

Revista APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X



10

Dossiê DESIGN INSTRUCIONAL, E.R.E. E FORMAÇÃO DOCENTE

VOLUME 05 - NÚMERO 10 - JAN-JUN 2023





SUMÁRIO

DOSSIÊ

**DESIGN INSTRUCIONAL:
PERSONALIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**
8

*Rozilene Reis Bomfim da Silva
José Ives Ferreira de Souza Júnior
Maria Conceição Moraes de Araújo
Albérico Luiz Oliveira Lima*

**INTELIGÊNCIA SUSTENTÁVEL: AGENDA 2030 PARA ACADÊMICOS
DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ** 20

*Scheyla Joanne Horst
Mariane Satie Honda Padilha
Bruna Duffeck dos Santos
Eduardo Lemes Schlemm
João Angelo Pires da Silva
Amanda Ampessan Cavali*

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS
DOCENTES: O QUE PRECISAMOS APRENDER?** 32

*Andressa Neckel Ribeiro
Manuela Pires Weissböck Eckstein*

**METODOLOGIAS ATIVAS E ACESSIBILIDADE:
POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS DURANTE O ENSINO REMOTO** 42

*Camila Aparecida Wolf Melgaço
Ernando Brito Gonçalves Júnior*

**ENSINO REMOTO: O DESAFIO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR NA PANDEMIA DE COVID-19** 56

*Ketlin Thais Rodrigues dos Santos
Ernando Brito Gonçalves Junior*

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O PROGRAMA
TEMPO DE APRENDER** 69

*Lucilene Conceição
Manuela Pires Weissböck Eckstein*

ENTREVISTA

**A UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODEM SER
GRANDES ALIADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM** 97
ENTREVISTA COM ALBERTO ARRIGA PARADA

Ernando Brito Gonçalves Junior

EQUIPE EDITORIAL

Maria Aparecida Crissi Knuppel - Editora Chefe

Scheyla Joanne Horst - Editora Executiva

João Angelo Pires da Silva - Editor Assistente

Ernando Brito Gonçalves Júnior - Editor

FOTOGRAFIA

Capa: Adobe Stock

CONSELHO EDITORIAL

Alvaro José Argemiro da Silva	Unicentro	Brasil
Carlos Rinaldi	UFMT	Brasil
Carlos Williams Jaques Moraes	UEPG	Brasil
Cleber Trindade Barbosa	Unicentro	Brasil
Danyelle Stringari	Unespar	Brasil
Estela Miranda	UNC	Argentina
Ferenc Pal	Elte	Hungria
Francisco Sanchez Lopez	USal	Espanha
Ilka Ribeiro de Souza Serra	UEMA	Brasil
Jamile Santinello	Unicentro	Brasil
Jorge Kulemeyer	UNJu	Argentina
Klaus Schlünzen Jr	Unesp	Brasil
Laurete Ruaro	Unicentro	Brasil
Lourdes Chaparro	UNE	Paraguai
Lucrécia Sotelo	UNPA	Argentina
Márcio Ronaldo Fernandes	Unicentro	Brasil
Maria Luísa Furlan Costa	UEM	Brasil
Sandra Polon	Unicentro	Brasil
Soreya Reyez	EducaTech	México
Yeldy Rodríguez	UniMinuto	Colômbia

ENDEREÇO POSTAL

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Núcleo de Educação a Distância (Nead)

Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz, Guarapuava, Paraná, Brasil

CEP: 85015-430

CONTATO

+55 42 3621-1364

aproximacao@unicentro.br

revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao



APRESENTAÇÃO

É com prazer que trazemos ao lume a nossa décima edição, um número expressivo que demonstra nosso compromisso com a divulgação do saber científico, bem como sedimenta mais uma etapa para a consolidação da nossa revista. Importante destacar que recentemente a Revista Aproximação passou a fazer parte do Miguilim, que é o Diretório das revistas científicas eletrônicas brasileiras. Além disso, foi incluída a parceria da Universidade Virtual do Paraná (UVPR), tendo em vista que trata-se da rede de Educação Digital do Estado e que reúne os núcleos de Educação a Distância (EaD) das sete universidades estaduais do Paraná.

Nesse sentido, nosso dossiê #10 aborda temas relacionados ao Design instrucional, Ensino Remoto Emergencial (ERE) e formação docente, questões de suma importância para o desenvolvimento da educação, do processo de ensino a distância e da maneira que os professores e professoras precisam estar cada vez mais atentos às novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

O texto que abre nossa revista, intitula-se “Design Instrucional: personalização, contextualização e tecnologia na educação”, escrito em 8 mãos, por Rozilene Reis Bomfim da Silva, José Ives Ferreira de Souza Júnior, Maria Conceição Moraes de Araújo e Albérico Luiz Oliveira Lima. Nesse artigo, os autores e autoras buscam destacar o papel do profissional de Design Instrucional como um importante mediador e colaborador na elaboração, orientação e construção de materiais didáticos para o ensino à distância, seja dentro de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou em outras plataformas.

O próximo texto foi escrito por Scheyla Joanne Horst, Mariane Satie Honda Padilha, Bruna Duffeck dos Santos, Eduardo Lemes Schlemm, João Angelo Pires da Silva, Amanda Ampessan Cavali com o título de “Inteligência Sustentável: Agenda 2030 para acadêmicos das universidades estaduais do Paraná”. O artigo apresenta um relato de experiência sobre um curso de Inteligência Sustentável desenvolvido no formato MOOC (Massive Online Open Course) para alunos do ensino superior das universidades estaduais do estado do Paraná. O principal objeto do curso foi fortalecer e desenvolver uma consciência crítica em relação a alguns pontos presentes na “Agenda 2030”, um plano de ação global que defende metas a serem alcançadas para um desenvolvimento sustentável de nossa sociedade. Dessa forma, o texto apresenta contribuições extremamente importantes para pensarmos nossas relações sociais com o planeta e com as constantes mudanças globais.

Na continuidade, temos três textos que discutem sobre o processo educativo durante o período pandêmico da Covid-19, buscando destacar dificuldades, possibilidades e soluções encontradas por diversos docentes durante esse contexto. No texto de Andressa Neckel Ribeiro e Manuela Pires Weissböck Eckstein, com o título “Práticas educativas no ensino remoto e as competências digitais docentes: o que precisamos aprender?”, as autoras buscaram compreender, através da aplicação de questionário, as principais dificuldades encontradas por algumas professoras du-

rante o período da pandemia. Assim, destacaram que a falta de competência digital de alguns docentes foi um grande empecilho no processo de ensino-aprendizagem nesse período.

Já o artigo de Camila Aparecida Wolf Melgaço e Ernando Brito Gonçalves Júnior, “Metodologias Ativas e acessibilidade: possibilidades e tensionamentos durante o ensino remoto”, destaca a importância da utilização de metodologias ativas durante o período da pandemia. Também utilizando questionários, o foco foi discutir a forma que algumas professoras utilizavam essas metodologias durante o ensino remoto. Segundo os autores, um ponto positivo foi que, em diversos casos, as professoras lançaram mão de metodologias ativas para contornar dificuldades durante o processo educacional no período da pandemia.

O último texto desse grupo, “Ensino Remoto: o desafio da atuação pedagógica do professor na pandemia de Covid-19”, escrito por Ketlin Thais Rodrigues dos Santos e Ernando Brito Gonçalves Junior, através de uma pesquisa bibliográfica, se concentrou em apresentar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por diversos professores e professoras durante o período pandêmico. Os autores concluem a pesquisa destacando a resiliência dos profissionais de educação, que precisaram se adaptar e se reinventar para conseguirem superar os diversos problemas que surgiram durante a utilização do ensino remoto.

O artigo “Política Nacional de Alfabetização e formação de professores: discussões sobre o programa Tempo de Aprender”, de Lucilene Conceição e Manuela Pires Weissböck Eckstein fecha nosso dossiê. Preocupado com a formação de professores, o texto discute sobre a Política Nacional de Alfabetização e sobre o programa Tempo de Aprender, um curso de formação para professores disponível na plataforma AVA-MEC, que é um ambiente virtual dedicado a cursos online mantido pelo governo federal. Ao final da pesquisa, as autoras destacam que o referido curso apresenta algumas questões que precisam ser revistas, como a falta de autonomia do professor e princípios tecnicistas como elementos norteadores da didática.

Para finalizarmos nossa edição, contamos com a entrevista do professor Doutor Alberto Arriga Parada que atualmente é docente na Universidade Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan no México. Com uma grande experiência no tema de novas tecnologias e educação, sua entrevista versa sobre seu novo projeto, a criação e utilização de podcasts com auxílio de Inteligência virtual como ferramentas pedagógicas. De forma muito clara e explicativa, o professor nos explicou sua metodologia, estratégias de utilização bem como um passo a passo de como organizar e produzir um podcast.

Esperamos que vocês aproveitem nossa décima edição e nos vemos em nosso próximo número.

BOA LEITURA E ATÉ A PRÓXIMA APROXIMAÇÃO!
Os editores.

REVISTA APROXIMAÇÃO — VOLUME 05. NÚMERO 10. — JAN-JUN 2023
ISSN: 2675-228X — GUARAPUAVA - PARANÁ - BRASIL



DOSSIÊ

DESIGN INSTRUCIONAL: PERSONALIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

INSTRUCTIONAL DESIGN:
CUSTOMIZATION, CONTEXTUALIZATION AND TECHNOLOGY IN EDUCATION

Recebido: 24/05/2023

Aceito: 14/06/2023

Rozilene Reis Bomfim da Silva¹

José Ives Ferreira de Souza Júnior²

Maria Conceição Moraes de Araújo³

Albérico Luiz Oliveira Lima⁴

RESUMO

A criação de um ambiente virtual de aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) deve ser organizada, interativa e articulada, de modo que contribua com os materiais do processo de ensino-aprendizagem que serão utilizados pelos estudantes no decorrer de um curso na modalidade EaD. Diante disso, este artigo tem por objetivo apresentar as potencialidades do design instrucional como instrumento mediador e colaborativo na construção de material didático para a Educação a Distância. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica a partir dos aportes de Filatro (2008, 2010), Moran (2020), Simão Neto e Hesketh (2009), Silva e Spanhol (2014). Os resultados apontam que, em um processo educativo, o design instrucional é uma ação sistemática que permite a mediação pedagógica e dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Design Instrucional; Planejamento; Material didático; Educação a Distância; Tecnologia na Educação.

ABSTRACT

The creation of a virtual learning environment through Digital Information and Communication Technologies (TDIC) must be organized, interactive and articulated, so that it contributes to the materials of the teaching-learning process that will be used by students during a course in the EaD modality. Therefore, this article aims to present the potential of instructional design as a mediating and collaborative instrument in the construction of didactic material for Distance Education. The methodology adopted is based on bibliographical research on the contributions of Filatro (2008, 2010), Moran (2020), Simão Neto and Hesketh (2009), Silva and Spanhol (2014). The results show that, in an educational process, the instructional design is a systematic action that allows the pedagogical and dynamic mediation of the teaching-learning process.

KEYWORDS: Instructional Design; Planning; Courseware; Distance Education; Technology in Education.

1 Especialista em Produção de Mídias para Educação On-line pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Discente do Curso de Pós-Graduação em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Santo Antônio de Jesus-Bahia- Brasil. E-mail: lene-reis@hotmail.com

2 Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Inclusiva pela Faculdade de Ciências da Bahia. (FACIBA). Discente do Curso de Pós-Graduação em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Santa Luz-Bahia-Brasil. E-mail: ivysbleck@hotmail.com

3 Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Discente do Curso de Pós-Graduação em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Alagoinhas- Bahia-Brasil. E-mail: mc.araujo1967@hotmail.com

4 Pós-Graduado em Gestão Governamental (FTC). Discente do Curso de Pós-Graduação em Educação Digital pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Salvador- Bahia-Brasil. E-mail: alolim@uneb.br

INTRODUÇÃO

Na década de 60, decorrer do século XX, com o advento da Revolução Industrial, período em que a mão de obra começou a ser substituída por máquinas, equipamentos e invenções, a tecnologia começou a ter papel decisivo nas formas de produção, surgindo assim grandes fábricas e indústrias. No início, as inovações eram apenas práticas, conhecimentos simples, realizados sem interferência do conhecimento científico. Com o passar do tempo, o homem percebeu que as novas tecnologias poderiam contribuir para o rápido desenvolvimento de uma sociedade capitalista e para os meios de comunicação; além de influenciar na formação do sujeito contemporâneo.

A partir desses avanços, os meios analógicos e unidirecionais foram perdendo espaço para a cibercultura - fenômeno que permite que a comunicação e interação se deem sem a presença física do homem, ou seja, por meio da interconexão de dispositivos digitais nas redes, ligando pessoas e informações, independentemente das barreiras de tempo e espaço, tendo “como principal característica valorizar e compartilhar a inteligência distribuída em toda parte nas comunidades conectadas e colocada em sinergia em tempo real” (LÉVY, 1999, p. 190).

Nesse contexto, os ambientes de educação formal, como a escola, também foram influenciados pela cibercultura. Assim surgiu a EaD - modalidade de educação a distância, como uma nova forma de fazer educação. Vale salientar que a educação a distância já acontecia no passado, antes mesmo da internet, com o tempo foi potencializada pelos novos processos tecnológicos.

De acordo com Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art.1º-A Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didática-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Silva e Spanhol (2014) acrescentam que a EaD não é diferente da educação tradicional, ela desempenha um papel proeminente para o desenvolvimento social com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), visto que essa modalidade educativa também possibilita que pessoas com pouco tempo, restrições geográficas ou mesmo físicas tenham acesso ao conhecimento científico. Outro conceito importante destacado por Moran (2002) é que essa forma de interação ocorre nos processos contínuo/simultâneo, de aprender sempre, atrelando teoria e prática à própria experiência, ampliado com novos saberes e relações. Deste modo, “o objetivo do aprendizado eletrônico é educar, é provocar mudanças no comportamento de quem aprende, e isso implica estratégias diversificadas da indústria de mídias em geral” (FILATRO, 2010, p. 58).

A Educação a Distância, portanto, constitui um avanço tecnológico para a área educacional, um recurso essencial no processo de formação cidadã, contribuindo de forma significativa para o crescimento da educação, inclusão social, flexibilidade, autonomia, inovação disruptiva⁵, novas formas de pensar, direcionar e capacitar o indivíduo a imersão desta nova era digital.

5 Processo em que uma tecnologia, produto ou serviço é transformado ou substituído por uma solução inovadora superior. (fia.com.br/blog/inovacao-disruptiva/)

Essa forma de interatividade, entre alunos e professores, mediada por novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), pode tornar flexível a dinâmica de estudo e, conseqüentemente, segundo Lévy (1999), aumentar as potencialidades de inteligência individual e/ou coletiva das identidades humanas.

Serafim e Sousa (2008, p.20) corroboram afirmando que

[...] a escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade, que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.

Indubitavelmente, o crescimento da Educação a Distância ocorre em virtude de um maior envolvimento entre as áreas tecnológicas e educacional. Isso pode promover novos padrões de desenvolvimento social. Com essas mudanças, novas formas de se fazer EaD está em consonância, o que era uma modalidade complementar ou especial passa agora a ser específica, capacitando indivíduos que não podem ter acesso presencial para a modalidade on-line. E, por isso, configuram-se como base significativa na produção e democratização do conhecimento.

Essas novas estruturações na EaD, mediadas pelas Novas Tecnologias Educacionais, potencializam o desenvolvimento dos espaços de aprendizagem, conhecidos como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) viabilizando vários recursos, principalmente a comunicação, tanto síncrona, com como assíncrona. Assim, os canais de ensino a distância tornam-se mais dinâmicos, interativos, com forma, clareza, linguagem, organização, recursos, métodos diversificados, planejamentos, dentre outros elementos constituintes para essa modalidade.

Entretanto, para ocorrer interação eficaz, compartilhamento de saberes e personalização da aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem entre professores, alunos e demais envolvidos, é necessário a atuação do design instrucional – “ramo de conhecimento que se preocupa com a pesquisa e a teoria sobre estratégias instrucionais e o processo de desenvolvimento e implementação dessas estratégias” (SIMÃO NETO E HESKETH, 2009, p. 66). Constituindo-se, portanto, como a principal técnica para desenvolver projetos de ensino. Usando tecnologia e recurso multimídia para promoção de conhecimento. Esse recurso planeja, executa e constrói os materiais utilizados em um processo de aprendizagem na Educação a Distância, como: textos, hipertextos, gráficos, tabelas, imagens, vídeos, sons, recursos interativos, questionários, atividades, entre outros, considerado um dos grandes mecanismos da tecnologia na educação atual e que será o foco de análise deste estudo.

Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: “Como o design instrucional pode constituir-se como uma ferramenta didática capaz de contribuir, de forma sistemática, para a apropriação do conhecimento do aluno no progresso de um curso na modalidade EaD?”. Com o intuito de responder à questão, este trabalho tem por objetivo geral apresentar as potencialidades do design instrucional como instrumento mediador e colaborativo na construção de material didático para a Educação a Distância (EaD). E, para alcançar o objetivo geral deste trabalho, buscou-se: citar os principais conceitos e características do

design instrucional; suscitar debates teóricas com o embasamento de autores que abordam a temática design instrucional; descrever os principais recursos e etapas de elaboração do design instrucional para o processo didático na modalidade EaD.

Assim, levando-se em consideração os teóricos que já discorreram as temáticas que permeiam a EaD, adotou-se neste trabalho a Metodologia da Pesquisa Bibliográfica. A partir de dados convergentes com os objetivos da pesquisa, buscou-se analisar, discutir e correlacionar os conceitos apresentados pelos autores, a fim de apresentar discussões e compartilhar conhecimentos diversos sobre o tema em diferentes contextos.

Portanto, para um melhor entendimento do assunto abordado e dos resultados obtidos, este trabalho está dividido com as seguintes seções: a introdução que apresenta, de forma concisa e didaticamente estruturada, uma breve apresentação do design instrucional e os elementos mais relevantes utilizados para a composição deste trabalho; a segunda descreve algumas considerações, conceitos e características do design instrucional no ensino a distância; a terceira aborda os procedimentos de elaboração e organização de um design instrucional para a educação EaD; e por fim, as considerações gerais.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO DESIGN INSTRUCIONAL NO CONTEXTO EAD

O termo design refere-se ao ato de planejar, conceber, designar, desenhar e organizar, por meio de um sistema de regras voltadas para a resolução de problemas, compreendido e conceituado num sentido muito mais amplo e abrangente: o planejamento de todos os produtos feitos pelo homem. E, apesar de parecer uma expressão nova, segundo Arty, (2020), começou a ser entendido e aplicado de forma coerente, no início do século XIX, a partir da Revolução Industrial.

O design tem diferentes papéis e funções na sociedade, e representa uma série de atividades que requerem interação, diálogo e associação com diferentes sujeitos e suas visões de mundo (COELHO, 2011). Essa visão engloba a essência profissional, que está atrelada às possibilidades de resolver problemas com soluções focadas nos sujeitos.

A área do design é ampla e está dividida em vários segmentos. Temos no mercado o design gráfico, industrial, de interiores, de moda, de interface, entre outros. Dados os variados tipos de segmentos, neste contexto, a ênfase será em torno do design instrucional ou (DI). Este pode ser conceituado ainda como didático, educacional ou pedagógico.

No contexto da EaD, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediados pelas tecnologias, o design instrucional é uma ferramenta importante para a produção e implementação de um curso a distância, é uma atividade à luz de princípios de comunicação e ensino para a melhoria de materiais em ambientes de aprendizagem (ROMISZOWSKI, 2005). “Baseando-se nos objetivos da ação pedagógica após ser analisada a proposta educativa e o perfil dos alunos, avaliando todos os recursos necessários para desenvolver as melhores possibilidades de aprendizagem que garantam que o aluno possa construir seu conhecimento” (BARREIRO, 2016 p. 67, grifo nosso), articulando formas e funções, para que se concretizem os objetivos educacionais propostos (FILATRO, 2010). Seu campo de atuação comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, competências e infraestrutura.

Conforme os autores acima citados, o design instrucional aparece como uma fer-

ramenta de extrema importância no campo da educação moderna e a distância, pois corrobora com o processo didático da instituição, buscando entender os fundamentos educacionais e fornecendo-lhe o aparato necessário para o desenvolvimento em atividades e projetos, de modo que facilite a atuação do docente, bem como a assimilação dos conteúdos que o aluno terá acesso durante o percurso educativo, permitindo que este desenvolva sua autonomia.

Pode-se inferir ainda, que o design instrucional é um elemento norteador, pois aliam ferramentas que atraem a atenção necessária para que a aprendizagem possa acontecer de forma significativa, adequando os recursos audiovisuais e imagéticos às necessidades de cada indivíduo; aperfeiçoando os elementos escolhidos para “desenhar” um curso, tendo o cuidado na seleção dos recursos e a criatividade, que são capazes de trazer a inovação, com vistas a uma finalidade. Logo, pode-se dizer que o design educacional é a engenharia pedagógica, oferecendo um leque de habilidades e competências que auxiliam em seu processo instrucional, guiando os discentes e docentes e a um novo plano de conhecimento onde os mesmos, conseguem unir metodologias, educação, tecnologia, comunicação e saberes.

Desse modo, os caminhos que levam o aluno a um nível de aprendizagem exitosa em um ambiente de ensino virtual e a distância é oferecido por um design instrucional bem organizado, capacitado e perfeitamente em sintonia com as necessidades do aprendiz.

Cabe, portanto, ao design a função de pensar didaticamente como o conteúdo deverá ser percorrido pelo aluno a distância; podendo ainda refletir sobre o controle e a autonomia do discente, planejar a interação do curso e o acesso ao material, escolher as tecnologias a serem utilizadas, entre outras funções. Assim, o design instrucional pode ser entendido como um elo entre tecnologia e educação, interagindo com diferentes contextos em um sistema planejado de atividades funcionais, levando a soluções inteligentes e promovendo o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO DESIGN INSTRUCIONAL

O processo de planejamento de um curso ou componente curricular para oferta na modalidade de Educação a Distância (EaD), envolve o trabalho de multiprofissionais em diversas áreas distintas, como: coordenação, organização de conteúdo, criação e estruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tutoria para avaliações, correções e suportes tecnológicos e pedagógicos, dentre outros.

Nesse âmbito, entre diferentes níveis de planejamento educacional, destaca-se o design instrucional ou (DI), o profissional desta área é o designer instrucional, ele é o responsável por projetar soluções e ações múltiplas nos projetos de educação para diferentes contextos e modalidades de ensino-aprendizagem. A pedagogia, conhecimentos gerais e a gestão de projetos são competências inerentes a esse profissional. Pode-se considerar que a atuação do designer permeia todo o processo de criação e desenvolvimento de um curso num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Assim, a primeira abordagem que precisa ser esclarecida acerca do processo de elaboração e organização do design instrucional na educação (EaD), é que essa metodologia foca no planejamento de atividades, “numa ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento e a aplicação de métodos, materiais, técnicas, atividades, eventos e produtos educacionais” (SILVA E ALMEIDA, 2020, p.04), que auxiliam os cursis-

tas de maneira modular e flexível, dentro de um sistema, conforme suas necessidades de aprendizagens.

É nesse sentido, para que o trabalho instrucional aconteça de forma assertiva, como mencionado no primeiro parágrafo desta seção, há a necessidade de uma equipe multidisciplinar, e uma das principais atribuições do designer instrucional é

assegurar a boa comunicação entre os diferentes membros da equipe, de modo que as ideias iniciais se concretizem em soluções de qualidade. O designer instrucional também é responsável por apresentar e validar com o cliente e demais interessados os produtos resultantes de cada fase, apresentando relatórios de análise e acompanhamento, documentos de especificação, pilotos e avaliações (FILATRO, 2010, p. 26).

Pelas palavras da autora, fica claro que essa influência mútua, entre os membros de uma equipe, que organizam um design instrucional, deve ser de ligação/conexão para que o projeto, a partir dos princípios de aprendizagem, possa gerir resultados.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, para fazer design instrucional, é importante ainda que o profissional reúna algumas características essenciais à função, a saber:

Quadro 1: Características e funções de um designer instrucional

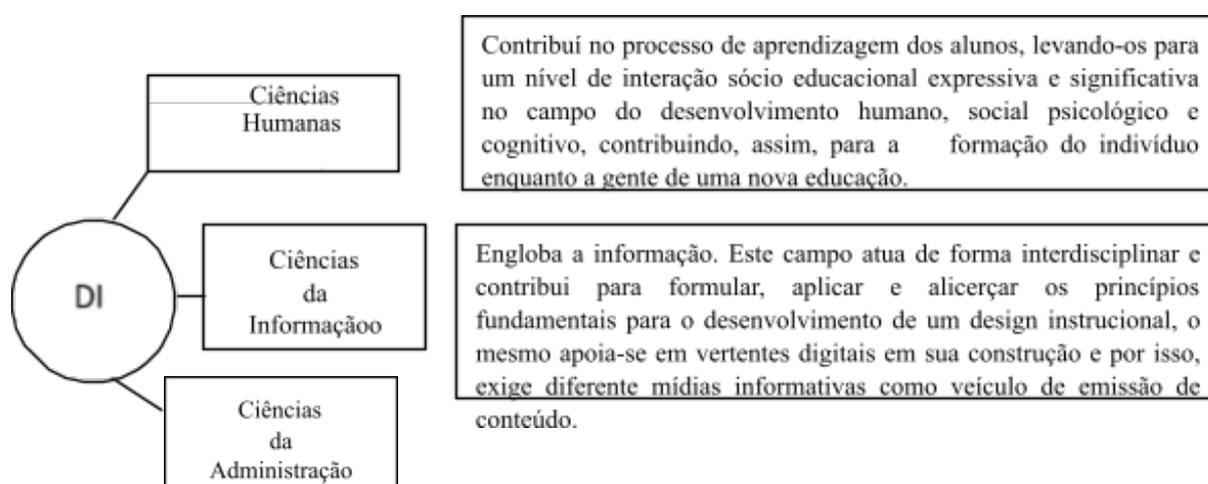
CARACTERÍSTICAS	FUNÇÕES
1. ORGANIZAÇÃO	Planejar e realizar cada etapa de trabalho.
2. ATENÇÃO	Observar todo o desenvolvimento da estrutura do designer e identificar ações que devem ser ajustadas.
3. PENSAMENTO SISTÊMICO	Analisar o conteúdo trabalhado em sua sequência temporal.
4. HABILIDADE ESPECÍFICA	Demonstrar boas sugestões de ensino, a partir do contexto apresentado.
5. COMUNICAÇÃO	Perceber linguagens e canais que estejam direcionados à aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

As competências e habilidades, aqui definidas, são de suma importância para a atuação do designer instrucional, tanto para realizar a sua função, como para se desenvolver na carreira. Essas características devem estar atreladas às outras estratégias didáticas, de forma interdisciplinar corroborando com ações multidisciplinares.

Para isso, como coadjuvantes desse processo, existem os campos de conhecimento onde o DI atua. Essas ciências são utilizadas pelo designer, pois elas coordenam as etapas de um projeto educacional, são elas:

Quadro 2: Fundamentos do design instrucional



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Nota-se, portanto, a evolução histórica do design instrucional em que ciências humanas, de informação e administração se realinham reciprocamente, compondo o ciclo de evolução do design instrucional, estas se entrelaçam numa relação interdisciplinar, integrando com saberes diferentes e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção do conhecimento.

E, para posterior desenvolvimento de um curso, é fundamental que o designer instrucional conheça os níveis de conceber e implementar soluções educacionais, a fim de saber em quais situações eles serão aplicados. Segundo Filatro (2008) são três níveis, são eles:

Nível macro, define-se uma direção comum a todas as experiências de aprendizagem de uma instituição, departamentos ou programa- é o responsável pelas diretrizes gerais do processo educacional a ser desenvolvido; no nível meso, o design instrucional se ocupa da estruturação de programas, cursos ou disciplinas- adequando ações educacionais de acordo com o contexto; o nível micro trabalha com o design fino das unidades de estudo, ou seja, no desenvolvimento de design de atividades para a modalidade on-line ou no desenvolvimento de storyboard/roteiro, este é um esboço gráfico que revela quadro a quadro o conteúdo de um conteúdo audiovisual, conforme especificidades de cada projeto. (FILATRO,2008, p. 03).

