



Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades

Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira¹
Juliana Cristina da Costa Fernandes²
Elisângela Ladeira de Moura Andrade³

Resumo: Diante do atual contexto de pandemia global ocasionado pela Covid-19, houve uma necessidade célere de ressignificar os modos de vida da sociedade, sobretudo, em virtude do isolamento social, face ao alto grau de contaminação e letalidade do novo coronavírus. Nessa perspectiva, a escola, como um ambiente propício à convivência, teve suas atividades subitamente alteradas. O ensino, até então presencial, transportou-se para ambientes virtuais, obrigando profissionais da educação e estudantes a buscarem, repentinamente, novas práticas. Considerando esse momento singular, de adversidades e possibilidades, este trabalho objetiva discutir perspectivas de práticas educativas, por meio do uso de metodologias ativas, para aulas remotas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, para elucidar os conceitos de ensino remoto e metodologias ativas, visando contribuir para a permanência e êxito dos estudantes na escola. Para tanto, abordou-se, também, conceitos freirianos, os quais vão ao encontro da necessidade de enfrentamento das adversidades advindas desse contexto atual, como a aceitação do novo, a alegria e esperança no ato do professor, a convicção de que a mudança é possível. A partir das discussões apresentadas, conclui-se que o ensino remoto favorece a adoção de novas práticas pedagógicas que podem contribuir para o re(pensar) das práticas dos professores, também para o período pós-pandemia.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Metodologias ativas.

Education in the context of the Covid-19 pandemic: adversities and possibilities

Abstract: In view of the current context of global pandemic caused by Covid-19, there was a rapid need to resignify the society's ways of life, above all, due to social isolation, given the high degree of contamination and lethality of the new coronavirus. In this perspective, the school, as an environment propitious to living together, had its activities suddenly changed. Teaching, until then in person, was transported to virtual environments, forcing education professionals and students to seek, suddenly, new practices. Considering this singular moment, of adversities and possibilities, this work aims to discuss perspectives of educational practices, through the use of active methodologies, for remote classes. A qualitative research was carried out, with bibliographic review, to elucidate the concepts of remote teaching and active methodologies, aiming to contribute to the permanence and success of students at school. To this end, Freirian concepts were also addressed, which meet the need to face the adversities arising from this current context, such as the acceptance of the new, the joy and hope in the

¹ Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri. E-mail: jussara.oliveira@ifgoiano.edu.br.

² Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri. E-mail: juliana.fernandes@ifgoiano.edu.br.

³ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos. E-mail: elisladeirama@gmail.com.

teacher's act, the conviction that change is possible. From the discussions presented, it is concluded that remote education favors the adoption of new pedagogical practices that can contribute to the re (thinking) of teachers' practices, also for the post-pandemic period.

Keywords: Pandemic. Remote teaching. Active methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar tem passado por significativas alterações, sobretudo, em decorrência do avanço das tecnologias da informação que perpassa por todas as dimensões da sociedade. A exclusiva adoção de práticas tradicionais, em sala de aula, está cada vez mais ultrapassada, diante do atual mundo virtual em que as crianças e adolescentes dominam e interagem.

Nesta abordagem, os professores precisam de novas concepções pedagógicas alinhadas, não só a estes recursos, mas também a ações que vão além das práticas tradicionais, em que os professores não sejam apenas narradores de conteúdo. Segundo Freire (2019, p. 79), "(...) tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos”.

Diante de constantes desafios impostos ao ambiente escolar, ao longo dos anos, em 2020 surgiu, talvez, o maior de todos dos últimos tempos, o planeta foi acometido pela pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, impondo o isolamento social. As escolas foram, abruptamente, obrigadas a transformar suas salas de aula em ambientes virtuais e os encontros presenciais mediados por tecnologias, para salvaguardar vidas.

Frente a este contexto, em busca de novas experiências que possam contribuir para superar inúmeras dificuldades impostas por aulas remotas, dimensões como acesso à plataforma, a nova relação professor/estudante, além da constante preocupação com a permanência e êxito dos estudantes, precisaram ser repensadas ao mesmo tempo em que ocorrem, ou seja, sem um planejamento e preparo para a nova realidade.

