

Ensino remoto na rede federal: apontamentos e considerações

*Joyce Targino Alves
Ana Lara Rodrigues de Souza
Adriana Assis de Aquino*

23

1. INTRODUÇÃO

O presente momento exige uma remodelação da atuação docente, tendo em vista as modificações nas formas de interação. O que antes acontecia de forma presencial, experiência vivida corpo a corpo, agora passa a ser restrito ao ambiente remoto. Isso requer adaptações na forma de atuar pedagogicamente, valendo-se de outros recursos para efetivar, de modo eficaz, práticas significativas em sala de aula.

Diante disso, alguns apontamentos serão traçados, considerando as adaptações referentes ao contexto de ensino remoto, acerca da experiência vivida durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio em uma turma do 3º ano, com 23 estudantes, do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica de uma escola da rede federal situada na região Seridó do Rio Grande do Norte.

1.1 AS ATIVIDADES DE ENSINO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Dentro de um cenário de pandemia nacional provocado pela covid-19 no ano de 2020, a instituição de ensino na qual o estágio foi vivenciado designou comitês técnicos tendo em vista a construção de um documento para a retomada das atividades, suspensas em 17 de março de 2020, de forma remota. O Plano de Retomada das Atividades Acadêmicas foi resultado de um documento construído de forma colaborativa com a comunidade acadêmica. Também foram desenvolvidas ações de capacitação nas quais foram socializados conhecimentos re-

ferentes às plataformas Meet, Zoom, Microsoft Teams, Google Sala de Aula, Open Broadcast Studio - OBS; gravação de aulas no celular; e aplicativos de interação como *Jamboard*, *Mentimeter*, *Whiteboard*, *Kahoot* e *Wordwall*.

Sendo assim, a instituição de ensino disponibilizou auxílios e ações emergenciais de assistência estudantil, que tiveram o objetivo de contribuir para a garantia do direito à educação durante a pandemia da covid-19, proporcionando o acesso à internet, a dispositivos eletrônicos e a materiais didático-pedagógicos, prioritariamente, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme o disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010). As aulas retornaram em 21 de setembro de 2020.

1.1.1 A disciplina de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial

A disciplina de Língua Portuguesa tem, no ensino presencial, a carga horária anual de 120 horas-aula, com três aulas semanais de 45 minutos. Durante o ensino remoto emergencial, os momentos foram divididos em 1h30 (síncronos) e cerca de 4h30 (assíncronos), com trinta minutos síncronos equivalendo a uma hora-aula presencial. Assim, foi possível cumprir as 120 horas obrigatórias em cerca de seis meses, considerando que o componente curricular foi trabalhado presencialmente de 5 de fevereiro até 16 de março de 2020 e ao longo dos quatro módulos adotados pela instituição.

2. MOMENTOS DE AULA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento de competências e habilidades mediante situações de aprendizagem que sejam significativas e relevantes para a formação integral do discente. Algumas dessas situações, dentro da realização dessa prática de estágio, envolvem aspectos relacionados à individualidade do aluno, ao estímulo à criatividade, ao trabalho com ferramentas digitais em prol da dinamicidade, ludicidade e fixação do conteúdo, e a discussões críticas e reflexivas sobre temas pertinentes à sociedade em geral.

Em consonância com a BNCC, em um sarau, um dos grupos optou por trabalhar um poema de autoria de uma das integrantes, cuja ideia central suscitava reflexões acerca do feminino e da construção social e individual da mulher, apresentando um eu-lírico feminino que fala de dentro da condição de mulher, com sua individualidade expressa de forma crítica e contundente em meio à consciência do coletivo. O formato da atividade possibilitou ao estudante o exercício de um papel protagônico, uma vez que o estudante claramente expande sua atuação em sala de aula, tornando sua produção pessoal não só elemento de análise e estudo, mas também de apreciação. Nessa perspectiva, a BNCC estimula “a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 482). No mais, a competência específica de Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio número 6 da

BNCC trata de

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 490)

No atual contexto de pandemia, um aspecto a ser mencionado diz respeito às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). A BNCC (2018, p. 487) “incentiva propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital”, uma vez que esses aspectos “direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social” e “sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica [...], como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes”.

Outro ponto contemplado pela BNCC diz respeito ao “entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (BRASIL, 2018, p. 483). À vista disso, a competência específica de Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio número 2 da BNCC versa sobre

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490)

Nessa perspectiva, a inserção de temáticas sociais no processo de ensino/aprendizagem, por meio de temas norteadores que conduzam e estimulem a discussão, é necessária à formação integral e crítica do aluno. “Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 482).

