

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PERÍODO DE ADVERSIDADE

Telma Oliveira Soares Velloso¹

Flaviane de Fátima Cândida de Souza²

Maíra Blanco Martinez Forcato³

Resumo

O período vivenciado pela pandemia da Covid-19 gerou inúmeros desafios e revelou problemas estruturais existentes nas sociedades. Ao considerarmos a educação nesse contexto, nos deparamos com grandes problemáticas no estabelecimento do ensino remoto nas redes de ensino, principalmente no que tange a formação continuada dos professores e as metodologias utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Objetivando conhecer as inquietudes de professores em relação às metodologias ativas e o contexto da sua formação, utilizou-se a investigação da própria prática e levantamentos bibliográficos para a realização deste estudo. Os resultados apontam a necessidade do diálogo para que os professores apresentem suas realidades profissionais e formativas, bem como, levantamentos de dados necessários para traçar estratégias condizentes com os desafios do momento da pandemia.

Palavras-chave: Formação Continuada. Metodologias de Ensino. Ensino Remoto. Covid-19.

THE ACTIVE METHODOLOGIES IN THE EYES OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN TIMES OF ADVERSITY

¹Mestra em Educação pela UFV e Doutoranda em Geografia pela UERJ.

²Mestra em Ecologia pela UFJF e Doutora em Geografia pela UFF.

³Mestranda em Educação Matemática UFJF.

Abstract

The period experienced by the Covid-19 pandemic generated numerous challenges and revealed structural problems existing in societies. When considering education in this context, we are faced with major problems in the establishment of remote education in educational networks, especially regarding the continuing training of teachers and the methodologies used in teaching and learning processes. Aiming to know the concerns of teachers in relation to active methodologies and the context of their training, we used the investigation of the practice itself and bibliographic surveys for the realization of this study. The results indicate the need for dialogue for teachers to present their professional and training realities, as well as data surveys necessary to draw strategies consistent with the challenges of the pandemic moment.

Keywords: Continuing Education. Teaching Methodologies. Remote Teaching. Covid-19.

Introdução

O mundo passa por inúmeras mudanças, sejam em segmentos sociais, políticos, econômicos e até mesmo culturais, que resvalam principalmente no ambiente escolar, pois este não está apático ou estático. São exigidas então, novas competências e habilidades, principalmente no ambiente escolar, para gerar o processo de ensino e aprendizagem que seja mais significativo e atenda às novas demandas.

Com o avanço das tecnologias e das informações no cotidiano, surge a proposição da inclusão das mesmas no ambiente escolar, ao passo de observarmos essas tendências em currículos escolares, mas que nem sempre dialogam com a formação inicial dos professores e as condições de igualdade ao seu acesso por parte dos alunos e até mesmo nos ambientes escolares. Portanto, como fica a formação docente em meio às novas exigências de metodologias ativas?

Este trabalho se justifica pela necessidade de debatermos as metodologias e ferramentas de ensino, principalmente em momentos atípicos, como os pandêmicos, e as questões da formação inicial e continuada dos professores na Educação Básica. Isto posto, considerando que muitos professores podem confundir a conceituação e aplicação dessas metodologias de ensino e aprendizagem,

principalmente quando não as tiveram de modo bem definido durante a sua formação inicial e quando não são propiciados espaços de formação continuada. O que interfere diretamente no seu trabalho e pode deixar para iniciativas individuais o anseio pelas utilizações das ferramentas de ensino.

Vargas e Vazelinski (2011) corroboram ao debate apontando que muitos professores buscam propiciar um ambiente motivador e criativo no processo de ensino e aprendizagem, integrando alunos e professores em atividades compreendidas como lúdicas, mas que nem sempre é possível, porque falta formação continuada e recursos diversos para esses espaços. Ressaltando que,

Deve-se entender que o professor é um ser histórico-social, e sendo assim, suas ações em relação ao ensino-aprendizagem acontecem conforme as vivências e conhecimentos adquiridos no decorrer de sua trajetória, vivências estas que possuem a marca histórica e social de uma educação conservadora e tradicional. (VARGAS e VAZELINSKI, 2011, p. 15)

Nesse contexto, as informações se tornam desencontradas, principalmente quando nos deparamos com entendimentos distintos sobre metodologias e ferramentas de ensino, dada a falta da formação continuada e de recursos para a construção e aplicação de espaços que dialoguem a teoria com as práticas necessárias.