O Instituto Península realizou uma pesquisa para avaliar o sentimento e a percepção dos educadores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus. A pesquisa avaliou as respostas de 7.734 professores de todo país, das redes municipais, estaduais e particulares do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Segundo a pesquisa, que será realizada até a retomada das aulas presenciais, 83% dos docentes sentem-se despreparados para ministrar aulas online. A pesquisa também revela que 88% dos docentes nunca tinham dado aula virtual

antes da quarentena e, ainda, 89% dos docentes da Educação Infantil não se sentem preparados para o ensino remoto (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

Por outro lado, a maioria das instituições não possui Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para disponibilizar os conteúdos para os estudantes. Ademais, grande parte das famílias não tem uma internet de qualidade ou não tem conhecimentos para utilizar esse tipo de plataforma, fazendo com que as escolas se adequem à realidade dessas famílias.

Isso tem feito com que as redes sociais se tornem aliadas para que seja possível a continuidade do aprendizado dos estudantes, sendo uma das formas de contato mais usada pelos professores. Segundo a pesquisa do Instituto Península, o WhatsApp ocupa a primeira posição, com 83% de uso, seguido do Facebook, com 44%. Já na rede privada, 69% dos professores têm utilizado os AVA para manter contato com os estudantes.

A suspensão das aulas presenciais, por todo o mundo, obrigou os professores e estudantes a migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. De repente, os docentes se viram transformados em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Com a pandemia, ficaram evidentes as desigualdades existentes em relação à educação no país e o quanto ainda há de ser feito para alcançarmos um patamar de equidade no atendimento à educação, de forma que se cumpra o que rege a Carta Magna do País, que garante o acesso igualitário à educação como direito social (VIEIRA; RICCI, 2020).

Dentre as inúmeras adversidades encontradas, foi necessário repensar metodologias que adaptassem a nova forma de processo ensino-aprendizagem, à luz da atual realidade. Neste contexto de grandes incertezas, qual seriam as melhores metodologias e ações a serem adotadas? Como reorganizar as salas de aulas para um ambiente mediado por tecnologias?

Diante do exposto, este trabalho visa discutir possibilidades metodológicas viáveis ao ensino remoto, ressaltando alguns conceitos freirianos e o uso de metodologias ativas, em busca da permanência e êxito dos alunos.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de revisão bibliográfica. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e com a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A necessidade do aprofundamento teórico para o estudo fundamenta-se em Fonseca (2002), quem afirma que a pesquisa bibliográfica

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

Conforme Doxey e De Riz (2002-2003), a leitura é um hábito que deve ser cultivado pelo pesquisador, “pela leitura, o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar”.

3 ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em março de 2020, logo após a constatação da Covid-19 no país, decorrente de um novo coronavírus com alto grau de propagação e letalidade, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia, estabelecendo uma nova relação escola-aluno. As escolas foram fechadas e iniciaram, dentro de suas possibilidades, o ensino remoto, desafiando os professores a reinventarem suas práticas, pois a grande maioria não estava preparada para este desafio.

O processo de modernização da educação foi acelerado pelas circunstâncias trazidas pela pandemia, as escolas tiveram que adotar outras ferramentas e se adaptar para continuar o ano letivo. Nesse processo, estudantes e professores precisaram aprender a usar novas ferramentas. Para os professores, este é um momento muito importante, afinal, o ensino remoto exige, mais do que nunca, novas abordagens e metodologias.

Enquanto as discussões sobre o retorno presencial continuam, a educação enfrenta os desafios do ensino remoto emergencial. As realidades, no Brasil, são muito diversas: enquanto alguns professores têm sentido o peso de uma carga horária estendida e os efeitos dela sobre a saúde mental, outros atuam em redes que optaram por não fazer atividades remotas. De um lado, alguns professores desenvolvem aplicativos para usar com os estudantes e conseguem contato com grande parte da turma. De outro, eles estão trabalhando *off-line* com materiais impressos com apoio dos pais ou de comércios locais.