Assim, os profissionais envolvidos nesse processo, devem ter conhecimento de que o trabalho instrucional exige técnica e elementos variados, uma vez que diferentes modalidades do processo de educação, bem como ações pedagógicas distintas, demandam diferentes níveis de designs. Outro ponto que deve ser considerado é que as necessidades do processo de ensino-aprendizagem na educação a distância são diferentes da educação presencial, assim os recursos e os níveis necessários, certamente, poderão diferenciar. Portanto, esse profissional deve ter uma visão macro para ver além todas as variáveis de um projeto educacional.

Filatro (2008), Rodrigues *et al.*, (2014) e Silva e Almeida (2020) ainda destacam que, para cada realidade e necessidade educacional, existe um tipo específico de design a ser adotado, tais como:

- Design instrucional fixo: ajusta-se bem ao modelo ADDIE, já que sua ênfase está nos modelos informacional, suplementar e essencial na elaboração e distribuição de produtos fechados, tais como objetos de aprendizagem e recursos digitais; muitas vezes, dispensa a presença do professor, sendo ideal para a educação em massa (FILATRO, 2008). Um curso planejado a partir do modelo de design fixo apresenta uma estrutura rígida, atividades e recursos repetitivos, poucas possibilidades de interação, o que o torna pouco atrativo para o aluno (RODRIGUES *et al.*, 2014).

- Design instrucional aberto: destaca-se mais nos processos de aprendizagem do que nos produtos; produz um espaço menos estruturado, já que a produção dos alunos é considerada conteúdo do curso; caracteriza-se por atividades mais dinâmicas e flexíveis na interação entre educadores e alunos individuais ou reunidos em grupos, o que pode favorecer êxito nos objetivos educacionais; demanda a participação de um orientador (FILATRO, 2008). “Utilizado para cursos on-line, de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação, na educação básica e superior” (RODRIGUES *et al.*, 2014, p. 06).

- Design instrucional contextualizado: baseia-se principalmente no modelo de aprendizado eletrônico imersivo; tem características semelhantes ao design aberto, mas não inclui o uso das unidades fixas e pré-programadas, devido às constantes alterações no processo; é necessário a comunicação entre educador e alunos. (FILATRO, 2008). “É adequado para contextos de aprofundamentos (pós-graduação, aperfeiçoamentos de grupos de estudos, graduação e web 2.0, ou seja, público com maior autonomia, disciplina e com compromisso de organização das atividades coletivas”. (SILVA E ALMEIDA, 2020, p. 73).

A importância de se conhecer os tipos e design instrucional dá-se em razão de que ele pressupõe uma visão simultânea de todo o processo de desenvolvimento metodológico de um curso on-line. “Quando um projeto de design segue um modelo satisfatório, aumentam-se as chances do sucesso de um curso EaD” (SILVA E ALMEIDA, 2020, p. 74).

A partir dessas etapas, aborda-se a fase em que o educador, o design instrucional e a equipe de profissionais da educação se estabelecem para preparar e planejar o ensino (FILATRO, 2010). E, como demonstra o fluxograma a seguir, a função do design instrucional já entra em ação com seriedade e coerência para dar forma ao desenho, mediados pelas tecnologias adequadas para atingir os objetivos pretendidos.

Ainda segundo Filatro (2010) existem vários modelos que representam as etapas do processo do design instrucional, e a principal metodologia utilizada no design instrucional é conhecida como ADDIE, são elas:

Quadro 3: Representação das etapas do design instrucional de um curso a distância

FASES	PROCESSO	ESTRUTURAÇÃO
ANÁLISE	Avalia o contexto.	Definições, levantamento de dados; profissionais envolvidos; custos; caracterização; público-alvo; ferramentas utilizadas; infraestrutura e objetivos de aprendizagem.
DESIGN	Estrutura e desenha as propostas de modulação para os cursos.	Montagem do espaço virtual de aprendizagem; estratégias pedagógicas; tipos de conteúdos digitais e tecnologias utilizadas; ferramentas de avaliação e métodos de avaliação de aprendizagem.
DESENVOLVIMENTO	Produz os modelos informais, suplementar e essencial.	Elaboração, produção e distribuição de produtos fechados referentes aos objetos de aprendizagem e recursos digitais que são distribuídos ao longo do tempo no DI fixo.
IMPLEMENTAÇÃO	Situação didática em que ocorre a publicação da proposta do design instrucional.	Disponibilizar as unidades de aprendizagem para os alunos, fazendo carga de conteúdo, configuração de ferramentas e distribuição de horários para início e fim de atividades para os cursistas.
AValiação	Considerações sobre a efetivação da solução proposta e revisão das estratégias implementadas.	Deve permear todo o processo de DI. Avaliar, revisar e validar.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

O quadro representando o modelo ADDIE é amplamente aplicado no design instrucional clássico, que, na situação didática, separa a concepção da execução. Como dito alhures, esse processo envolve uma equipe educacional em sintonia com o design instrucional, que juntos vão planejar e elaborar o ensino, com toda análise do conteúdo programado, conforme o tempo de curso pretendido e ensino-aprendizagem que se deseja desenvolver.

Percebe-se, então, que, para desenvolver as estratégias instrucionais, é necessário um envolvimento contínuo para produzir caminhos sobre os princípios e métodos e instrução mais adequados a diferentes tipos de aprendizagens, orientado pelo planejamento de um currículo e integrado à cultura digital.

Por conseguinte, o profissional aplicará as ferramentas adequadas no AVA, configurando todo o ambiente virtual para oferecer ao participante (cursista) uma experiência sistêmica e técnica. Para tanto, os materiais didáticos (livros, apostilas, artigos, textos, infográficos vídeos, e outros), apoiados por Tecnologias de Informação e Comunicação, precisam estar bem-dispostos e acessíveis, bem como todas as atividades a serem realizadas devem estar bem visíveis e organizadas, possibilitando a plena navegação e interatividade, que possa corroborar com o interesse e atenção do público-alvo.

O processo de criação de um design instrucional deve permear todos os princípios eficazes para a construção do conhecimento, possibilitando, principalmente, um ambiente de igualdade, onde os cursistas são tratados com respeito e dignidade, acreditando no indivíduo como detentor de potencial para alcançar o sucesso (FILATRO, 2008). As ponderações da autora deixam claro que esse envolvimento deve acontecer simultaneamente e os pilares que sustentam o processo de formação do ensino e aprendizagem sejam capazes de gerar saberes, reciprocidade e equidade.

No entanto, com todo esse planejamento das etapas do ADDIE, os problemas instrucionais podem surgir, sobretudo, quando faltar o aperfeiçoamento e desempenho do sistema, conhecimento e competências dos envolvidos, tanto na esfera acadêmica, quanto profissionais.

Filatro (2010, p.70) adverte que “projetos de design instrucional têm fracassado principalmente devido aos problemas de implementação, que desconhecem aspectos físicos, organizacionais e culturais do ambiente no qual o design instrucional está sendo aplicado”. Simão Neto e Hesketh (2009, p. 48) acrescentam que “a abordagem dos conteúdos, bem como a criação das atividades de aprendizagem, podem influenciar decisivamente no processo de aprendizagem, permitindo e facilitando - ou dificultando e até impedindo o desenvolvimento do potencial cognitivo do aluno”. Neste sentido, a atuação do designer instrucional fará toda a diferença, pois o Ambiente Virtual de Aprendizagem, configurado, deve ser capaz de atrair, afetivamente, o seu público alvo, desenvolvendo ferramentas de acessibilidade e interatividade, capazes de motivar os educandos a permanecerem conectados com o conteúdo (objeto de ensino-aprendizagem).

É interessante ressaltar também que antes de desenvolver o conteúdo, o designer instrucional deve certificar-se qual plataforma digital será utilizada, pois, desta maneira, será mais fácil a execução de desenvolvimentos de módulos de aprendizagem, conteúdos, atividades e interatividades, compatíveis com os tipos de conteúdos digitais permitidos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (GODOY, 2021).

Evidentemente, no que tange a atuação do design instrucional, nota-se que é um trabalho que envolve uma série de fatores que devem ser combinados, relacionados e objetivados para construir - ou reconstruir um ambiente educativo.

Para isso é imprescindível que o designer instrucional participe do projeto do curso, desde a sua concepção, e esteja familiarizado e identificado com o público alvo, objeto do trabalho que será desenvolvido, formando um elo contínuo, preciso, dialógico e contextualizado de elementos traçados e subsidiados, para que o trabalho coletivo ocorra e que continuem se conectando em constante desenvolvimento até o final do processo educacional/instrucional.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao longo deste artigo foi apresentada as potencialidades do design instrucional para a elaboração de cursos EaD, no qual, as tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s desempenham, na atualidade, um papel significativo para o desenvolvimento da Educação a Distância, gerando a possibilidade de uma maior democratização da educação. Nessa perspectiva, as TIC’s também têm possibilitado novas relações entre o aprendiz e a instrução, pois ela traz novas possibilidades de aprendizagem, não apenas para a Educação a Distância, mas também para o ensino formal, autoinstrucional, dentre outros. Aqui

são oferecidas inúmeras possibilidades de utilização de mídias para a elaboração, seja de um curso ou de uma disciplina.

É nesse contexto que o papel do design instrucional ganha destaque ao ser responsável pelo planejamento, desenvolvimento, execução e avaliação das atividades propostas na elaboração de um curso e/ou disciplina. Por ser um trabalho que opera em vários níveis - macro, meso e micro, o design instrucional apresenta-se de forma interdisciplinar transitando por diversas áreas do conhecimento, tais como a Ciências Humanas, Ciências da Informação e Ciências da Administração.

Nessa perspectiva, o profissional designer instrucional precisa apresentar algumas características essenciais para a boa execução do design instrucional planejado, tais como: organização, atenção, pensamento sistêmico e habilidade específica.

Considerando que o designer é responsável por todo planejamento e execução do design de um curso, ele irá elaborar todo o material necessário no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por exemplo: livros, vídeos, artigos, etc., construindo um ambiente acessível, contextualizado e que possibilite ao aprendiz a busca por informações, o aprendizado e a construção de uma consciência crítica.

É importante ressaltar também que o design se estrutura consoante a realidade educacional para o qual está sendo elaborado. Desta maneira, ele pode ser fixo, aberto ou contextualizado. Dentre as metodologias utilizadas destaca-se a metodologia ADDIE na qual importantes etapas devem ser seguidas, não de maneira estanque, para a boa execução do design, a saber: análise – que avalia o contexto; design – construção e desenho do curso e/ou disciplina; desenvolvimento – elaboração de materiais e produtos; implementação – momento em que ocorre a capacitação, ambientação e a situação de ensino e aprendizagem; avaliação – acompanhamento, revisão e manutenção das ações.

A partir do exposto, é evidenciado a importância do design instrucional para a

estruturação e implantação de um curso no âmbito da EaD, pois ele traz clareza, objetividade e coerência para que o curso e/ou disciplina desenhados possam ser executados de maneira contextualizada e com atenção aos detalhes para o seu sucesso. Além disso, possibilita que o aprendiz possa percorrer o caminho no AVA de maneira autônoma construindo o seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARTY, David. **O que é Design? Designer ou Design: qual a diferença?** Chief of design, 5 de novembro de 2020. Disponível em: < www.chiefofdesign.com.br/o-que-e-design/> Acesso em: 05 de jan. 2022.

BARREIRO, Rommulo Mendes Carvalho. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. Em foco- **Revista Científica em educação a Distância**. Rio de Janeiro-RJ, v.6 n.º 2, p. 61-75 2016. Disponível em: < <file:///C:/Users/pc/AppData/Local/Temp/375-Texto%20do%20artigo-1976-1-10-20160826.pdf>> Acesso em: 04 de jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec5622.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

COELHO, Luiz (org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional Contextualizado**: educação e tecnologia. 3 ed. São Paulo: Senac, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

GODOY, Fábio. **Como fazer design instrucional? 4 etapas essenciais?** 15 de agosto de 2021, Blog EaD Plataforma. Disponível em: blog.eadplataforma.com/producao-de-conteudo-ead/como-fazer-design-instrucional/# Acesso em: 25 de jan. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **O Que é Educação a Distância, 2002**. Disponível em: www.educacional.com.br/upload/dados/materialapoio/94590002/5963037/O_que_educacao_a_distancia%5B1%5D.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

RODRIGUES, Paloma Alinne Alves; RODRIGUES, Luciana Mendonça, DIAS, Lúcia Carvalho Moreira. **Do design instrucional fixo ao contextualizado**: análise de um curso de pós-graduação oferecido na modalidade a distância, 2014. Disponível em: www.academia.edu/82792254/Do_Design_Instrucional_Fixo_Ao_Contextualizado_Análise_De_Um_Curso_De_Pós_Graduação_Oferido_Na_Modalidade_a_Distância. Acesso em: 26 jan. 2022

ROMISZOWSKI, Alexander; ROMISZOWSKI, Lina P. **Retrospectiva e Perspectivas do Design Instrucional e Educação a Distância**: Análise da Literatura, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. v.3, n.º1, 2005. Disponível em: researchgate.net/publication/242090526_Retrospectiva_e_Perspectivas_do_Design_Instrucional_e_Educacao_a_Distancia_Analise_da_Literatura. Acesso em: 26 jan. 2022.

SERAFIM Maria Lúcia; SOUSA Robson Pequeno de. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. SciELO Books, Campina Grande, EDUEPB, 2011.p. 19-50, 2008. Disponível em: books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-02.pdf. Acesso em: 03 de fev., 2022.

SILVA, Aline Freitas da; ALMEIDA, Marcelina das Graças de. **A dimensão social do design sustentável como estratégia para o trabalho do designer na EaD**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SILVA, Andreza R. Lopes da; SPANHOL, Fernando José. **Design instrucional e construção do conhecimento**. Jundiaí, SP: Paco, 2014.

SIMÃO NETO, Antônio; HESKETH, Camile Gonçalves. **Didática e design instrucional**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

INTELIGÊNCIA SUSTENTÁVEL: AGENDA 2030 PARA ACADÊMICOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

INTELIGÊNCIA SUSTENTÁVEL: 2030 AGENDA FOR STUDENTS OF THE STATE UNIVERSITIES OF PARANÁ

Recebido: 23/06/2023

Aceito: 07/07/2023

Scheyla Joanne Horst¹
Mariane Satie Honda Padilha²
Bruna Duffeck dos Santos³
Eduardo Lemes Schlemm⁴
João Angelo Pires da Silva⁵
Amanda Ampessan Cavali⁶

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o Inteligência Sustentável, curso online criado no formato MOOC (Massive Online Open Course) e tendo como público-alvo os acadêmicos das sete Universidades Estaduais do Paraná. O projeto promoveu a sua primeira oferta no ano de 2022. O texto apresenta a concepção da formação, o contexto da temática no Estado, as parcerias estabelecidas, os resultados obtidos e reflexões sobre a divulgação e engajamento dos participantes em relação à Agenda 2030. Outro viés é a relação da iniciativa com o ODS 4, no que diz respeito à educação inclusiva, que é impulsionada em iniciativas de educação aberta. Com a implementação deste projeto, busca-se fortalecer a conscientização sobre os desafios e objetivos da Agenda 2030, capacitando os estudantes para se tornarem agentes de mudança, preparados para enfrentar os problemas globais e contribuir para um futuro mais sustentável.

Palavras-chave: ODS. Parcerias. Cursos on-line.

ABSTRACT

This experience report presents Inteligência Sustentável, an online course created in the MOOC (Massive Online Open Course) format and having as target audience the academics of the seven State Universities of Paraná. The project promoted its first offer in the year 2022. The text presents the training design, the context of the theme in the state, the established partnerships, the results achieved, and reflections on the dissemination and engagement of participants in relation to the 2030 Agenda. Another bias is the relationship of the initiative with SDG 4, with regard to inclusive education, which is driven by open education initiatives. With the implementation of this project, we seek to strengthen awareness about the challenges and objectives of the 2030 Agenda, enabling students to become agents of change, prepared to face global problems and contribute to a more sustainable future.

Keywords: SDG. Partnerships. Online courses.

1 Doutoranda em Letras (UFPR). Mestre em Letras. Graduada em Jornalismo. Comunicadora social no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: shorst@unicentro.br.

2 Bacharela em Direito (UFPR) e em Administração (FAE Business School). Pós-graduanda em Direitos Humanos e Direito Internacional (PUC Minas). Email: mariane.padilha@yahcuitiba.com.

3 Graduada em Engenharia Ambiental (Positivo). Técnica em Processos Fotográficos (Instituto Federal do Paraná). Email: bruna.duffeck@yahcuritiba.com.

4 Mestrando em Planejamento e Governança Pública (UTFPR). Graduado em Arquitetura e Urbanismo (UTFPR). E-mail: eduardo.lemes@yahcuritiba.com

5 Mestrando em Comunicação (UEL). Graduado em Publicidade e Propaganda (Unicentro) e Ciências da Religião (Uninter). E-mail: jangelo@unicentro.br.

6 Graduada em Relações Internacionais (Unicuritiba). MBA em Gestão de Negócios de Impacto Social (Positivo). E-mail: amandaacavali@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel crucial na implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com um futuro sustentável. No entanto, a disseminação efetiva das informações e a criação de espaços de diálogo sobre a Agenda 2030 podem ser desafiadoras, especialmente em um contexto universitário diversificado e cada vez mais conectado digitalmente.

Todavia, para que sejam garantidas às futuras gerações o acesso aos recursos básicos para suprir suas necessidades e a oportunidade de uma vida com dignidade, é necessária a transição para uma sociedade mais sustentável, pautada pelo equilíbrio entre questões sociais, ambientais e econômicas. Para tanto, todos os indivíduos, na posição de cidadãos e líderes, devem tomar a sustentabilidade como princípio, o que exige, por sua vez, conhecer o que é o desenvolvimento sustentável e assumir uma posição ativa na criação de soluções para sua implementação.

Nesse sentido, o curso online Inteligência Sustentável foi criado a partir de parcerias institucionais, visando envolver acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento e promover a conscientização, a compreensão e o engajamento ativo em relação à implementação dos ODS. Por meio de uma plataforma digital intuitiva, o curso foi criado para proporcionar uma oportunidade gratuita e aberta de aprendizado, permitindo aos alunos explorar os princípios e as metas da Agenda 2030 de forma flexível e autônoma.

Este relato de experiência aborda o embasamento teórico, a metodologia e os resultados obtidos na primeira oferta da formação, que ocorreu durante o ano de 2022. Destaca-se que a iniciativa consiste em uma parceria entre o Youth Action Hub (YAH) Curitiba, a Universidade Virtual do Paraná (UVPR), vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), e com a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), por meio do seu Núcleo de Educação a Distância (Nead).

A IMPORTÂNCIA DA AGENDA 2030

A Agenda 2030 é um plano de ação global ambicioso adotado pela comunidade internacional em 2015, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU). Ela estabelece um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados até o ano de 2030, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável em escala global. Essa agenda reconhece os desafios complexos e interconectados que enfrentamos atualmente, como a pobreza, a desigualdade, as mudanças climáticas, a degradação ambiental, entre outros. Assim, busca integrar as dimensões social, econômica e ambiental do desenvolvimento, reconhecendo que essas questões estão intrinsecamente ligadas e precisam ser abordadas de forma conjunta (ONU, 2016).

Os 17 ODS abrangem uma ampla gama de áreas, incluindo erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água limpa e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação climática; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias e meios de implementação. Esses objetivos são acompanhados por 169 metas específicas e 230 indicadores para medir o progresso. A Agenda 2030 enfatiza a importância da parceria e da participação de todos os setores da sociedade, incluindo governos, empresas, organiza-

ções não governamentais e cidadãos, na implementação dos ODS (ONU, 2016).

Uma das características fundamentais da Agenda 2030 é o princípio de “não deixar ninguém para trás”. Isso significa que todos os indivíduos, independentemente de sua idade, gênero, origem étnica, condição econômica ou qualquer outra forma de diversidade, devem se beneficiar dos avanços alcançados. É essencial abordar as desigualdades e garantir que todos tenham acesso igualitário aos direitos, recursos e oportunidades. A implementação da Agenda 2030 requer ações coordenadas em nível global, regional e nacional. Os governos desempenham um papel central na definição de políticas e no estabelecimento de marcos regulatórios adequados. Além disso, a mobilização de recursos financeiros, tecnológicos e capacidades é fundamental para alcançar os objetivos estabelecidos (ONU, 2016).

A Agenda 2030 é uma oportunidade para moldar um futuro sustentável para as próximas gerações. Ela reconhece a necessidade de agir agora e tomar medidas concretas para enfrentar os desafios globais. Ao adotar essa agenda, os países se comprometem a trabalhar em conjunto para construir um mundo mais inclusivo, resiliente e próspero, onde ninguém seja deixado para trás (ONU, 2016).

A AGENDA 2030 NO PARANÁ

O Paraná, localizado no sul do Brasil, possui a quinta maior economia do país e é um de seus Estados mais populosos e desenvolvidos. A maioria da população do Paraná está concentrada em áreas urbanas. No entanto, a economia é impulsionada por um setor agroindustrial forte e atividades industriais relacionadas. Além disso, o Paraná pertence aos dez maiores Estados exportadores do país (OCDE, 2021).

O Paraná está alinhando suas políticas públicas com o desenvolvimento sustentável desde a década de 1990. Mais recentemente, o Estado adotou os ODS como uma ferramenta para enfrentar desafios relacionados à saúde, educação e segurança, bem como para abordar tendências globais, como mudanças climáticas e digitalização. O Paraná está integrando suas ferramentas de planejamento e orçamento com os ODS para enfrentar as disparidades socioeconômicas territoriais entre e dentro dos municípios (OCDE, 2021).

O Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social (Cedes) do Paraná foi encarregado de desenvolver um plano de desenvolvimento sustentável abrangente e fornecer uma visão para orientar ações políticas para a implementação dos ODS no Estado. Para promover a implementação dos ODS em todo o seu território, o Paraná está apoiando os municípios no alinhamento de seus planejamentos locais com os ODS, estabelecendo diretrizes e por meio de um pacto com 359 municípios comprometidos em integrar os ODS nos planos municipais abrangentes (OCDE, 2021).

Além disso, o Estado trabalha em conjunto com os governos locais para orientá-los sobre como incorporar a Agenda 2030 em seu planejamento e gestão municipal. A maioria dos municípios do Paraná já se comprometeu a avançar na implementação da Agenda 2030, assinando um pacto com o Estado em parceria com a Associação dos Municípios do Paraná (AMP). Os municípios são responsáveis por projetar e implementar um Plano Municipal de Desenvolvimento, que pode ser uma oportunidade para alinhar seu planejamento de políticas com os ODS. O Paraná também conta com a agência estadual de desenvolvimento urbano PARANACIDADE, que apoia os municípios na implementação dos ODS por meio de diretrizes de desenvolvimento urbano, regional e institucional alinhadas

com os ODS (OCDE, 2021).

O Paraná é o único Estado brasileiro a participar de um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre os ODS, que destaca o Estado como um exemplo global de sustentabilidade. Assim, a OCDE publicou o documento “*A Territorial Approach to the Sustainable Development Goals in Paraná, Brazil* (Uma Abordagem Territorial dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Paraná, Brasil)” da série OECD Regional Development Papers (Documentos de Desenvolvimento Regional da OCDE) em 2021. Nesse documento, é descrito que o Paraná está usando os ODS como forma de reduzir as disparidades territoriais no Estado, visto que o Produto Interno Bruto (PIB) per capita varia consideravelmente entre os 399 municípios (OCDE, 2021).

Segundo esse relatório, o desempenho do Paraná em relação aos ODS é ligeiramente inferior à média da OCDE, mas o Estado supera a maioria das regiões do Brasil. Destaca-se em áreas como energia renovável, qualidade do ar, preservação da água e proteção costeira. No entanto, desafios ainda existem em várias dimensões, como saúde, educação e segurança. Nesse sentido, o Paraná está abaixo da média da OCDE em termos de educação, mas acima da média do Brasil. A segurança é uma área de preocupação, com altas taxas de homicídio e baixa sensação de segurança entre a população (OCDE, 2021).

Nota-se que o Paraná tem um quadro de governança de vários atores para a implementação dos ODS em nível estadual e municipal. O Estado está fortalecendo seu apoio financeiro aos municípios para ajudá-los a avançar na implementação dos ODS, incluindo parcerias com instituições financeiras. A coordenação com o governo federal é desafiadora, mas o Paraná tem parcerias fortes com instituições federais específicas (OCDE, 2021).

Por fim, para impulsionar uma abordagem territorial para os ODS no Paraná, esse relatório da OCDE recomenda ao Estado ampliar o uso dos ODS como ferramenta de formulação de políticas para reduzir as disparidades socioeconômicas entre e dentro dos municípios, fortalecer a coordenação com municípios e governo federal, incorporar os ODS nas ferramentas orçamentárias municipais, utilizar a metodologia do Tribunal de Contas do Estado (TCE-PR) para monitorar o alinhamento orçamentário com os ODS no nível municipal, fortalecer a coleta de dados e estatísticas para medir o progresso dos ODS no nível local, engajar empresas na implementação dos ODS, e fortalecer o engajamento dos cidadãos na implementação da Agenda 2030 (OCDE, 2021).

O ODS 4 E OS MOOCS

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) foram capazes de romper barreiras e encurtar espaços, propiciando assim a colaboração na construção do conhecimento. Esse fato fez com que as relações humanas vivenciassem novos padrões de comunicabilidade refletindo-se em vários setores, principalmente na Educação. (BARREIRO, 2016)

Nesse viés, os cursos MOOCs (*Massive Open Online Courses*) são opções formativas que possuem como aspectos primordiais o fato de serem abertos - isto é, acessíveis para públicos com acesso a internet e dispositivos eletrônicos -, massivos, com ampla oferta de vagas e de breve duração, se caracterizando como uma etapa de formação, podendo ser uma proposta extensionista ou de aperfeiçoamento.

No contexto acadêmico, a relação entre o ODS 4 e projetos de educação onli-

ne, como os MOOCs, é relevante. O princípio do ODS 4 que “busca garantir o acesso igualitário à educação técnica, profissional e superior de qualidade, incluindo a educação universitária”, pode ser fortalecido e promovido por meio de cursos baseados na Educação Digital. (KNUPPEL et al., 2022).

Os MOOCs são cursos online abertos e massivos que permitem o acesso a conteúdos educacionais de alta qualidade de instituições renomadas de todo o mundo. Eles oferecem a oportunidade de aprendizado flexível e acessível, superando as barreiras geográficas e socioeconômicas que muitas vezes limitam o acesso à educação convencional.

Nessa abordagem, os MOOCs podem contribuir para a promoção da igualdade de acesso à educação, pois permitem que pessoas de diferentes origens, gêneros, localizações geográficas e condições socioeconômicas tenham acesso a cursos e materiais educacionais de qualidade. Essa abordagem é particularmente relevante para alcançar populações marginalizadas, como aqueles que vivem em áreas rurais remotas, pessoas com deficiência ou indivíduos com limitações de mobilidade. Segundo Forno e Knoll (2013) o surgimento dos MOOCs marcou rompimento dos cursos tradicionais da EaD para algo que fosse capaz de atingir um maior número de pessoas criando formações com bases fundadas em mídias digitais e interativas.

Além disso, os MOOCs oferecem flexibilidade em termos de tempo e ritmo de estudo, permitindo que os alunos ajustem sua aprendizagem de acordo com suas necessidades e compromissos pessoais. Isso é fundamental para promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida, uma vez que indivíduos de diferentes idades e estágios da vida podem acessar os cursos de acordo com sua disponibilidade e interesse.