Assim sendo, visamos alcançar o objetivo de conhecer as inquietudes de professores em relação às metodologias ativas e o contexto da sua formação, focalizando o período de muitos desafios educacionais, causados pelo contexto pandêmico ocasionado pelo avanço do novo coronavírus.

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e teve seu início marcado pela necessidade de abarcar a formação de professores e as metodologias ativas, dada a vivência no período em que o mundo passa por uma pandemia causada pelo novo coronavírus. Em muitas instituições de ensino, sejam estas privadas ou públicas,

pontuam que a alternativa mais viável para esse momento seria a inserção das metodologias ativas, sem o diálogo direto com os professores.

A partir disso, utilizou-se o levantamento bibliográfico sobre a formação de professores e as metodologias ativas, seguidas de observações pautadas na investigação da própria prática.

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (PONTE, 2002, p.3)

Isso posto, a metodologia escolhida se dá pela inserção das pesquisadoras na participação e coleta das informações de sua pesquisa, bem como o lugar de investigação sendo a reflexão das estruturas propostas para a realização de sua própria prática em um momento pandêmico. Assim, em consonância com o fato de estarem inseridas nesse contexto, surgem os questionamentos trazidos pelos próprios colegas de trabalho e debatidos entre as autoras, após a rede de ensino optar por adotar as metodologias ativas como ferramentas de ensino e aprendizagem. Por isso foram acolhidas as falas e sentimentos de professores de diversas áreas do conhecimento.

Segundo Ponte (2002), existem alguns critérios de qualidade da investigação sobre a prática que devem ser abordados para garantir a qualidade do estudo nessa metodologia, sendo elas:

1. Vínculo com a prática: que se apresenta de forma pertinente neste trabalho já que as inquietações aqui apresentadas se norteiam a partir de uma reflexão sobre a forma da condução do ensino e aprendizagem na rede que as autoras atuam;
2. Autenticidade: que se mostra na preocupação das autoras com contexto sócio cultural no qual a comunidade escolar se encontra, assim como o ensino remoto no momento pandêmico, de modo a elucidar a importância do diálogo na elaboração de um material em rede;

3. Novidade: este aspecto se mostra presente no meio onde ocorre a investigação, já que o ensino remoto surgiu de forma repentina como forma de dar continuidade as atividades escolares, logo todo o processo envolto dessa prerrogativa e que aqui será relatado se deu como algo novo em todas as redes de ensino;
4. Qualidade metodológica: o recolhimento de dados se deu por forma de gravação de áudios e conversas que se deram por ferramentas online advindas das inquietações dos professores da referida rede. A partir da reflexão desses dados, estes foram discutidos pelas autoras e trazidos aqui pelo olhar das mesmas;
5. Qualidade dialógica: esta se apresenta no momento de submissão e a publicação deste artigo para ser de conhecimento de toda comunidade interessada no assunto.

Dessa forma vale ressaltar a importância de refletir sobre a própria prática e sobre o diálogo entre professores e os demais participantes da comunidade escolar. Esse diálogo deve-se mostrar presente de modo a fazer a diferença e de buscar transformações no meio em que atuamos, para que assim cada vez mais possamos avançar na busca de uma educação de qualidade.

O elo entre passado e futuro é o que conceituamos como presente. Se as teorias vêm do conhecimento acumulado ao longo do passado e os efeitos da prática vão se manifestar no futuro, o elo entre teoria e prática deve se dar no presente, na ação, na própria prática. E isso nos permite conceituar pesquisa como o elo entre teoria e prática. (D'AMBROSIO, 2008, p.80)

A pesquisa pode sempre caminhar juntamente com as reflexões da própria prática, seja num momento atípico, como o momento vivido pela pandemia da Covid-19, seja em momentos habituais, nos quais devemos sempre analisar nossas ações em sala de aula e refletir sobre elas, afim de aprimorar nossos conhecimentos e proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade para nossos alunos.