O ensino remoto aconteceu de forma repentina para muitas instituições, visto que a adequação à nova modalidade de ensino precisou ser imediata. A educação infantil, por exemplo, que acontece de forma totalmente presencial, foi a mais afetada. Os professores que atuam nesse nível de ensino estão tendo que realizar verdadeiros malabarismos para produzirem as videoaulas e prenderem a atenção dos alunos.

Arruda (2020, p. 263) coloca que

a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa – o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus.

Neste momento, faz-se necessário aclarar as diferenças conceituais de ensino remoto e educação a distância. Por remoto, entende-se, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa: “1. Muito afastado no tempo ou no espaço [...]. 2. Que se pode adicionar ou conectar a distância” (BECHARA, 2011, p. 1001). Logo, o conceito elucida que esse ensino se realiza de forma distante, por meio de tecnologias. No momento atual, é a forma que parte das escolas possui para o cumprimento do calendário escolar, em circunstâncias que se encontram impedidas de continuarem com aulas presenciais.

Embora constantemente confundido, os termos ensino remoto e educação a distância não são sinônimos, uma vez que a educação a distância permite ir além de sistemas *on-line*, ou seja, é mais ampla e planejada, envolve diversos recursos como vídeos, materiais em pdf, além de permitir momentos síncronos (encontro de professores e alunos) e assíncronos (professores e alunos separados pelo tempo).

No Brasil, a educação a distância passou por diversos momentos históricos, desde cursos por correspondência até ser uma modalidade de ensino, mediada pela Internet e

sustentada por legislações específicas que a inseriram, oficialmente, no sistema educacional brasileiro. Recentemente, em 2017, foi publicado o Decreto nº 9057 que dispõe no artigo 1º:

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Para compreender a natureza multidimensional desta modalidade educacional, Moore e Kearsley (2008, p. 02) explicam que:

educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Os principais aspectos a serem enfatizados a respeito dessa definição indicam que nosso estudo de educação a distância é um estudo de: •aprendizado e ensino; •aprendizado que é planejado, e não acidental; •aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino; •comunicação por meio de diversas tecnologias.

Nesta perspectiva, a educação a distância engloba elementos importantes como planejamento, técnicas especiais para criação de curso, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições tanto organizacionais quanto administrativas especiais, ou seja, é necessário que, por meio de uma equipe capacitada, seja realizado um planejamento para atingir os objetivos propostos, incluindo acompanhamento e supervisão.

Para melhor compreensão das diferenças, Arruda (2020, p. 265) define que:

a educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial [...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Assim, o ‘ensino remoto emergencial’ adotado é considerado remoto porque os professores e estudantes estão impedidos, por decreto, de frequentar instituições educacionais, para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque, do dia para a noite, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Segundo Araújo (2020, p. 232):

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial. E a gente sabe que não substitui.

Segundo a autora, nesse momento, o ensino remoto tem função socializadora, pois mantém os alunos conectados entre si, com os professores e com a escola, para que tenham um horizonte nesse período de pandemia. Não podemos dizer que o ensino remoto tem substituído a educação presencial, visto que, primeiramente, as condições emocionais afetaram todos nós. Por fim, as próprias limitações da educação mostraram que não há condições sequer de oferecer um ensino remoto de qualidade, principalmente, para os alunos das classes trabalhadoras (ARAÚJO, 2020, p. 232).

Para minimizar o impacto na aprendizagem em decorrência do isolamento social imposto pela Covid-19, os professores se viram obrigados a replanejar suas atividades pedagógicas, usando a mediação da Internet. Repentinamente, eles tiveram que assumir o replanejamento das aulas, adaptar os planos de ensino, desenvolver aulas a distância, além de buscar estratégias para as aulas *on-line*. Nesse cenário, os professores estão tendo que lidar com um ambiente até então desconhecido e necessitam de ajuda para construir suas competências digitais.

O ensino remoto impulsionou o uso de novas tecnologias, mídias e ferramentas digitais e, dada a variabilidade dos recursos e das estratégias, bem como das práticas, a escolha deve ser definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA et al., 2020).

