

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO

a formação inicial e
continuada

RITA DE CÁSSIA BORGES
FLÁVIA AMARAL REZENDE
(Orgs.)



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO
A formação inicial e continuada

Rita de Cássia Borges e Flávia Amaral Rezende
(Organizadoras)

V&V Editora
Diadema – SP
2021

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Profa. Dra. Silvana Pasetto
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves	Profa. Ma. Beatriz Milz
Prof. Dr. Giovano Candiani	Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba
Prof. Dr. Ivan Fortunato	Profa. Ma. Marta Angela Marcondes
Prof. Dr. José Guilherme Franchi	Prof. Me. Pedro Luis Castrillo Yagüe
Profa. Dra. Luciana Aparecida Farias	Profa. Erika Brunelli
Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo	Prof. Everton Viesba-Garcia
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Profa. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia
Coordenação de Área: Marilena Rosalen
Projeto Editorial: Giovanna Tonzar, Thays Soares e Everton Viesba-Garcia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação a Distância e Ensino Remoto: a formação inicial e continuada / Organizadoras Rita de Cássia Borges, Flávia Amaral Rezende. – Diadema: V&V Editora, 2021.
220 p. : 14 x 21 cm – (EaD e Ensino Remoto)

Vários autores
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-88471-12-8
<https://doi.org/10.47247/VV/RCB/88471.12.8>
1. Educação à distância. 2. Ensino remoto. 3. Professores - Formação. I. Borges, Rita de Cássia. II. Rezende, Flávia Amaral.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora - Diadema, São Paulo – Brasil
Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail: contato@vveditora.com
vveditora.com

Ensino Remoto e o uso das metodologias ativas sob a ótica de docentes em tempos de pandemia

 doi.org/10.47247/VV/RCB/88471.12.8.11

Sidney Pires Martins
Mateus José dos Santos

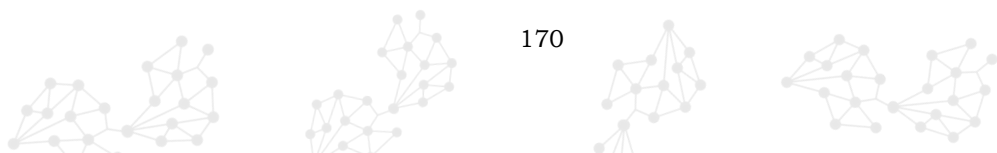


Para início de conversa...

O presente trabalho busca trazer reflexões emergidas de um curso de formação continuada para professores de diferentes segmentos com o intuito de discutir sobre as diferentes metodologias ativas que podem ser desenvolvidas em tempos de ensino remoto. A pandemia do coronavírus trouxe diversas mudanças para o cenário educacional que precisou se (re)adaptar para dar prosseguimento às atividades educacionais e driblar os inúmeros desafios e dilemas impostos por esta situação. Um dos maiores desafios que perpassam a educação no tempo atual é o uso das tecnologias digitais. O uso destas tecnologias demanda discussões robustas e uma formação mais aprofundada sobre a importância da articulação das ferramentas digitais com as práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais ativa, o que vem acontecendo incipientemente no cenário atual. Segundo Alves (2020),

A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido. Desafio, por que o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e as vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais [...] (ALVES, 2020, p. 350).

Sem dúvidas, a pandemia trouxe para o centro da discussão a importância de desenvolvermos atividades que articulem as tecnologias digitais com metodologias que estimulem uma aprendizagem mais ativa. Desse modo, o curso de formação continuada, por intermédio das ferramentas digitais, discutiu uma série de propostas didático-pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de metodologias ativas que podem ser implementadas em tempos de ensino remoto e que



integrem, em suas ações, ferramentas digitais que propiciem um intercâmbio de diferentes saberes. Com base em Valente (2013),

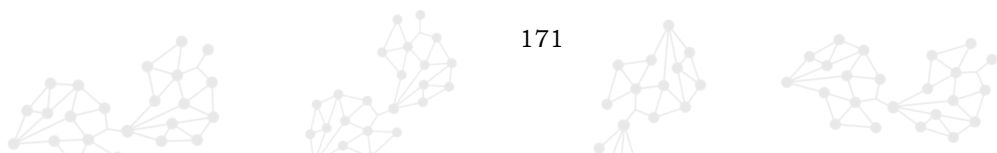
Na aprendizagem ativa, em oposição à aprendizagem passiva, bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento (VALENTE, 2013, p. 1).