Formação de professores e metodologias de ensino

As metodologias de ensino são de suma importância para propiciar um ambiente de ensino e aprendizagem mais adequado a realidade escolar e seus múltiplos contextos, evidenciando quem são esses alunos atendidos, como aprendem, quais são os objetivos da escola, como alcançar o que foi planejado e até mesmo a inserção e abrangência da escola na comunidade.

Nesse ínterim, vale elucidar que o conceito de metodologia do ensino é fruto do contexto e do momento histórico em que é produzido, assevera Manfredi (1993). Desse modo, continua a autora, talvez não exista um conceito geral, universalmente válido e ahistórico de metodologia, mas várias compreensões desse conceito que têm por referência as diferentes concepções e práticas educativas que historicamente lhes deram suporte, desde a concepção tradicional de educação, passando pelas concepções escolanovista, tecnicista e crítica, até a concepção histórico-dialética da educação.

Sendo assim, poderíamos qualificar a metodologia do ensino, em uma perspectiva histórico-dialética da educação, como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas. (MANFREDI, 1993, p. 05)

Marcelino (2018) aponta que atualmente tem sido recorrente o debate sobre o ritmo acelerado das evoluções científicas e tecnológicas, a qual novos saberes são evidenciados a todo momento. A escola e os espaços de ensino e aprendizagem deveriam dialogar com essas constantes evoluções para não ficarem estagnadas ou obsoletas, até porque, “a ausência de sentido para o conhecimento ensinado nas escolas tem-se constituído na maior dificuldade para sua aprendizagem” (MARCELINO, 2018, p. 25) e se torna até desinteressante para as novas gerações de alunos.

A formação inicial e continuada dos professores nesse contexto deve ir ao encontro das metodologias de ensino, de modo que os professores possam alinhar a sua *práxis*, que segundo Vázquez (2007) é a relação entre teoria, prática e reflexão. Principalmente no que tange o mundo do trabalho e as novas exigências profissionais, por ser dialética e propiciar uma formação mais significativa, assim, é de suma importância que os professores compreendam as metodologias de ensino e seus processos organizacionais, para evitar conflitos e lapidar sua *práxis*.

Cabe destacar que segundo Gatti (2008), a formação continuada pode ser entendida em ações e diferentes espaços, sendo estes, cursos estruturados, congressos, seminários, reuniões pedagógicas, horas coletivas de trabalho no ambiente escolar, dentre outros. Assim, a educação continuada dos professores se fundamenta em princípios metodológicos e que devem ser implementadas com as práticas, propiciando a transformação profissional, no que compete sobre as habilidades e competências que favoreçam o trabalho dos professores.

Nóvoa (2002) apresenta três aspectos que considera importantes para os professores, sendo: 1) o desenvolvimento pessoal; 2) o desenvolvimento profissional e de seus saberes; 3) o desenvolvimento organizacional da escola. Corroborando para a importância da formação inicial e continuada quanto ao diálogo entre momentos de teoria e prática docente, a qual pontua-se a necessidade da reflexão nesses processos. Assim, caberia aos professores a atividade do planejamento das aulas com a escolha de metodologias mais adequadas à realidade da sala de aula, aos conteúdos escolares e que estimule uma maior participação, integração e criatividade dos seus alunos, considerando as múltiplas formas de aprendizagem e tornando o momento da aula mais interessante.

Constantemente nos deparamos com inúmeras mudanças políticas, sociais, culturais e econômicas pelo mundo, que exigem novas formas de se pensar o ambiente de ensino e aprendizagem considerando as individualidades e a integração coletiva, ressaltando a formação integral dos alunos para as aplicações na vida cotidiana. Ao considerar as finalidades de ensino através da formação integral, nos deparamos com a necessidade de mudanças nos conteúdos e modos de avaliações que ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sendo

estas: inicial, reguladora e final integradora (ZABALA, 1998). Sobre os conteúdos, deve-se “levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 197).