Nessa perspectiva, o uso de metodologias ativas nas diferentes áreas de conhecimento são importantes para o envolvimento dos estudantes no ensino remoto. Elas possibilitam a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, para ler, escrever, perguntar, discutir ou para a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020).

Diante do exposto, verifica-se, portanto, que a educação adotada pelas instituições de ensino, nesse momento de crise, trata-se do ensino remoto e não da educação a distância, uma vez que, para ser considerada a distância, é necessário haver todo um planejamento e estrutura adequada, pensada com antecedência. Por outro lado, não há a necessidade de se

romper com as práticas educativas até então utilizadas, mas, sim, deve-se estabelecer uma interação com o uso de ferramentas tecnológicas como forma de colaboração com o processo de ensino-aprendizagem.

4 EDUCAR EM MEIO ÀS ADVERSIDADES

Há mais de 20 anos, Paulo Freire escreveu que educar exige aceitação do novo. Desde então, as escolas vêm passando por diversas modificações, em função da revolução digital. As crianças de hoje não pensam e não raciocinam como as de antigamente. Por volta do mesmo período, o professor José Moran abriu importantes discussões sobre o ensino híbrido e o uso de metodologias ativas em sala de aula. Os tempos mudaram, conseqüentemente, houve a necessidade de mudar, também, a estrutura da sala de aula. Sobretudo nesse período de pandemia, em que o isolamento social se fez necessário e a educação presencial foi suspensa.

Nem Freire e nem Moran previram, em suas discussões, o atual contexto de pandemia, o qual transformou a sala de aula presencial em virtual, incluindo, no processo ensino-aprendizagem, aparelhos tecnológicos, antes, de uso proibido; hoje, imprescindíveis ao processo educativo. Ainda assim, nunca houve tanta necessidade, no universo educacional, da aceitação do novo, e nunca se fez tão necessário o uso das metodologias ativas.

Discussões atuais ressaltam que este contexto acelerou o que já era previsto acontecer. A educação, no formato não-presencial, era uma realidade próxima, talvez não atingida por falta justamente da ‘aceitação do novo’. Profissionais da educação, hoje, se desdobram para elaborar planos de aula que possam ser inseridos num ambiente virtual, com momentos síncronos e assíncronos, se amparando em conceitos e estudos já realizados acerca das possibilidades da educação a distância.

Nesse momento, as discussões sobre práticas pedagógicas com o uso de metodologias ativas têm sido muito pertinentes, as quais tomam o estudante como protagonista da educação, sendo o professor um mediador na busca do conhecimento. Tal prática contraria o que Freire (2019, p. 80-81) chamou de concepção ‘bancária’ da educação, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Sobre isto também trata, de maneira quase poética, Rubem Alves (1994, p. 67), quando afirma que “para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para

ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido”.

As metodologias ativas, quando enfatizam a autonomia do estudante, o obriga a pensar, a buscar o conhecimento, e não recebê-lo passivamente do professor, como se este fosse o detentor do saber. Coloca o estudante como parte ativa do processo ensino-aprendizagem e o faz responsável por ele. Ainda à luz de Rubem Alves (1994), faz com que ele explore um não-saber, se esquecendo de que o seu destino não é o passo cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio.

A autonomia do estudante pode ser trabalhada de maneiras diversas. Grandes aliadas desse processo são as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), integrantes da cultura digital, as quais geraram mudanças sociais que provocaram a dissolução de fronteiras entre o espaço virtual e o espaço físico, criando um espaço híbrido de conexões. As TDIC ganharam grande relevância na educação após o início da pandemia, e acredita-se que não deixarão mais de fazer parte da educação escolar. Era uma realidade latente, abruptamente emergida em função das necessidades atuais, e que vêm demonstrando enorme eficácia na educação.

Porém, não há TDIC ou metodologia ativa que, por si só, garantam a motivação dos estudantes. Aqui surge o questionamento: como manter a motivação dos estudantes diante de tamanha transformação na realidade escolar? Mais uma vez, Freire (2019) traz a resposta, quando diz que ensinar exige alegria e esperança. Para ele, há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança.