Visando o desenvolvimento de estratégias didáticas para o desenvolvimento de situações de aprendizagens mais ativas, buscou-se o desenvolvimento de um curso de formação continuada que dialogasse sobre a importância de desenvolvermos práticas de ensino pautadas em metodologias de ensino que estimulem o protagonismo discente aliado com as múltiplas tecnologias digitais difundidas na atualidade e muito popularizadas no contexto da pandemia da Covid-19.

Além das mudanças na dinâmica das aulas, Castro (2020) nos chama a atenção para as profundas modificações que pairam sobre a educação na pandemia.

No que diz respeito à educação, não é leviano afirmar que a mudança abrupta do ensino presencial para o ensino remoto ou para a modalidade EaD tem trazido consequências desastrosas para a educação brasileira, que diga-se de passagem, já estava submersa numa crise estrutural muito antes da pandemia, se formos bem honestos, há pelo menos 500 anos. (CASTRO, 2020, p. 153).

A crise na educação já existia em um período pré-pandemia, sobretudo pelo Analfabetismo Tecnológico (ANDRADE, 2004; MELO, 2016) evidenciado pelas inúmeras dificuldades dos professores e estudantes em desenvolverem suas aulas no momento atual. Muitos estudantes e profissionais da educação vivenciam momentos desafiadores pela falta de infraestrutura e formação de qualidade para lidarem com as ferramentas digitais imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos de forma on-

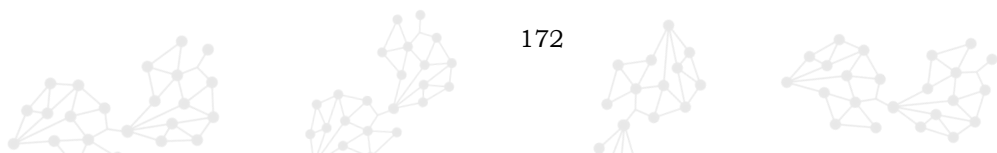


line. Assim, muitos professores tiveram que participar de cursos de formação continuada para aprenderem a lidar com os novos saberes requeridos pela situação atual.

Diante das premissas aludidas, a formação continuada se mostra necessária no momento atual quando realizada seriamente e pautada em discussões aprofundadas sobre os caminhos e descaminhos na educação em tempos de pandemia. Garcia e Alves (2012) reforçam a importância da formação continuada, uma vez que a formação inicial por si só não dá conta de todas as discussões necessárias para a constituição identitária do professor. Desta forma, é importante pensarmos em quais formações continuadas os professores estão participando atualmente para que receitas sobre como implementar atividades pedagógicas não sejam repassadas, mas que situações de aprendizagem possam ser discutidas e construídas colaborativamente respeitando os aspectos sócio-histórico-culturais de cada contexto formativo.

Desta forma, o presente trabalho busca trazer uma discussão de como os professores investigados concebem as metodologias ativas. Essa investigação pauta-se na ideia de que é necessário compreender profundamente o que vem a ser tais metodologias antes de buscar estratégias para a sua implementação, uma vez que, educar não é seguir receitas previamente determinadas (KINCHELOE, 1997). Para analisarmos as contribuições dos professores investigados que participaram do curso de formação continuada aludido, lançaremos olhares interpretativos pautados na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2007). Assim, a pergunta que direcionará os nossos diálogos é:

O que vem em sua mente ao ouvir o termo metodologias ativas?



Percurso metodológico

Diante do contexto pandêmico e a necessidade de discussões sobre metodologias de ensino e suas adaptações para o cenário atual vivenciado pelo país, foi estruturado um curso de formação continuada que versava sobre a discussão de diferentes ferramentas digitais e metodologias de ensino ativas que poderiam ser implementadas em diferentes contextos educativos. O curso foi realizado para cerca de 60 professores e estruturado em oito encontros síncronos com duração de duas horas e meia cada, totalizando 20 horas síncronas e mais 20 horas assíncronas. Na parte assíncrona, os professores cursistas pesquisavam, aprofundavam e debatiam sobre cada atividade desenvolvida na formação continuada, colocados como forma de desafio para estimular os professores cursistas a aprofundarem nas ferramentas digitais e atividades pautadas em metodologias ativas propostas em cada encontro síncrono do curso. Por ser assíncrono, o uso do WhatsApp foi recorrente, pois aproximou os saberes e tensões de cada um dos cursistas mediante grupos criados para o desenvolvimento das tarefas.

