciais, em sala de aula, que favorecessem a natureza teórica e prática, sendo, portanto, organizada em dois momentos, com professores distintos. O primeiro momento, planejado para o período de 2 de fevereiro a 14 de abril de 2020, tinha como ênfase a fundamentação da disciplina por meio de referências básicas; já o segundo momento, compreendido entre 21 de abril a 16 de junho do mesmo ano, destinava-se aos aspectos práticos da disciplina.

Entretanto, o cenário de pandemia descrito fez com que a Coordenação do ProfEPT se manifestasse quanto à interrupção ou continuidade das atividades de ensino. Após decisão pela continuidade, coube aos professores, em consenso com os alunos, traçarem outros rumos para as disciplinas sob suas responsabilidades. Então, a partir de meados do mês de março, ocorreu a abrupta e desafiadora adaptação das práticas educativas para manter as atividades educacionais em execução. Neste momento, a primeira fase da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica já estava sendo concluída, encerrando-se nas primeiras semanas após o início das atividades remotas. Já o segundo momento, teve que ser replanejado para que as atividades fossem adaptadas ao ERE com o uso da TDIC.

Manteve-se, considerando que a disciplina adotava um planejamento inicial favorável ao emprego de métodos ativos na educação escolar, com incentivo à autonomia do aluno na construção dos seus processos de aprendizagem, sua estrutura base e efetuou-se adequações nas estratégias pedagógicas, como a adoção da metodologia de sala de aula invertida com uso de TDIC. Para tanto, foram organizadas discussões semanais, síncronas e assíncronas, mediadas pelos alunos com a orientação e acompanhamento do docente, tendo como ponto de partida as leituras do referencial teórico deste momento da disciplina.

A partir da leitura inicial, oportunizava-se aos alunos a construção colaborativa do conhecimento, incentivando postagens e interações nos fóruns virtuais sobre a temática dos textos, bem como a autoria e o compartilhamento de recursos midiáticos. A culminância ocorria nos encontros virtuais síncronos, cujo objetivo era consolidar os saberes da temática em questão.

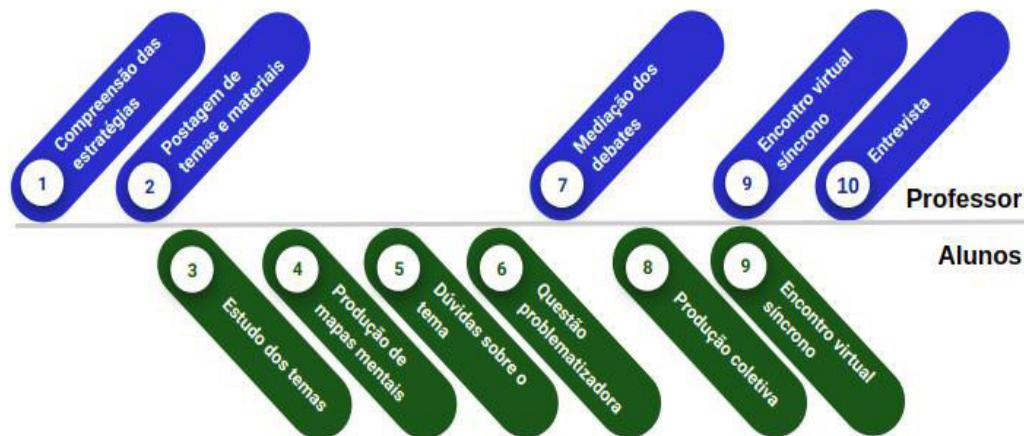
Para Bergmamm e Sams (2018), a sala de aula invertida utiliza problemáticas referentes ao conteúdo explorado, discussão em grupo e foco nos alunos, a fim de promover o efetivo processo de construção de conhecimentos, de modo que, “o que é tradicionalmente feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMAMM; SAMS, 2018, p. 11). Para tanto, esta abordagem recorre aos recursos disponibilizados pelas TDIC a fim de promover a fusão da sala de aula on-line e presencial, neste caso, síncrona e assíncrona.