Os MOOCs também têm o potencial de fornecer habilidades relevantes para o mercado de trabalho e aprimorar a empregabilidade. Ao oferecer cursos que abrangem uma ampla gama de disciplinas e áreas de conhecimento, eles permitem que os alunos adquiram habilidades técnicas e vocacionais específicas, contribuindo para a formação de uma força de trabalho mais qualificada e preparada para os desafios do mundo contemporâneo.

As estratégias evidenciadas no design instrucional do curso se preocuparam em possibilitar ao público-alvo do curso experiências do usuário, colocando-os no centro do desenvolvimento da proposta para que possam usar seus conhecimentos e criatividade para gerar soluções e adaptá-las ao contexto real.

Além dos recursos tecnológicos e audiovisuais, Bastos e Biagiotti (2014) recomendam o uso de pré e pós testes, redes sociais e ferramentas síncronas e assíncronas no processo de elaboração do material didático do curso.

No entanto, é importante destacar que a implementação efetiva dos MOOCs para promover a igualdade de acesso à educação requer considerações cuidadosas. É necessário garantir que o acesso à internet e a tecnologias adequadas sejam disponibilizados de forma equitativa, especialmente para comunidades marginalizadas. Além disso, é fundamental garantir a qualidade dos cursos oferecidos, o engajamento dos alunos e a validação dos conhecimentos adquiridos.

Novamente sobre o ODS 4, especificamente, o curso atua no alcance da meta 4.7,

que visa:

garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2016).

Do mesmo modo, por conta da acessibilidade de ser um curso online, oferecido gratuitamente e sem distinções a alunos universitários, o Inteligência Sustentável atua também no alcance da meta 4.5, que visa “até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”. (ONU, 2016).

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

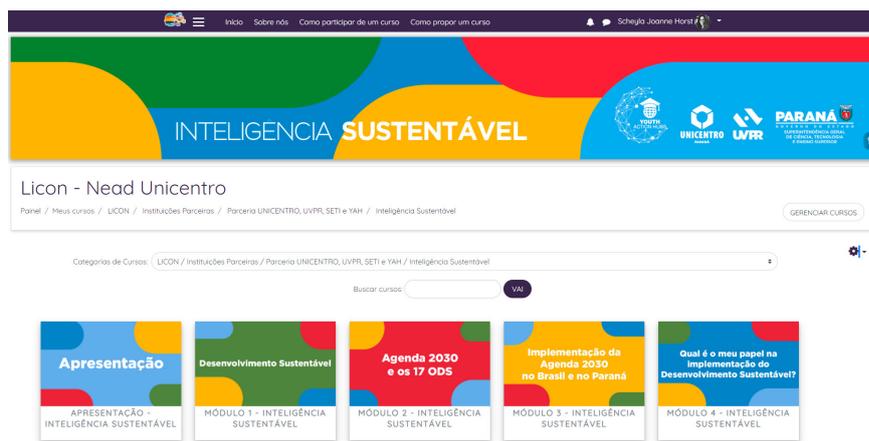
No segundo semestre de 2022, foi realizada a primeira oferta do curso Inteligência Sustentável, como parte do programa Universidade 2030, através da plataforma de Livre Conhecimento (Licon), desenvolvida e mantida pelo Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Com uma carga horária total de 40 horas, o curso é composto por quatro módulos: 1) Origem da Sustentabilidade, 2) Agenda 2030 e os 17 ODS, 3) Implementação da Agenda 2030 no Brasil e no Paraná e 4) Aplicação da sustentabilidade no dia a dia.

O principal objetivo do programa, como destacado anteriormente, é promover o conhecimento sobre o desenvolvimento sustentável e a Agenda 2030 para a comunidade acadêmica paranaense. O conteúdo do curso foi planejado e coordenado pelo Youth Action Hub (YAH) Curitiba e elaborado por especialistas convidados, enquanto o design instrucional ficou a cargo do Nead Unicentro.

O curso Inteligência Sustentável foi ofertado de forma totalmente gratuita, de curta duração e ministrado na modalidade Educação a Distância. Embora seu público-alvo fosse composto principalmente por graduandos provenientes das instituições estaduais de ensino superior (IEES) do Paraná, houve também a abertura à participação da comunidade interessada no tema, oferecendo certificação de extensão universitária ao ser concluído.

Cada módulo do curso apresentou aulas em vídeo gravadas por especialistas, que foram produzidas remotamente durante a pandemia de Covid-19, já que o planejamento teve início em 2021. Além disso, foram gravados resumos sobre os conteúdos apresentados, realizados por jovens membros do YAH Curitiba, com o objetivo de sintetizar e consolidar os conhecimentos adquiridos durante a explanação dos temas.

Figura 1: Página inicial da primeira oferta do MOOC no AVA



Fonte: LICON, 2022

O curso inclui elementos como vídeos de perguntas e respostas sobre cada módulo, um fórum para discussões dos tópicos abordados e um questionário avaliativo. O conteúdo foi organizado utilizando as ferramentas disponibilizadas pelo Moodle. As páginas que apresentam o conteúdo foram codificadas em HTML e estilizadas com CSS. Os códigos e classes criados foram incorporados ao ambiente virtual de aprendizagem por meio do editor de texto da ferramenta. A identidade visual do curso utiliza as mesmas cores presentes no quadro de Indicadores dos ODS, criando uma sinergia entre as propostas.

O programa Universidade 2030 contou também com a realização de lives em formato síncrono, paralelamente ao conteúdo disponibilizado de forma assíncrona no curso Inteligência Sustentável. As lives foram disponibilizadas através do canal do YouTube do programa, iniciando pela aula inaugural e seguindo nos assuntos: A Agenda 2030 e os 17 ODS; A origem da sustentabilidade; A implementação da Agenda 2030 no Brasil; Carreiras: ESG e Sustentabilidade Corporativa e Carreiras: Empreendedorismo de impacto. Em cada encontro um membro do YAH Curitiba atuava como mediador de conversas com especialistas convidados da área de sustentabilidade. Os alunos participantes foram incentivados a participar com questionamentos e reflexões em tempo real. Ao final de cada live foram sorteadas premiações, como livros que tratam sobre as temáticas abordadas.

Antes da concepção do curso Inteligência Sustentável, o YAH Curitiba e seus parceiros delinearam estratégias para construir um curso impactante e relevante para jovens interessados em impacto social, sustentabilidade e empreendedorismo. Assim, a origem do curso está ligada a um desafio: engajar mais jovens a empreender e gerar mudanças positivas no Paraná.

À época, o YAH Curitiba havia realizado apenas projetos na cidade de Curitiba e Região Metropolitana e no Litoral do Estado. Dessa forma, após realizadas reuniões de *brainstorming* e pesquisas com universitários, o YAH Curitiba visualizou a oportunidade e necessidade de expandir seu impacto para todo o Paraná, através da criação de um curso com o intuito de capacitar estudantes para criar soluções para problemas relacionados à sustentabilidade. Esta proposta foi bem-sucedida e, assim, iniciou-se o processo de criação de um curso robusto, com o objetivo de alcançar o maior número de universitários possível.

Os conteúdos do curso Inteligência Sustentável foram planejados com base em três pilares: fontes bibliográficas referência; experiência dos membros do YAH Curitiba com

projetos similares e a temática; e a colaboração de profissionais convidados especialistas na área de sustentabilidade e Agenda 2030. Foi criada uma linha de temas em nível de progressão - de conteúdos básicos a conteúdos mais avançados - e então, foram levantados especialistas que poderiam contribuir com a base teórica para cada assunto. Ao todo, o projeto contou com o envolvimento de 10 voluntários do YAH Curitiba, oito servidores públicos do Nead Unicentro e 17 ministrantes.

RESULTADOS OBTIDOS

Importante destacar que o curso Inteligência Sustentável é parte integrante do programa “Decade of Action” (DoA), idealizado e realizado pelo YAH Curitiba. O referido programa conta com dois projetos, o primeiro sendo o Universidade 2030, que visa a divulgação e disponibilização do curso “Inteligência Sustentável” para alunos universitários. O segundo projeto, chamado de “Líderes ODS”, é composto por uma capacitação de viés prático (etapa “Ferramentas de Impacto”) sobre a elaboração de políticas públicas e a construção de empreendimentos de impacto, seguida de uma competição de caso (etapa “Desafio ODS”), em que alunos são convidados a formar grupos para desenvolver e apresentar soluções para problemas do Estado relacionados ao desenvolvimento sustentável.

Quadro 1: *Decade of Action*

Universidade 2030	Líderes ODS	
Inteligência sustentável	Ferramentas de impacto	Desafio ODS

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Para o ano de 2022, por conta dos trâmites para oficialização do termo de parceria entre o YAH Curitiba, as universidades estaduais do Paraná e a Seti, bem como das eleições que ocorreram no ano, que inviabilizaram a divulgação do programa durante o período de campanha eleitoral, optou-se pela realização apenas da primeira parte do programa, o projeto “Universidade 2030”. Assim, para os próximos anos, o objetivo é a realização do programa de forma integral, em todas as suas três etapas, caso as condições forem propícias.

Em 2022, o curso registrou uma adesão considerável, totalizando 718 inscrições. A distribuição etária foi bastante ampla, mas o público-alvo principal, estudantes universitários da graduação, foi claramente alcançado com a maior porcentagem de inscritos nas faixas de 17-24 anos (47,22% dos inscritos). No entanto, é interessante notar que o curso também atraiu uma diversidade de idades, com uma porcentagem significativa de inscritos em todas as faixas etárias até 60 anos.

Quando se analisa a universidade de origem dos alunos, nota-se que o curso foi capaz de alcançar um público diversificado de várias instituições de ensino superior. A maior parte dos inscritos (32,45%) foi proveniente da Unicentro, que faz sentido, visto que a instituição é uma das realizadoras do curso e promoveu uma ampla divulgação. Relevante notar que o curso também atraiu uma quantidade substancial de alunos de outras universidades, como Universidade Estadual de Maringá (21,73%) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (9,75%).

Destaca-se, ainda, que uma versão piloto do programa foi realizada no ano de

2021 em parceria com a UEM, o que também influenciou uma maior participação de alunos provenientes desta universidade. Esse dado denota a perspectiva positiva resultante de alunos que já concluíram o curso.

Na oferta relatada aqui, os inscritos eram majoritariamente do gênero feminino (64,48%) e em nível de graduação (74,79%). O curso de Administração foi o que teve participação mais expressiva entre graduandos (22%). Com relação à pós-graduação (25,21%), houve maior participação de alunos provenientes de cursos relacionados à gestão pública, inovação e desenvolvimento comunitário, o que demonstra o interesse no tema da sustentabilidade e sua aplicação no âmbito profissional para promoção de mudanças.

A motivação para a participação no curso foi majoritariamente o interesse em aprender sobre sustentabilidade e ser um agente promotor de mudanças na sociedade, seguido do interesse em desenvolver uma carreira voltada à sustentabilidade, o que corresponde à proposta do curso.

A taxa de conclusão do curso foi de 24%, com 172 alunos aprovados dentre 718 inscritos. Apesar do reduzido número de concluintes, o nível de conhecimento dos alunos aprovados sobre a temática de desenvolvimento sustentável, após a realização do curso, aumentou consideravelmente, com 94,51% avaliando seu nível de conhecimento em 4 ou 5 (em uma escala de 1 a 5). No início do curso, apenas 38,85% dos inscritos apontaram ter conhecimento bom ou muito bom (nível 4 ou 5) sobre a temática.

O *Net Promoter Score* (NPS) final (uma pesquisa de satisfação) do curso Inteligência Sustentável foi de 9,5, o que é alto e indica uma alta satisfação e probabilidade de recomendação do curso pelos participantes. Em relação aos módulos do curso, todos tiveram uma avaliação positiva, mas o Módulo 4: “Aplicação da sustentabilidade no dia a dia” foi apontado como o que mais agregou para os alunos (37,36%), seguido do Módulo 2: “A Agenda 2030 e os 17 ODS” (29,67%). Finalmente, entre os principais ganhos obtidos pelos concluintes com a realização do curso, destacam-se o conhecimento sobre a temática do desenvolvimento sustentável (46%) e a adoção de hábitos mais sustentáveis (26,47%). Isso sugere que o curso teve um impacto direto tanto no nível de conhecimento quanto na prática diária dos alunos em relação à sustentabilidade.

Conforme Flores, Fassbinder e Barbosa (2020), a evasão é um ponto de destaque em cursos no formato MOOC. No ponto de vista dos autores, a desistência se dá por diferentes motivos, tais como: falta de organização, autonomia, maturidade, motivação ou inexistência de tempo destinado à participação do curso escolhido. Os pesquisadores também destacam que podem existir três tipos de evasão: do aluno que se matricula e nunca acessa o AVA (*dropout*), do cursista que acessa poucas vezes e retorna somente para terminar, muitas vezes perdendo prazos (*stopout*) e ainda aquele inscrito que opta por deixar as atividades do curso antes de concluí-lo, mas sente que já alcançou o seu objetivo com o conteúdo disponibilizado, não tendo interesse no certificado (*attainer*).

No que se refere aos alunos que não concluíram o curso Inteligência Sustentável, as principais razões para a desistência apontadas foram a falta de tempo (38%) e a coincidência com a época de provas (38%, o que pode sugerir a necessidade de uma programação mais flexível ou ajustada ao calendário acadêmico). Apesar disso, 100% dos alunos desistentes expressaram interesse em ser informados sobre futuras turmas do curso, indicando que a motivação e o interesse pelo tema permaneceram. Neste sentido, a sugestão mais

comum foi a extensão do prazo do curso, o que pode ser uma maneira eficaz de reduzir a taxa de desistência.

O mesmo efeito pode ser observado quanto às *lives* realizadas em paralelo ao curso Inteligência Sustentável. O evento de abertura teve o maior número de visualizações (642 no total), o que é bastante esperado, uma vez que a empolgação e o interesse costumam ser maiores no início de um curso. A partir daí, o número de visualizações diminuiu consistentemente, com a quinta *live*, referente ao Módulo 4 do curso, tendo o menor número de visualizações (149 ao todo). Isso pode ser devido a uma variedade de fatores, incluindo a disponibilidade de tempo do público e a coincidência com outros compromissos acadêmicos, como provas e aulas.

Não obstante, todas as *lives* obtiveram uma avaliação muito alta, com NPS médio de 9,63. Notavelmente, apesar da queda na quantidade de visualizações, as *lives* mantiveram o patamar de avaliação ao longo de todo o cronograma. No geral, o alto NPS médio sugere que as *lives* foram bem sucedidas em proporcionar valor aos participantes, embora a diminuição constante nas visualizações sugira que pode haver espaço para aprimoramentos em termos de engajamento e retenção do público ao longo do curso.

Com relação ao Universidade 2030, foram levantados alguns pontos de melhoria relevantes para as próximas edições, sendo eles, porém não limitados a:

Quadro 2: Propostas de melhorias para a nova oferta

Etapa a ser revista	Pontos de melhoria	Melhorias propostas
Divulgação	A divulgação do curso foi focada em dois canais: redes sociais das universidades, através do contato com as assessorias de comunicação das IEES, e divulgação pelo instagram do Youth Action Hub Curitiba. O alcance limitado das redes sociais das IEES e o baixo engajamento de algumas assessorias de comunicação podem ter minado a prospecção de alunos interessados no curso.	Divulgação presencial e física, por meio de cartazes fixados em murais de avisos nas universidades;
		Divulgação com a mediação de entidades estudantis, como Centros e Diretórios Acadêmicos, Empresas Juniores, outros projetos de extensão, etc;
		Maior alinhamento com as assessorias de comunicação, para garantir a divulgação de todos os materiais propostos por todas as UEs.
Cronograma	O período disponibilizado aos alunos para realização do curso coincidiu com o final de semestre de várias universidades, o que acarretou em uma alta taxa de desistência.	Alinhar o cronograma de realização do programa e, especificamente, de liberação do curso Inteligência Sustentável, com o início ou meio dos semestres letivos nas UEs.
Plataforma	Alguns alunos precisaram de auxílio com dúvidas simples sobre o acesso à plataforma e ao curso, e o funcionamento de atividades e pontuação.	Criação e disponibilização de um manual com informações básicas sobre o funcionamento do curso e da plataforma, bem como instruções de acesso e links.
Conteúdo	As aulas disponibilizadas foram gravadas em 2021 e podem estar defasadas.	Atualização de algumas aulas específicas, em que o conteúdo se tornou incoerente com a realidade atual.
	Algumas questões incluídas nas avaliações estão com respostas incorretas e podem ser superficiais.	Revisão e atualização das perguntas existentes.
	Banco de questões reduzido	Inclusão de novas questões.
	Os conteúdos foram disponibilizados somente em formato de vídeo-aula.	Inclusão de materiais escritos para complementar os vídeos. Isso pode não apenas ajudar a acomodar diferentes estilos de aprendizado, mas também oferecer aos alunos um recurso que podem consultar após a conclusão do curso.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência apresentou a realização conjunta, por meio de parceria institucional, do curso Inteligência Sustentável no ano de 2022. Assim, indicou como projetos dessa natureza podem ser interessantes para divulgar a Agenda 2030 amplamente para um público-alvo que vai participar da construção do futuro e pode fazer a diferença com os temas relacionados aos ODS.

A realização de projetos que utilizam as tecnologias digitais pode facilitar o acesso a conhecimentos ao longo da vida, utilizando um projeto de extensão universitária que contribui para a discussão de temas pertinentes. Como demonstrado, o curso se estruturou como um MOOC, que oferece uma experiência de educação aberta online e demanda mais disciplina do aluno.

Os dados analisados para a oferta de 2022 indicam que o curso Inteligência Sustentável conseguiu alcançar seu público-alvo, aumentar a compreensão e a aplicação da sustentabilidade, recebendo uma avaliação muito positiva dos participantes. As áreas de melhoria incluem possíveis ajustes no calendário ou no formato do curso para aumentar o engajamento dos alunos participantes. A alta taxa de interesse em futuras ofertas do curso sugere um impacto duradouro e um papel significativo na educação para o desenvolvimento sustentável.

Existem tratativas para realizar ajustes no curso e promover uma nova oferta em 2023, a fim de atingir um número ainda maior de alunos, expandir os impactos positivos gerados pelo programa e continuar ressaltando a importância da Agenda 2030 para as diversas áreas do conhecimento, além da necessidade de esforços conjuntos para alcançar as metas propostas.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Rommulo Mendes Carvalho. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. **EaD em Foco**. v. 6, n. 2. p. 62-75, 2016. Disponível em eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375/187.
- BASTOS, R. C.; BIAGIOTTI, B. MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino. **RE-NOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, p. 1-9, 2014. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/50333. Acesso em: 08 abr. 2022.
- FLORES, S.; FASSBINDER, M.; BARBOSA, E. Um estudo sobre Evasão nos MOOCs da Escola Virtual. **Anais dos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Pós-Graduação em Computação Aplicada à Educação Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. Universidade de São Paulo. 2020.
- FORNO, J. P.; KNOLL, G. F. Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 178-194, set./dez., 2013. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2705. Acesso em: 08 abr. 2022.
- KNUPPEL, M. A. C.; HORST, S. J. H.; GALVÃO, G.; SILVA, J. A. P. MOOCs e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: uma experiência para a aprendizagem ao longo da vida. **Anais do CIET:EnPET e CIESUD:ESUD**. Universidade Federal de São Carlos. 2022.
- LICON. **Plataforma de Livre Conhecimento**. Instituições Parceiras; Parceria Unicentro, UVPR, Seti e YAH. Inteligência Sustentável. 2022. Disponível em: licon.unicentro.br/. Acesso em: 25 abr. 2023.
- MATTAR, J. Aprendizagens em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. **Revista Digital Tec-cogs**, São Paulo, v.18, n.7. p. 20-40, jan-jun. 2013. revistas.pucsp.br/tec-cogs/article/view/52846/0. Acesso em: 07 abr. 2022.
- OECD (2021). A territorial approach to the Sustainable Development Goals in Paraná, Brazil. **OECD Regional Development Papers**. No. 17. OECD Publishing. Paris. doi.org/10.1787/a24b52a5-en
- ONU (2016). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf . Acesso em: 24/05/2023

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO E AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: O QUE PRECISAMOS APRENDER?

EDUCATIONAL PRACTICES IN REMOTE TEACHING AND TEACHING DIGITAL SKILLS:
WHAT DO WE NEED TO LEARN?

Recebido: 27/06/2023
Aceito: 11/07/2023

Andressa Neckel Ribeiro¹
Manuela Pires Weissböck Eckstein²

RESUMO

O presente trabalho investiga as práticas educacionais no ensino remoto e as competências digitais dos professores que atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social causado pela Covid-19. A pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: quais os desafios enfrentados pelos professores durante as aulas remotas? Os professores tiveram dificuldade em utilizar recursos e interfaces digitais? Os professores adaptaram suas práticas de ensino? Para atender a estas questões, analisou-se o discurso de dez professoras que responderam uma entrevista via Google Forms. De cunho qualitativo, bibliográfico e exploratório, os resultados apontaram que a competência digital dos professores durante as aulas remotas apresentou falhas e traduziu práticas do ensino presencial para o digital.

Palavras-chave: Práticas educativas; Ensino remoto; Competências digitais docentes.

ABSTRACT

This article investigates the educational practices in remote teaching and the digital competences of teachers who worked in the Early Years of Elementary School during the social isolation caused by Covid-19. The research sought to answer the following questions: what challenges did teachers face during remote classes? Did teachers have difficulty using digital resources and interfaces? Did teachers adapt their teaching practices? To answer these questions, a questionnaire was applied to ten teachers who answered an interview through the Google Forms website. Qualitative, bibliographic and exploratory, the results pointed out that the digital competence of teachers during remote classes presented flaws and translated practices from face-to-face teaching to digital teaching.

Keywords: Educational practices; Remote teaching; Teachers' digital competences.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pitanga da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: neckelandressa0601@gmail.com.

² Doutora em Educação. Orientadora e docente colaboradora do Departamento de Pedagogia da unidade universitária de Guarapuava da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: mpirez@unicentro.br.

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos sobre a competência digital dos professores a partir de experiências relatadas durante as aulas remotas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. Abordamos o contexto educacional no momento pandêmico, trazendo à tona discussões sobre o fechamento das escolas, o distanciamento social e a difícil realidade dos professores em se habituar a novas práticas vinculadas às aulas remotas e o uso de recursos e interfaces digitais.

Pensando nessas questões, buscamos discutir como se apresentaram as competências digitais dos professores durante as aulas remotas e o isolamento social causado pela Covid-19. Para tanto, disponibilizamos o link de uma entrevista via *Google Forms* enviado pelo *WhatsApp* a professores da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Pitanga e Manoel Ribas, no Estado do Paraná. Foram enviados cinquenta links. Destes, tivemos o retorno de dez professores. Ao longo do texto, elas são referenciadas como Professoras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Esta pesquisa, de cunho qualitativa e bibliográfica, se caracterizou como exploratória. De acordo com Sampieri (2013, p. 101), “[...] estudos exploratórios têm o objetivo de examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos dúvida ou foi pouco abordado”. Isso se traduziu em expor situações e contextos que se manifestaram a partir das entrevistas realizadas com um grupo de professores, que de forma voluntária, aceitaram o convite para expor suas experiências. Com esses dados, a intenção foi de discutir os desafios da competência digital dos docentes que estiveram à frente de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social. Freire (2013, p. 38) afirma que a partir de investigações como esta, “[...] o pesquisador descreverá o resultado dos agrupamentos e dados analisados de forma narrativa”, o que contribui para que possamos desenvolver pesquisas que tratem sobre as experiências no campo da escola.

Organizamos o texto em duas seções. A primeira traz o relato dos professores entrevistados sobre as experiências vivenciadas durante as aulas remotas. A segunda discute o desafio permanente dos professores em busca do desenvolvimento das competências digitais.

RELATO DOS PROFESSORES: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO

Em consequência da suspensão das aulas presenciais durante o isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, professores e alunos se obrigaram à realidade de uma cultura digital que adaptaria de forma muito rápida o que até então se realizava presencialmente.

Em decorrência do avanço da pandemia da Covid-19, o início de 2020 obrigou o isolamento social de pessoas em todo o mundo. Além de várias medidas de restrição, decidiu-se pela suspensão das aulas presenciais, o que acarretou uma nova forma de discutir e tratar o processo educativo. As aulas remotas acarretaram uma grande transformação na forma como deveriam ser trabalhadas, da educação infantil ao ensino superior. Moreira (2020) definiu esse movimento com a premissa de algo muito singular em todo o mundo: “Não imaginávamos que todos teriam de se adaptar e adotar os ambientes online para suas práticas docentes de forma tão emergencial e obrigatória neste período de pandemia” (MOREIRA, 2020, p. 351).

Em consequência do isolamento social, os professores tiveram um grande desafio: o de adotar a competência digital como instrumento principal das suas práticas de ensino. Mesmo apresentando inúmeros outros desafios, como o contato síncrono ou assíncrono e o acesso à rede de internet. Para além disso, “[...] o estímulo à produção de recursos educacionais digitais têm sido uma tendência entre as correntes pedagógicas mais inovadoras e objeto de políticas públicas voltadas para a presença das tecnologias nas escolas” (MOREIRA, 2020, p. 32).

No período da pandemia, além da competência digital do professor, a ligação desta com os processos de ensino incidiram sobre inúmeras experiências vivenciadas. Neste ensejo, nossa intenção foi além de realizar uma entrevista com professores que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o isolamento social, analisar as experiências vivenciadas quanto ao uso de recursos e interfaces digitais. Uma entrevista foi enviada via link do *Google Forms* por *WhatsApp* a cinquenta professores. Destes, dez responderam ao questionário. Os entrevistados tiveram o prazo de duas semanas para o envio das respostas.

A fim de entender como as professoras elaboraram suas práticas de ensino durante as aulas remotas, questionamos: a) Há quanto tempo os professores atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Durante a pandemia da Covid-19, o professor atuou com qual turma do Ensino Fundamental; c) Quais foram os recursos e interfaces digitais que o professor utilizou durante o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 e, portanto, durante as aulas remotas; d) Quais práticas avaliativas o professor propôs para seus alunos (solicitamos relatos); e) Solicitamos relato de alguma experiência com o uso de recursos e interfaces digitais durante o isolamento social; f) Solicitamos que os professores indicassem dificuldades enfrentadas; g) Solicitamos que os professores expusessem suas experiências positivas durante as aulas remotas; h) Perguntamos se o livro didático era usado nas suas intervenções e de que forma.

Sobre o tempo de atuação na área do ensino fundamental, as respostas abrangeiram profissionais que atuam de cinco a trinta e três anos no ensino fundamental. Durante as aulas remotas, os professores entrevistados estavam atuando: quatro professores no 1º ano; um professor no 2º ano; dois professores no 3º ano; um professor no 4º ano e dois professores no 5º ano.

A partir dos relatos dos professores, percebeu-se que as aulas foram organizadas utilizando o material impresso e o livro didático. Isso, ao nosso olhar, traduziu as práticas do ensino presencial para o ensino remoto. Ou seja, o livro didático e as atividades impressas não deixaram de ser o centro da ação pedagógica. A fim de compreender de forma mais detalhada como os professores usaram esses materiais, propomos o seguinte questionamento aos entrevistados: “O livro didático foi usado em suas intervenções? De qual forma? Você poderia nos relatar como o usou?”.

No relato da Professora 1, identificamos: “sim, usei livro didático, apostilas e também atividades impressas. Orientávamos os pais por meio de um cronograma quinzenal de atividades enviado no grupo de *WhatsApp*” (PROFESSORA 1, 2022).

Seguindo com essa mesma prática, a Professora 3 indicou:

Sim. Nós tínhamos as apostilas que o município nos fornecia, mas quando

acabava, usávamos o livro didático que é bem mais compreensível e bem mais explicativo do que as apostilas. Prefiro o livro didático (PROFESSORA 3, 2022).