A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (FREIRE, 2019, p. 70).

Aceitar o novo só é possível quando há alegria e esperança. Um professor acomodado e resistente às transformações por que perpassa o processo educativo, não provoca nenhuma motivação em seus alunos, conseqüentemente, não transmite alegria em seu ato. Rubem Alves (1994, p. 9) trata dessa alegria, como a alegria de “compartilhar com os homens a felicidade que nele mora”, afirmando que o negócio dos professores é ensinar felicidade e que o professor é o pastor da alegria. Afirma que os estudantes, se investigados sobre suas experiências de alegria na escola, devem ter a falar mais sobre a amizade e o companheirismo

entre eles, sendo pouquíssimas as referências à alegria de estudar, compreender e aprender. Nesse contexto de total desarticulação do ambiente tradicional de ensino, maior se faz a necessidade de motivação, o que reforça a relevância da alegria e esperança no ato do professor.

A mudança é possível? Vê-se que sim, ela tem acontecido e, como dito anteriormente, tende a permanecer. “O mundo não é. O mundo está sendo”, afirma Freire (2019, p. 74), constatação que leva a mais um de seus valiosos ensinamentos: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Ao afirmar isso, Freire não previa o atual contexto da pandemia, mas conhecia a necessidade de constantes intervenções na realidade, sempre em mutação, a fim de evitar a acomodação. O professor, nesta perspectiva, torna-se sujeito da história, intervindo nela, e não simplesmente se adaptando.

Por fim, para que se aceite o novo, para que se tenha alegria e esperança no ato de ensinar e para que se aceite a convicção de que a mudança é possível, um sentimento é imprescindível ao educador: o amor. “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (FREIRE, 2019, p. 111). Também Rubem Alves (1994, p. 81-82) salienta: “o amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente [...] Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.

A seguir, explicita-se um pouco sobre o uso de metodologias ativas com o uso das TDIC, apresentando alguns tipos viáveis ao atual contexto de ensino remoto.

5 AS METODOLOGIAS ATIVAS

Ao tratar de metodologias ativas com o uso das TDIC, é importante salientar que a técnica não é produtora das práticas, pois há a mediação do humano, e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído. Isso significa que o fato da prática docente estar apoiada em um ambiente virtual com uso das TDIC não implica na sobreposição da técnica ao humano, desde que essa prática seja construída pedagogicamente: “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536). Nesta perspectiva, relevante se faz a valorização e bom uso da técnica, mas nunca em detrimento ao trabalho do professor, mediador do processo de aprendizagem.

Sobre isso também dialoga Valente (2014, p. 26), quem afirma que “o foco não deve estar na tecnologia em si, mas no fato de as TDIC terem criado novas possibilidades de expressão e de comunicação, que podem contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas”.

As metodologias ativas são importantes aliadas desse processo de uso das TDIC no ensino remoto, sem que se perca a qualidade da prática pedagógica. Valente (2014, p. 27) afirma que, diferente do ensino tradicional, que possui abordagem pedagógica centrada no professor, “as metodologias ativas constituem alternativas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

São muitos os tipos de metodologias ativas, e não se pode afirmar que exista uma melhor que a outra. É necessário pensar na melhor adequação à cada contexto e cada situação, como esclarece Moran (2000, p. 137):

Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. Com a Internet, podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, tanto nos cursos presenciais como nos a distância. São muitos os caminhos que dependerão da situação concreta em que o professor se encontrar: número de alunos, tecnologias disponíveis, duração das aulas, quantidade total de aulas que o professor dá por semana, apoio institucional. Alguns parecem ser, atualmente, mais viáveis e produtivos.