Faz anos que as TDIC potencializam meios para apoiar a educação e os atores sociais que compõem o contexto escolar e alguns vêm resistindo à sua adesão e inserção nas práticas cotidianas. A pandemia fez

com que os olhares se voltassem para tais tecnologias e percebeu-se que vivencia-se uma sociedade em rede, conforme preconizada por Castells (1999), em que os indivíduos estão imersos no ciberespaço, conforme Levy (1999), agindo, interagindo e proporcionando culturas digitais, “formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais” (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Assim, ao optar-se por uma metodologia adaptada ao contexto da pandemia, que favorecesse a autonomia, a problematização, a aprendizagem colaborativa e a interação entre os alunos por meio das TDIC, buscando também uma aproximação das culturas digitais por estes já vivenciadas, o planejamento da disciplina sofreu adequações e melhorias, mantendo o percurso metodológico ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Percurso metodológico da disciplina



Fonte: Elaboração dos autores (2020).

De acordo com a Figura 1, o primeiro encontro no ERE **(1)** foi destinado à compreensão das estratégias pedagógicas a serem adotadas na nova modalidade. Para a metodologia de sala de aula invertida, foi adotado um guia didático da sala de aula invertida para a Educação Profissional e Tecnológica (NASCIMENTO; SILVA JÚNIOR; FARIAS, 2019). Em seguida, foi apresentado o conceito e exemplos práticos sobre mapas mentais e produção de *podcasts*. O professor disponibilizou, nesta semana, materiais teóricos e práticos sobre a metodologia, mapas mentais e *podcast*, que foram objetos de discussão e práticas durante a primeira semana de ERE.

Semanalmente, o professor postava uma discussão prévia sobre o tema a ser abordado, disponibilizando as leituras obrigatórias ao grupo, cabendo a uma dupla a responsabilidade pela mediação da discussão com suporte do docente **(2)**. Em seguida, os discentes estudavam a temática a partir de materiais disponibilizados no espaço virtual da turma, hospedado no *Google Classroom*⁴ e/ou em outras mídias **(3)**.

⁴ Classroom é uma ferramenta digital para sala de aula virtual, que ajuda professores a gerenciar atividades, distribuir tarefas, enviar feedbacks e compartilhamento de recursos. Disponível em: <https://bit.ly/2BUQ1ZW>.

Cada discente produzia um **mapa mental individual**, para representar a sua compreensão sobre o conteúdo estudado, que era postado pelos autores até a sexta-feira, da referida semana, no tópico correspondente à atividade na sala de aula virtual, no *Google Classroom*, para o compartilhamento com os demais colegas da turma (4). As **dúvidas/questionamentos** relacionados ao tema eram postados em fórum específico ou sanadas na conferência *web* (momento síncrono) (5).

Para incentivar as interações e conduzir a construção colaborativa do conhecimento, a dupla responsável pela mediação do tema semanal elaborava uma questão problematizadora e postava no fórum do *Classroom*, iniciando o debate com a turma (6). O processo de mediação foi acompanhado pelo professor que em diversas ocasiões também pontuou aquilo que considerou relevante e estimulou outras perspectivas de interpretação dos conteúdos (7).

Como parte da produção coletiva, cabia à dupla mediadora da temática semanal o desenvolvimento de um **mapa mental coletivo**, que sintetizava, de modo unificado, os saberes, as discussões e as colaborações de todos acerca do tema. Ademais, esta era responsável pela produção de um *podcast* **semanal** sobre o assunto a ser discutido, inclusive com a possibilidade de dialogar com convidados. Tais produções midiáticas coletivas⁵ eram compartilhadas no ambiente virtual da turma para que todos, alunos e professores, tivessem acesso aos conteúdos (8).