O professor refletindo suas práticas, concebendo essas etapas e centrando os alunos no processo formativo que ressalte as próprias vivências pessoais, os mesmos terão estímulo para posturas mais ativas em relação a aprendizagem, estimulando a iniciativa, criatividade e autonomia, que os leve a buscar soluções para os problemas propostos.

Ressalta-se em Nóvoa (2000) que o professor sente a necessidade de refletir sobre o seu trabalho a partir do momento em que compreende os saberes que ensina para as pessoas e que esses saberes devem ser ensinados, sendo que esta reflexão deve ser auto reflexiva e de reflexão compartilhada, ou seja, individual e coletiva. De tal modo, é de suma importância que o professor tenha além dos conhecimentos teóricos da sua área de atuação, também a capacidade reflexiva sobre as suas práticas, se encontrando num processo ativo e dialético das suas atitudes profissionais.

Indo ao encontro, o professor deve estar em constante avaliação do seu trabalho, principalmente no que tange às propostas metodológicas que planeja para utilizar nas aulas, de modo a mediar os alunos com a sistematização do conhecimento. Que a aprendizagem seja significativa, os conteúdos se tornem mais atrativos, de forma que estes possam ser aplicados a vida cotidiana e a diferentes contextos, ou seja, que dialoguem com a realidade escolar e as pessoas desse ambiente, a qual segundo Morin (1991), o ensino pressupõe a criação de significações, para além dos aspectos cognitivos.

Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam que os saberes necessários no processo de ensino e aprendizagem não estão restritos aos conhecimentos da área de atuação, mas a própria prática docente materializa-se em processos e percursos singulares de cada sujeito, pois os professores possuem saberes diferentes e trajetórias também.

As metodologias ativas

No âmbito das metodologias ativas, muitas estratégias já foram discutidas e abordadas por diversos autores que se dedicaram a pensar o protagonismo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as estratégias mais mencionadas atualmente podemos citar a gamificação, sala de aula invertida, estudo de caso, PBL - *Project Based Learning* (aprendizagem por meio de problemas) e aprendizagem por pares. Ultimamente, as diversas expressões destas metodologias vêm ganhando espaço nos cursos de curta duração à distância, nas recorrentes *lives* e variados encontros ou eventos virtuais, traduzindo uma expectativa positiva de inovação e/ou atualização dos modelos educacionais vigentes.

Enquanto alternativa pedagógica, as metodologias ativas não se constituem como algo recente, pois a ideia de romper com o chamado ensino tradicional e pensar em um ensino mais centrado no aluno e menos centrado no professor vem sendo apresentada e debatida há muitos anos. Logo, apesar de para muitos o ensino com foco na aprendizagem do aluno se apresentar como uma expressão nova por meio das metodologias ativas, Rocha (2018) ressalta que, no século XVIII, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) já apontava a educação escolar como insuficiente, por se preocupar somente com a transmissão de determinados conteúdos consagrados.

A novidade talvez esteja centrada no fato de existir uma lacuna na apropriação dessas metodologias, especialmente nos seus aspectos teóricos e práticos, pois é urgente a necessidade de pensarmos em novas formas de ensinar e aprender, ainda que seja tema de muita pesquisa, formação e investimento a longo prazo. Soma-se a isso a evidente necessidade de intervir na falta de motivação dos discentes, visto que os jovens precisam de uma prática mais interativa, de projetos interdisciplinares e da valorização de seus conhecimentos prévios. Na aplicação de metodologias ativas, o foco é no processo de aprendizagem, onde os discentes possam atuar ativamente, dando sentido a aula e, desse modo, possam aprender.

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p.81)

Para Diesel, Baldez e Martins (2017) o método ativo constitui-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante possui papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado. Desse modo, a definição de uma metodologia ativa deve atender um objetivo pedagógico e é importante que se observe sua aplicação dentro uma sequência didática que não seja mecânica, considerando o ponto de partida dos alunos e a organização de um trabalho onde o professor se posiciona enquanto mediador.