De forma prática, serão citados alguns tipos de metodologias que podem ser muito viáveis ao contexto atual, de aulas remotas. O primeiro deles, sala de aula invertida (ou *flipped classroom*), contempla uma estratégia que altera a lógica tradicional de organização do ensino presencial. Prevê um estudo prévio do conteúdo por parte dos estudantes, antes de frequentar a aula, usando as TDIC. “A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. [...] Essa abordagem permite um passo além em termos de estratégias de ensino, possibilitando a implantação de uma proposta de aprendizagem mais personalizada” (VALENTE, 2018, p. 27). A educação tem um espaço estendido, uma sala de aula ampliada entre o mundo físico e o mundo digital. Essa integração dos espaços, segundo Moran (2015), só é possível devido ao uso da tecnologia, por meio de uma interligação

simbiótica entre o ensinar e o aprender. Não se trata de dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada que se mescla, hibridiza constantemente.

A gamificação é outro tipo de metodologia ativa muito eficaz, não só no contexto de aulas remotas, mas em qualquer contexto de educação sistematizada, devido ao fato das gerações atuais serem acostumadas com os jogos, ou *games*, ou seja, é uma geração acostumada a jogar. Dessa forma, as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos podem configurar importantes caminhos de aprendizagem. A gamificação “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (BUSARELLO, ULBRICHT e FADEL, 2014, p. 15), possibilitando a aplicação de elementos de jogos em situações de não jogos. Bacich e Moran (2018) afirmam que “para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber”. A Internet dispõe de aplicativos e ferramentas que contribuem para a elaboração de atividades gamificadas.

A aprendizagem baseada em investigação (ABIn) ou, em inglês, *inquiry-based learning* (IBL), configura um modelo de ensino e aprendizagem que trabalha a solução de problemas de maneira colaborativa por intermédio do método científico, sendo o professor o mediador do processo. Essa modalidade é muito eficaz, principalmente, no ensino de Ciências Naturais. O conhecimento é construído coletivamente, envolvendo pesquisas, avaliação de “situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo” (MORAN, 2018).

A aprendizagem baseada em problemas (ABProb), do inglês *problem-based learning*, tem como foco a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema. Muito utilizada em áreas do conhecimento como administração, arquitetura, engenharias e computação, pode ser trabalhada conjuntamente com a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a qual procura a solução específica para aquele problema analisado. A ABProb

propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos (VIGNOCHI et al., 2009 *apud* MORAN, 2018).

A ABP, ou *project-based learning*, exige do estudante um esforço para criar, explorar e testar hipóteses, normalmente com o uso de recursos que vão além do livro

didático. Como mencionado, a ABProb e a ABP podem ser trabalhadas conjuntamente: pelo princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, buscam-se problemas extraídos da realidade, a partir da observação realizada pelos estudantes dentro de uma comunidade. “Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los” (MORAN, 2018).

Por fim, o último tipo de metodologia ativa a ser mencionado é a aprendizagem entre pares, a qual prevê o trabalho em duplas, contribuindo, tanto na formação do pensamento crítico, quanto na capacidade dos estudantes de respeitarem opiniões divergentes. Pensando no AVA, o professor pode selecionar temas para estudo que envolvam a pesquisa entre pares, pois as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa. Dessa forma, a comunicação entre pares, entre iguais, amplia a possibilidade de descobertas e resolução de desafios.

Estes são alguns tipos de metodologias ativas, lembrando que é possível combiná-las, alcançando uma complementação nas atividades escolares. Como já dito, não há uma melhor que a outra, há que se pensar na(s) mais pertinente(s) ao tema e condições de estudo. O que não se pode perder de vista é a centralidade no estudante, enquanto participante ativo do seu processo de ensino-aprendizagem. O professor, em qualquer dessas metodologias, é um mediador do conhecimento, orientando, esclarecendo dúvidas, dinamizando o processo de aprendizagem.

Rêgo, Garcia e Garcia (2020, p.18) destacam que cabe ao professor decidir sobre qual metodologia ou estratégia deverá ser utilizada, tendo “como objetivo pedagógico facilitar a aprendizagem e assegurar que o ambiente ou os recursos e aplicativos sejam adequados ao alcance de objetivos de aprendizagem e domínios de conteúdo”.