O ciclo de aprendizado da temática semanal era finalizado com um encontro virtual, síncrono, por meio de uma webconferência pelo *Google Meet*⁶, cujo *link* de acesso era disponibilizado no ambiente virtual da turma do *Classroom*. Mediando o encontro, a dupla da semana apresentava o mapa mental coletivo e o *podcast* produzido, convidando o grupo a expor as opiniões postadas no fórum e a contribuir para a construção do conhecimento acerca da problemática. Por fim, o professor apresentava suas considerações e encerrava o encontro (9).

Ao final da apresentação da terceira dupla, foi realizada uma entrevista por meio de um questionário individual, contendo questões abertas e fechadas, com objetivo de compreender como a turma avaliava as ações de adaptação da disciplina durante o processo de transição do ensino presencial para o remoto emergencial, fornecendo indícios sobre os desafios e impactos das mudanças, bem como as principais dificuldades dos alunos diante do ERE (10).

3 APRENDIZAGENS, DESAFIOS E IMPACTOS COM O ENSINO REMOTO

Na disciplina, os alunos foram autores e mediadores de todo o processo de ensino-aprendizagem, estimulando sua autonomia e protagonismo, experienciando as TDIC nas práticas educativas e, ao final, após realização de seis encontros virtuais, os sujeitos tinham produzido um acervo contendo: 50 mapas mentais individuais, cinco mapas mentais coletivos e cinco *podcasts*, bem como uma base de discussão com 118 comentários sobre as temáticas estudadas, conforme ilustrado na Figura 2.

A colagem de imagens ilustrada na Figura 2, demonstra o mural de atividades desenvolvidas, no qual pode ser observado o planejamento da disciplina e o quantitativo de interações (à esquerda), a

5 Uma das produções midiáticas está disponível para acesso público em <https://bit.ly/2DdVKdu>.

6 *Google Meet* é uma ferramenta digital de webconferência. Disponível em <https://meet.google.com/>.

página da atividade temática (à direita) e o cartaz de divulgação do *podcast* produzido pela dupla de mediadores (ao centro).

No período de dois meses, por meio do ERE, foram discutidas seis temáticas, a saber: i) práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais; ii) métodos de planejamento para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da autonomia; iii) inserção das mídias digitais na prática docente, iv) instrumentos avaliativos nas metodologias ativas; v) metodologias na perspectiva inclusiva; vi) ensino remoto emergencial.

Figura 2 – Mural de atividades, interações e autorias dos alunos

Fonte: Acervo dos autores (2020).

Com relação à TDIC, os alunos experienciaram, diretamente, o *Google Classroom* como ambiente de sala de aula virtual e o *Google Meet* como meio de comunicação síncrono; o *Coggle*⁷ e o *Canva*⁸ como interfaces digitais para produção de mapas mentais e o aplicativo *Audacity*⁹ para edição dos *podcasts*.

Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais foi o tema de abertura das discussões no segundo momento da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, em 28 de abril de 2020. O encontro foi guiado pelo professor para orientar, por meio do exemplo, os alunos sobre a mediação das discussões que eles fariam.

Te-ve-se como referencial os textos de Franco (2016), Nascimento e Azevedo (2017), Nascimento, Silva Júnior e Farias (2019), a temática focou nos impactos do uso das tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, discutindo, inclusive, maneiras de como incentivar a presença e potencializar o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula. Nascimento e Azevedo (2017, p. 70) enfatizam que as transformações tecnológicas enfrentadas pela sociedade atual, refletem diretamente no âm-

7 *Coggle* é uma interface digital para criação de mapas mentais. Disponível em: <https://coggle.it/>.

8 *Canva* é uma interface digital para criação imagens. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

9 *Audacity* é um aplicativo para edição de áudio. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>.

bito da educação e que tais reflexos precisam ser incluídos no arcabouço teórico e conceitual na prática educativa, pois, “não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, é a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos”.