A Professora 5 relatou que “para reforçar conteúdo e os mais velhos para recorte e colagem, usei as apostilas” (PROFESSORA 5, 2022). Sob o mesmo ponto de vista, as Professoras 6 e 7 mencionaram que utilizaram o material apostilado que era enviado acompanhado do cronograma quinzenal. Em casa, os alunos seguiam as orientações do cronograma e utilizamos o grupo para maiores explicações e para sanar as dúvidas” (PROFESSORAS 6 e 7, 2022).

Relato da Professora 8:

Utilizamos apostila e foi muito útil. Além dela, tínhamos o caderno de atividades complementares. As atividades eram enviadas para os alunos quinzenalmente (era feita a troca dos materiais). Mandavam-se novas atividades e recebíamos as que eram realizadas pelos alunos. Era muito trabalhoso para o professor, tanto para preparar as atividades como para corrigir e fotografar as atividades para serem inseridas nas plataformas eletrônicas para validar o ano letivo” (PROFESSORA 8, 2022).

Sob esse mesmo ponto de vista, as Professoras 9 e 10 também relataram que utilizaram a apostila, o livro didático, material de apoio e algumas atividades impressas, as explicações e interações entre professor e aluno em grupos de WhatsApp (PROFESSORAS 9 e 10, 2022).

Contudo, a Professora 4 disse que não trabalhou com o livro didático, apenas com “atividades que eram enviadas para a casa dos alunos a cada 15 dias. Utilizei mais atividades impressas, pois os responsáveis conseguiram ajudá-los com maior eficiência. Nós tínhamos apostila e eles não conseguiam fazer as intervenções necessárias, pois muitas vezes não entendiam o que era para fazer” (PROFESSORA 4, 2022).

Há um tempo atrás, os recursos didáticos mais utilizados eram o quadro-negro, cartazes, cadernos, livros e apostilas. Por mais que a tecnologia pudesse estar de forma muito sutil nas escolas, dificilmente percebemos uma apropriação de certas competências digitais por parte dos professores como algo que os pudesse ajudar em suas práticas pedagógicas.

Pensar o livro didático como recurso de ensino, objeto da cultura escolar, suporte curricular, é pensá-lo como expressões que conceituam esse dispositivo da cultura da escola. Escolano (2006) nos diria que a posição do livro didático no centro da ação pedagógica, mesmo durante o ensino remoto, traduz uma forma de pensarmos a função dele, como um texto impresso, que em formato de manual ou de livro se torna central no processo de escolarização.

Durante as entrevistas, percebeu-se que o livro didático e as atividades impressas, que são apenas “páginas soltas de um manual”, cumpriram uma função de “suporte de um currículo canônico, sequenciado e hierarquizado” (ESCOLANO, 2006, p. 24). Não houve, durante o ensino remoto e o isolamento social, nenhum tipo de preocupação e atenção em substituí-los. O livro didático, para o professor, garantiria diretividade e hierarquia no processo de ensino. Isso ficou evidente nos relatos dos professores entrevistados.

Nossas inquietações pairam também sobre como a história do livro didático tem se traduzido ao longo da história da educação. Sua função sempre esteve centrada em produzir condições similares em qualquer situação didática e pública: padronizar os conhecimentos a serem apreendidos, traduziram a forma como os professores os têm usado.

Neste mesmo ensejo, perguntamos aos professores “quais foram os recursos e interfaces digitais utilizadas durante as aulas remotas?”. Nossa intenção foi investigar que competência digital os professores tinham durante as aulas remotas, pois discutir sobre o uso de recursos e interfaces digitais durante o ensino remoto foi e tem sido, no pós pandemia, uma questão muito pontual, principalmente sobre as competências digitais docentes, frente às suas práticas pedagógicas.

Metade dos professores, ou seja, cinco deles, responderam que tiveram mais acesso ao recurso *WhatsApp* e ao *Meet (Google)*. Nas entrevistas, estes dois recursos foram os mais indicados. Aqui, cabe uma reflexão: percebemos nos relatos dos docentes que o uso desses recursos digitais estavam atrelados basicamente à forma como se comunicavam com as famílias e os alunos.

Os relatos também traduziram algumas informações sobre as práticas avaliativas executadas. As Professoras 1, 2, 3, 6, 7, 8 e 9 relataram que suas práticas avaliativas aconteciam por meio de atividades impressas, livro didático, apostila, respostas de trabalho e avaliação escrita. A partir dessas informações, compreendemos que as práticas avaliativas utilizadas pelos educadores foram as mesmas usadas no formato presencial, apenas foram comunicadas aos alunos e suas famílias, por recursos ou interfaces digitais como o *WhatsApp* e o *Meet (Google)*.

A dificuldade em dar o feedback às atividades propostas foi uma questão levantada pelos professores. Acreditamos que essa não foi uma ação somente vivida durante as aulas remotas. Presencialmente, essas vivências também acontecem.

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1991, p.195).

A avaliação deve ser um processo, não algo impositivo. Durante as aulas remotas, como citado pelas professoras, foram poucos os alunos que davam retorno às atividades avaliativas.

As Professoras 4 e 10 relataram que suas práticas avaliativas aconteciam por meio do *Google Meet* e *Google Forms*. Segundo elas, realizavam videochamadas para trabalhar o conteúdo a partir do uso de apostilas. As avaliações também aconteciam ora de forma individual com um feedback para os alunos e outras, de forma coletiva. A Professora 5 relatou que usava atividades da própria apostila, mas incentivava os alunos em companhia de seus pais, criar uma horta e acompanhar o desenvolvimento dela junto com a família. Outras questões que também se traduziram como avaliativas: a professora desenvolveu um projeto com as famílias para separação de lixo.

Outras questões, apontaram para experiência com o uso de recursos e interfaces

digitais. Perguntamos: “Você poderia relatar alguma experiência com o uso de recursos e interfaces digitais durante o isolamento social? Dificuldades enfrentadas; suas experiências positivas”.

A indicação da Professora 1 foi: “A maior dificuldade é não ter o contato direto com o aluno para sanar suas dúvidas. E muitas vezes as atividades eram realizadas pelos pais e isso prejudicou muito o aprendizado dos alunos. Eles estão chegando nesse ano sem saber ler e com muita dificuldade na escrita” (PROFESSORA 1, 2022).

Sob este mesmo ponto de vista, a Professora 4 relatou que teve “[...] muita dificuldade, porque não conhecíamos as crianças e era alfabetização, em que é fundamental ouvir os sons, articulação da boca, enfim muita oralidade e recursos visuais. E o retorno deles era muito complicado, pois a maioria dos alunos morava no sítio, onde não tinha internet e quando tinha, ficava oscilando. Extremamente frustrante” (PROFESSORA 4, 2022).

Em consonância, as Professoras 2 e 8, afirmam que “suas maiores dificuldades foram a falta de acesso à internet dos alunos, que na região ainda era precária. Não eram todos os que tinham acesso a esse recurso e os que tinham, era através do celular do pai ou da mãe. Sob esse mesmo ponto de vista, as Professoras 7 e 9 retrataram que “além da internet, ainda existia a falta da família para facilitar a interação entre professor e aluno e, conseqüentemente, haveria pouco retorno e participação dos mesmos” (PROFESSORAS 2, 7, 8 e 9, 2022).

A Professora 3 relatou que houve “[...] muita dificuldade por usar somente o *WhatsApp*, dificuldades em explicar o conteúdo, não havia muito entendimento entre as crianças, eram somente os pais que ajudavam” (PROFESSORA 3, 2022). Já a Professora 5, mencionou que usou o “*Google Meet* para tirar dúvidas e desenvolver melhores conteúdos que precisavam de reforço, quadro adesivo para aplicar conteúdo novo, livros online para trabalhar leitura, fotos e vídeos do trabalho ou projeto desenvolvido” (PROFESSORA 5, 2022).

O relato da Professora 6 mostrou um olhar diferenciado das demais. Para ela, “o fato mais positivo foi como nos reinventamos em meio ao caos da pandemia, buscando meios para que nossos alunos pudessem absorver melhor o conteúdo, minimizando o máximo possível a defasagem em relação à aprendizagem. Com o retorno do modo híbrido, pude me sentir aliviada em ver que alguns alunos conseguiram evoluir, apesar das dificuldades” (PROFESSORA 6, 2022).

A Professora 10 ressaltou que uma das maiores dificuldades para ela, esteve centrada no uso da tecnologia. Essa questão está ligada a uma discussão que nos interessa muito neste texto: a de competências digitais docentes.

EM BUSCA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: UM DESAFIO PERMANENTE

Segundo Ferrari (2012), as competências digitais docentes estão relacionadas a um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias que possibilitem a realização de diferentes atividades socialmente valorizadas com uso das TDIC, tais como a resolução de problemas, o gerenciamento da informação, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo.

Percebe-se que as competências digitais devem ser discutidas para além do professor como detentor técnico do uso de algum recurso ou interface digital. Segundo Castañeda, Esteve e Adell (2018), essa visão faz com que o docente tenha uma compreensão do que significa mediar o processo de ensino, porque será isso que proporcionará reflexões sobre alguma discussão proposta. Essas reflexões fazem parte de um contexto em que a educação tem se voltado para experiências colaborativas e contextualizadas no mundo real. As competências digitais são, neste momento, imprescindíveis para desenvolver novos olhares para pensar o planejamento das práticas educativas, mesmo em espaços presenciais, utilizando recursos e interfaces digitais. Patrício e Osório (2016) fazem discussões pontuais sobre essa questão.

Para Lucas e Moreira (2018, p. 15), os docentes poderiam ter suas competências digitais mais fortalecidas se tivessem um espaço de reflexão e formação durante o isolamento social e as aulas remotas, principalmente para compreender a importância das competências digitais alinhadas às suas práticas educativas. Essas premissas os fizeram discuti-las a partir de três áreas: competências profissionais, pedagógicas e dos aprendentes.

Figura 1: Áreas de competências dos educadores



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 15)

Essas áreas envolvem uma discussão pertinente: ter ou não, uma determinada competência digital não significa que os professores estejam equipados naturalmente com as competências apropriadas para lidar com as tecnologias digitais de forma responsável, segura e crítica.

Há, no Brasil, instrumentos avaliativos que buscam mapear os estágios de competência digital dos professores. Encontramos a Matriz de Competências Digitais CIEB, elaborada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Esta consiste em uma escala de autoavaliação dos professores subdividida em três áreas: pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional, fornecendo subsídios capazes de nortear o desenvolvimento das competências digitais dos professores, como esclarecem Sales e Moreira (2019).

Na Europa, em 2017, o Serviço de Ciência e Conhecimento da Comissão Europeia (EU Science Hub) publicou um Quadro Comum para Competências Digitais dos Professores, denominado DigCompEdu. Este considera as especificidades do fazer pedagógico com o suporte das potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino. Esta discussão, durante as aulas remotas, se tornou mais acentuada e trouxe à tona inúmeros projetos de pesquisa que estariam investigando essas competências digitais entre os docentes, da educação infantil ao ensino superior.

As competências digitais são discutidas por Lucas e Moreira (2018) a partir de áreas. Na imagem 2, conseguimos traduzir essas competências de forma mais detalhada.

Figura 2: Competências por área



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 8)

Essas áreas podem revelar, em estudos mais detalhados com os docentes, que os mesmos podem se deparar com o desafio em desenvolver e aperfeiçoar suas competências com vistas à fluência digital. Isso não os colocaria como “alienígenas digitais”, inseridos em uma sociedade hiperconectada. O tempo de atuação na docência não se constitui, por si só, um indicador do nível de experiência ou de capacidade de reflexão sobre a prática docente com o uso de recursos e interfaces digitais, pois a experiência é resultante da capacidade docente em refletir constantemente sobre sua práxis de forma crítica. E isso incide em muitas lacunas apresentadas, inclusive nos relatos dos professores entrevistados nesta pesquisa.

A fluência digital parte de um enfrentamento das lacunas e dúvidas dos docentes frente à apropriação do uso de recursos e interfaces digitais em suas práticas educativas. Reconhecemos que por meio do digital é que o processo de ensino se tornará mais significativo, pois as

[...] estratégias de trabalho em que os professores assumam o papel de ajudar os alunos a pensar, a aprender como identificar e resolver problemas, a estabelecer e definir objetivos próprios, a regular as suas aprendizagens, a avaliar os resultados e estabelecer novos objetivos em função dessa avaliação, enfim, ajudarão os alunos a aprender (COSTA, 2019, p. 23).

Essa integração do digital no pedagógico, ou seja, do desenvolvimento das competências digitais e, portanto, da fluência digital, possibilitará aos educadores a transformação das suas práticas e experiências de ensino. Isso refletirá na criação de contextos autênticos de aprendizagem, subsidiados não somente pelo uso de recursos e interfaces digitais, mas também pelo viés da reflexão das vivências planejadas.

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas (BACICH; MORAN, 2017, p. 16).

Pensar em formação continuada com sentido e significado aos professores, deve-se partir das reais necessidades, pois o maior engajamento será aquele que ajudará na transformação da prática educativa do professor. Soares (2020) discute sobre essas questões:

A maioria das ações formativas tem predominado uma formação com base na transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas por meio de teorias repassadas de maneira descontextualizada, que não levam em conta as reais necessidades e as situações problemáticas dos(as) professores(as), o que os impede de serem sujeitos em seu processo formativo [...] (SOARES, 2020, p. 153).

Essas questões traduzem que diante dos inúmeros avanços tecnológicos que fazem emergir uma cultura digital que ainda não estamos habituados, somos todos responsáveis por uma reinvenção das nossas ações. De nós, enquanto educadores, espera-se que possamos criar experiências de ensino que avancem de um professor conteudista para aquele que saiba selecionar o que é importante discutir em determinado momento, pensando nos alunos, nas suas diferenças e necessidades. É preciso saber tratar das informações que recebemos e traduzi-las para o universo dos nossos alunos. Essa ação deve se tornar significativa e, ao mesmo tempo, parte de uma experiência de aprendizagem que também valorize as tecnologias que nossos alunos têm acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do contexto educacional no momento da pandemia da Covid-19, trouxemos à tona discussões sobre os desafios enfrentados pelos professores em desenvolver práticas de ensino mediadas pelo uso de recursos e interfaces digitais. Discutiui-se sobre as competências digitais dos professores durante as aulas remotas e como essas questões, mesmo no pós pandemia, continuam latentes.

A partir da coleta de dados das entrevistas, constatou-se que os professores empregaram as mesmas práticas de ensino do presencial, utilizando apostilas, livros didáticos e atividades impressas como o centro de todo o processo educativo. A discussão, neste sentido, esteve alicerçada nas competências digitais dos professores, que apontaram falhas de conhecimento e de uso de recursos e interfaces digitais, que durante as aulas remotas, poderiam ajudar a tornar mais significativas as experiências vivenciadas por professores, alunos e suas famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso, Porto Alegre, 2017.
- CASTAÑEDA, Linda; ESTEVE, Francesc; ADELL, Jordi. ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *In: Revista de Educación a Distancia*, 2018. Disponível em: dx.doi.org/10.6018/red/56/6. Acesso em 03 Março 2023.
- COSTA, Fernando Albuquerque. **Língua e literatura no século XXI: textos selecionados das 9^{as} Jornadas da Língua Portuguesa**. Porto, Moçambique, 2019.
- ESCOLANO, Agustín Benito. (Ed.) **Curriculum editado y sociedad del conocimiento**. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.
- FERRARI, Anusca. **Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks**. Sevilla: JRC IPTS, 2012. Disponível em: ifap.ru/library/book522.pdf. Acesso em: 03 Março 2023.
- FIGUEIRA, Larissa Fonseca; DOROTEA, Nuno. **Competência digital: DigCompEdu Check-In como ferramenta diagnóstica de literacia digital para subsidiar formação de professores**. Educação & Formação, 2020.
- HERNANDEZ, Roberto Sampieri. **Metodologia de Pesquisa** [Recurso Eletrônico] Roberto Hernandez Sampieri. Carlos Fernández Collado. Maria Del Baptista Lucio; Daisy Vaz De Moraes: Revista Técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu Da Silva, Marcos Júlio, -5^o Ed.- Dados Eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AKU5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=HERNANDEZ,+Roberto+Sampieri.+Metodologia+de+Pesquisa&ots=fL0rJf0mo4&sig=Y-sUZYJblEGKU-SEVPrfW9bvxs#v=onepage&q=HERNANDEZ%2C%20Roberto%20Sampieri.%20Metodologia%20de%20Pesquisa&f=false. Acesso em 05 Março 2023.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática** (Coleção magistério 2^o grau. Formação do professor). São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Editora: UA Editora – Universidade de Aveiro 2018.
- PATRÍCIO, Maria Raquel; OSÓRIO, António. **Competência Digital: conhecer para estimular o ensino e a aprendizagem**. Instituto Politécnico Bragança, 2016. Disponível em: bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13135/1/Artigo_ieTIC2016.pdf. Acesso em 05 Março 2023.
- SALES, Mary Valda; MOREIRA José António Marques. **Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia**. Campo Grande-MS, 2019. Disponível em: dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1290. Acesso em 04 Março 2023.
- SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação**, v. 5, n. 13, p. 151-171, 2020. DOI: doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271. Acesso em 05 de março de 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS E ACESSIBILIDADE: POSSIBILIDADES E TENSIONAMENTOS DURANTE O ENSINO REMOTO

ACTIVE METHODOLOGIES AND ACCESSIBILITY: POSSIBILITIES AND TENSIONS IN REMOTE TEACHING

Recebido: 13/07/2023

Aceito: 25/07/2023

Camila Aparecida Wolf Melgaço¹

Ernando Brito Gonçalves Júnior²

RESUMO

O período pandêmico gerou uma reviravolta na educação abordando um ensino remoto emergencial pelo qual muitos professores não estavam preparados para darem aulas em frente a um computador sem interação presencial. Essa modificação de ensino durante esse período fez com que surgissem questionamentos de como esses professores atuam e quais os tensionamentos encontrados durante esse ensino remoto. Com o questionário aplicado durante a pesquisa, mediante ao que sabemos, muitos tiveram que readaptar seus métodos de ensino e buscamos identificar se os professores utilizaram as metodologias ativas ao seu favor, assim abordamos o ensino ativo como aliado ao trabalho docente tanto em sala de aula como nas aulas remotas articulando esse ensino não apenas na visão docente mas também na vida cotidiana do discente. O questionário aplicado apontou que alguns dos professores utilizaram as metodologias ativas em seu planejamento, outros adaptaram a metodologia de ensino não focando apenas no ensino ativo, mas sim como já conheciam outras metodologias e ajustaram a sua didática vendo como a turma atingiria os objetivos propostos das aulas.

Palavras-chave: Aprendizagem, metodologias ativas, tecnologias, ensino ativo.

ABSTRACT

The pandemic period made a turnaround in education addressing emergency remote teaching by which many teachers were not prepared to teach in front of a computer without face-to-face interaction. This modification of teaching during this period raised questions about how these teachers acted and what tensions were encountered during this remote teaching with the questionnaire applied during the research, through what we know many had to readapt their teaching methods and we sought to identify whether teachers used active methodologies in their favor, thus we approach active teaching as an ally to teaching work both in the classroom and in remote classes articulating this teaching not only in the teacher's view but also in the student's daily life. The questionnaire applied pointed out that some of the teachers used active methodologies in their planning, others adapted the teaching methodology not focusing only on active teaching, but as they already knew other methodologies and adjusted their didactics seeing how the class would achieve the proposed objectives of the classes.

Keywords: Learning, active methodologies, technologies, active teaching.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: thomascamila123@gmail.com.

² Pós-doutor e doutor em história, professor colaborador do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: ernandobrito@gmail.com

INTRODUÇÃO

Com o início ensino remoto a partir do ano de 2020, a partir da pandemia de Covid-19, houve uma necessidade da utilização de métodos de ensino diferenciados e também a adaptação de alguns métodos utilizados em sala de aula com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o ensino-aprendizagem, tendo uma busca maior por metodologias que auxiliem o trabalho do professor durante esse período.

Considerando o início das aulas remotas, houve uma modificação frente às metodologias utilizadas pelos professores. Dentre os que não sabiam de alguma forma manipular as novas tecnologias, contaram com a busca por especializações e pesquisa na área da tecnologia para planejar suas aulas. Conseqüentemente, os alunos também passaram por uma mudança em sua forma de estudo e uma nova rotina teve que ser adaptada por ambos.

Dessa forma, nesse novo modelo de ensino, os professores iniciaram uma fase de pesquisa e estudo por novos e diferentes métodos para trabalhar com seus alunos. Assim, com base nessa observação, buscamos identificar as metodologias ativas mediante a seu contexto histórico e atual, e a utilização delas no planejamento dos professores durante o período pandêmico, conceituando o ensino remoto e a diferença do mesmo para o ensino a distância e investigamos acessibilidade dos professores com as tecnologias e as dificuldades encontradas durante esse período.

O presente estudo conta com uma pesquisa bibliográfica e de campo fundamentada nos autores Moran e Bacich (2018), os quais apresentam as metodologias ativas e o ensino ativo como contribuição ao trabalho do professor e, na pesquisa de campo, buscamos analisar o trabalho dos docentes perante o ensino remoto implantado em 2020 com a pandemia de Covid-19. Disponibilizamos um questionário fechado com seis questões enviado a oito professores do ensino superior da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e, desses, cinco docentes colaboraram. Assim, observamos o uso das metodologias ativas utilizadas com esse novo modelo de ensino.

A pesquisa, para Gil (2002), define-se como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002, p. 17).

Dessa forma, a presente pesquisa inicia-se com o estudo bibliográfico contando com etapas de elaboração que se desenvolveu a partir da escolha do tema seguindo a criar o problema, selecionando o material para estudo e análise lógica e direcionando para um estudo de campo. Gil (2002) apresenta que, para o entendimento do material, é necessário selecionar um método de leitura, sendo que utilizamos a leitura interpretativa visando a relação e a afirmação do autor com o problema proposto, juntamente com a pesquisa de campo que é de suma importância para a análise de dados no artigo, ressaltando uma pesquisa descritiva com o objetivo a retratar as características e os fenômenos na aplicação do questionário, que Gil (2002) aponta procedimentos que devem ser seguidos para realizar a análise do material coletado.

Nesse sentido, no primeiro momento apresentamos o conceito e definição sobre as metodologias ativas e o que é o ensino ativo, abrangendo o ensino e quais as possibilidades de acesso e a utilização das metodologias ativas durante o ensino remoto. Posteriormente, analisamos as respostas dos professores ao questionário abordado, relacionando-as aos autores utilizados na pesquisa e apresentando os objetivos da pesquisa de maneira a compreender o uso das metodologias ativas no ensino.

Assim, são identificadas as dificuldades e as estratégias utilizadas durante o processo de ensino remoto no período pandêmico e finalizamos com a conclusão articulando o uso do ensino ativo no trabalho dos professores com sua experiência na prática de sala de aula, sendo que observamos nas respostas dos participantes que muitos utilizaram as metodologias ativas de forma a contribuir a prática docente, sucedendo a dinamizar as suas aulas e mantendo uma forma de motivar os acadêmicos com uma proposta onde o aluno sintasse motivado a aprender.

O ENSINO ATIVO

No início do século XX, o método tradicional de ensino não estava satisfazendo às necessidades sociais da época, houve então mudanças que exigiam dos profissionais uma formação que favorecesse a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa e crítica. Sendo assim, a Escola Nova rompe o ensino tradicional, trazendo um ensino mais adequado para atender as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, deste modo passando a colocar a prática no aprendizado do aluno.

De acordo com Moraes (2019), o movimento escolanovista defende que cada aluno tem suas características individuais e deve transpor sua participação na sua aprendizagem a qual necessita de direcionamentos como o de resolver problemas, pesquisar, analisar e ter um posicionamento que desenvolva sua autonomia e o raciocínio de novos conhecimentos. Compreendemos que as metodologias ativas auxiliam tanto o professor quanto o aluno, pois o mesmo pode ter dificuldade em aprender com o ensino tradicional de repetição e a metodologia ativa favorece o estudo do aluno com seu ensino ativo facilitando a aplicação em sala de aula presencial e online.

A concepção do filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey originou seu espaço na teoria socioeducativa, com seus métodos que valorizavam as especificidades dos alunos contando com a experiência para o educando que a qual se tornavam mais agradáveis e estimulavam a capacidade reflexiva do aluno e Moraes (2019) nos apresenta que “O conceito de metodologia ativa vem contrapor esse modelo de educação, considerando o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma que ele seja ativo e protagonista de sua aprendizagem” desta maneira temos as metodologias ativas rompendo com o ensino tradicionalista.

Analisando as metodologias ativas podemos ver que a estimulação é a chave para o ensino ativo a qual a autonomia do aluno citada pela Escola Nova é diferente da utilizada na metodologia ativa pois o discente pode produzir novos conhecimentos, sucedendo a ter um auxílio das tecnologias baseando-se na metodologia escolhida pelo professor. Desse modo:

O método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões

valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento (DIESEL 2017, p. 171).

Desse modo, o ensino ativo viabiliza a autoaprendizagem do aluno e desencadeando uma inquietação a qual ele deverá pesquisar e se aprimorar, Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que não é uma mudança fácil de ser executada, pois exige um avanço e uma conciliação com seus princípios de educação e de aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS

Consideramos que o aprendizado não se delimita apenas a passar o conteúdo para o aluno, pois o estudante necessita de reflexão, análise e compreensão, afastando-se do ensino tradicional em que o aluno é passivo na aprendizagem. De acordo com Noffs e Santos (2019), essa transmissão de conhecimentos no modelo tradicional estabelece uma relação de poder em sala de aula o qual está centrado na figura do professor ser o agente ativo e detentor do conhecimento, planejando suas ações na perspectiva de memorização.

O paradigma da aprendizagem citado por Noffs e Santos (2019) aborda a reflexão dos atos de educar e de aprender que se contrapõem ao paradigma da instrução citado anteriormente. A aprendizagem ocorre em seu desenvolvimento cognitivo capaz do aluno pensar e aprender a partir de estímulos e assim construir o conhecimento de maneira direcionada e não autoritária, sucedendo a pensar no paradigma da comunicação que para desenvolvê-lo é necessária uma interação para aprimorar a aprendizagem em diferentes espaços, tornando desse modo o professor não apenas o responsável por ensinar os alunos, mas também é necessário organizar os espaços em que irá ensinar.

Observamos as mudanças ocorridas no ambiente escolar a partir de mudanças comportamentais dos alunos e a necessidade de novas implementações de recursos utilizados pelos professores, Diesel, Baldez e Martins (2017) abordam que tais demandas sociais requerem uma nova postura dos professores se aplicando a novos aprendizados e estratégias para um novo perfil docente.

Com as tecnologias cada vez mais influentes no cotidiano dos alunos, alguns professores passaram a utilizar em sala de aula. Todavia, ainda há uma insatisfação da parte dos alunos mesmo tendo as tecnologias na escola, resultando a afirmar que as tecnologias não garantem a aprendizagem quando se usada de maneira imprecisa, ocasionando aos professores repensarem suas práticas pedagógicas e as metodologias busca nessa reflexão novas metodologias que favoreçam o aprendizado e o papel ativo do aluno.

Desse ponto de vista, a fragmentação dos conteúdos e sua desarticulação com o contexto social, fato que evidencia a histórica dicotomia entre teoria e prática, pode ser uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes. Daí porque defende-se a ideia de que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017, p. 276).

As metodologias ativas buscam ativar o aprendizado dos discentes com o direcionamento do professor, promovendo-o como centro do processo de ensino e aprendizagem, além de escutar o discente deve fazer, pesquisar, trabalhar em equipe criar sua autonomia e

inovar cada vez mais, assim redirecionando seu foco na aprendizagem e não no professor sendo o detentor do conhecimento.

As tecnologias no século XXI trazem auxílio para a prática docente, pois além de ter muitas ferramentas para descobrir e utilizar as tecnologias o professor pode aprimorar suas aulas diferenciando os métodos de ensino, nas metodologias ativas existem diferentes técnicas que podem ser aplicadas tanto em sala de aulas como online. Na aprendizagem ativa. Moran e Bacich (2018) destacam que essa abordagem adentra:

Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (MORAN; BACICH 2018, p.18).