Portanto, discorrer e debater sobre Literatura Afro-Brasileira propicia ao aluno não só a apreciação da produção literária em si, mas também o exercício da crítica e a problematização de um modelo social imposto historicamente, o que corrobora a garantia ao “respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 2018, p. 483).

3. ENSINO NO ESTÁGIO REMOTO: PEDAGOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No decorrer do estágio, observou-se uma atuação metodológica voltada ao modelo de sala de aula invertida (em inglês, *Flipped Classroom*), desenvolvida tanto no ambiente Google Sala de Aula quanto nas aulas síncronas na plataforma Google Meet. Outra estratégia relevante na metodologia da professora foi a adoção do modelo de Aprendizagem Baseada em Jogos (do inglês *Game Based Learning* — GBL), em caráter complementar, com vistas ao engajamento, prática e solidificação de aprendizagens.

O uso dessas metodologias mostrou-se bastante eficaz e promissor no contexto remoto

dessa vivência de estágio, promovendo uma efetiva interação e uma resposta engajada às suas proposições. Assim, essa estratégia foi adotada, pois foi notado que o procedimento, por já ter sido consolidado exitosamente nas suas aulas, oferecia os instrumentos necessários para um ensino-aprendizagem dinâmico em meio a um quadro de desorientação metodológica e pedagógica, em que alguns professores insistem em adotar modelos tradicionais que prezam pela aula expositiva, tornando-a extensa e exaustiva no ambiente de sala remota.

A Aprendizagem Baseada em Jogos, segundo Ponciano e Viana (2021, p. 212), é “[...] uma abordagem que faz uso de jogos para suplementar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a aumentar sua efetividade e estimular o engajamento dos alunos”. Entretanto, mais que suplementar, transforma a aula, operando de modo mais abrangente, pois ao se apropriar do lúdico na intenção de otimizar os processos de aprendizagem, gera uma ressignificação do que seria o “aprender”, o que, no ensino básico, especificamente no ensino médio, comumente é distanciado dos procedimentos que envolvem ludicidade.

O método Sala de Aula Invertida é uma abordagem que procura inverter a lógica das aulas expositivas tradicionais, em que o estudante frequentemente é tomado como receptor passivo. O interesse maior dessa metodologia é encorajar o discente no sentido de buscar sua emancipação intelectual, conferindo uma maior autonomia sobre seus processos de aprendizagem,

[...] uma vez que o aprendizado é um processo que deve ser vivenciado ativamente pelo aprendiz, o conhecimento

e a compreensão só podem ser de fato construídos pelo próprio estudante, o que deveria colocar o professor em uma posição de facilitador da aprendizagem (LIMA e CARVALHO, 2021, p. 211).

A sala de aula invertida é uma estratégia no âmbito das metodologias ativas, definidas e caracterizadas por suas “[...] formas de desenvolver o processo de aprender utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social [...]” (BERBEL, 2011, p. 29), afirmando o estudante como protagonista de sua ação de conhecer, levando em conta os papéis sociais que precisam ser desenvolvidos para manter certa estrutura social. No interior dessa concepção, está implícita uma tendência pedagógica liberal na sua forma renovada, de acordo com a classificação proposta por Libâneo (1992), pois se entende que a atuação do docente reflete, de certa forma, “[...] um ensino que valoriza a auto-educação [...], a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo”, caracterizadores da Escola Liberal Renovada.

Além disso, observa-se, devido ao engajamento em desvelar estruturas da sociedade e em promover um senso crítico nos estudantes, que a abordagem da docente também revela uma tendência pedagógica progressista, na sua forma “crítico-social dos conteúdos” (LIB NEO, 1992), manifestada, sobretudo, no momento em que propõe analisar as produções literárias da Literatura Afro-Brasileira, ao mesmo tempo em que estabelece relação com a Literatura Brasileira canônica, a fim de provocar, também, refle-

xões sobre lugares de poder.

Assim, no encerramento do último encontro síncrono, os discentes apresentaram e desenvolveram slides e estratégias para expor as análises críticas e o enredo do livro *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto. Um momento excepcionalmente protagonista, pois o lugar do ensino-aprendizagem foi cedido única e exclusivamente aos estudantes, de modo que a docente apenas mediou os momentos de apresentação. Inclusive, vale destacar que os próprios estudantes utilizaram a estratégia dos jogos para a apresentação oral do trabalho, com muita propriedade e desenvoltura, e trouxeram novas plataformas. Isso evidencia um trabalho de busca e pesquisa empreendido pelos grupos e um sentimento de colaboração, efetivando, dessa forma, os objetivos de desenvolvimento de habilidades e competências concernentes àquelas propostas metodológicas e pedagógicas.