Neste trabalho, optaremos por discutir a visão dos professores sobre as metodologias ativas e não nos adentraremos nas discussões sobre as ferramentas digitais e seus desdobramentos na educação. Ao optarmos por esta discussão, *a priori*, pautamos na ideia de que na educação é importante refletirmos sobre cada conceito antes de sua implementação para que as atividades não caíam em uma pedagogia do mais do mesmo e que o professor realmente compreenda o seu papel frente a cada situação de aprendizagem planejada.

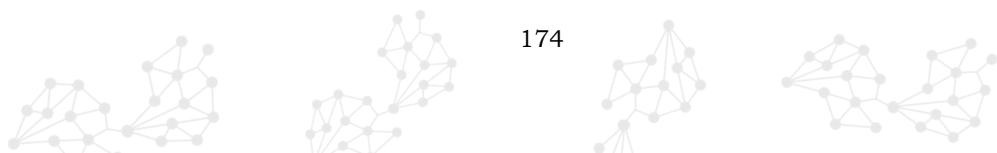
Ao final do curso, os professores responderam a um questionário semiaberto que versava sobre questões envolvendo suas percepções acerca do termo altamente difundido na atualidade que é o de metodologias ativas. As respostas dos professores constituíram a matéria-prima a ser interpretada neste trabalho, o qual denominaremos de *corpus* de pesquisa. Para análise deste *corpus*, procederemos com a metanálise intitulada Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI,



2007). A ATD permite desconstruir o texto, levando-o ao caos e, em um processo de imersão e recursividade, construir categorias de análise que emergirão deste emaranhado de ideias caóticas. A análise por meio da ATD será dividida em algumas etapas, a saber: unitarização, categorização e construção de metatextos que serão descritos e interpretados à luz da teoria do fenômeno a ser investigado (SOUSA; GALIAZZI, 2017).

A primeira etapa destina-se a construção de unidades de sentido (US), processo este conhecido como unitarização. Para esta etapa, as respostas serão fragmentadas em frases menores que por si só exprimem um significado e cada US receberá um código que facilitará a organização à *posteriori* (SOUSA; GALIAZZI, 2017). Neste momento, os pesquisadores afastam-se das perguntas que embasaram as respostas dos professores investigados buscando desvelar os sentidos ocultos que podem estar presentes nas US fragmentadas. Para a codificação, será utilizado a abreviação US.P X.Y onde X indica o professor investigado que variará de 1 a 14, uma vez que recebemos o retorno voluntário de 14 respostas ao questionário enviado. Já Y indica a fragmentação da US e pode variar de acordo com a fragmentação das US após a interpretação dos pesquisadores durante a caminhada metodológica.

Do caos gerado por meio desta fragmentação, os pesquisadores irão se impregnar dos sentidos emergidos das ideias contidas no *corpus* e em um movimento constante de recursividade, categorias primárias emergirão desta interpretação. Inicia-se, portanto, o processo de categorização (MILLI; SOLINO; GEHLEN, 2018). É neste movimento interpretativo que as categorias iniciais darão origem a categorias mais aprofundadas que denominaremos de categorias finais. As categorias finais conduzirão aos metatextos de análise que serão descritos e analisados em busca de novos horizontes interpretativos.