No mesmo caminho, Pereira *et al* (2009) ressaltam que a aprendizagem deve provocar uma dúvida ou uma inquietação sendo apresentada através de um problema ou de uma situação, além de destacar as vivências, que são relevantes para a aprendizagem ativa, assim com o norteamento do professor e a troca de experiências em junção com pesquisas o aluno irá aprender de forma ativa e autônoma.

Para Moran e Bacich (2018), as metodologias ativas são:

[...] são estratégias de ensino centradas na participação ativa dos estudantes na composição do processo de aprendizagem, de forma flexível, habituada e híbrida. O conceito de metodologias relaciona-se a “diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN; BACICH, 2018, p. 4).

Percebemos que a aprendizagem ativa é algo que o ser humano tem desde pequeno, utiliza-se quando se pensa em estratégias para sair de determinadas situações, assim sendo estimulado e tendo um aumento da capacidade cognitiva. Moran e Bacich (2018) apresentam a aprendizagem por meio de experimentação e questionamento é mais relevante perante a aprendizagem por transmissão tendo o “professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”, pois com a experiência que o aluno obtém a assimilação fica mais simples.

A aprendizagem ativa dispõe os modelos híbridos de ensino, compostos pela flexibilidade, mistura e compartilhamento de espaços e as tecnologias que são utilizadas para integrar e aproximar o aluno da aprendizagem ativa, propiciando um método de ensino diferenciado tanto para a sala de aula quanto para atividades remotas.

Na aprendizagem personalizada, baseando-se em Moran e Bacich (2018), o estudante deve procurar respostas para suas curiosidades de modo que seja de forma direta ou indireta e relacioná-las com seu projeto de vida é uma forma de se criar autonomia e ser mais livre para pesquisar. O professor deve localizar os incentivos do aluno utilizando de técnicas adequadas para a intervenção a partir de uma observação por parte do docente, desse modo estimulando o aluno a desenvolver seu potencial na construção de competências e habilidades.

Moran e Bacich (2018) reconhecem que na aprendizagem compartilhada tem-se um agrupamento para o compartilhamento de habilidades ou objetivos comuns, um exemplo é a aprendizagem-serviço, na qual os professores, os alunos, e a instituição interagem e veem propostas para buscar soluções que possam mudar o mundo com situações reais de vivência e buscando sempre o pensar em comum.

Dessa forma, na aprendizagem por tutoria, Moran e Bacich (2018) mencionam que os docentes desempenham o papel de orientador para que cada aluno avance mais na aprendizagem individualizada ou em grupo, ajudando os alunos a ampliar suas visões de mundo, o orientador não precisa estar o tempo todo junto com os alunos, pois:

Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso, o professor conversa com seus alunos, orienta-os de uma forma mais direta, no momento em que precisam e da maneira mais conveniente. (MORAN, BACICH, 2018, p. 49).

As tecnologias trouxeram muitas vantagens para todas as áreas sociais e na educação não foi diferente, ampliaram as possibilidades de pesquisa que é permitido realizar com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A comunicação pelas tecnologias ficou cada vez mais otimizada e o conhecimento ficou mais acessível. Com elas é possível notar algumas técnicas que norteiam o ensino ativo.

Em virtude de inverter o papel do aluno, a qual chamamos de sala de aula invertida, o professor irá propor um tema e explicar brevemente. Já o discente deverá pesquisar informações básicas e depois compartilhar o que ele compreendeu do tema com os colegas e o docente em meio ao debate irá norteando e organizando as ideias, as definições e sanar as dúvidas trazidas pelos alunos.

Outra técnica destacada por Moran e Bacich (2018) é a Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn), com a orientação do professor os discentes levantarão questões e problemas e dando segmento irão interpretar quais seriam as soluções possíveis para a resolução do problema em questão, criando argumentos efetivos que justifiquem sua resposta, explicando o porquê aqueles argumentos se adaptam àquele problema.

Posteriormente, temos a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a qual se distingue da Aprendizagem Baseada na Investigação, pelo fato de que os alunos a partir da contextualização do professor irão pesquisar as possíveis causas para um problema, e analisar a questão buscando uma solução e em seguida apresentar a turma.

Em relação à aprendizagem baseada em projetos, Moran e Bacich (2018) salientam que os alunos precisam desenvolver um projeto em busca de resolver um problema que tenha ligação com a sociedade fora de sala de aula, aplicando um procedimento interdisciplinar junto com a tomada de decisões sozinho ou em equipe. Por meio dos projetos são trabalhados o pensamento crítico, imaginativo e a percepção, sendo que se contam com quatro modelos de projetos.

O primeiro chamado de Exercício-projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina. Já o Componente-projeto situa-se quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadê-

mica não articulada com nenhuma disciplina específica. A Abordagem-projeto coloca-se quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como ele entre duas ou mais disciplinas. Moran e Bacich (2018) também apresentam o Currículo-projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa.

É possível destacar que o projeto pode ser classificado também em função do seu objetivo, sendo o projeto construtivo, quando a finalidade é construir algo novo; criativo, no processo do mesmo ou no resultado; o projeto investigativo: quando o foco é pesquisar uma questão ou uma situação, utilizando técnicas de pesquisa; projeto explicativo: esse tipo de projeto busca explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos ou sistema.

Moran e Bacich (2018) apresentam a aprendizagem por histórias e jogos, a qual é bastante utilizada pelos professores, elas baseiam-se em narrativas, histórias, simulações, imersões e contos de fantasia, com ou sem recursos tecnológicos. Dessa forma, o professor pode deixar seus alunos utilizarem sua criatividade. Os jogos, além de desenvolverem o raciocínio lógico, vão ajudar os alunos a enfrentar desafios, lidar com os fracassos e tornar a aula mais divertida.

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO E TENSIONAMENTOS

As tecnologias digitais visam buscar uma aprendizagem diferente, saindo do ensino tradicional maçante e utilizando as ferramentas digitais a favor da aprendizagem, assim:

As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente. (MORAN; BACICH, 2018, p.30).

Não é preciso estar em uma sala de aula para aprender. As tecnologias móveis fazem com que o aluno consiga trabalhar ativamente, sozinho ou em grupo, possibilitando ao aluno estudar em qualquer lugar que esteja. A Educação a Distância (EaD), de acordo com Giolo (2008), regida no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 no seu artigo 80 impõe que o alcance da EaD deve ser em todos os níveis de modalidades, obtendo crescimento no ensino superior nas instituições privadas promulgando-se com o decreto nº 5.622/05, que em concordância com Costa (2017) definem critérios que são uma referência para a qualidade do ensino.

Sucedendo a uma maior busca por esse ensino que utiliza das TICs para ocorrer a aprendizagem mesmo o professor e o aluno estando em lugares diferentes e no horário que o determinar. Costa (2017) traz que a EaD pode ocorrer individualmente ou em grupos mediante a tutoria e orientação, também pode contar com algumas práticas presenciais. Dessa forma o aprendizado do aluno será ativo pois ele poderá ir além dos materiais didáticos prontos e diante disso ter um aprendizado significativo.

No ano de 2020, entretanto, ocorreu no cenário brasileiro uma grande mudança gerada a partir da pandemia de Covid-19, a qual demandou lockdown que afetou o trabalho em diversos setores, o convívio social e a educação foi uma das mais afetadas, pois não era mais possível o ensino presencial em sala de aula, Desse modo, foi introduzido o ensino

remoto emergencial (ERE) alterando a forma tradicional que os professores estavam acostumados, resultando em uma alteração no ensino-aprendizagem que tornou o trabalho do professor mais longo e os alunos cada vez mais acomodados com o estudo em casa.

O professor necessitou de um planejamento mais estruturado, pois em sala de aula necessitava de um tipo de atividade na metodologia que já estava acostumado a aplicar. E com as mudanças, buscou novos métodos de ensino para poder trabalhar de forma remota e o mais importante é saber que seus alunos aprenderam sem ter o professor integralmente o auxiliando, então o ensino ativo se atenta ao contexto social emergido pelo fato que:

A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre qualquer assunto. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados e o que se espera que os alunos aprendam e as atividades relacionadas a esses conteúdos. (MORAN; BACICH, 2013, p. 33).

Com a implementação do ensino remoto, houve uma busca excepcional pelas TIC's, em virtude de que os professores buscaram se especializar tecnologicamente para poder exercer a sua função. Portanto, obtendo novas formações e enfrentando obstáculos que houve no ERE, como: falta de participação dos alunos, manter a qualidade do ensino, dificuldade de acesso e utilização das tecnologias digitais, adaptação de um plano presencial para o remoto, jornada de trabalho ampliada, entre outros tensionamentos que rodearam os professores durante as aulas remotas.

Os alunos também tiveram dificuldades com as aulas remotas, de acordo com uma pesquisa feita por Fernanda Barros e Darlene Vieira (2021), no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando que de um a cada quatro brasileiros não possuem acesso à rede mundial de computadores. Ocorrendo o compartilhamento do computador entre a família que possui, também se observa como tensionamento o compartilhamento do aparelho celular entre a família neste momento de aulas remotas, onde tem mais de um filho para usar o mesmo aparelho. Dessa forma,

A dificuldade apresentada por muitos alunos e pais na utilização das plataformas digitais, ademais do baixo índice de presenças nas aulas remotas. Um grande fardo foi colocado sobre alunos e suas famílias que de repente tiveram que possuir uma variedade de habilidades, competências e recursos, que muitas famílias ainda não têm. (BARROS; VIEIRA, 2021, p. 17).

Consequentemente, não apenas o compartilhamento do computador e do aparelho celular foi uma dificuldade, dispendo de outros fatores que influenciam bastante na aprendizagem remota dos alunos foi a falta da internet nos lugares menos desenvolvidos, tanto por ser difícil acesso para instalação quanto o custo para a família em manter a rede e também o acesso a uma internet de qualidade que consiga amparar o aluno em seus estudos.

Diante desse cenário, para compreender a utilização das metodologias ativas, esta pesquisa contou com um questionário contendo seis questões fechadas preparadas pela plataforma Google Forms e enviadas via plataforma WhatsApp, destinado a professores do ensino superior de uma Universidade pública no Estado do Paraná. Dentre os oito professores que foram solicitados, cinco responderam às questões referentes ao uso das metodologias ativas durante o ERE. A seguir, vamos analisar as respostas dos candidatos denominados como A, B, C, D, E de forma a proteger os dados dos participantes.

O primeiro questionamento que propusemos foi o tempo de atuação de cada participante na área da educação presente no gráfico abaixo.

Figura 1 – Tempo de atuação docente em anos



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Observa-se que temos uma diferença relevante na experiência de cada um, assim, pode-se interpretar que ambos têm uma concepção de metodologia ativas diferentes com relação a essa diferença de experiência. A partir das demais perguntas feitas para os participantes, vamos apresentar cada uma com suas respectivas respostas em um quadro a seguir.

Quadro 1: Adaptação ao ERE

Questão 2: Como foi a sua adaptação como professor passando do ensino presencial para o remoto?	
A	Desgastante. O atendimento, imposto por uma pandemia, trouxe tensão e angústia. Preparar o conteúdo e gravar as aulas não foi tão difícil quanto entender como estava a vida de cada aluno nas suas casas, espaços de aprendizagem improvisados.
B	Bem complicado no uso técnico das plataformas e dispositivos.
C	Foi um momento difícil tanto pelo contexto em que fomos obrigados a adotar o ensino remoto, quanto pelo próprio desafio específico da ferramenta virtual. Meu maior desafio nesse sentido foi o de ter que falar para a tela do computador sem a interação em tempo real. Buscar sintetizar os conteúdos de modo que não ficassem enfadonhos e tivessem um melhor entendimento para quem fosse assistir as aulas.
D	Eu já havia trabalhado com EaD, inclusive coordenando cursos de graduação e de pós-graduação. Não tive dificuldades técnicas com as atividades remotas. Todavia, como não gosto de EaD e não reconheço as suas supostas e tão difundidas vantagens, tive que me submeter a uma prática remota forçada pelas circunstâncias da pandemia.
E	Entendi que o processo ainda que temporário de mudança do presencial para o remoto, foi uma oportunidade para aprender mais a respeito do uso de ferramentas tecnológicas, para a dinamização das aulas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Observamos que foi um momento muito tenso para os professores, pois tiveram que improvisar espaços na casa para poder gravar as aulas, enfrentar as dificuldades com as

plataformas também foi algo significativo, visto que antes não eram utilizadas amplamente. Ocorreu também a falta de interação em tempo real como citado pelo participante C e juntamente a explicação que precisou ser mais minuciosa perante ao cenário adentrado. O participante D relatou-nos que o ensino remoto foi uma prática forçada e que não reconhece difundidas vantagens no presente ensino, já o participante E afirmou que foi uma oportunidade o ensino remoto para aprender mais sobre o uso das ferramentas tecnológicas e que essas ferramentas fazem com que ocorra uma dinamização das aulas. Como Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam, as ações propostas com a intenção de ensinar devem ser pensadas na perspectiva de quem participará do processo de aprendizagem, desse modo, vemos uma preocupação dos professores em manter um ensino de qualidade e que ambos deram o melhor de si para preparar e abordar suas aulas durante no período de ensino remoto.

Na terceira pergunta questionamos se os professores se aprofundaram em metodologias ativas durante esse período, resultando nas respostas apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2: Aprofundamento de metodologias ativas

Questão 3: Você buscou se aprofundar em metodologias ativas no momento em que houve o ensino remoto? Se sim, quais?	
A	Sim, visto que o próprio ensino híbrido, organizado pela condição da pandemia, foi uma Metodologia ativa. Mas, por ele, ainda, desenvolvi a sala de aula invertida e aprendizagem por projetos
B	Não. Já tinha aprofundamentos sobre didática e o uso de instrumental tecnológico.
C	Sim. Busquei usar algumas ferramentas disponíveis no Moodle, como os Fóruns, o glossário, o Wiki e de outras plataformas como Padlet, mas usando por exemplo a ideia de aula invertida (fliped classroom). Contudo, tenho reservas em chamar tais ferramentas de metodologias ativas. Considero tais ferramentas e técnicas, mais como um apoio educacional virtual, do que uma metodologia ativa.
D	Sim, nas interações síncronas.
E	Sim, estudei a respeito e fiz cursos também. Aula invertida, aprendizagem por resolução de problemas, estudo de caso, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Notamos que apenas um participante não buscou se aprofundar nas metodologias ativas, pois já tinha aprofundamentos sobre a didática e o uso dos instrumentos tecnológico, os demais fizeram cursos e estudaram, desenvolvendo em suas aulas algumas metodologias que Moran e Bacich (2018) nos apresenta como: sala de aula invertida, aprendizagem por resolução de problemas e por projetos. O participante C retomou que utilizou fóruns, glossário, Wiki, Padlet “Contudo, tenho reservas em chamar tais ferramentas de metodologias ativas. Considero tais ferramentas e técnicas, mais como um apoio educacional virtual, do que uma metodologia ativa”. Analisamos que o participante utiliza essas ferramentas como um apoio e não diretamente uma metodologia ativa, mediando a tecnologia para se consolidar. Reafirmando o que se esclarece anteriormente, houve uma busca por métodos diferenciados que chamassem a atenção e garantissem o aprendizado dos estudantes, quem não buscou pesquisar já tinha um embasamento e utilizou de metodologias que já conhecia.

Desenvolvemos a quarta questão para compreender se os professores consideram importante o uso das metodologias ativas na educação, veremos as respostas na tabela 3 a seguir:

Quadro 3: Importância das metodologias ativas

Questão 4: Você, professor, acredita que é importante o uso das metodologias ativas na educação? Justifique sua resposta.	
A	Acredito que todas as tentativas para que a aprendizagem aconteça sejam válidas. Numa condição atípica, isso destaca-se, ainda mais..
B	Nem sempre. Seu uso deve ser empreendido primeiro pelo aprofundamento sobre didática, alongamentos sobre as possibilidades culturais bem como os recursos econômicos das famílias dos alunos. É imprescindível fundamentar a aplicação dos recursos no processo de interação.
C	Entendo as metodologias ativas como uma forma de educação que surgiu no início do século XIX com Pestalozzi e suas “lições de coisas”, tinha como principal diferencial a educação por meio dos sentidos, a criança aprende de forma ativa por meio da manipulação dos objetos de sua curiosidade, por meio da observação empírica do ambiente e da natureza em contraponto aos modelos verbalistas e mnemônicos da educação tradicional. Nesse sentido, se destacaram mais tarde no século XX os modelos de educação ativa de Decroly, Montessori, Freinet. Nesse sentido, não considero que as formas virtuais de educação, sejam Metodologias Ativas, pelo fato de não possibilitarem uma experiência real de educação pelas crianças. De outro modo, considero as metodologias ativas importantes como formas interativas de educação que possibilitam que as crianças realizem experiências reais de aprendizado.
D	Algumas, presenciais, como estudos de caso, sim. Já as assumidas “inversões” eu não corroboro.
E	Compreendo que todo ser humano tem uma dimensão ativa em si. Essa dimensão move as estruturas cognitivas, emocionais, sociais. No contexto educacional é necessário que tenhamos entendimento a esse respeito, a fim de organizar o planejamento do trabalho docente, na direção de mover essa dimensão para que a aprendizagem ocorra.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O participante C apresentou uma definição de metodologias ativas bem completa definindo seu início, sua consolidação e o que a difere de uma metodologia tradicional de ensino, possibilitou-se uma compreensão a qual na educação infantil as crianças desenvolvem suas habilidades através dos sentidos e da exploração do meio em que estão inseridas e fortalecendo seu aprendizado no aprender fazendo.

No aprendizado, devemos considerar os espaços que as crianças estão inseridas, pois presenciamos as tecnologias cada vez mais inseridas no cotidiano das mesmas sucedendo a uma atração pelas telas, propomos a adaptação das aulas adentrando as metodologias ativas e o professor pode desenvolver atividades direcionadas ao ensino ativo, desenvolvendo no aluno autonomia e aprendizado.

No prosseguimento, na quinta questão buscamos observar se utilizaram as metodologias ativas e se os objetivos propostos foram alcançados durante as aulas e de acordo com a tabela a seguir:

Quadro 4: Utilização das metodologias ativas

Questão 5: Você utilizou metodologias ativas na sua aula? Se sim, comente quais foram utilizadas e se os objetivos propostos foram alcançados.	
A	Sim. Cada perfil de turma levou a um desafio. A turma com mais e maior frequência nas aulas síncrona garantiram ótimos momentos na sala de aula invertida. Já o grupo com dedicação assíncrona resultou em belas oportunidades no desenvolvimento de projetos
B	Não necessariamente. Utilizei apenas o Moodle, o google meet, e-mails e WhatsApp.
C	Como apresentei anteriormente, busquei usar as ferramentas e técnicas no ensino remoto, mas que não considero como metodologias ativas. Por exemplo, fiz uma atividade usando o Padlet, num modelo (fliped classroom) na qual os alunos teriam que pesquisar sobre um pensador da educação infantil e fazer um quadro apresentando sua biografia e seus principais aspectos teóricos, depois gravar um depoimento do porque escolheu o autor. O objetivo da atividade era que eles pesquissassem e apresentassem um argumento acadêmico para justificar a escolha. Creio que os objetivos foram atendidos
D	Sim, estudos de caso e relatos de estudos e de experiências. Objetivos alcançados.
E	Sim, utilizei. Aula invertida, aprendizagem por resolução de problemas, estudo de caso. Percebi que os acadêmicos se envolveram mais nas propostas das aulas. Acredito que os objetivos foram alcançados.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Notamos a utilização das metodologias ativas dentre os cinco participantes apenas um não fez o uso delas utilizando as tecnologias de informação e comunicação em suas aulas, os demais pesquisaram e aplicaram não apenas uma metodologia e sim mais que uma de maneiras diversificadas e os objetivos propostos na aula foram alcançados. Observamos que a utilização da aprendizagem ativa trouxe resultados para os professores os auxiliando em sua prática docente, sendo assim como Diesel, Baldez e Martins (2017) trazem que as metodologias ativas ativam o aprendizado dos discentes tendo o professor como um direcionador de estudos, assim mediando a aprendizagem.

Na sexta questão referimos as dificuldades em utilizar as metodologias ativas nos anos de 2020 e 2021, veremos na tabela a seguir:

Quadro 5: Dificuldades no ERE

Questão 6: Em sua opinião, durante o ensino remoto no ano de 2020 e 2021, qual foi a maior dificuldade em utilizar metodologias ativas?	
A	O acesso e permanência do acadêmico pelos mais diferentes motivos: condições de aprendizagem, uso da tecnologia, internet estável, dentre outros.
B	O acesso dos alunos aos recursos e a internet. Além disso, a própria cultura sobre o uso das tecnologias na docência e pelos discentes. Ainda não se tem essa fundamentação para o conceito de cidadania educativa com tecnologias.
C	Minha maior dificuldade foi minha discordância com o termo Metodologias Ativas, quando só podíamos nos relacionar de modo virtual. Em relação às ferramentas virtuais, penso que a dificuldade se estabeleceu principalmente em que muitas delas eram pagas e tinham limitações de uso, mas tanto as completamente gratuitas colocaram limitações, porque muitos alunos não possuíam equipamentos atualizados, ou uma boa rede de internet para acessar as plataformas e realizar as atividades propostas.
D	A falta de interação direta e presencial.
E	A maior dificuldade foi a falta de interação presencial, devido ao isolamento social.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Os participantes identificaram que nos anos de 2020 e 2021 a maior dificuldade foi a falta de interação devido ao isolamento social que a pandemia trouxe, outro fator de dificuldade foram os acessos tanto pelos alunos com a falta de uma internet de qualidade associando aos equipamentos que tinham algumas dificuldades de funcionamento. Barros e Vieira (2021) apresentam que, com a precariedade em algumas regiões do Brasil, muitos alunos não têm o acesso às tecnologias digitais, na perspectiva de que a educação é um direito de todos. Durante o ERE, apenas quem tem condições de um meio acessível à internet teve o seu direito à educação garantido plenamente. Aos docentes observamos a relação com as ferramentas virtuais utilizadas, para poder usar sem limitação era necessário comprar a mesma sucedendo a um gesto extra, nesse período também houve uma grande evasão por conta dos alunos tensionando o trabalho do professor pelo mesmo não conseguir um diálogo aberto que pudesse ajudar esse discente, e o mesmo acaba abrindo mão de conquistar seu diploma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise dos dados coletados e os autores apresentados no decorrer da pesquisa, observamos o ensino ativo cada vez mais presente na aplicação docente, se intensificando a partir do ensino remoto emergencial e adentrando cada vez mais a sala de aula. Atualmente, as metodologias ativas dinamizam as aulas deixando o aluno participar ativamente de seu processo de ensino.

O docente, mediando a aprendizagem pela experiência e levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, passa a apresentar uma abordagem teórica sociointeracionista que desenvolve a interação com o grupo em sala de aula mediante a promover discussões partindo de um problema real apresentado ou de um projeto interdisciplinar.

Vemos as metodologias ativas como aliadas ao trabalho pedagógico do professor instauradas a transcender o ensino tradicional onde o aluno é o agente passivo e passando o professor como orientador do processo de aprendizagem, modificando sua metodologia de ensino alcançando os objetivos propostos pensando em situações concretas para a aplicação dos conteúdos.

O questionário apresentou diferentes olhares em relação às metodologias ativas mais utilizadas no período do ensino remoto emergencial, ao qual destacamos uma maior modificação do trabalho docente. Os alunos também foram confinados a um novo modelo de estudos se desvinculando da figura central que é o professor quem detém o conhecimento, modificando o ensino os professores também tiveram suas frustrações, como relatado nas questões. Dispuseram de novos recursos até mesmo pago para ter uma melhoria em suas aulas e quase todos os entrevistados abrangeram como tensionamento a interação social a qual é importante na aprendizagem do aluno e para o professor mediar sua disciplina é necessária uma troca de informações vinda dos estudantes.

Ressaltamos que fatores citados no questionário interferem na relação social em sala de aula também, pois geram uma defasagem na aprendizagem do aluno que não conseguiu alcançar os objetivos propostos em aula e seguindo a uma má articulação de seus estudos como se estivesse andando em círculos, e o ensino ativo proporciona uma vivência de seu cotidiano onde o aluno vê como algo significativo para ele e obtém uma aprendizagem prática e dinâmica.

REFERÊNCIAS

- BARROS, F. VIEIRA, D. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849 jan. 2021.
- COSTA, R, A. A educação a distância no brasil: Concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE** 2017.1.
- DIESEL, A; BALDEZ, S, L, A; MARTINS, N, S; Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Volume 14, Nº 1, 2017, p. 268 -288.
- GIL, A. C **Como elaborar projetos de pesquisa**-1946,4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- GIOLO, J. A educação a distância e a formação dos professores. **Educação Social**, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1211-1234, set./dez. 2008.Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em Ago. 2022.
- KFOURI, F, A; MORAIS, C, G; JUNIOR, P, O ; PRADO, B, B, E, M; Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital; **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas.**, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em Jul 2022.
- MORAN, J.; BACICH, L., **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- NOFFS, A, N; SANTOS, S, S. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1837-1854 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.
- PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em www.reveduc.ufscar.br. Acesso em Jul 2022.

ENSINO REMOTO: O DESAFIO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA PANDEMIA DE COVID-19

REMOTE TEACHING: THE CHALLENGE OF PEDAGOGICAL PERFORMANCE TEACHERS IN THE COVID-19 PANDEMIC

Recebido: 11/07/2023

Aceito: 20/07/2023

Ketlin Thais Rodrigues dos Santos¹

Ernando Brito Gonçalves Junior²

RESUMO

Propõe-se a analisar as ações da atuação docente, vivenciadas pela implantação do ensino remoto, tais ações são decorrentes ao cenário de interrupção das aulas presenciais para conter a pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19). Neste trabalho são discutidos conceitos das ações pedagógicas e dos novos desafios referentes ao ensino remoto, com vistas a subsidiar e qualificar as práticas pedagógicas adotadas pelo docente referente ao ensino, com a implementação de atividades não presenciais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, que tratam sobre o tema, subsidiando os dados coletados na pesquisa de campo. Ressalta-se que os dados aqui analisados são frutos das práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto. A educação precisou se reinventar com as aulas ministradas remotamente, e passaram a acontecer nas salas de casa dos discentes, no qual o apoio familiar teve um papel importante no processo de aprendizagem de seus filhos.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação; Tecnologias; Atuação Pedagógica; Pandemia.

ABSTRACT

It proposes to analyze the actions of teaching performance, experienced by the implementation of remote teaching, such actions are due to the scenario of interruption of presential classes to contain the pandemic caused by the new coronavirus (Covid-19). In this work, concepts of pedagogical actions and new challenges related to remote teaching are discussed, with a view to subsidizing and qualifying the pedagogical practices adopted by the teacher regarding teaching, with the implementation of remote activities. To this end, bibliographic research was carried out in scientific articles, which deal with the theme, subsidizing the data collected in the field research. It should be noted that the data analyzed here are the result of pedagogical practices adopted in remote teaching. Education needed to reinvent itself with classes taught remotely, and started to take place in the students' home rooms, in which family support played an important role in the learning process of their children.

Keywords: Remote Teaching; Education; Technologies; Pedagogical Performance; Pandemic.

¹ Acadêmica do 4º ano de Pedagogia do Campus Avançado Chopinzinho da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

² Pós-doutor e doutor em história, professor colaborador do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

INTRODUÇÃO

Observa-se que o ensino remoto busca inserir aparatos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem de modo a viabilizar a mediação pedagógica realizada pelo docente, entre o conhecimento científico e o aluno, devido à situação de isolamento social referente à pandemia do Covid-19, quando foi necessária a adaptação à realidade atual.

Diante do cenário provocado pela pandemia, sucedeu a inevitabilidade de adaptação das instituições de ensino e dos professores, sucedendo a inserção do ensino remoto, ou seja, a forma de ensino temporária, emergencial e acessível, objetivando a continuidade das aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meios de plataformas de ensino.