Com o foco no aprendiz, a autonomia do aluno é construída dentro de um processo conduzido ou mediado pelo professor. Neste sentido, é importante que o docente entenda e reflita sobre qual base teórica e metodológica está se debruçando para desenvolver sua prática, pois essa compreensão permite uma maior articulação entre teoria e prática. Repensar e/ou refletir sobre a prática docente também requer a identificação de carências formativas e abertura para construção de diálogos que corroborem para mudanças efetivas nas formas de ensinar e aprender.

No que se refere a sala de aula, ao discorrer sobre problematização da realidade e reflexão, Diesel, Baldez e Martins (2017) enfatizam que há necessidade do docente instigar o desejo de aprender no estudante, problematizando os conteúdos. As autoras alertam que a fragmentação dos conteúdos e sua desarticulação com o contexto social evidenciam a histórica dicotomia entre teoria e prática, que pode ser uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes.

Segundo Moran (2015), para que os alunos sejam proativos é preciso adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais

relevantes. E para que os alunos sejam criativos, continua Moran (2015), eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. Neste contexto, a aplicação de metodologias ativas deve atender a objetivos e a necessidades pedagógicas para que haja sentido e significado na apreensão de conhecimentos, e não tentar concebê-las aleatoriamente, sem a atuação ativa dos alunos ou a mediação do professor.

De forma muito sucinta, podemos sistematizar que quando pensamos em uma aprendizagem que faça sentido, isso nos remete a teoria da atividade de Leontiev, onde a aprendizagem ocorre através de uma ação e esta ação é movida por uma necessidade do indivíduo. Já quando pensamos sobre uma aprendizagem ser significativa, nos remete a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, onde o conhecimento novo é apresentado ao aprendiz, este faz conexões com os conhecimentos que já estão presentes em sua estrutura cognitiva (subsunções), podendo então aplicar o conteúdo aprendido significativamente em diferentes esferas e contextos.

Também vale pontuar que dentre as diversas formas de aplicação de metodologias ativas, a utilização de meios digitais não se configura em premissa obrigatória, ainda que a incorporação de tecnologias na educação seja não só relevante, mas cada vez mais urgente. Os meios digitais são ferramentas complementares que devem ser melhor exploradas no ambiente escolar, mas não se pode tomá-los como exclusivos para uma aprendizagem ativa.

As inquietações: novas demandas de ensino e aprendizagem devido a pandemia

O mundo vem passando por um momento complexo causado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que provoca a chamada Covid-19, a qual há o comprometimento das funções respiratórias daqueles que são contaminados (BRASIL, 2020), em muitos casos as pessoas são assintomáticas ou ainda, em estados graves chegam a óbito. O novo coronavírus teve origem na China em

dezembro de 2019 e em meados de fevereiro de 2020, pela abrangência geográfica da doença provocada por este vírus, foi classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, visto seus casos em todos os continentes e a rápida proliferação da doença, gerada principalmente pela grande mobilidade de pessoas no mundo, pelos intensos fluxos da globalização.

Uma importante medida para diminuir a proliferação da Covid-19 é o isolamento social e medidas de restrições de circulação de pessoas, que por sua vez, foram motivadoras do fechamento das escolas e das aulas presenciais. Em meados de março de 2020, as redes públicas e privadas de ensino, de todos os segmentos escolares, tiveram que se reorganizar e reinventar suas estruturas, tendo o aval de estruturas superiores, como o Conselho Nacional de Educação. Cabe destacar que “nesse contexto, sobressaiu o discurso do ensino remoto, entendido como a resposta possível, ainda que improvisada, ao desafio da continuidade das atividades acadêmicas ante a impossibilidade das atividades presenciais.” (SALDANHA, 2020, p. 126).

Ocasionando assim, novas demandas de ensino e aprendizagem em um momento complexo e não visto com tamanha intensidade, ao ponto de não ter uma solução direta para os processos educativos, por causa das grandes desigualdades ainda existentes no nosso país.

Ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 36)

O ensino remoto tem reforçado as desigualdades do acesso e qualidade da educação, evidenciando a necessidade e carência de políticas públicas, planejamento e gestão para enfrentar as adversidades, de modo a auxiliar as escolas e seus profissionais a se adaptarem a situações complexas e não convencionais (LIMA & TUMBO, 2021). Pois o ensino remoto trouxe inúmeros

desafios cotidianos e quando consideramos os ambientes escolares, não seria diferente.