Ao refletir a incorporação das tecnologias na prática pedagógica, seguindo esses pressupostos, foram levantadas questões referentes à “invasão” e à “tendência” tecnológicas no contexto atual da educação e à dificuldade da escola em lidar com a mediação dessas tecnologias tendo em vista, sobretudo, problemas estruturais e o despreparo humano.

Ao se posicionarem sobre o assunto, os alunos citaram a relevância de se considerar a influência dos fatores individuais e coletivos, de cunho socioeconômico, que interferem nas experiências do educador e do educando nos processos de incorporação e uso das TDIC na prática educativa. Esse aspecto, em particular, foi enfatizado na discussão por possuir bastante significância no cenário vivenciado, percebendo-se o ERE como necessário, mas não totalmente exequível devido às desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira.

Assim, sobre essa discussão, pôde-se concluir, conforme a aluna 4, e reiterando Franco (2016), que a incorporação das TDIC nos processos educativos requer que estas sejam compreendidas pedagogicamente, respeitando-se as “especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (ALUNA 4). Essa compreensão pedagógica é o que garantirá que tanto o sistema de ensino, quanto a escola e o seu corpo docente assumirão o compromisso de um planejamento pautado na realidade circunstancial que envolve o ato de educar, pois este não é um fim em si mesmo, mas uma totalidade criada e gerida pelos processos histórico-sociais.

No encontro da segunda semana, 5 de maio de 2020, foram discutidos **métodos de planejamento para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da autonomia** tendo como referencial teórico a obra “Pedagogia da Autonomia”, do educador Paulo Freire. Os pressupostos da pedagogia freireana direcionaram a abordagem sobre o planejamento para o ensino e a aprendizagem. Ao afirmar que não há docência sem discência, Freire (1996) deixa claro que tanto o docente quanto o discente estão posicionados como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, não havendo, pois, uma condição de superioridade ou de inferioridade de um para com o outro. Nesse sentido, para o Aluno 1 (2020), “a proposta freireana está centrada numa relação de poder distributiva” na qual “o diálogo é tomado como método”.

Os alunos da disciplina, partindo desse pressuposto, apresentaram reflexões e levantaram questões que somadas constituíram um quadro de análise sobre a prática docente, imbuída de seus desafios e perspectivas, também sobre a condição discente, consideradas as suas singularidades, subjetividades e concretudes que habitam o espaço escolar, se estendem para além dele e vice-versa. Tais colocações transpareceram o entendimento da necessidade mútua que caracteriza os processos de ensinar e aprender na perspectiva da autonomia, pela qual se estabelece uma relação solidária que requer do professor “esforço” e do aluno “empenho”, aspectos estes que, conseqüentemente, devem refletir no planejamento e nos métodos de ensino e aprendizagem.

O cenário de pandemia foi trazido, novamente, para a discussão sobretudo ao se abordar a flexibilidade necessária ao ato educativo na perspectiva da autonomia, sem a qual, qualquer planejamento que se queira elementar tornar-se-á meramente figurativo e inoperante. A abordagem dessa

flexibilidade esteve diretamente associada ao elemento contextual dos sujeitos e à realidade social que os constrói e desconstrói historicamente, como demonstra a realidade contextualizada.

No terceiro encontro virtual, em 12 de maio de 2020, se discutiu a **inserção das mídias digitais na prática docente**, temática que ganhou destaque com a pandemia. A discussão se iniciou com o questionamento da dupla mediadora sobre “[...] como, hoje, no processo de ensino-aprendizagem, efetivamente, ensinar através das TDIC?”. O debate foi pautado nas leituras dos textos de Valente (2014), Lima e Loureiro (2015) e Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), além de dois vídeos que discutiam os avanços da tecnologia na educação.

A interação produziu 25 comentários que possibilitaram o aprofundamento da temática. Esta, muito provavelmente, será cara à educação nos próximos anos. Apesar de não se tratar de um tema essencialmente novo, foi apenas com o ERE que o uso das TDIC e das mídias digitais passou a ser experienciado, em larga escala, pelos atores sociais do contexto escolar.