Ainda, segundo as autoras,

Quanto à organização das informações orientadoras das atividades deve-se levar em consideração:

- A natureza dos temas e tópicos dos conteúdos de aprendizagem: domínio cognitivo; de aplicação ou socioemocionais.
- A escolha de espaços virtuais com atenção àqueles mais interativos e amigáveis.
- O uso de ferramentas e recursos que possibilitem o trabalho colaborativo.
- A adequação da tarefa ou atividade aos procedimentos metodológicos do modelo escolhido (RÊGO; GARCIA; GARCIA, 2020, p. 18).

Retomando, então, a situação de pandemia por que passa toda a comunidade escolar, ocasião em que o ensino transportou-se do ambiente presencial para o virtual, as

metodologias ativas abrem possibilidades para uma educação interessante o bastante para manter a permanência e êxito dos alunos na escola, por meio da motivação que esses recursos provocam, a fim de tornar possível dar sequência ao processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19 implicaram enormes desafios pessoais, coletivos e institucionais. Essa mudança de paradigma exige que o professor se aproprie de tecnologias digitais até então desconhecidas por muitos. Repentinamente, o professor passou a se preocupar com a organização, seleção de recursos e elaboração de suas aulas, além da avaliação das atividades de aprendizagem, em ambientes virtuais. Tem-se a consciência de que a transição do ensino presencial para o ensino remoto, em tempos de isolamento social, é necessária e que é preciso estimular processos formativos, a fim de desenvolver a qualidade profissional dos professores nesse período.

Comprovado ficou que o processo educacional atual, praticado pelas instituições de ensino que optaram por não interromper o calendário escolar, não se configura como educação a distância, já que a mesma exige um planejamento. Dado o caráter emergencial, configura-se como ensino remoto. Partindo da necessidade abrupta do processo formativo dos professores, intencionou-se, neste trabalho, discutir possibilidades de metodologias para o ensino remoto, a fim de manter a permanência e êxito do estudante na escola, destacando alguns princípios freirianos e o uso de metodologias ativas.

Paulo Freire (2019), mesmo não prevendo a situação de pandemia, deixou para o universo da educação conceitos muito pertinentes à atual realidade, como a importância da aceitação do novo, a alegria e esperança no ato do professor, a convicção de que a mudança é possível e, principalmente, a importância do amor. A amorosidade do professor pelo ato educativo é essencial à continuidade do processo de aprendizagem nesse período tão difícil para todos.

O ensino remoto fez com que os docentes reinventassem os espaços e tempos escolares. A sala de aula não é a mesma que se estabeleceu há mais de dois séculos e se tornou espaço ideário de aprendizagem. A pandemia da Covid-19 mostrou que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços e tempos. O momento requer que

docentes saiam da zona de conforto e busquem novas formas e modos de ensinar, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes.

As metodologias ativas, nesse contexto, configuram importantes aliadas dos professores, gestores e estudantes, auxiliando ativamente no ensino remoto. Faz-se necessário, portanto, que os professores avancem nessa prática, pensando, inclusive, em situações pós-pandemia, tendo em vista que o uso das metodologias ativas enfatiza o protagonismo do aluno, tomando-o como corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Para tanto, sugere-se a continuidade das discussões acerca do tema, na busca pela formação e capacitação dos professores para a real implementação de tais recursos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Os desafios do ensino remoto na educação básica**. Entrevista concedida à Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: < <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacao-original-152832-pe.html>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343** de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADE, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al (org). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37

DOXSEY Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil. 2002-2003. Apostila.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. DOI <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

GARCIA, Tania Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; RÊGO, Maria Clara Freire Diogenes; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 17/08/2020

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MOORE, Michael G; GREG Kearsley. **Educação a distância: uma visão integrada**. [Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, set. 2000, vol. 3, n. 1, p. 137-144. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

(Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em:
<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Revista Dialogia**. 2020

RÊGO, Maria Clara Freire Diogenes; GARCIA, Túlia Fernanda; GARCIA, Tania Cristina Meira. **Ensino remoto emergencial**: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. **A educação em tempos de pandemia**: soluções emergenciais pelo mundo. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC). Editorial de Abril/ 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc>. Acesso em: 17/08/2020.