Lima e Tumbo (2021) pontuam ainda que em relação ao funcionamento da escola pública, os principais problemas e desafios estavam diretamente ligados a relação do perfil dos estudantes, a formação de professores e a natureza das políticas educacionais. O desenvolvimento do ensino remoto não teve planejamento ou condições de efetivação sem gerar mais problemas sociais, o que pode ser visto na falta de preparação e implantação considerando os indicadores sociais locais e até nacionais.

Com inúmeras incertezas e desconhecimento do que poderíamos vir a viver enquanto humanidade, muitas redes escolares levaram tempo para propor ações que pudessem ser mais efetivas. Ainda assim, gerou inúmeros desconfortos com os professores ao se confrontarem com sua formação inicial e a falta da formação continuada, cabendo destacar que essas corroboram para a eficiência e educação de qualidade, por passar também pelo âmbito da valorização docente.

Cabe salientar que as propostas de ensino remoto não são categorizadas como educação a distância (EaD).

A Educação a Distância ao longo de sua história traçou uma trajetória de avanços e retrocessos. No início do século XX, tornou-se uma modalidade de ensino capaz de atender a todos os níveis, incluindo programas formais de ensino, aqueles que oferecem diplomas ou certificados e programas de caráter não formais, cujo objetivo é oferecer capacitação para a melhoria no desenvolvimento das atividades profissionais. (MUGNOL, 2009, p. 336)

Em meio aos inúmeros debates que permeiam a educação a distância, essa pode ser caracterizada por ter todas as suas etapas planejadas, com os processos de ensino e aprendizagem organizados e sendo um modelo educativo em que as pessoas podem escolher por ele (RODRIGUES, 2020).

Ainda segundo Rodrigues (2020), a EaD tem suas concepções teóricas, embasamento metodológico específico para essa modalidade e especificidades que a sustentam, tanto no campo teórico quanto profissional. Cabendo destacar que as

demandas do ensino remoto durante a pandemia, se enquadram de modo totalmente diferente do que seja a educação a distância.

Cada rede de ensino se adequou e nomeou sua organização de trabalho remoto, não cabendo apontar um termo específico como o mais acertado, assim, optou-se por manter o ensino remoto. Mas este pode ser definido como “uma solução emergencial, não planejada, provisória, rápida e viável para lidar com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais no espaço escolar, lançando mão de recursos como Internet e mídias digitais” (SALDANHA, 2020, p. 130). Assim, a diferença entre os conceitos e as modalidades de educação a distância e ensino remoto, ocorrem porque essa última possui um caráter temporário, alternativo e emergencial frente ao período pandêmico.

As inquietações: nosso contexto

A rede de ensino analisada foi da esfera municipal e tem como característica o atendimento de estudantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, creche e a educação de jovens e adultos (EJA), em escolas localizadas em áreas urbanas e rurais, em um município da região centro-sul do Estado do Rio de Janeiro. Optou-se por considerar as inquietações de professores de diversas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, focando nas falas proferidas em reuniões de áreas do conhecimento.

Frente a esse cenário, as adequações do período remoto na rede de ensino analisada levou certo tempo para ser pensada e colocada em prática, não sendo uma proposta inicial vinda dos professores, gerando inúmeras inquietações, principalmente no que tange a formação inicial e continuada.

O período remoto foi estabelecido inicialmente através da adoção de material impresso, que foram as apostilas produzidas mensalmente pelos professores para serem entregues aos alunos e que, de fato, chegava a todos os discentes. Porém, de modo repentino, houve uma reestruturação na condução do ensino remoto tendo agora que estar em diálogo e adequação às metodologias ativas pautadas nas

tecnologias, sem encontros síncronos e sem o conhecimento mais aprofundado por parte dos professores quanto a realidade dos seus alunos ou turmas, visto que a preparação desses materiais estava condicionada a rede e não as unidades escolares de atuação de cada professor.