Observa-se que essa implementação adotada de uma educação emergencial requer um planejamento e mudanças nas metodologias, reorganização das instituições de ensino e capacitação dos professores para manusear tais recursos tecnológicos para que de fato possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, todavia, essas modificações ocorreram bruscamente, o que acarretou prejuízos na qualidade dessas modificações.

Nota-se que é necessário modificar o planejamento pedagógico e encontrar alternativas para envolver, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância, todavia, o profissional de educação encontra-se em meios a novos desafios, onde sua profissão de professor envolve muita relação interpessoal e acolhimento, ocorrendo desta forma uma perda significativa, pois a falta do olho no olho e das interações entre professores e alunos, assim como entre alunos e os colegas.

Desse modo, um dos principais desafios foi adequar aulas, materiais e atividades para outro modelo que não o presencial, seja no uso adequado das tecnologias disponíveis nesse momento de crise, onde encontra-se uma avalanche de informações, o que torna muito difícil situar-se a uma melhor solução para atender a essa necessidade não planejada de ensinar além dos muros da escola.

Contudo, observa-se que não foi fácil para as escolas, professores e pais, manter em funcionamento as aulas no formato remoto, diante de tantos problemas sociais que se permeiam, bem como da falta de estrutura tecnológica das instituições de ensino e da pouca ou nenhuma qualificação aos docentes. Desta forma, iniciaremos nossa pesquisa com um estudo num primeiro momento bibliográfico, desenvolvendo-a a partir de uma pesquisa qualitativa, ao tema abordado de acordo com as etapas de elaboração, sucedendo a resolução para uma análise decorrendo a pesquisa de campo, tendo como finalidade ao observar e estudar no âmbito escolar as experiências e percepções dos atores envolvidos no ensino emergencial no contexto pandêmico, com um olhar de como ocorreu a aulas ministrada remotamente e o papel da família durante este processo.

Segundo Gil (1999), pode-se ver que para desenvolver um maior entendimento referente ao conteúdo abordado, deve-se ter um método de leitura, no qual visa a relação interpretativa com a finalidade de relacionar a fala dos autores concomitantemente ao problema proposto. Deste modo, possibilita ter uma visão e esclarecimento com base teórica, onde também fala da importância da pesquisa de campo, ao analisar os dados selecionados no questionário, no qual caracteriza-se como uma técnica que possibilita coletar as informações da realidade, sendo que o uso de tal técnica sucede para direcionar a condução da pesquisa realizada.

Compreende-se que a coleta de dados realizada por meio de um questionário é um processo importante no decorrer da pesquisa, pois conseguimos analisar a realidade vivenciada através das respostas, o que traz vantagens tanto para a pesquisa quanto ao pesquisador, como por exemplo ao possibilitar mandar a um grande número de pessoas, já que pode ser enviado pelo correio postal, endereço eletrônico ou pelas plataformas digitais, não implica em gastos, garante o anonimato das respostas, permitindo que as pessoas respondam no momento que julgarem ser conveniente e, principalmente, o questionário é um instrumento necessário para poder entender e compreender o problema abordado na pesquisa. “Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p.128).

Por fim, o estudo está dividido da seguinte forma: no primeiro momento com o conceito e definição do Ensino Remoto, seguindo a análise do questionário dos profissionais da educação referente à sua atuação pedagógica em meio à pandemia de Covid-19, relacionando suas respostas aos autores utilizados no decorrer da pesquisa, no qual conclui-se com a compreensão da importância de haver uma especialização para a implementação do uso das tecnologias e ferramentas digitais na educação. Todavia, se pode ver a participação dos pais e responsáveis no processo de ensino de seus filhos, sucedendo que a sala de casa se tornou a sala de aula, e quais impactos trazem ao possibilitar apoio familiar na vida escolar dos discentes.

ENSINO REMOTO

Nota-se que a pandemia trouxe inúmeras mudanças e na educação não seria diferente, pois com o isolamento social o Ministério da Educação (MEC) apresentou estratégias de ensino aprovado pelos demais órgãos regulamentadores, sucedendo assim, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade a resolução com diretrizes para orientação sobre aulas remotas durante a pandemia.

Segundo o jornal Correio Braziliense, a Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a pandemia de Covid-19 para amenizar os prejuízos causados pelo novo coronavírus, autorizada pelo Ministério da Educação a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.

Observa-se que a pandemia afetou a rotina de todos e com a paralisação de diversos setores e áreas, ocorrendo desta forma um acúmulo de responsabilidades dentro do lar, no qual os pais e responsáveis tiveram que se adaptar a sua atenção no ensino remoto dos filhos, assumindo deste modo um novo papel no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Com isso, na construção para a realização da educação a distância emergencial, encontram-se inúmeros desafios no que se refere à prática docente, uma vez que as aulas serão ministradas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Desse modo, as aulas eram feitas integralmente por meio do uso de recursos tecnológicos, pelas plataformas digitais ou redes sociais, onde por meio de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integralização das atividades pedagógicas.

Entende-se por ensino remoto, sem confundir-se com a Educação a Distância (EaD), o ensino aplicado durante a quarentena, por si só o termo “remoto” significa distante no espaço e refere-se a um distanciamento geográfico, social, no qual é considerado remoto porque os professores e alunos foram impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Também porque foi emergencial devido à reviravolta que houve no planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 tendo que ser modificado e repensado dentro das limitações que a sociedade e os indivíduos se encontravam. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais.

Outra característica das aulas remotas é a interação que se desenvolve entre os alunos e professores, que antes tinham o contato direto dentro da sala de aula, podendo sanar suas dúvidas em tempo real, entretanto, no ensino remoto a interação aluno/professor ocorre um distanciamento e até uma pouca da afetividade que possibilita o discente falar abertamente, podendo desta forma tirar dúvidas somente durante as aulas ou por outros meios de comunicação, e também as avaliações finais que são personalizadas de acordo com o conteúdo visto nas aulas, considerando as condições dos professores e alunos.

Segundo Dutra (2020), a educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação em todo tempo, possuindo auxílios de tutores e professores para que estejam desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, sucedendo a um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria, abrangendo conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente. Leva em conta os aspectos sociais, emocionais e pessoais da aprendizagem, contando com atividades síncronas e assíncronas, uso de diferentes recursos audiovisuais, entre outros.

Pode-se notar que o ensino remoto emergencial é divergente da educação a distância, todavia, o ensino em emergência ganhou destaque neste momento de crise, levando as instituições a implementar novas estratégias diante de inúmeros desafios para construir novas formas de ensinar e aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas. Esse acontecimento abarcou a comunidade que também foi pega de surpresa por esse processo de ensino, e a mesma deve continuar a buscar formas de lidar com a realidade que os afetam, não somente no processo repassar o conhecimento científico, mas nos aspectos físico, emocional e social, diante do momento pandêmico.

ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE EM MEIO À PANDEMIA COM A IMPLANTAÇÃO DA MEDIDA EMERGENCIAL DO ENSINO REMOTO

Percebe-se que, a partir da pandemia causada pela Covid-19 e do isolamento social provocado por ela, a população a nível mundial vivenciou, transformou as formas de ensino, mudando drasticamente a rotina dos cidadãos, tanto em comércios, empresas e escolas, quanto as universidades tiveram que fechar as portas como forma de conter o avanço do contágio, passando a operar remotamente, sucedendo a uma alteração nas relações.

O uso das tecnologias digitais tornou-se primordial, para que mesmo de forma online, as diversas atividades desenvolvidas nas instituições pudessem continuar ocorrendo,

principalmente no campo da educação, sendo assim, as aulas passaram a ser feitas em formato de ensino a distância, sucedendo aos profissionais da educação uma nova adaptação em sua atuação pedagógica.

Bertoline (2012), ao refletir o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo, afirma que os quais não tinham formação ou se encontravam resistentes ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), e mais que obviamente os professores que demonstraram interesse pelas ferramentas tecnológicas têm total liberdade usá-las em suas aulas.

Os professores tiveram que se reinventar, buscando meios para se aprimorar profissionalmente, seja por meio de formações oferecidas pelas secretarias de educação, ou individualmente, devido a uma melhor atuação referente ao ensino remoto, pelo qual foram pegos de surpresa ao lecionar na educação emergencial adaptando-se a ela, no qual ocorreu replanejamento, novas estratégias e uma reorganização para colocar em prática e ensinar o conhecimento científico, ocorrendo por parte dos docentes uma instabilidade e insegurança em relação às suas metodologias e a sua carreira profissional.

Compreende-se a seguir a análise do questionário realizado no dia 10 de setembro de 2020, compondo algumas perguntas referente à prática pedagógica, preparado no word e enviados via plataforma WhatsApp, destinado a uma professora denominada “A” do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, podendo compreender a realidade escolar mediante as experiências vivenciadas e relatadas pela docente.

Como a pandemia de Covid-19 afetou as atividades de ensino? Como você se adaptou no ensino remoto?

Com toda certeza tivemos uma grande defasagem no ensino, pois não eram todas as crianças que faziam as atividades remotas e isso fez com que no retorno eles voltassem bem mais atrasadas e com muita dificuldade, ainda estamos sofrendo com a defasagem. E isso ainda vai levar um tempo para melhorar, tudo depende do apoio que os alunos têm em casa, ajuda e também de sua vontade própria.

Segundo Pimentel (2017), compreende-se que as aulas remotas compuseram um grande desafio para propor equidade entre os estudantes com internet e os que não têm, ocorrendo desigualdades educacionais, pelo qual a comunicação não se estabelece com aqueles que têm uma boa comunicação, sem falar que alguns alunos se mostraram estimulados em assistir as aulas online e fazer as atividades enviadas, enquanto outros ficam desanimados, sem o menor interesse nas aulas e nos estudos.

[...] um conjunto de princípios e estratégias que considera a pessoa a orientar (no caso do ambiente escolar, o aluno) em sua personalidade integral, levando em conta as informações, em diferentes áreas, sobre o indivíduo ou grupo de pessoas que se quer auxiliar (SANTOS, 1980, p. 53).

A prática pedagógica mediadora, baseada nos desafios enfrentados durante esse período, neste percurso, observa-se que a ação do planejamento, da mediação e da aprendizagem/desenvolvimento, intimamente ligados à avaliação, no qual é um processo importante, para poder se auto avaliar e também obter um diagnóstico do processo de ensino aprendizagem de seus alunos teve que se adaptar, segundo o questionário realizado.

Você alterou a forma de avaliar o desenvolvimento/aquisição de conteúdo, a forma de aplicar provas e trabalhos? Quais mudanças?

As provas de trabalhos foram avaliadas através do retorno que tínhamos diariamente de cada criança, o conteúdo foi passado de acordo com o currículo, mas mesmo a gente tendo retorno que a que o aluno fez a atividade não tínhamos 100% de certeza que ele teria aprendido como se tivesse na escola diariamente.

Segundo Pontes (2013), o professor tem a função de identificar as expectativas e necessidades de seus educandos e propor ou articular oportunidades educativas capazes de atendê-las. É possível observar que a avaliação foi um momento que foi insuficiente durante esse período, sem ter como saber exatamente a evolução de cada aluno e as dificuldades, como nenhum dos lados sendo culpados. Os conteúdos foram rasos em comparação às aulas presenciais, sucedendo que não só de conteúdos existe uma escola, ela se forma com carinho, com o toque, que foi o que provavelmente mais fez falta, ou seja, a interação, defendida por tantos pesquisadores na área da pedagogia.

Vê-se pelo do questionário que os profissionais da educação vêm se adaptando e mudando sua forma de atuação pedagógica, pois no momento encontram-se na casa do aluno para realizar suas aulas através das plataformas digitais, e devido esse momento pandêmico que a sociedade enfrentou, é possível conhecer mais da realidade social dos discentes, compreendo algumas de suas dificuldades. Isto que pode ter sido uma consequência pelo meio que o mesmo está inserido, entretanto, os professores mais do nunca, têm de ter como objetivo principal assegurar aos estudantes um ensino de qualidade e prestar assistência individual aos estudantes que apresentassem dificuldades, no qual os profissionais da educação tiver que realizar mudanças em sua metodologia, utilizando métodos para conseguir passar o conteúdo no ensino remoto. Segundo o questionário, um dos meios que a professora utilizou para lecionar foi utilizar “vídeos explicativos referentes aos conteúdos retirados da internet, vídeos explicativos feitos por mim, recorri ao uso das tecnologias, atendimento pelo WhatsApp para tirar dúvidas”. Assim, recorreu ao uso das tecnologias.

Compreendeu-se que através das respostas da professora nem todos os professores estão desesperados na preparação de suas aulas virtuais, mas é preciso buscar outros procedimentos que ajudem a ter clareza desse contexto denominado como o “novo normal”, pois pode-se ver através do relato escrito pelo WhatsApp da professora “B”, o seguinte:

As aulas remotas foram difíceis a nível profissional, diversos professores sofreram com a adaptação, às preocupações foram diversas, em casa com as tecnologias, plataformas de ensino, internet instável, um canto apropriado para a realização das aulas, etc. E a preocupação que vai além: com os alunos. Se tinham como realizar as atividades, se da mesma forma conseguiriam um celular/computador, se tinham acesso à internet, material para realizar as atividades... E com os pequenos as preocupações só aumentavam, e os pais que trabalham e não tem com quem deixar seus filhos? As crianças aguentam tanto tempo em frente à tela do computador (para aqueles que tiveram aulas online. No início o medo tomou conta do coração e a ansiedade tomou conta da mente. A adaptação foi difícil para os profissionais da área, mas tudo foi ficando mais calmo, já que diversos professores de todos os cantos do mundo estavam se ajudando, com ideias de atividades para que tudo não ficasse chato e monótono, e auxílio na nova ferramenta de trabalho.

Diante disso, através dos desafios encontrados, adaptações e muitas dificuldades, mas também com aprendizados, no qual como bons observadores, os professores puderam acompanhar uma versão diferente de seus alunos quando estavam em casa junto de seus pais, e com isso entender a realidade de cada um. Todavia, esse tempo separado pelo distanciamento social fez com que pais valorizassem mais os professores e olhassem para seus filhos de outra forma, pois sentiram a dificuldade que cada criança possui e toda a garra que os educadores têm para ensinar seus alunos.

Contudo, como afirma Alves (2020), o profissional da educação atua e interfere diretamente no processo do desenvolvimento de ensino e aprendizagem do aluno, sendo que o papel do professor vai muito além de mostrar somente o conhecimento científico, mas também são responsáveis por ensinar a trabalhar em grupo, estimular a criatividade e o pensamento crítico e dar o auxílio necessário para que alcancem seus objetivos, sucedendo que o mesmo é mediador, facilitador e articulador do conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DO ENSINO EMERGENCIAL

A família é uma instituição importante no processo de ensino e aprendizagem, uma das protagonistas na questão do ensino remoto, no qual sua participação no cotidiano escolar de seus filhos é um fator determinante para o desempenho do aluno na escola. Deve-se ver que o reconhecimento da importância da participação dos mesmos na educação de crianças e jovens é fundamental, sucedendo que para alguns pais a tarefa de fazer os filhos acessarem o conteúdo disponibilizado, prestarem atenção nas aulas online e executar as tarefas propostas pelos professores é desafiadora.

Ressalta-se que nesse contexto se faz necessário que cada um – pais, professores e a escola – cumpra seu papel de modo a garantir o direito fundamental do aluno, onde os pais e responsáveis têm também um grande papel a cumprir, pois com a educação remota, ocorrendo pelas plataformas digitais ou redes sociais, cabe então aos familiares ou responsáveis auxiliar seus filhos, dando o suporte que seja necessário para melhor desenvolvimento em seu processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se ver através do nosso questionário que a rotina das crianças em casa mudaram ao se adaptar ao ensino remoto emergencial, e que, segundo o questionário realizado, o qual perguntou: Como era a reciprocidade dos alunos no início? E a assiduidade? Todos os alunos conseguiram aderir ao ensino emergencial? Conseguimos ver segundo a professora que também tiveram que se adaptar, onde responde “No início foi mais difícil tanto para nós professores como para os alunos e famílias, a maioria dos alunos participavam das atividades e faziam diariamente, esses agora que voltamos presencial não sentem tanta dificuldade como os outros que faziam as atividades às vezes ou não faziam”. Todavia, o que ocorria com esses alunos que não realizavam as atividades, quais fatores que impediam de realizar tais demandas?

Um dos fatores que corresponde a um ensino de qualidade se pode ver na interação entre aluno e professor, ocorrendo uma reciprocidade. Entretanto, durante o afastamento social no qual as aulas ocorrem de modo remoto, os professores ao lecionar as aulas retratam os desafios dos educadores e a sobrecarga de trabalho com o planejamento e preparo de atividades, bem como com a atenção individualizada aos pais e alunos.

[...] um conjunto de princípios e estratégias que considera a pessoa a orientar (no caso do ambiente escolar, o aluno) em sua personalidade integral, levando em conta as informações, em diferentes áreas, sobre o indivíduo ou grupo de pessoas que se quer auxiliar (SANTOS, 1980, p. 53).

Se nota que é indispensável aos pais/responsáveis estabelecer rotinas de modo que os filhos sejam acompanhados na educação remota, ocorrendo dessa forma uma participação colaborativa no processo de aprendizado, dando-se também a uma rotina onde os discentes saberão que naquele momento é de “aula”, apesar de estar em sua casa, sucedendo a uma rotina diária de estudos.

Segundo Genofre (1997), a cooperação entre a escola e a família pode possibilitar de forma positiva o sucesso do aprendizado, no qual é preciso haver estímulo por parte dos familiares, pelo qual com estratégias que os motivem a não desistirem de acompanhar os filhos em suas aulas remotas. Apesar de ser dificultoso para a maioria dos pais, sendo que os mesmo não faziam ideias de como iriam trabalhar determinados conteúdos, decorrendo que alguns até não tinham escolaridade e se sentiam confusos, por não saberem a melhor forma de desenvolver a atividade ou até mesmo a explicação de como fazê-la.

Segundo Reis (2012), sem o auxílio dos pais muitas crianças deixam de participar das atividades e outros alunos podem até ter vontade em participar das aulas remotas, mas esbarram na falta de apoio familiar, pois sem a participação dos familiares a escola e os professores não conseguirá ir muito longe e dificilmente alcançar seus objetivos. Nota-se que os prejuízos serão maiores ainda, pois durante o momento pandêmico a escola e os docentes, mais do que nunca, precisaram do apoio familiar, entretanto, sem um responsável que possa acompanhá-los e sem autonomia intelectual para dar conta desse tipo de ensino... Além disso, segundo os dados do Portal Único do Governo Federal³, uma plataforma digital projeto de unificação dos canais digitais do governo federal, outro fator que se encontra neste período de isolamento é o alto índice de casos de violência doméstica e grande parte dos estudantes não vive em casas que deem condições de concentração para o estudo.

Contudo, Reis (2012) aponta que não tem sido fácil para as escolas, principalmente em rede pública, ao manter os funcionamentos das aulas no formato remoto, onde encontram-se diante de tantos problemas sociais que permeiam as famílias dos alunos, bem como da falta de estrutura tecnológica das instituições de ensino. O autor ainda destaca que é hora de somar forças de modo que cada um dos atores envolvidos neste processo de garantia dos direitos das crianças e adolescentes cumpra seu papel e assim todos colham os bons frutos, mesmo em meio a tantas intempéries.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2012, p. 6).

Sendo assim, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar as necessidades da família, onde os mesmos possam vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos e não apenas meros expectadores, sendo que o processo de mediação para um relacionamento significativo, entre família e escola, deve ter como ponto de partida a própria escola.

3 Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena

Essa afirmação sustenta-se na situação de alguns pais pouco ou quase nada saber sobre as características de desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social, tampouco sabem como se dá a aprendizagem, por isso tendem a ter dificuldades em participar da vida escolar dos filhos. Diante desse fato, adota-se o recurso de contratar professores auxiliares para fazer essa mediação, no qual para os mesmos, os docentes são os especialistas em educação, e estão mais “preparados” e “capacitados” para lidar eventualmente com certos conflitos, em relação ao processo de aprendizado.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 993)

Por fim, pode-se ver as relações que os familiares representam o grande apoio emocional para o enfrentamento desse desafio com o aluno, principalmente, para os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que ainda não possuem autonomia e auto responsabilidade suficientes para realizarem atividades sem o auxílio dos pais e responsáveis.

Além dos aspectos apontados, percebem-se outras questões, como vínculo, afeto, limites e aceitação do momento presente, são de suma importância para chegarmos ao final dessa fase com a saúde emocional em equilíbrio e garantindo menores danos ao aprendizado dos alunos, não ocorrendo consequência de forma negativa em relação ao desenvolvimento durante o processo de ensino.

FALTA DE ESPECIALIZAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO REMOTA

Pode-se notar que após a decisão de suspender as aulas presenciais tomadas pelas redes de ensino, os profissionais da educação adotou uma forma de repassar o conteúdo, todavia, observa-se a falta de preparo referente aos profissionais da educação, das instituições e também por parte dos alunos, onde foram praticamente “obrigados” a se adaptar a essa nova realidade, tendo que nada mais nada menos aceitar.

A questão da falta de conhecimento e experiência a respeito do ensino remoto foi um dos grandes desafios docentes, podemos ver isso na resposta do nosso questionário, no qual perguntamos se a professora já tinha experiência com ensino remoto anteriormente ou ao uso das tecnologias? Segundo ela “Não, sempre foi presencial, no início foi bem difícil mas consegui me adaptar e me organizar para que se tornasse mais fácil para mim e produtivo para os alunos”.

Compreende-se desta forma, que a atuação pedagógica do professor passou por inúmeras mudanças, obstáculos e desafios, sucedendo que os mesmos têm uma grande responsabilidade ao preparar seus alunos para serem protagonistas de sua própria aprendizagem, tornando-os investigadores e pesquisadores, que esses demonstram autonomia para aprender sozinhos sem a mediação de um professor, seja usando a internet ou fora dela, buscando dedicação e disciplina nos estudos.

Entende-se que a educação remota requer maturidade, envolvimento e uma nova

dinâmica de estudos que os alunos não estão acostumados, pois há os que não querem, têm os que participam, sucedendo que grande parcela dos discentes vêm sendo prejudicados por não conseguir acesso efetivo às plataformas para os estudos no formato online, mas também outra parcela tem ficado de fora do processo pela falta de apoio e acompanhamento familiar.

Nota-se que um dos fatores que não contribui para a educação remota é o analfabetismo digital, apesar de toda a facilidade e comodidade que as novas ferramentas proporcionam, a verdade é que muitas pessoas não as usam corretamente ou mesmo não fazem parte de sua realidade social, sucedendo desta maneira que a pandemia trouxe algumas informações importantes, infelizmente, desagradáveis, como a uma enorme desigualdade social, uma forte exclusão entre os estudantes, referente ao simples acesso às tecnologias digitais. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirma que em 2021, 28,2 milhões de pessoas no Brasil não usaram a internet, representando 15,3% da população com mais de 10 anos de idade.

Percebe-se que a pandemia revelou um grande desprovimento da desigualdade da população, sendo possível notar que no momento em que foi dado o auxílio emergencial, muitas pessoas não conseguiram acessar pela internet, dando-se a pedir orientação e auxílio de terceiros, entretanto é importante nota-se que isso se agravou muito a dificuldade do acesso em relação aos inativos digitais e a pandemia trouxe esse contexto. Cordeiro (2020) traz a clareza de um grande déficit em relação a desigualdade social não só de tratamento de esgoto, de água e luz, mas também no acesso às tecnologias digitais, resultando ao de certa forma ao analfabetismo digital.

Em um país com enormes dificuldades educacionais, é ingênuo achar que se os alunos não aprendem na modalidade presencial, vão aprender a distância. Apesar de todo esse contexto dos profissionais da educação, a adaptação a essa nova realidade, e se esforçado para que os alunos tenham em seu processo de ensino e aprendizado o melhor desenvolvimento possível. Pois em tempos de aulas remotas, é notório que uma grande parcela do alunado deixou de participar efetivamente das aulas, por condições sociais, por não dispor de recursos para manter internet em casa ou fazer aquisição de aparelhos tecnológicos, quer por falta de conhecimento e habilidades com as ferramentas e aplicativos, sucede aos docentes a desafios e muito compreensão referente à educação remota.

Assim, qualificado o direito à comunicação como um direito à informação de mão dupla, por meio do qual o indivíduo obtém acesso a todo tipo de informação e, simultaneamente, expressa suas opiniões e manifesta inquietações, projetos, criações e outras facetas de sua personalidade, tem-se que a internet é o instrumento economicamente viável, socialmente eficaz e tecnologicamente adequado para o exercício desse direito fundamental. (FILIZOLA, 2011, p. 205).

Ressalta-se que apesar de todos os esforços dos docentes, diante da pandemia, no qual encontravam-se desta forma uma desorganização em toda a sua atuação pedagógica, devido a suspensão das aulas presenciais, no qual os mesmos não tinham ideia de como iria suceder o ensino. Diante desse fato, percebe-se a ocorrência de uma falta de formação por parte dos professores para o ensino remoto, o qual tem sido amplamente noticiada, pois segundo levantamento recente divulgado pelo Instituto Península⁴, traz evi-

⁴ www.institutopeninsula.org.br/quais-sao-as-habilidades-do-professor-para-encarar-os-novos-desafios-da-educacao/

dências sobre o problema, sendo que a maioria dos docentes participantes do estudo não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para ensinar fora do ambiente físico da escola.

Ainda, uma minoria dos professores teria cursado uma disciplina na graduação sobre o uso de tecnologias na aprendizagem, sendo assim a pesquisa do Instituto Península captou ainda que nada menos que nove em cada dez professores nunca haviam ministrado aulas a distância antes da pandemia.

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (PEZZINI; SZYMANSKI, 2015, p. 1).

Portanto, as escolas, principalmente públicas, ficam desfalcadas quando o critério a utilização das plataformas on-line de aprendizagem, pois a falta de tais plataformas poderão gerar conflitos entre a instituição e o aluno, fazendo com que a tendência seja de que os conteúdos passem a ser publicados em páginas e perfis das redes sociais, entretanto, Nogueira (2002) no que se refere a desigualdades de acesso às tecnologias como ferramenta de educação curricular, elas são maiores sobretudo nas escolas rurais, sucedendo que a maior dificuldade de acesso seria no meio rural, questão no qual é relevante e precisa ser enfrentada.

Contudo, pode-se ver que é necessário diálogo entre professor, pais, aluno e escola, onde possam estar enfrentando a Covid-19, que todos se encontram achando assim uma melhor solução que beneficie ambos os lados, tendo como objetivo um melhor desenvolvimento no processo de ensino a aprendizado e que também contribua de forma positiva e de aperfeiçoamento para o docente ao percorrer os desafios encontrados na sua atuação.

CONCLUSÃO

Esta investigação revela a importância da atuação do professor, no qual ele desenvolverá suas práticas em relação ao ensino remoto, ao desenvolver novas estratégias que possam estar chamando a atenção do discente, contribuindo de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de inúmeros obstáculos causados pela pandemia, dentre eles o afastamento social, de certa forma emergiram outras características que poderá agregar para a experiência do docente, como o uso das tecnologias e as variedades de ferramentas que nela se encontram, que diferem totalmente do ensino tradicional que há muitos anos está enraizado.

Compreende-se a partir da discussão desenvolvida nesta pesquisa, que os docentes estão se reinventando e ressignificando, no qual o aprender a lidar com o novo, com o diferente, entender os benefícios de fazer um novo projeto, objetivando a motivação para engajar nossos estudantes é relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, precisa-se de certa forma procurar nossas qualidades, coragem, criatividade, perspectiva, trabalho em equipe, pois estamos construindo juntos um “novo normal” que, após a pandemia, abrirá grandes possibilidades para um caminho do ensino híbrido, ou a variedade das modalidades pode tornar mais livre da localização geográfica.