Ainda que as TDIC estejam presentes nas culturas digitais vivenciadas por grande parte dos estudantes brasileiros, para que seu uso nas práticas pedagógicas se torne, de fato, eficaz, são essenciais formações iniciais/continuadas de docentes com TDIC, além de adequações didático-metodológicas e sociais. Lucena, Oliveira e Santos Júnior (2017, p. 271) apontam que a discussão sobre o uso das TDIC na formação inicial, quando ocorre, se limita “a uma disciplina que nem sempre é eletiva para alguns cursos”, formando, desse modo, professores que não vivenciaram as TDIC na educação, além disso, ocorre a “falta de políticas públicas para inserção das tecnologias [...] acompanhadas de formação continuada de professores”. Para a aluna 4,

O uso das tecnologias educacionais nunca foi posta à prova tanto quanto agora. As evidências demonstram o quanto nós professores não estamos preparados para o seu uso, bem como a comunidade escolar, sobretudo os pais e/ou responsáveis por nossos alunos.

O comentário expõe as várias camadas que envolvem a implementação das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, sendo uma das mais importantes a formação básica e continuada de professores. Lima e Loureiro (2015, p. 395) reforçam esta ideia quando afirmam que na “contemporaneidade é incontestável a necessidade de se equalizar a formação de licenciandos na construção dos conhecimentos com a sociedade tendencialmente cibercultural”.

O debate foi enriquecido com relatos de experiências dos que atuam ou já atuaram em práticas de ensino com uso das TDIC, os quais apontaram que, apesar destes novos recursos mostrarem-se valiosos, a atuação do docente é o que determina a eficácia de todo o processo.

O quarto encontro foi destinado às discussões sobre os **instrumentos avaliativos nas metodologias ativas**, tendo em vista que a avaliação das aprendizagens é parte integrante do ato pedagógico e, como tal, requer instrumentos condizentes com os objetivos traçados no planejamento. A temática da semana lançou para debate o processo avaliativo no âmbito das metodologias ativas, sendo necessário dialogar sobre os instrumentos avaliativos condizentes com essa proposta metodológica. A discussão contou com a base teórica de Barbosa e Moura (2013), Morán (2015) e Diesel, Marchesan e Martins (2016).

Para Morán (2015, p. 16), a escola padronizada “ensina e avalia todos de forma igual e exige resultados previsíveis”, configurando uma postura que ignora a sociedade do conhecimento e suas interseções com as competências cognitivas, pessoais e sociais, que, para ele, são competências que só se adquire a partir da “proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”.

Como partida, tomando a afirmação do Aluno 1 (2020) de que

A aprendizagem ativa requer mudanças no processo de avaliação da aprendizagem e seus instrumentos, que não podem mais estar voltados para a memorização de conteúdo, nem os limites do texto do livro didático, entre outras situações vivenciadas pela escola tradicional,

A dupla de mediadores desta semana lançou como questão problematizadora: “Como pensar a avaliação do ensino-aprendizagem e seus instrumentos, na perspectiva da aprendizagem ativa e suas metodologias?”.

As interações enfatizaram a correlação dos métodos ativos com um processo avaliativo de cunho integrativo e sistêmico, no sentido de que possa servir-se de instrumentos diagnósticos, formativos e somativos, em detrimento de um processo avaliativo centrado em métodos de avaliação apenas somativos, de caráter classificatório, descontextualizado e, conseqüentemente, excludente. Nesse processo integrativo e sistêmico, a comunicação aberta e horizontal entre professor e alunos é imprescindível para obtenção de um diagnóstico mais coerente com as realidades e necessidades de cada um em particular e de todos em conjunto.

A discussão, portanto, sintetizou o entendimento de que instrumentos avaliativos coerentes com as metodologias ativas são instrumentos que incluem os alunos a partir do diagnóstico de suas necessidades individuais e, com isso, propiciam a integração dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais para a obtenção sistêmica dos melhores resultados particulares e coletivos.