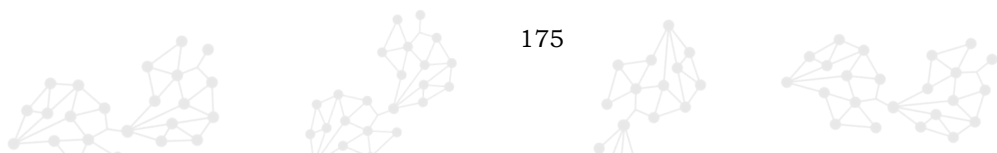


Em busca de horizontes interpretativos: o protagonismo discente e suas interlocuções com as metodologias ativas

Após o tratamento dos dados frente os pressupostos da ATD, emergiram-se diversas categorias primárias que foram aglutinadas em categorias finais que deram origem aos metatextos. O metatexto escolhido para ser discutido neste trabalho será intitulado como: “*As metodologias ativas promovem a interação por meio de atividades dinâmicas e colaborativas estimulando o protagonismo discente*” (OS AUTORES, 2020). A escolha deste metatexto dialoga com a necessidade de pensarmos a aprendizagem ativa em tempos de ensino remoto e interpretarmos o conceito de metodologias ativas e suas interfaces com o processo de ensino e aprendizagem.

Após o percurso interpretativo alicerçado na ATD, os metatextos originados são os resultados deste exercício de análise que possibilitou desvelar sentidos ocultos presentes nas respostas dos sujeitos investigados. O metatexto supracitado emergiu-se da aglutinação de duas categorias primárias que continham diversas US que foram desfragmentadas do *corpus* inicial. A seguir, serão discutidas as categorias que sustentam o metatexto em questão visando compreender as concepções de metodologias ativas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa.

A primeira categoria que compõe o metatexto aludido foi denominada como: “*As metodologias ativas promovem a interação dos estudantes e o protagonismo discente*” e reforça a ideia de que tais metodologias estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da posição ativa dos estudantes, colocando-os no centro das situações de aprendizagem de modo que eles sejam capazes de saírem do papel de coadjuvantes e se posicionarem criticamente embasados em argumentações consistentes. É nesse contexto que as metodologias ativas se mostram como aliadas do processo de ensino e aprendizagem que visa propor situações de aprendizagem mais dinâmicas e engajadoras e que favoreçam a fuga de pedagogias arcaicas que ainda estão enraizadas na transmissão de informações acríicas



e sem uma vinculação com o dia a dia dos estudantes, tão preconizada pelos preceitos freireanos (FREIRE, 1997). Santos e Almeida (2018) salientam que:

As metodologias ativas baseiam-se em um conjunto complexo de recursos didáticos focalizados para uma Educação que desenvolva o senso crítico, a autonomia, a proatividade e o engajamento para a reflexão e ação na solução de desafios sociais pelos discentes (SANTOS; ALMEIDA; 2018, p. 3).

Desse modo, segundo os professores investigados, as metodologias ativas podem estimular o protagonismo discente, tal como está exposto nas seguintes US: “*Metodologias que aprimoram o aprendizado do aluno*” (US.P.5.1); “*As metodologias de aprendizagem ativa focam no olhar dos sujeitos como protagonistas do seu processo de aprendizagem*” (US.P. 12.1) e “*São processos de aprendizagem em que o próprio aluno participa ativamente construindo o seu conhecimento*” (US.P.14.1).

Moran, Masetto e Behrens (2000) reforçam que as constantes mudanças educacionais sofrem influências de aspectos sociais, culturais e tecnológicos demandando novas práticas pedagógicas que atendam o perfil discente da atualidade. Assim, uma pedagogia que ainda ancora-se na transmissão de informações acaba não contribuindo para a construção de conhecimentos efetivos, dado que o estudante memoriza as informações para as avaliações formais e acaba não entendendo a relação destas informações com a sua vida em sociedade. Nesta lógica, Much, Bonfada e Terrazzan (2018) frisam que:

O aluno de hoje questiona, quer saber o porquê de determinados conteúdos, e para que estes são estudados, qual a contribuição desses conhecimentos para sua vida. Para auxiliar os educandos a construir suas aprendizagens, os docentes devem ter clareza dos objetivos que pretendem alcançar em suas aulas. Apenas transmitir a informação, não



significa que aprendizagem se efetivará. (MUCH; BONFADA; TERRAZZAN, 2018, p. 2).