A pandemia afetou inúmeros campos da educação e a interação aluno professor foi uma delas, sendo que a relação é extremamente importante para qualquer estudante, independentemente da sua idade ou do seu grau de formação, pois quando os professores e os alunos mantêm um bom relacionamento, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento entre as partes. Nota-se que durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Sendo assim, a dinâmica flui melhor quando se mantém uma relação positiva, e por muitas vezes não havendo essa interação pela falta de infraestrutura ou pela condição social do aluno referente ao acesso do ensino remoto poderá não ocorrer essa troca de experiência e conhecimento, afetando de forma indiretamente seu desenvolvimento.

Entende-se que o ensino remoto emergencial tem incontáveis falhas, e que apesar das estratégias por parte dos professores, os discentes apresentaram falta de desinteresse ou dificuldade de acesso às plataformas digitais. Pode-se perceber que o ensino emergencial é divergente da educação a distância, embora objetivam e tem como finalidade de passar o conhecimento científico. Destaca-se que a distância, a experiência é vivenciada há muitos anos, enquanto o ensino remoto foi algo inesperado, emergente do cenário catastrófico da pandemia da Covid-19, ocasionando uma grande bagunça e ao mesmo tempo, o surgimento de novas estratégias, para melhor atendimento aos alunos.

Apesar de todo o esforço por parte dos docentes, alunos e escola, se vê que os pais e responsáveis se fazem muito presentes na educação, principalmente na realidade em que a sociedade se encontra, no qual são uma parte crucial deste a educação infantil ao ensino médio.

Todavia, encontram-se dificuldades pois muitos não têm escolaridade e muito mesmo a paciência de sentar e auxiliar seus filhos nos estudos, gerando desta forma experiências negativas no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Contudo, apesar de toda a comunidade acadêmica ser fortemente impactada pela situação de reinvenção do ensino, aponta-se para esforços grandiosos no sentido de buscar novas formas de lidar com a realidade, o que afeta as pessoas no processo de aprender a aprender. É fundamental que o governo reconheça, não apenas numa declaração formal, mas por meio de ações práticas, a prioridade à educação, aos cuidados e ao valor fundamental que é a vida, a qual não pode ser objeto de cálculo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas Educação**, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020.

BORTOLINE, et al. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente** 8069/90. Brasília. MEC. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Orientações Educacionais**

para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Distrito Federal, 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação:** A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em: 23 dez.2020.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

GENOFRE, R. M. **Família:** uma leitura jurídica: a família contemporânea em debate. São Paulo. EDUC/Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Brasil. **Coronavírus:** sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena [Internet]. Brasil: Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ODNH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH); 2020 [acessado em 28 mar. 2020]. Disponível em: www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena Acesso em 06 nov. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociedade da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

ALNIS, M. Segundo IBGE, **28 milhões de pessoas no Brasil não usaram a internet ano passado.** olhardigital.com.br/2022/09/19/internet-e-redes-sociais/segundo-ibge-28-milhoes-de-pessoas-no-brasil-nao-usaram-a-internet-ano-passado/ Acesso em: 19 set. 2022.

PIMENTEL, N. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In: PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a Distância (EAD): reflexões críticas e práticas.** Uberlândia: Navegando Publicações, b.l. p.25–4, 2017.

PONTES, S.M. **Qual o papel dos professores e como estimular a participação dos estudantes?** Centro de Referências de educação integral. Conteúdos Pedagógicos. Metodologias. set, 2013. Disponível em: educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-dos-estudantes-nas-escolas-de-educacao-integral/. Acesso em: 19 jan. 2021.

REIS, L. G. **Produção de Monografia da teoria à Prática:** O Método Educar pela pesquisa (MEP). 4. ed. Brasília: Senac-DF, 2012.

SANTOS, M. R. MACEDO, G.S. COELHO, L.L.S. Ensino Remoto: Olhares e Perspectivas da Atuação Docente em Meio a Pandemia. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 7, Anais..., 15 A 17 de outubro, 2020. Acesso em: editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID7278_22092020135517.pdf. Acesso em: 20 Fev. 2021.

TONCHE, J. C. S. **O desinteresse dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental pela educação escolar:** causas e possíveis intervenções. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) Universidade Federal do Paraná Setor de Educação. Curitiba, 2014. Disponível em: egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0-comunica%C3%A7%C3%A3o-como-princ%C3%ADpio-fundamental-internet-e-participa%C3%A7%C3%A3o-no-contexto-da-1 Acesso em: 19 jan. 2021.

VIEGAS, A. **Professor e aluno:** entenda a importância dessa relação. SOMOSPAR (Plataforma Educacional), 2018. Disponível em: www.somospar.com.br/professor-e-aluno/ Acesso em: 23 fev 202

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

NATIONAL LITERACY AND TRAINING POLICY FROM TEACHERS DISCUSSIONS ABOUT THE PROGRAM TEMPO DE APRENDER

Recebido: 30/06/2023

Aceito: 14/07/2023

Lucilene Conceição¹

Manuela Pires Weissböck Eckstein²

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir sobre a Política Nacional de Alfabetização, publicada em 2019, bem como o programa de formação de professores Tempo de Aprender. O ensejo foi discutir como se constituíram ao longo da história brasileira, programas e projetos que tiveram foco em planejar ações em prol da formação de professores alfabetizadores. Optou-se por realizar uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A partir dos estudos realizados foi possível perceber os impactos causados pela atual Política Nacional de Alfabetização (2019), bem como desafios postos no curso de formação Tempo de Aprender: a falta de autonomia do professor; os alunos considerados como se não fossem capazes de realizar nada sozinhos; e, princípios tecnicistas como elementos norteadores da didática.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação; Alfabetização; Formação de Professores.

ABSTRACT

This text aims to discuss the National Literacy Policy, published in 2019, as well as the Tempo de Aprendiz teacher training program. The opportunity was to discuss how programs and projects were constituted throughout Brazilian history that focused on planning actions in favor of training literacy teachers. It was decided to carry out a qualitative bibliographical research. From the studies carried out, it was possible to perceive the impacts caused by the current National Literacy Policy (2019), as well as challenges posed in the Tempo de Aprendiz training course: the lack of teacher autonomy; students considered as if they were not capable of accomplishing anything by themselves; and technical principles as guiding elements of didactics.

Keywords: Public Policies; Education; Literacy; Teacher training.

1 Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Pitanga da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: lucilene3@gmail.com.

2 Orientadora do trabalho. Doutora em Educação e professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da unidade universitária de Guarapuava da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). E-mail: mpires@unicentro.br.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre a atual Política Nacional de Alfabetização e a formação de professores é uma temática bem desafiadora, pois ela influencia diretamente através da formação de professores na alfabetização que está sendo desenvolvida dentro das escolas brasileiras. O interesse pela temática se deu justamente por conta de como está acontecendo a formação de professores alfabetizadores, visto que a alfabetização é uma fase muito importante para a criança e ela deve ser desenvolvida a partir de uma boa metodologia, para que assim ela se desenvolva com mais facilidade.

Como sabemos, o processo de alfabetização é muito importante para as crianças e não é um processo fácil, pois é essa etapa que vai ser primordial para as outras, por isso, mesmo o professor deve receber uma formação continuada de qualidade para saber como ensinar seus alunos de acordo com a especificidade de cada um, pois cada aluno e cada turma é diferente. O professor deve saber trabalhar com essas diferenças, saber quais são as melhores metodologias para serem utilizadas dentro de determinada turma.

A partir disso, propomos discutir a seguinte questão: Quais os impactos da atual Política Nacional de Alfabetização (2019 a 2022) para a formação de professores?

Para compreender sobre essa temática, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com os objetivos de discutir a história das Políticas Públicas para a Educação, a partir da Constituição Federal de 1988, dando foco às políticas de formação de professores alfabetizadores; analisar a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019 e analisar o Programa Tempo de Aprender, disponibilizado na Plataforma AVA-MEC.

Para essa discussão foram utilizados a Constituição Federal de 1998; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); o Plano Nacional de Educação (2001) e (2014); a Lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para Nove Anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012); a Base Nacional Comum Curricular (2017); a Política Nacional de Alfabetização - PNA (2019) e o Programa Tempo de Aprender (2020), entre outros.

Também foram utilizados autores como: Santos (2016); Tardif (2002); Nunes (2001); Pimenta e Lima (2010); Moraes (2022), que discutem as políticas e práticas de alfabetização no Brasil; Teixeira (2002), que trata sobre o Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade; Monteiro (2019), que traz reflexões sobre a ação pedagógica e sobre algumas concepções da Política Nacional de Alfabetização e Stella (2020), que traz discussões sobre o Programa Tempo de Aprender.

Organizamos o texto em três seções: Na primeira foi abordado o conceito de políticas públicas e discutido a sobre as políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988. Na segunda foi tratado sobre o Programa Tempo de Aprender. Na terceira, foi discutido sobre o curso Tempo de Aprender.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DISCUSSÕES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O objetivo desta seção é discutir sobre as Políticas Públicas de formação de professores alfabetizadores a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. A partir desta legislação,

discutir-se-á como se constituíram ao longo da história brasileira, programas e projetos que o foco sintetizou planejar ações em prol da formação de professores alfabetizadores.

Discutir essa trajetória, que inclui inúmeras legislações, programas e projetos, incide inicialmente, tratarmos sobre os conceitos de políticas públicas, políticas de governo e políticas de estado.

Teixeira (2002), em sua obra *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*, defende que as políticas públicas “[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado [...]” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Isso significa que elas se constituem a partir de um conjunto de programas ou ações do governo, seja ele da esfera federal, estadual ou municipal, envolvendo todo o setor público e privado, a fim de garantir os princípios da cidadania. Além disso, as políticas públicas podem ter uma nova estrutura, de acordo com cada governo. A partir da Constituição Federal de 1988, os estados e municípios começaram a ter autonomia para instituir suas próprias políticas públicas em diferentes áreas.

Segundo Lima (2019), Maciel (2019) e Pazolini (2019), as políticas públicas podem ser de dois tipos: políticas de governo ou políticas de estado. As políticas de governo são formuladas de maneira unilateral, ou seja, organizada por um pequeno grupo de cidadãos ou representantes políticos, apresentadas durante um período de atuação governamental, que refletem valores e convicções de um líder ou um pequeno grupo político. Geralmente, as políticas de governo duram somente o período de atuação deste grupo. Assim, podem apresentar alguns problemas, pois nem sempre as ideias irão representar as necessidades, interesses e anseios da maioria da população e algumas dessas práticas são até contrárias aos princípios que estão descritos na Constituição Federal.

Já as políticas de estado são pensadas em uma perspectiva complexa, pois é necessário garantir que se tornem uma política permanente, estável e aceita pela sociedade. A política de estado precisa ser aprovada pelos parlamentos (senado e câmara federal), segundo Lima (2019), Maciel (2019) e Pazolini (2019), com o objetivo de avaliar o impacto social e econômico da política pública e, assim, se tornar uma política de estado que atenda uma demanda específica da sociedade.

Por um prisma geral, podemos fazer algumas distinções entre elas. Enquanto a política de governo é uma ação política provisória, ligada a uma liderança e com duração de um curto período, a política de estado, ao contrário, estende-se por período mais ampliado. Tem característica de uma ação planejada, coordenada e executada por instituições do estado e visa um bem comum.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, evidenciou-se um novo movimento no país: de caráter democrático, resultante de uma poderosa abertura política que ocorreu após o fim do regime militar. Com essa abertura,

[...] a década de 1990 trouxe a intensificação da corrente de pensamento que defendia uma atuação docente mais autônoma, participativa e democrática, embora sempre houvesse como pano de fundo as cobranças de competência profissional, de um professor organizado e planejado para obter o máximo dos resultados com o mínimo de dispêndio (SANTOS, 2016, p. 111).

Nos apoiamos em Tardif (2002) para corroborar com a defesa de Santos (2016). A docência como eixo elementar para a qualidade do processo educativo traduziu as suas inquietações: “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF, 2002, p. 60) que orientam o trabalho do professor, traduziram desde aquela época, que os saberes do docente precisam expressar para além de suas práticas, especialmente suas ações, discursos e compromisso com a docência. Isso também traduz o exposto por Nunes (2001, p. 28):

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Elementos presentes nesta afirmação de Nunes (2001) recaem sobre temas como “profissionalização docente” e a crítica à Pedagogia Tecnicista, principalmente durante a formação docente inicial, questões também discutidas por Pimenta e Lima (2010). Essas perspectivas, em discussão já na década de 1990, manifestaram políticas públicas e programas de formação docente respaldados na racionalidade técnica.

A Constituição Federal de 1988, ícone da legislação brasileira, defende uma educação de qualidade e de equidade, o que avança para pensarmos sobre como a história da educação brasileira constituiu certos projetos e programas relacionados à formação continuada de professores. Como nosso objetivo é discutir aqueles direcionados aos professores alfabetizadores, iniciamos uma pequena retrospectiva desta memória, cheia de contradições e também de princípios de resistência.

Iniciamos em 1991, quando a Fundação Roquette Pinto, responsável pela gerência do Programa Salto para o Futuro, propôs formação continuada para professores do ensino fundamental e médio e também dos profissionais que atuavam na educação infantil. O objetivo era discutir propostas pedagógicas, temas que interessavam a formação de professores, o repensar das práticas alfabetizadoras, bem como a discussão sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento (BRASIL, 1991, p.1).

A metodologia de formação dos professores inseridos no programa em voga, levava em conta que os docentes precisam assistir aulas transmitidas pela TV Escola. Eles poderiam participar fazendo perguntas ao vivo e uma vez por semana, trazia-se um especialista para falar sobre temas pré definidos. As questões discutidas com os professores levavam em conta as experiências na área de alfabetização e letramento destes professores.

Somente a partir das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n. 9.394 de 1996, surgiram novos programas voltados para a formação de professores alfabetizadores. Três anos após a sua promulgação, foi instituído o Programa Parâmetros em Ação que possibilitou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. O programa Parâmetros em Ação surgiu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e buscou formar professores para a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Parâmetros em Ação (1999) teve como público-alvo professores que atuavam da primeira à oitava série do Ensino Fundamental, bem como professores da Educação Infantil, Educação Indígena e a de Jovens e Adultos. Sua finalidade se constituiu em sete princípios:

1. Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores;
2. Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas;
3. Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica;
4. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas;
5. Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola;
6. Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC;
7. Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p.7).

O Programa Parâmetros em Ação acontecia de forma virtual, organizado por módulos e, para cada um desses, havia uma indicação como: o tempo previsto para a sua realização; sua finalidade; expectativas de aprendizagem diante do assunto do módulo; conteúdos e materiais que seriam necessários para a realização do módulo e atividades. Esse programa era desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais e por organizações não governamentais (ONG).

Segundo as autoras Schmidt e Aguiar (2014), na obra *A formação de professores dos Anos Iniciais da Educação Fundamental no Brasil*, no módulo específico para a alfabetização elas discutem que o programa trazia oito sequências de atividades com duração de quatro horas, totalizando ao final, trinta e duas horas de curso. Conforme as autoras, esse programa foi implementado a partir de uma perspectiva autoritária e centralizada, pois o mesmo apresentava um conteúdo homogêneo e nada alinhado com as práticas em sala de aula.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, a Lei n. 10.172/2001, lançou-se o Programa PROFA. Seu objetivo foi a formação continuada de professores alfabetizadores. O programa acontecia de forma virtual e sua carga horária era de 160 horas distribuídas em três módulos que são:

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (BRASIL, 2001, p.20).

De maneira geral, o curso dispôs em cada módulo, materiais escritos e de vídeo, segundo o guia oficial do programa (2001). Cada unidade contava com cinco atividades para cada encontro de formação e também trazia mais três atividades contínuas, que deveriam ser realizadas a cada encontro: leitura de textos literários pelo professor formador; Rede de Ideias - momento para os professores discutirem suas ideias, opiniões e divergências em relação às tarefas propostas e o Trabalho Pessoal, que consistia na leitura ou escrita fora do grupo com a intenção de completar o tema em discussão. As outras ativi-

dades variavam. Poderiam ser orientações metodológicas com temáticas propostas pelos professores, planejamento e desenvolvimento de planos de aula e atividades de aprendizagem; colaboração a partir da experiência compartilhada e a discussão das necessidades e desafios que enfrentavam no seu trabalho pedagógico.

Em 2007, no governo Lula, foram criados os Programas Gestar e Praler. Com a promulgação da Lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, o Praler tinha como objetivo o apoio à leitura e à escrita, promovendo reflexões para os professores que trabalhavam nos anos iniciais. O programa acontecia na modalidade semi-presencial, mesclando estudos individuais e reuniões quinzenais entre os participantes. O programa procurou assegurar o processo de aprendizagem por meio de três ações: as atividades presenciais, coletivas ou individuais e coordenadas pelo formador. O Gestar propôs apoio continuado para professores que atuam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, buscando fugir do formato tecnicista e trazendo para as escolas um professor para cada disciplina.

Em 2008, também no governo Lula, deu-se início ao Programa Pró-letramento. Seu alvo foi a formação dos professores alfabetizadores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi um programa realizado pelo MEC que funcionou de forma semi-presencial e apontava como objetivo:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede (BRASIL, 2012, p.7).

O programa contava com cinco etapas e disponibilizava um material dividido em dois volumes: “Alfabetização e linguagem” e “Matemática” e cada um desses era dividido em oito partes. Segundo Schmidt e Aguiar (2014), o programa utilizava materiais impressos, vídeos e atividades presenciais conduzidas por professores-tutores (guias de estudo), indicações de municípios que foram capacitados nas universidades que compunham a Rede Nacional de Formação de Professores. Ainda segundo as autoras, o programa foi dividido em três etapas para ocorrer a sua implantação: 1ª etapa de adesão dos municípios e estados; 2ª etapa de revezamento e 3ª etapa de retorno.

A primeira etapa envolveu a divulgação do programa em colaboração com as universidades, distribuindo as ações do programa para os estados e municípios. Depois de feita a inscrição, as universidades formaram professores e tutores a partir de um programa presencial com duração de 40 horas e participação em três seminários (dois de monitoria e um de avaliação). Cada município tinha dois professores, um para alfabetização e habilidades linguísticas e outro para matemática. Na segunda etapa, os instrutores do curso que participaram da formação de alfabetização e linguagens também puderam realizar a formação de matemática. Na terceira etapa, o MEC convidou os municípios que não participaram da primeira etapa para iniciar o mesmo processo de formação.

Em 2010, divulgou-se a Resolução n. 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Segundo este documento, seria necessário assegurar uma formação básica sólida, que estimula a criticidade, avaliasse o projeto político pedagógico e orientasse a formação dos docentes e profissionais da Educação Básica. No mesmo ano, a Resolução n.7/2010 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Dois anos mais tarde, em 2012, foi criado o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Portaria n. 867/2012. O propósito era

[...] apoiar professores a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2012).

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Morais (2022, p.3) ainda o define sendo “[...] o melhor e mais arrojado programa nacional de formação continuada de alfabetizadores”. Ele traz algumas indicações sobre essa definição: a) foi um verdadeiro investimento para a formação de professores alfabetizadores, pois valorizou a formação continuada, um conjunto de direitos de aprendizagem, o respeito à diversidade e evidenciou a prova ANA que, segundo ele, é um programa bem realista.

Em 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13005/2014, durante o governo Dilma e, logo em seguida, em 2015, se constituiu a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Em 2017, foi promulgada a partir da Portaria n. 1570/2017, Resolução CNE n. 02/2017, durante o governo Temer.

O Programa Mais Alfabetização foi criado um ano depois, em 2018 durante o governo Temer, visto como um “reforço” para alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. O objetivo era auxiliar nos processos de alfabetização e letramento. Segundo o Guia Oficial (2018), o programa surgiu a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que chegou em resultados de que há uma grande quantidade de alunos que não estão alfabetizados ao final do terceiro ano. O programa tem como finalidade:

I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização (BRASIL, 2018, p. 5).

O aluno quando entra no programa, passa por uma avaliação para ver em que nível está o seu nível de alfabetização, avaliando o básico da língua portuguesa e matemática. Existem três modelos diferentes dessa avaliação que é escolhida pelo professor para ser aplicada aos alunos.

A participação neste programa acontece de forma voluntária, ou seja, deve ser assinado termo de compromisso de forma conjunta (município e estado) se o município optar em implementar o programa. Juntamente com a homologação do convênio que deverá ser

inserido na plataforma de monitoramento do programa, a Secretaria Municipal de Educação também deverá agregar o programa ao SIMEC do Plano Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação, indicando as unidades educacionais que estão aptas a participar.

Em 2020, no governo Bolsonaro, criou-se o Programa Tempo de Aprender, voltado para a formação de professores alfabetizadores, da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental.

De forma geral, percebe-se que os programas de formação de professores alfabetizadores começaram a ser criados com mais frequência depois de 2001, com a promulgação da Lei n. 10.172/2001, ou seja, do Plano Nacional de Educação. Percebe-se isso porque nele existem vinte metas voltadas à educação infantil até o ensino superior e, conseqüentemente, a formação dos professores que atuam nesses espaços. Sobre a alfabetização e o letramento, a meta cinco do PNE afirma que é necessário “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (p.26). Neste sentido, está a justificativa da aplicação da prova ANA que deve verificar se realmente os alunos estão sendo alfabetizados até o terceiro ano do ensino fundamental. Mesmo sendo um documento que busca assegurar a plena alfabetização, o PNE trata sobre a qualificação dos professores alfabetizadores. Segundo a meta 15, deve-se:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, p. 48).

Percebe-se que a formação continuada do professor é um elemento importante para os resultados do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, para todos os projetos e programas envolvidos a ele.

Em 2019, durante o Governo Bolsonaro, foi aprovada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), lei n. 9765/2019. A PNA, como é conhecida, foi um documento produzido pelo Ministério da Educação com um grupo de trabalho colegiado e não passou por um processo de consulta dos profissionais que atuam com a alfabetização nas escolas brasileiras. Nas indicações deste documento, há um registro sobre o grupo de trabalho e suas ações:

O grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evi-

dências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (BRASIL, 2019, p. 7).

Algo que já possa incomodar alguns pesquisadores, assim como nós, é que apenas algumas entidades foram responsáveis em analisar a situação da alfabetização no país, levando em conta, números de avaliações que infelizmente não traduzem o cenário real. Outra questão que também levantamos é esse mesmo grupo, representativo da classe de professores, assumir que políticas públicas de alfabetização de outros países poderiam em alguma medida, serem implementadas no Brasil e entendidas como bons exemplos.

Morais (2022, p. 07) em sua obra “Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire”, corrobora que esta política foi imposta e não houve debate para a sua implantação. Segundo o estudioso, a partir de sua publicação, a PNA

[...] não é aceita pela maioria dos que pesquisam e praticam alfabetização neste país – seria a única baseada em “evidências científicas”, porque, supostamente, só determinado tipo de psicologia experimental e a neurociência poderiam dizer como ensinar a ler e a escrever. Num segundo momento, me interessa ver a fraude e o desrespeito à legalidade que têm sido ações do MEC e, especificamente, da Secretaria Nacional de Alfabetização, quando, também autoritariamente, impõem o uso exclusivo de métodos fônicos e programas desqualificados como o “Tempo de Aprender” (MORAIS, 2022).

Morais (2022) aponta muitas falhas na PNA e os motivos que a mesma não é aceita por estudiosos e por quem alfabetiza, pois a mesma é baseada em fatos não existentes é só por uma evidência: propostas estrangeiras diriam o que daria certo em nosso país.

Além dessas discussões, a Política Nacional de Alfabetização traz duas concepções: a de alfabetização e a de literacia. Na PNA, a alfabetização está definida “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p.18). Percebe-se a ênfase na ciência cognitiva da leitura que se caracteriza como um conjunto de indicações sobre como aprender a ler e escrever.

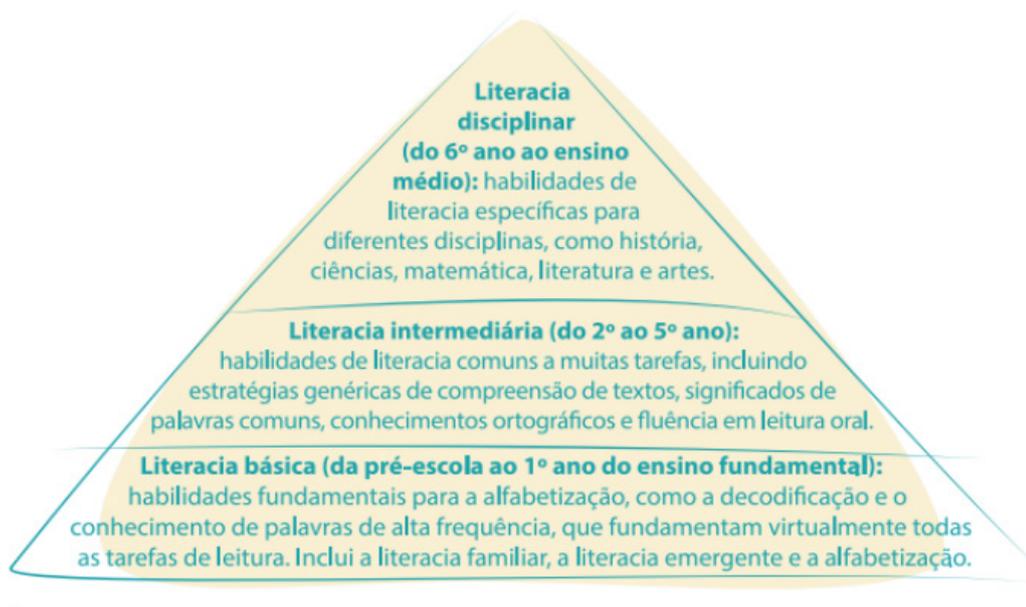
[...] basear a alfabetização em evidências de pesquisa não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas (BRASIL, 2019, p. 20).

Como resultado , a alfabetização baseada em evidências não deveria impor uma metodologia; ao contrário , deveria trazer mais sugestões e orientações para a prática da alfabetização , levando em conta os estudos brasileiros que têm sobre o assunto.

A Política Nacional de Alfabetização evidencia o conceito de literacia: “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL,2019). Segundo referências da própria Política Nacional de Alfabetização, a literacia é uma prática neurocientífica que trabalha para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita e que depende da interação social do sujeito. Ela é dividida na PNA em três partes: literacia básica, que tem

como base o conhecimento alfabético e a consciência fonológica; literacia intermediária, que tem como base a fluência em leitura e a compreensão de textos; literacia disciplinar que seria a habilidade de leitura de conteúdos específicos como os das disciplinas.

Figura 1: Literacia



Fonte: PNA (2019)

Outro ponto a ser discutido sobre a PNA é sobre a leitura a partir da cognição, que nesse documento é considerada como uma área do conhecimento em que a leitura e a escrita não são ações que acontecem naturalmente e nem de forma espontânea, pois é algo que precisa ser ensinado de modo sistematizado. Em contrapartida, Monteiro (2019, p. 41) em sua obra “A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização - MEC/2019”, traz a seguinte discussão:

[...] partimos do pressuposto de que a ação pedagógica não pode ser promovida a partir de um único referencial teórico, como também os seus resultados não podem ser assim analisados. Adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação.

A partir disso, trabalhar apenas com a área cognitiva da leitura torna-se arriscado. A PNA limita as possibilidades das ações educativas quando “vincula o ensino para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras” (BRASIL, 2019, p.19), para que assim outras dimensões da aprendizagem da língua escrita, também possam estar presentes na prática pedagógica.

A Política Nacional de Alfabetização apresenta como proposta: o Programa Conta

pra Mim e o Programa Tempo de Aprender. O primeiro, é desenvolvido para a primeira infância e volta-se também para os familiares. Já o segundo, é destinado a educadores de turmas da pré-escola ao segundo ano do ensino fundamental.

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Esse programa surgiu para que fossem cumpridas as metas 5 e 9 do atual Plano Nacional de Educação (PNE): todas as crianças necessitam ser alfabetizadas até o final do terceiro ano e é imprescindível elevar a taxa de alfabetização, bem como reduzir o analfabetismo.