No quinto encontro, em 26 de maio de 2020, foram discutidas as **metodologias na perspectiva inclusiva** a partir dos textos de Barbosa e outros autores (2017) e Aragão (2017). Ainda, conforme estes autores, o modelo de Educação praticado nas escolas brasileiras ainda é aquele que a tem como reprodutora da chamada violência simbólica. As tecnologias assistivas, por sua vez, têm como objetivo conduzir a promoção da inclusão de todos os alunos na escola oferecendo recursos, serviços e estratégias mais eficazes em cada caso (BARBOSA et al., 2017).

Diante desses temas, a dupla mediadora propôs a seguinte problematização: “como as metodologias ativas podem realmente contribuir para um processo de inclusão que conecte os diversos sujeitos da Escola e corroborem para a construção da aprendizagem significativa de todos?” A discussão impulsionou 20 comentários sobre as possibilidades de alinhamento das tecnologias assistivas e das metodologias ativas no auxílio à educação inclusiva.

As diferentes contribuições trazidas para o debate possibilitaram o consenso entre os alunos de que a resposta ao questionamento perpassa por investimentos em pesquisas, formação continuada de professores na Educação Especial, redução ou flexibilização da carga horária do docente e mudanças atitudinais por parte deste.

No sexto e último encontro, realizado em 6 de junho de 2020, discutiu-se sobre o **ensino remoto emergencial** no Brasil tendo em vista o contexto vivenciado. A discussão partiu da problematização

sobre as estratégias de incentivo e apoio às atividades não presenciais, tendo em vista a sua essencialidade na redução dos efeitos da crise na Educação. Assim, questionou-se sobre o modo como o ERE pode impactar na educação brasileira, considerando sobretudo os processos de ensino e aprendizagem da educação básica. Para tanto, os alunos analisaram notícias veiculadas no país, bem como o Guia COVID – 19 para educação a distância¹⁰, a Nota técnica da Organização Todos pela Educação¹¹ e as Diretrizes para escolas durante a pandemia¹², do Conselho Nacional de Educação.

A desigualdade social brasileira e os seus reflexos negativos foram o ponto central das opiniões. A exemplo do que foi vivenciado por todos os alunos da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, percebeu-se que o ensino remoto exige uma estrutura tecnológica básica para sua efetivação. Além disso, é necessário também conhecimento e habilidades para lidar com os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para a viabilidade das atividades remotas. No entanto, muitos alunos não têm acesso a essa estrutura básica, também não dispõem desses conhecimentos e habilidades. A situação é mais grave ainda quando se refere a alunos da educação básica da esfera pública.

Ignorar os entraves fixados pelas desigualdades sociais produzirá efeitos ainda mais danosos à saúde da educação pública brasileira e, nesse sentido, não se pode comparar as condições de aprendizagem remota de um aluno de escola pública com as de um aluno de escola privada. Por mais que os órgãos governamentais e outros organismos da sociedade civil tenham se manifestado no sentido de orientar e emitir diretrizes para o funcionamento do ensino, o que se percebeu nos relatos dos noticiários foi um sentimento coletivo de insegurança, apesar de todo o esforço criativo e disposição dos profissionais da educação para enfrentar a situação.

Para o Aluno 3, o ERE vivenciado irá, sem dúvidas, impactar a educação do futuro, porém, não se pode precisar quais serão esses impactos. Enfatiza, ainda, que não é possível pensar as possibilidades tecnológicas sem antes refletir e encontrar soluções para os problemas básicos de que padece a sociedade e que impactam diretamente a educação, impossibilitando que muitos alunos não tenham “as condições necessárias para que esse modelo de ensino se efetive” (ALUNO 3, 2020).