4. AVALIAÇÃO

No tocante a esse quesito, os pontos foram distribuídos entre participação em aula, cumprimento de atividades sugeridas, frequência e outros aspectos, caracterizando a avaliação somativa, quando são analisados diversos fatores para estabelecer uma “nota” geral. A docente, quando questionada sobre sua avaliação, a denominou “qualitativa”, o que se pode entender como “somativa formativa”, considerando: a) somativa, pela “soma de vários instrumentos avaliativos, em um determinado período de tempo” (OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 22) com finalidade de determinar uma avaliação global; e b) formativa, pelo fato de o processo de ava-

liação ser contínuo e constante, de forma que o objetivo não é “carimbar” uma nota julgadora final, mas contribuir e orientar o estudante no seu percurso de aprendizagem, por meio do recurso do feedback imediato. Conforme Zeferino, Domingues e Amaral, “aprender a partir do feedback requer que este seja fornecido de forma construtiva e positiva, colaborando para que o aluno reflita criticamente e elabore um plano de melhoria para pôr em prática” (2007, apud OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 23).

A avaliação formativa executada pelo docente deve orientar e direcionar, de forma respeitosa e compreensível, o estudante a aprender com seus próprios processos, incluindo os “acertos” e “erros”, tendo em vista que o mais importante a se ter em conta nesse sistema de avaliação é a superação de limites e desafios em prol de uma aprendizagem real e significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a BNCC, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias considera a ampliação da autonomia e do protagonismo do aluno (BRASIL, 2018). Partindo de um modelo tradicional de aulas, nesse sentido, para uma adaptação a um formato remoto, buscou-se a manutenção dos aspectos previstos na BNCC, de forma a contemplar, ainda que virtualmente, o protagonismo e a autonomia dos estudantes, que mesmo reticentes quanto à exposição on-line, participavam das atividades e contribuíam com a dinamicidade da aula, tornando-a mais interativa, apesar dos obstáculos advindos do meio virtual. A utilização do chat durante os mo-

mentos síncronos possibilitou não só o contato entre a docente e os discentes como também entre os próprios estudantes, que compartilhavam suas percepções a respeito da aula e do conteúdo, amortizando, dessa forma, a barreira comunicativa ocasionada pelo formato virtual, tornando a experiência mais efetiva, interativa e significativa.

A pandemia da covid-19 configurou-se, para o processo educativo, como um problema desconhecido e inesperado no qual o ensino remoto, adotado como uma medida adaptativa e emergencial de retomadas às atividades, impôs o uso de tecnologias e a adequação imediata dos usuários a elas. Portanto, professores e alunos tiveram de se adequar a novas formas de aprender e ensinar, diferentes do formato presencial tradicional ao qual estavam acostumados e para o qual foram preparados.

Essa experiência predisse, de certa forma, os desafios, limites e possibilidades de um ensino remoto pautado pelas tecnologias. Ancoradas a essa constatação, estão as questões relacionadas à reestruturação curricular, à especialização docente, à acessibilidade digital e a condições socioeconômicas. A escola deve se preparar para uma relação mais frequente com as tecnologias digitais, pois é inevitável que seu uso não se difunda, e a universidade deve abarcar componentes que abranjam as TDICs e o ensino, os formatos híbridos de educação, as estratégias didáticas em meio virtual, as novas formas de se apresentar e comunicar no ambiente on-line. Enfim, o momento exige uma mobilização no sentido de remodelar e ressignificar práticas tanto educacionais quanto sociais.

Baseado no exposto neste trabalho, po-

de-se observar o quão importante e essencial é a estrutura da instituição de ensino e o suporte fornecido por esta aos docentes e discentes para a aplicabilidade de um modelo remoto de aulas que satisfaça às exigências básicas do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao passo que questões basilares, a exemplo das relativas à infraestrutura da escola e à capacitação do corpo docente, são evidenciadas, o impacto do sucateamento das instituições públicas de ensino e a precarização da educação pública, que vem contundentemente se delineando e se estabelecendo nos últimos anos, também corroboram esse quadro de desafios e dificuldades, expondo ainda mais as condições desiguais de acesso a um direito previsto e assegurado constitucionalmente: a educação.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi A. N. **As Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: [\[documentos/berbel_2011.pdf\]\(#\). Acesso em: 20 abr. 2021.](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

LIB NEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: _____ .

Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 20 abr. 2021.

LIMA, Tarik Lopes Ponciano; CARVALHO, Windson Viana de. **Aulas Invertidas e Práticas Lúdicas no Ensino de Redes de Computadores.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 1. , 2021, On-line. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 211-218. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/educomp/article/view/14487>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes de. COSTA, Claudia Spinola Leal. **Educação mediada por tecnologias na prática** (Unidades 1 2 e 4), UFRN, Sedis, 2020.