Todas as reuniões e comunicados entre coordenação e professores foram realizadas por meio de plataformas online de chamadas de vídeo e também por meio de grupo no Whatsapp. A montagem do material impresso foi realizado por grupos de professores divididos por anos de escolaridade, inicialmente só com professores e posteriormente com um orientador pedagógico em cada grupo, o que ajudou bastante na organização e discursão do mesmo. O município também ofereceu algumas palestras, mas nada diretamente relacionado a montagem de material remoto utilizando metodologias ativas, o que entendemos como primordial já que a proposta de montagem do material era essa.

Partindo do pressuposto que a montagem de material em rede, principalmente no momento atípico que foi, se torna uma atividade muito complexa, pois uma coisa é montar atividades para a sua turma, outra é montar para uma rede inteira, é necessário muita análise e reflexão do momento vivido. Assim, ao pensar em rede o contexto sócio cultural das unidades escolares e dos alunos devem ser levados em consideração e para isso deve-se ter um conhecimento amplo da mesma, assim como discussões e debates para refletir a partir de diferentes visões como construir o material.

Existiu a cobrança por adequação às tecnologias da informação e comunicação (TICs), criando também ferramentas para compartilhamento em plataformas digitais e redes sociais, como por exemplo, jogos digitais, *padlets*, dentre outros que demandam o acesso à internet. A formação continuada ficou muito aquém do mínimo esperado para essa nova realidade gerada pelo contexto da Covid-19 e faltou apoio tecnológico para que os professores pudessem caminhar juntos nesse momento tão delicado, em que muitos ao não terem ou não dominarem as propostas das ferramentas e metodologias do ensino remoto, passaram a demandar apoio de outros colegas.

A partir de diálogos com professores de outros grupos, era perceptível que alguns grupos promoviam debates e discutiam bastante sobre o material a ser elaborado, outros em menos intensidade. Mas uma coisa que incomodou uma grande parcela das pessoas com as quais tivemos contato, inclusive nós mesmas, foi a falta de diálogo com a coordenação. Quando questionávamos, nós éramos ouvidas, mas não havia uma discussão sobre, a decisão final claramente não levava em conta muitos questionamentos, as estruturas chegavam “prontas”, não havendo um diálogo efetivo e cada vez mais se firmando como uma via de mão única.

Dentre as falas e inquietações dos professores, destaca-se a insegurança por não ter vivenciado nenhuma experiência próxima ao contexto pandêmico, o não conhecimento prévio ou formação inicial em relação ao que foi proposto no ensino remoto e falta de espaços de formação continuada, que ficou sobreposta como sendo de iniciativa individual em detrimento das legislações educacionais, que apontam como de responsabilidade do Estado.

Além das inquietações surgiram confusões quanto aos conceitos, ferramentas de ensino, metodologias ativas e suas aplicações, visto que aqueles professores que estavam por iniciativa própria realizando cursos formativos com as demandas colocadas pela rede de ensino, entravam em contradição da teoria aprendida com a prática realizada. Outros professores apontaram não ter tempo para realizar cursos por conta própria, dadas as limitações tecnológicas, de tempo, sobrecarga de trabalho e questões domésticas, e questionavam os motivos pelos quais não havia uma formação continuada para todos e de acordo com as suas áreas de conhecimento, pois quando havia alguma indicação de curso ou *live* a assistir, partia ainda de um pressuposto individual.

Além disso, alguns professores ainda não tinham lido a respeito das metodologias ativas, e devido as ideias errôneas a cerca do tema, muitos acreditavam que estavam efetivamente ensinando a partir de metodologias ativas, simplesmente por usar algumas ferramentas digitais ou inserirem jogos nas apostilas. Isso recai sobre o senso comum acerca de um termo que muitas vezes vem permeado do conhecimento raso da teoria e perpetuado no dia a dia.

Desse modo, o contexto pandêmico evidenciou lacunas antigas e reais no ambiente escolar. Ao apresentar tais inquietações, podemos remeter às discussões aqui já mencionadas envolvendo a formação inicial e continuada dos docentes que não são responsabilidade exclusiva de tais profissionais, observando a intrínseca necessidade de realização da *práxis*. Entendendo que para trabalhar qualquer estratégia metodológica é necessário levar em consideração o conhecimento do contexto escolar e atuar a partir das demandas estabelecidas tanto pela adversidade da atual situação como a reestruturação do que se fazia em momentos anteriores, e não o contrário.