Desse modo, ao estimular o protagonismo discente, o professor, no seu papel de mediador, tem a oportunidade de contribuir para o que o estudante assuma o centro do processo educativo e comece a participar, debater, dialogar, interagir com os seus pares, tal como é exposto pela seguinte US: *Ferramentas em que o centro do processo é o estudante (US.P.11.2)*. Além disso, as metodologias ativas podem ser promovidas em ambientes de interação on-line tal como é expressada pela seguinte US: *“São ferramentas online para auxiliar na aprendizagem do aluno” (US.P.13.1)*. Em tempos de ensino remoto em que as aulas presenciais foram paralisadas em decorrência da pandemia da Covid-19, as tecnologias despontam-se como possíveis aliadas do processo de ensino e aprendizagem e, se articuladas efetivamente com os recursos tecnológicos digitais, podem estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos indivíduos que participam das atividades desenvolvidas pelo docente.

A segunda categoria que deu origem ao metatexto em questão foi intitulada como: *“As metodologias ativas tornam o ensino mais dinâmico/participativo”*. Esta categoria também emergiu do *corpus* de análise e revela o quanto os professores associam as metodologias ativas a palavras como dinâmica, participativa, engajadora e outros sinônimos, uma vez que tais metodologias devem promover uma fuga da rotina passiva e colocar os estudantes em um processo de mãos na massa. Nessa conjuntura, Klippel (2014) reitera que:

Se a escola tem o dever de ensinar, é necessário ensinar para a vida em sociedade, levando o aluno a compreender a realidade, com relações sociais diversificadas através de instrumentos tecnológicos e a incorporar novas dinâmicas em sala de aula, bem como, métodos de ensino compatíveis com a realidade (KLIPPEL, 2014, p. 36).

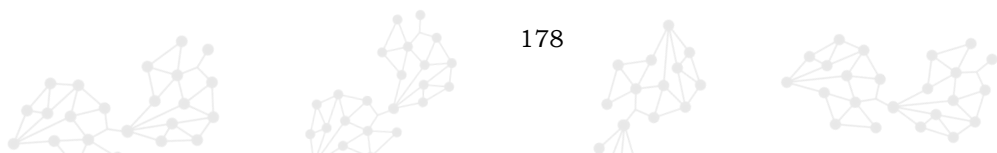


Neste raciocínio, se o professor assume a posição de mediador e estimula os estudantes a saírem de sua posição de passividade e a começarem a colocar a mão na massa, as atividades podem tornar as aulas mais dinâmicas e estimular a participação dos sujeitos que dela participam. Cabe reiterar que este movimento de instigar os estudantes também pode ocorrer em aulas on-line, desde que os professores planejem suas aulas articuladas com ferramentas digitais que proporcionam a dinamicidade e incutem um pensamento reflexivo ao utilizá-la. Essa discussão sobre a inserção das tecnologias no ensino é antiga e, segundo Levy (1990), as tecnologias têm modificado estruturalmente as novas dinâmicas educacionais e os processos comunicativos-interativos, dos quais não podemos negligenciar. Assim, diante do contexto atual, explorar as metodologias de ensino ativas é uma alternativa potente que, se interligada com ferramentas digitais, poderá oportunizar ao discente uma construção de conhecimentos significativa.

Esta categoria nos leva a refletir sobre a associação que os professores fizeram entre as metodologias ativas e as aulas mais dinâmicas e participativas. Tais reflexões podem ter sido aprofundadas no curso de formação continuada que propiciou em todas as atividades desenvolvidas discussões sobre temas que perpassam a educação contemporânea e a interação entre os pares de modo que as ideias de uns fossem complementadas com as percepções do outro que vive em realidade diferente. As US que sustentam esta categoria estão exemplificadas a seguir: *“Ferramentas para aulas mais dinâmicas”* (US.P. 4.1); *“metodologias ativas são um modo dinâmico para fomentar o ensino/aprendizagem”* (US P.8.1); *“Modalidade de ensino que veio para tornar o ensino mais dinâmico”* (US. P.3.2) e *“Modalidade de ensino que veio tornar o ensino mais participativo”* (US. P.3.3).