A discussão sintetizou que os impactos sobre o ensino, de modo geral, não foram positivos, entretanto, destacou-se a mudança de postura quanto ao uso das tecnologias na educação. Embora não se trate de uma novidade, até então havia um número considerável de não adeptos à inserção destas no cenário escolar. O contexto de pandemia, contudo, afirmou que muito mais do que elementos intrusos à sala de aula, os recursos tecnológicos são necessários para potencializar caminhos. Para isso, no entanto, é preciso que outras barreiras sejam superadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino remoto descrita neste estudo, com ressalva à influente particularidade de tratar-se de uma turma de pós-graduação *stricto-sensu*, demonstra caminhos concretos que possi-

¹⁰ Disponível em <https://bit.ly/2PiCcYd>.

¹¹ Disponível em <https://bit.ly/2XiED1k>.

¹² Disponível em <https://bit.ly/30lnENX>.

bilitaram o ensino e a aprendizagem, não obstante a existência de uma pandemia que atingiu a todos de maneiras diversas.

Ao encarar o novo cenário, os professores da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica propuseram aos alunos a continuidade das atividades educativas com o uso das TDIC. Essa adaptação configurou-se claramente como um desafio para todos, pois, tanto professores quanto alunos viram-se desafiados a descobrir, na prática, os rumos do processo. A dialogicidade foi o elemento que norteou a direção que foi seguida.

Ao final, é notório que ocorreram muitos aprendizados com a experiência. Mais do que adaptar-se, houve um processo de reflexão sobre o cenário vivido, concluindo-se que, especificamente no Brasil, as possibilidades para o ensino remoto existem, mas não são acessíveis a todos devido a questões sócio-históricas e estruturais que desequilibram as condições de ensino e aprendizagem, quer em situações consideradas normais ou em cenários adversos como o vivenciado com a pandemia.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, A. S. A dificuldade de aprendizagem da pessoa com deficiência: o processo de inclusão. *In*: SOUZA, R. C. S. (org.) **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017. p. 127-139.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Senac**, RJ, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio-ago. 2013.

BARBOSA, S. L. M.; *et al.* O uso da Tecnologia Assistiva em prol da Educação Inclusiva. *In*: SOUZA, R. C. S. (org.) **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017. p. 159-173.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set.-dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E. P. A. **Aplicações escolares do Podcast**. In: Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem (CONAHPA). 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. A integração entre docência e tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de licenciandos. In: Workshop de Informática na Escola, 2015. **Anais [...]**, 2015. p. 395.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 35-44, dez. 2014.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS JÚNIOR, G. P. A web 2.0 e os software sociais: outros espaços tempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS. 2017. p. 257-274.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A. e MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, E. D.; AZEVEDO, R. O. M. Possíveis articulações entre os conceitos de tecnologia e competências na formação profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017.

NASCIMENTO, R. V.; SILVA JÚNIOR, J. E.; FARIAS, M. A. F. **Guia didático: sala de aula invertida para a Educação Profissional e Tecnológica - Modalidade Subsequente**. Aracaju: Edifs, 2019.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

Recebido em: 8 de Julho de 2020

Avaliado em: 13 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



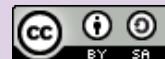
A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Graduado em História/Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Mestrando do Programa Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe – ProfEPT/IFS; Servidor Técnico Administrativo da UFS. E-mail: humbertoimb79@gmail.com

2 Graduada em História/Licenciatura – UFS; Mestranda do ProfEPT/IFS; Técnica em Assuntos Educacionais da UFS. E-mail: nangemelo@gmail.com

3 Doutor em Ciências da Computação – UFBA; Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento – UFAL; Especialista em Análise de Sistemas – UCAM; Bacharel em Sistemas de Informação – UNIT; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – ProfEPT/IFS. E-mail: mario.andre@ifs.edu.br

4 Mestre em Ciência da Computação – UFCEG; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – UFS; Bacharel em Ciência da Computação – UNIT; Professor EBTT – IFS. E-mail: gilson.junior@academico.ifs.edu.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