Apesar de desafiador, no que se refere à ideia de que a educação não parou, o período pandêmico reforça a concepção de que educação se constrói no plural, com diálogo e existência de espaços formativos que contribuam de fato para uma prática docente, que faça sentido, ganhando significados e expressividades que coadunam com resultados transformadores para todos os envolvidos no ambiente escolar.

Considerações finais

Ainda que a dinâmica das transformações e fluxos globais afete a todos, direta ou indiretamente, os avanços científicos e tecnológicos não deram conta de resolver problemas estruturais relacionados ao acesso e formas de uso. Vale nos questionarmos, por exemplo, *como a chamada era digital reflete nas nossas práticas e nas nossas escolas? De que maneira a participação em redes sociais (quando existe) conecta pessoas e contribui para avanço do processo formativo?* Os meios tecnológicos são importantíssimos, mas o acesso e a forma como se usa exige reflexão. As grandes redes que temos acesso hoje estão mais voltadas para o consumo e chegam a exercer um certo controle sobre nossas vidas.

Muitos dos nossos alunos não têm uma ideia plena de quanto estão inseridos em redes de escala global e o que isso representa. Precisamos dialogar com eles também sobre a questão do acesso e formas de uso, visto que estar “conectado” ao

mundo pode ser uma possibilidade de evoluir ou definir. Desse modo, acreditamos que a discussão e apropriação de metodologias com foco no processo de ensino e aprendizagem não deve ancorar suas potencialidades em uma simples divisão entre utilizar ou não aparatos tecnológicos, especialmente relacionados às metodologias ativas, tão pouco vislumbrar resultados transformadores quando a instrumentalização, passando inclusive pelo acesso a internet, é precária tanto para docentes como discentes. Ou seja, insistir na premissa de um ensino remoto onde toda a comunidade escolar acaba por ser “culpada” pela não efetivação ou falta de sucesso em qualquer estratégia metodológica adotada, pode promover maiores exclusões, além de intensificar as disparidades sociais, deixando de lado o processo de ensino e aprendizagem.

Para os professores os desafios se tornam ainda mais complexos quando as redes de ensino não consideram como estratégia e direito da classe docente aos espaços formativos, principalmente quando direcionam como uma demanda individual sobre algo que deveria ser coletivizado e construído junto. O diálogo é outra importante estratégia para propor os espaços de formação continuada e até mesmo para a adequação de metodologias ou ferramentas de ensino, principalmente quando os materiais serão construídos de modo coletivo e pensados em rede, visto que existem inúmeras especificidades das próprias unidades escolares, a qual os professores possuem um conhecimento mais aprofundado do que os gestores das redes de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 16 jun. 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 16 jun. 2021.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 16ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. Lajeado/RS, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 05 ago. 2020.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>. Acesso em: 02 set. 2020.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2v. 2008.

LIMA, A. Q. O. de; TUMBO, D. L. DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **REVISTA FACULDADE FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, p. 141 - 151, 2021. Disponível em: <http://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48/39>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MARCELINO, V. Formação de Professores e as Metodologias de Ensino. In: MARCELINO, V. S.; P. G. S. (orgs.). **Metodologias para o Ensino - teorias e exemplos de sequências didáticas**. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2018.

MANFREDI, S. M. Metodologia do ensino: diferentes concepções. Campinas-SP: F.E./UNICAMP, 1993, 6p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i27.3589>. Acesso em: 16 jun. 2021.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 129-137, agosto de 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 5-28. 2002.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação (p.284-318). In: BACICH, L., MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, 17 jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 18 jun. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia (p.77-108). In: BACICH, L., MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

VARGAS, J. C.; ZAVELINSKI, A. L. Práticas docentes no Ensino Fundamental: reflexões entre o brincar e o estudar. **Revista Didática Sistemica**, v. 13, n. 12, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
Reimpressão: 2010.