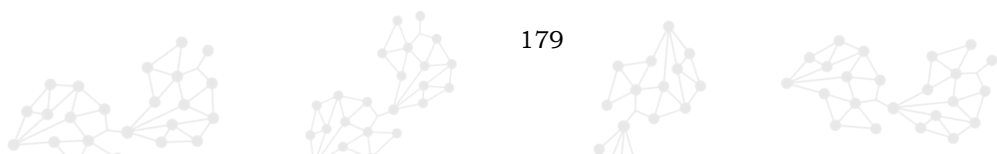
Considerações finais

O presente capítulo analisou as concepções de professores durante um curso de formação continuada que versou sobre a importância do desenvolvimento de metodologias



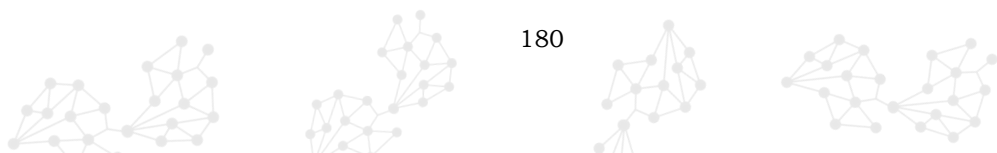
de ensino ativas atreladas às ferramentas digitais no ensino remoto. Antes de implementarmos tais metodologias, consideramos importantes compreender como tais professores concebem o conceito de metodologias ativas de modo a explorar detalhadamente as percepções destes docentes sobre o assunto, visando aprimorá-las e aprofundadas para além dos saberes superficiais. Diante do exposto, após um processo metodológico ancorado na ATD, o metatexto discutido “*As metodologias ativas promovem a interação por meio de atividades dinâmicas e colaborativas estimulando o protagonismo discente*” nos propiciam reflexões aprofundadas sobre como tais sujeitos investigados concebem o fenômeno metodologias ativas discutido ao longo deste trabalho.

Após a descrição e interpretação do metatexto pautado na teoria da área, percebe-se que os docentes compreendem que as metodologias ativas buscam promover um ambiente contrário à educação bancária tão preconizada pelos pressupostos Freireanos. Isto demonstra o pensamento crítico e reflexivo dos docentes em quererem aprender mais sobre estas metodologias e em como implementá-las em tempos de ensino remoto. No momento atual, além de promovermos ambientes que estimulem a aprendizagem ativa, precisamos recorrer às ferramentas tecnológicas como recursos didáticos para o prosseguimento dos estudos diante do contexto pandêmico. As categorias que sustentaram o metatexto reafirmam a preocupação dos professores com o protagonismo discente e com as aulas mais dinâmicas e participativas de modo que os discentes sejam formados com vistas a uma educação pautada na cidadania. Por fim, reitera-se a necessidade de cursos de formação continuada cada vez mais dinâmicos que explorem com os professores as metodologias ativas antes de colocá-los para planejar suas próprias atividades, uma vez que, é extremamente necessário experimentar um ambiente dinâmico, interativo antes de desenvolver quaisquer situações de aprendizagem para outras comunidades aprendentes.



Referências

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- ANDRADE, L. Analfabetismo tecnológico: efecto de las tecnologías de información. **Actualidad contable FACES**, v. 7, n. 8, p. 37-49, 2004.
- CASTRO, K. R. R. Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades. In: INFRAN, F. F. N.; PRADO, P. A.; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A., SENTINELI, T. A. (Org.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. 1ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020, v. 1, p. 102-117.
- FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In.: PATTO, M. H. de S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**, Casa do Psicólogo, 1997.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLIPPEL, R. P. **O Benefício Pedagógico perante a utilização de diferentes métodos de ensino na busca de uma aula mais atrativa e abrangente**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014, 43 p.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era informática**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MELO, A. F. A inclusão digital na escola para a erradicação do analfabetismo tecnológico. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 10, p. 21-30, 2016.



MILLI, J. C. L.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A análise textual discursiva na investigação do tema gerador: por onde e como começar? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n. 1, p. 200-229, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Editora Unijuí, 2007.

MORAN, J. M.I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MUCH, L. M. ; BONFADA, K. M.; TERRAZZAN, E. A. Mudança na prática docente: incentivando o protagonismo discente. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, 2018.

SANTOS, P. C.; MORATO, M. E. B. T. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de Ensino Superior. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2018, São Carlos. **Anais ...** São Carlos: CIET: EnPED, 2018. v. 1. p. 1-12.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. do C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Depto. de Multimeios, Nied e GGTE-Unicamp & Ced-PucSP**, 2013.