Em estudo sobre o Programa Tempo de Aprender, foi possível perceber que a concepção de criança é de um ser que depende de um adulto, ou seja, que não é capaz de formular hipóteses sozinho; não questiona e não possui iniciativa. Deve apenas ouvir explicações, observar, repetir, memorizar e treinar.

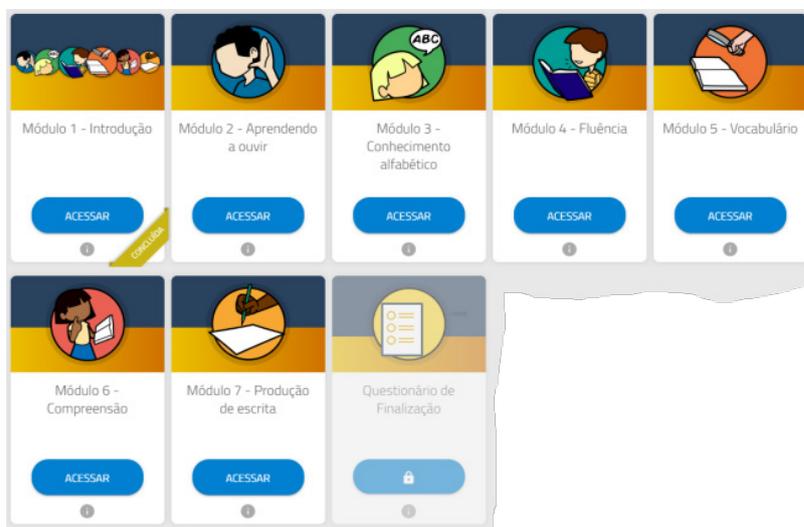
Outra concepção indicada no Programa Tempo de Aprender é a concepção de leitor. O aluno deve aprender a ler de forma rápida e precisa, fazer pausas, entonação e pronunciar de forma correta desde quando começa a ler.

A partir do Programa, organizou-se uma formação para professores e equipe gestora. O objetivo foi apoiar e valorizar a formação da gestão e dos professores da pré escola até o segundo ano do ensino fundamental. A carga horária do curso estava indicada 30 horas e disponibilizou-se a certificação.

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TEMPO DE APRENDER

O objetivo do curso de formação foi trabalhar com atividades práticas para aplicar a alunos matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível na Plataforma AVA-MEC, um ambiente virtual que possui cursos de formação de professores a distância, projetos de pesquisa e apoio educacional a distância, organiza-se o curso de formação a partir de sete módulos: a) Módulo 1 - Introdução; b) Módulo 2 - Aprendendo a ouvir; c) Módulo 3 - Conhecimento alfabético; d) Módulo 4 - Fluência; e) Módulo 5 - Vocabulário; f) Módulo 6 - Compreensão; e) Módulo 7 - Produção de escrita, como indica a imagem 1.

Figura 2: Módulos do Curso de Formação - Tempo de Aprender



Fonte: Site AVAMEC (2022)

Esses módulos são trabalhados a partir de três recursos: Ficha da estratégia de ensino; Vídeos explicativos das estratégias; Avaliação de cada estratégia.

O módulo 1 traz uma apresentação do curso e uma breve explicação, ressaltando que um dos objetivos do programa é o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

O módulo 2, nomeado de “aprendendo a ouvir”, informa que para aprender a ler e escrever bem é preciso ter consciência e dominar os fonemas, distinguindo os sons. Nesse módulo discute-se sobre a consciência de palavras; consciência de sílabas; consciência de aliterações; consciência de rimas; e isolamento de sons.

Na imagem 3, observamos que a estratégia de ensino se baseia em um diálogo entre professor e alunos. Segundo o manual, seria necessário que o professor repassasse o diálogo com os alunos para que respondessem conforme o indicado.

Figura 3: Estratégia de ensino - Aprendendo a ouvir

PREPARAÇÃO / MATERIAIS
• Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocalhos.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

 *Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.*
Combine para que uma criança bata palmas apenas uma vez após você fechar os olhos.

 *Vou fechar os olhos. Um som será emitido. Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.*
Feche os olhos e os tape com uma das mãos. A outra deverá estar livre para apontar. A criança voluntária bate palmas uma vez.

 *De onde veio o som? O som veio de lá.*
Aponte para o local de onde veio o som.

 *E o que produziu esse som?
Foram mãos batendo palmas.*
Abra os olhos.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

 *Fechem os olhos, turma. Só abram os olhos quando eu disser.
Quando vocês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem.*

 *Todos os alunos de olhos fechados.*
Vá silenciosamente para um canto da sala e sopre um apito.
Observe os alunos apontando para o local de onde veio o som.

 *Muito bem! O som veio da direção que vocês apontaram.
Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?*

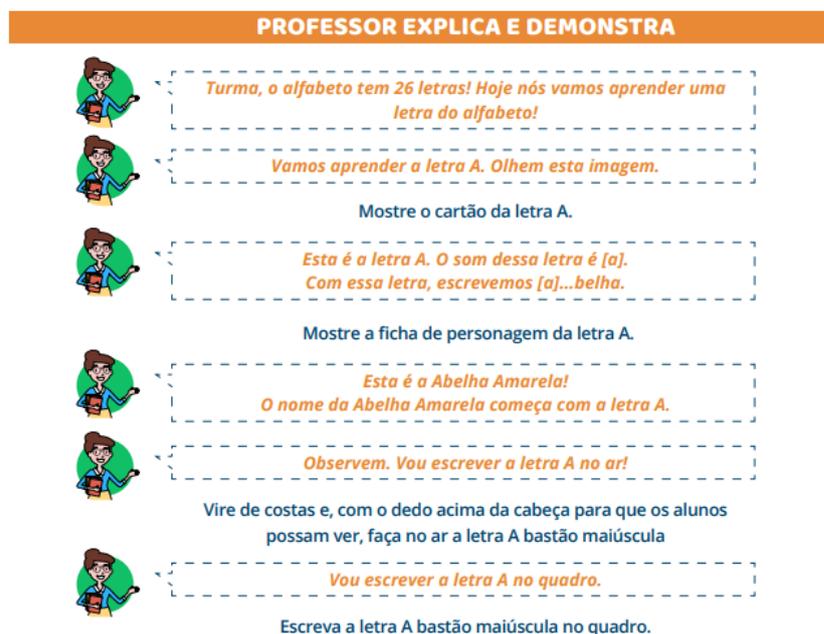
 *Um apito!* 

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Nessa estratégia, o professor não tem autonomia para realizar a atividade da forma que ele gostaria. Podemos perceber isso no vídeo de instrução, em que o diálogo é posto em evidência, como se indicasse a forma correta que o professor precisaria dar andamento na aula.

O terceiro módulo, intitulado “conhecimento alfabético”, trabalha os nomes das letras; regras para tipografia; leitura em voz alta; leitura em voz alta com sinais ortográficos; a leitura de frases e a criação de palavras. Cada tópico é seguido de um vídeo com exemplos de como realizar as atividades sugeridas e perguntas a serem realizadas e a forma como devem ser respondidas. A imagem 3 mostra que cada letra é trabalhada individualmente, além de como “devem” ser trabalhadas.

Figura 4: Estratégia de ensino - Conhecimento alfabético

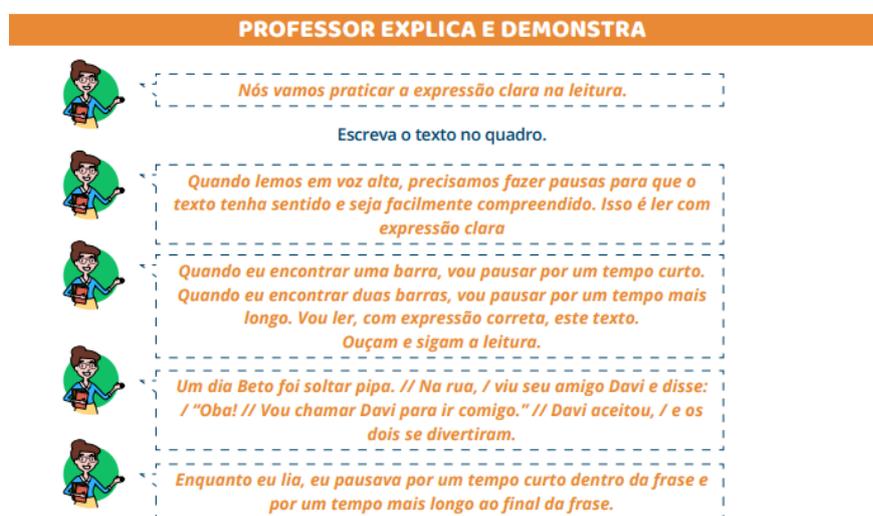


Fonte: Site AVAMEC (2022)

Nesse módulo, há uma série de lacunas que podem ser observadas porque o professor não tem oportunidade de falar com os alunos. Ao invés disso, a estratégia sugerida descreve o que o professor deve dizer e o que os alunos devem responder para o professor.

O quarto módulo, intitulado “Fluência”, concentra em quatro tipos diferentes de leitura: leitura independente, leitura de texto, leitura compartilhada e leitura com um parceiro. Assim como nos outros módulos, cada tópico é finalizado com vídeos, exemplos e perguntas que devem ser respondidas. Na imagem 5, podemos perceber isso.

Figura 5: Estratégia de ensino - Fluência



Fonte: Site AVAMEC (2022)

Neste módulo, como em outros, percebe-se que o professor não tem autonomia para selecionar o que melhor se adequa à realidade de sua turma, da mesma forma em todos os outros módulos, há sempre estabelecido sobre o que o professor deve dizer e o que os alunos devem responder. No vídeo do módulo também fica evidente que os alunos apenas absorvem as informações e as repetem.

Outra crítica é aos marcadores, pois na prática, isso não ajudaria o aluno a melhorar sua leitura. Stella (2020) discute que “ao invés de repetir inúmeras vezes a leitura de um mesmo texto, não seria mais produtivo que as crianças lessem diversos textos?”. No subtítulo “ler com um parceiro”, tem a seguinte explicação: “uma prática divertida que pode ajudar a melhorar a expressão e a velocidade da leitura”.

Pode-se observar que a prática mostrada no vídeo é totalmente oposta, porque metade das crianças recebe uma folha com um texto igual para todos e o restante alunos recebem uma ficha para avaliar a leitura dos colegas. Aqueles que recebem as folhas são “obrigados” a ler em voz alta com o professor e os demais devem avaliar cada colega individualmente pelo que fizeram no coletivo.

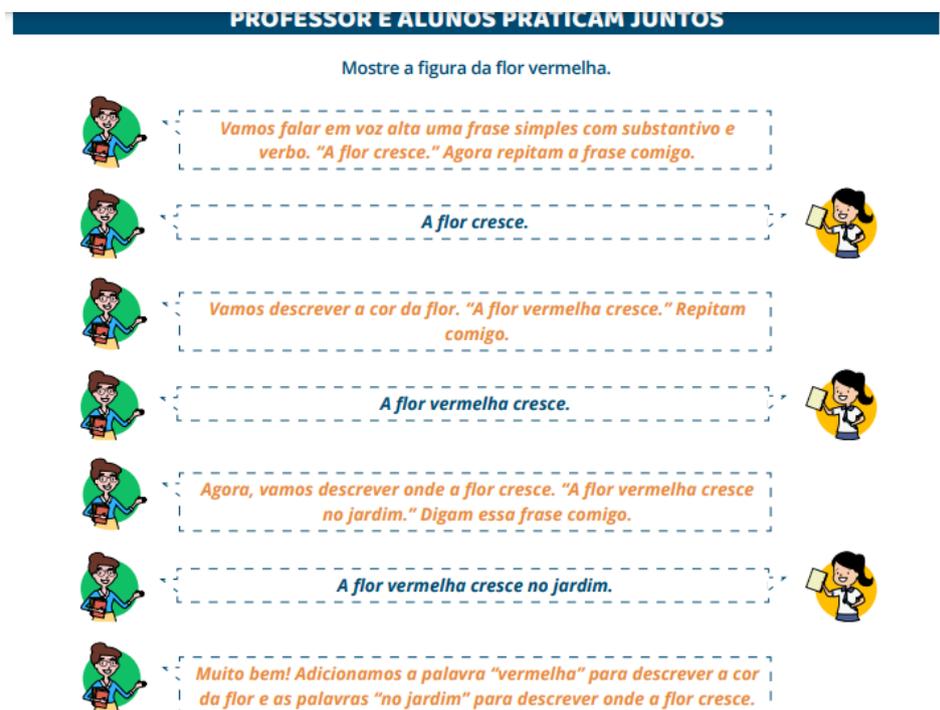
Embora a expectativa criada pelo título da atividade seja frustrada, é compreensível que as crianças não tenham sido autorizadas a trabalhar em duplas, sem a tutela da professora, já que não são consideradas capazes e autônomas (STELLA, 2020, p.6).

Como dito anteriormente, a falta de autonomia entre professores e alunos é cada vez mais evidente, de módulo a módulo e os alunos não são considerados capazes de realizar uma atividade sem a presença do professor dando instruções.

O módulo 5 é intitulado “Vocabulário” e trata sobre os seguintes temas: detalhando frases; identificação de categorias; novo vocabulário; completando as frases usando o contexto para entender as palavras. Ao final de cada tópico, estão incluídas perguntas, vídeos e exemplos das estratégias propostas.

A estratégia de ensino abaixo é referente ao tópico “Detalhando frase”, presente no módulo 5. Essa estratégia tem como iniciativa que os alunos ampliem uma frase simples em detalhes, na qual o professor vai falar o que ele quer que os alunos complementam na frase e o objetivo é apenas repetir o que o professor indicou.

Figura 6: Estratégia de ensino - Detalhando frase



Fonte: Site AVAMEC (2022)

Esta estratégia visa inicialmente, ensinar aos alunos palavras “difíceis” para expandir seu vocabulário. Mas como podemos observar na estratégia de ensino, tudo o que realmente acontece é a repetição. O professor deverá fornecer aos alunos uma lista de palavras para adicionar a uma frase, como por exemplo, a palavra “desabrochar”. Como o professor não explica, apenas pede para os alunos repetirem o que ele está falando, a atividade fica descontextualizada e exige inúmeras aulas para que os alunos aprendam o significado da palavra dada.

No módulo 6, discute-se “Compreensão”. Primeiro há uma introdução, depois são trabalhados os temas: identificação de elementos da história; identificação da ideia principal; perguntas sobre o texto; reconhecimento de gêneros e estruturas do texto.

A estratégia abaixo, refere-se ao tópico “Reconhecimento de gêneros e estruturas do texto”, presente no módulo seis. Essa estratégia traz a proposta dos alunos reconhecerem gêneros textuais e sua estrutura.

Figura 6: Estratégia de ensino - Reconhecimento de gêneros e estruturas do texto



Fonte: Site AVAMEC (2022)

Neste módulo, é perceptível que o professor primeiro dá aos alunos todas as informações sobre a carta e depois pede que respondam exatamente o que ele acabou de dizer. Outra observação é que em nenhum momento é possível explorar o que o aluno já sabe, se tem noção do que é uma carta e que tipos de cartas existem.

O módulo 7, “Produção de escrita”, traz os seguintes temas: escrita emergente, escrita de palavras, escrita de frases, ditado de palavras, escrita compartilhada, oficinas do escritor e escrita independente.

A estratégia abaixo é referente ao tópico “Escrita de palavras”. O objetivo é que os alunos aprendessem a escrever sozinhos as palavras. A explicação da estratégia se traduz da seguinte forma: o professor deve mostrar um cartão com a palavra UVA e fazer com que os alunos distingam o som de cada letra, para depois escrever a palavra.

Figura 7: Estratégia de ensino - Escrita de palavras



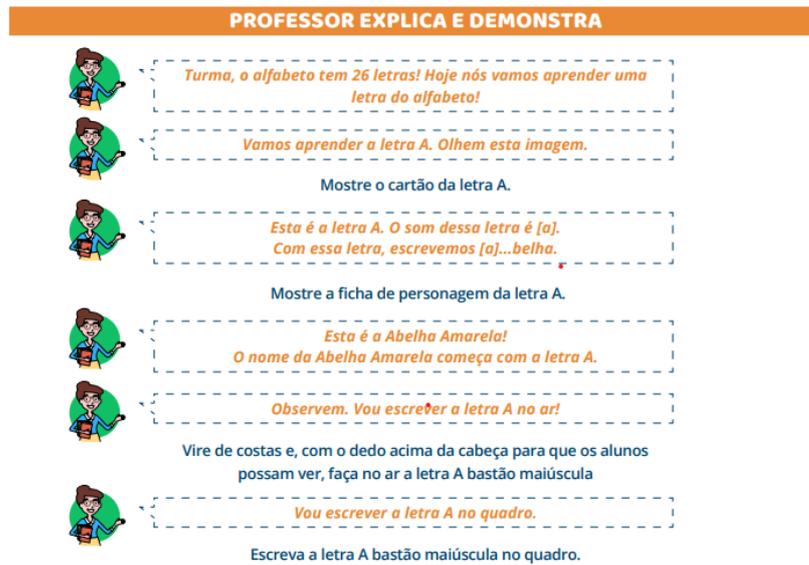
Fonte: Site AVAMEC (2022)

Levando em consideração o que mostramos até aqui, escolhemos discutir de forma mais pontual o terceiro módulo - "Conhecimento Alfabético". O objetivo é compreender o alfabeto e entender que ele é um conjunto de regras entre os domínios da linguagem falada e da linguagem escrita.

Essa abordagem é utilizada na primeira metade do módulo, "Nomeação de letras e relação letra-som", recomendado para alunos do último ano da pré-escola. Segundo a formação, cada letra do alfabeto tem uma imagem correspondente, por exemplo: o som da letra A deve ser ensinado ao aluno para conectá-lo a qualquer coisa que comece com essa letra. As estratégias também podem incluir uma história que comece com muitas letras A para que o aluno possa entender essas letras e o restante do alfabeto.

Figura 9: Estratégia de ensino - Nomeação de letras e relação letra-som

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Turma, o alfabeto tem 26 letras! Hoje nós vamos aprender uma letra do alfabeto!

Vamos aprender a letra A. Olhem esta imagem.

Mostre o cartão da letra A.

Esta é a letra A. O som dessa letra é [a]. Com essa letra, escrevemos [a]...belha.

Mostre a ficha de personagem da letra A.

Esta é a Abelha Amarela! O nome da Abelha Amarela começa com a letra A.

Observem. Vou escrever a letra A no ar!

Vire de costas e, com o dedo acima da cabeça para que os alunos possam ver, faça no ar a letra A bastão maiúscula

Vou escrever a letra A no quadro.

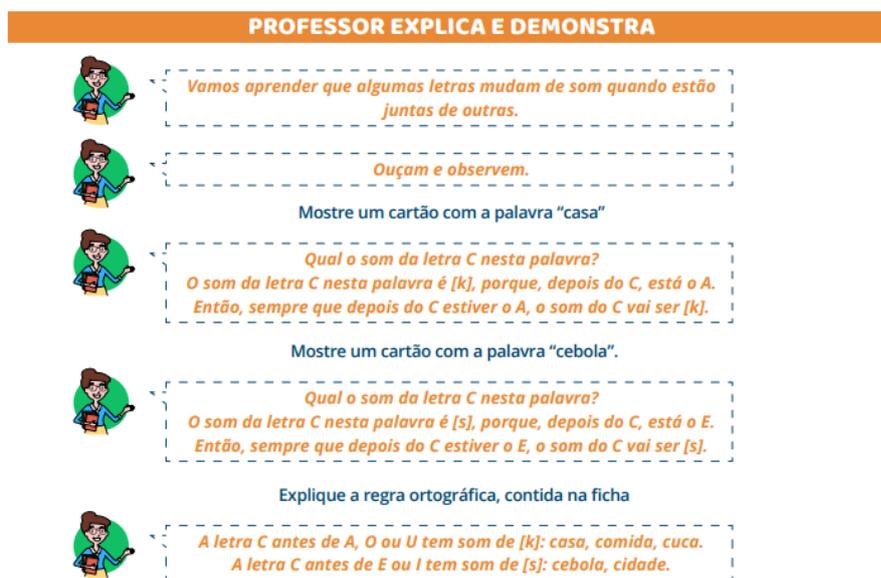
Escreva a letra A bastão maiúscula no quadro.

Fonte: Site AVAMEC (2022)

A segunda parte do módulo, intitulada “Regras ortográficas”, é recomendada para alunos do segundo ano e visa ensiná-los que duas letras juntas podem produzir um som diferente. Por exemplo, CA e K têm o mesmo som, então o objetivo é demonstrar aos alunos que essas letras são diferentes, mas compartilham os mesmos sons. Como resultado, o professor lê as palavras e pede aos alunos que identifiquem a primeira letra de cada palavra. Alguns podem identificar a palavra “casa” como tendo a letra “K” no começo. O professor deve demonstrar que na verdade são as letras “CA”, apesar de soar semelhante. Em seguida, os alunos são então instruídos a repetir a palavra em voz alta e, assim, com as outras fichas.

Figura 10: Estratégia de ensino - Regras ortográficas

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Vamos aprender que algumas letras mudam de som quando estão juntas de outras.

Ouçam e observem.

Mostre um cartão com a palavra “casa”

*Qual o som da letra C nesta palavra?
O som da letra C nesta palavra é [k], porque, depois do C, está o A. Então, sempre que depois do C estiver o A, o som do C vai ser [k].*

Mostre um cartão com a palavra “cebola”.

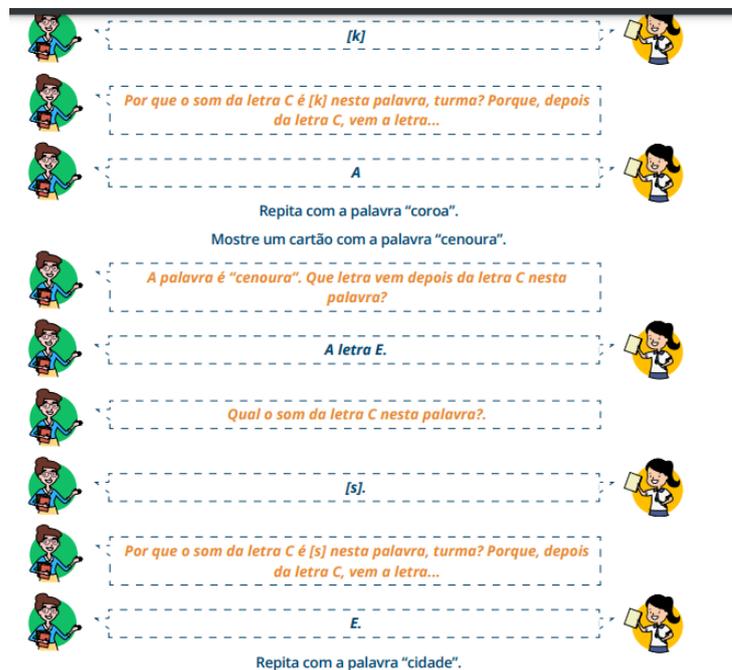
*Qual o som da letra C nesta palavra?
O som da letra C nesta palavra é [s], porque, depois do C, está o E. Então, sempre que depois do C estiver o E, o som do C vai ser [s].*

Explique a regra ortográfica, contida na ficha

*A letra C antes de A, O ou U tem som de [k]: casa, comida, cuca.
A letra C antes de E ou I tem som de [s]: cebola, cidade.*

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Figura 11: Estratégia de ensino - Regras ortográficas (continuação)

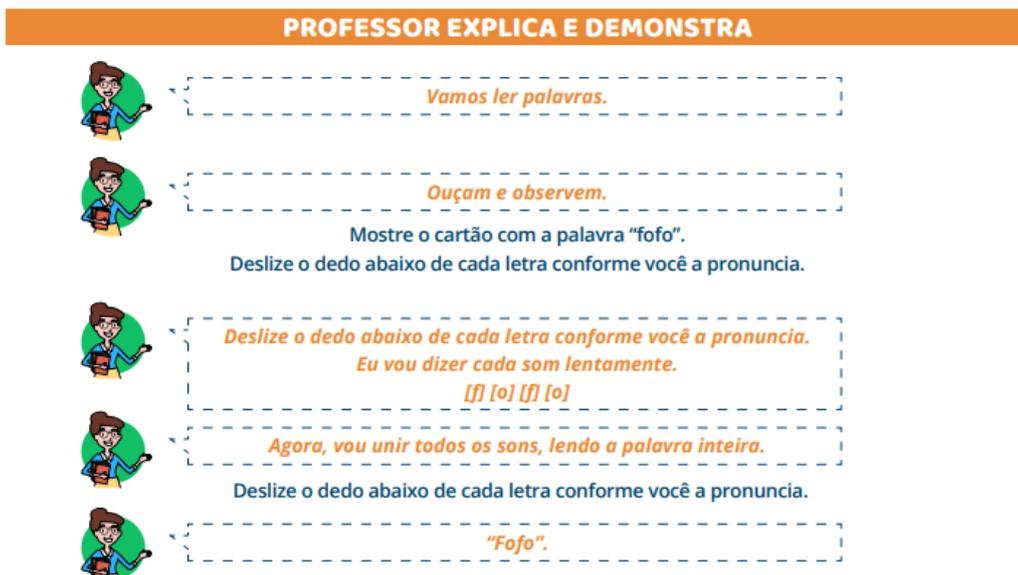


Fonte: Site AVAMEC (2022)

A terceira seção, “Leitura de palavras”, é indicada para alunos do primeiro ano e pretende fazer com que os alunos comecem a desenvolver sua própria autonomia na leitura. A estratégia proposta exige que o professor mostre cartões de palavras para os alunos e letra por letra. Os alunos devem pronunciar f-o-f-o e depois combinar todos os sons para formar fofo.

Figura 12: Estratégia de ensino - Leitura de palavras

• Cartões de palavras.



Fonte: Site AVAMEC (2022)

Figura 13: Estratégia de ensino - Leitura de palavras (continuação)

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

Ouçam.

Mostre o cartão com a palavra “ovo” e distribua para cada aluno um cartão com a mesma palavra.

Deslize o dedo abaixo de cada letra conforme você a pronuncia.
Peça para que os alunos façam o mesmo.

Vamos dizer cada som lentamente.

[o] [v] [o]

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Para alunos do primeiro e segundo ano, a seção quatro, “Leitura de palavras com sinais ortográficos”, objetiva fazer com que os alunos reconheçam as modificações fônicas de palavras com agudo, circunflexo e til. A estratégia de ensino indicada é com fichas de caracteres que representam as palavras com sinais ortográficos, como por exemplo: a palavra vovô com uma imagem do vovô. Os acentos são denominados da seguinte forma para os alunos: circunflexo como “chapéu do vovô”, agudo “grampo da vovó” e til como “cobrinha”. Em seguida, os professores devem apresentar aos alunos palavras que possuem esses acentos e sons.

Figura 14: Estratégia de ensino - Leitura de palavras com sinais ortográficos

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Com fita adesiva, fixe as três fichas de personagens num local visível a todos os alunos. Ao se referir a cada sinal, aponte para a figura correspondente.

Vamos conhecer três amiguinhos: o chapéu do vovô, o grampo da vovó e a cobrinha.

O chapéu do vovô deixa o som fechado. Ouçam e observem.

Mostre os cartões deslizando o dedo abaixo das letras, à medida que lê cada uma das palavras.

Ô: vovô, alô, robô
Ê: você, bebê, gênio

Prestem atenção em como fica a nossa boca. É como se tivesse um [o]...vo dentro da boca.

O grampo da vovó deixa o som aberto. Ouçam e observem.

Mostre os cartões deslizando o dedo abaixo das letras, à medida que lê cada uma das palavras.

Ó: vovó, bobó, cipó
É: bonê, cafunê, pé

Vovô, Vovó. O chapéu do vovô faz Ô, e o grampo da vovó faz Ó.

A cobrinha assusta a letra e faz o som sair pelo nariz. Ouçam e observem.

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Figura 15: Estratégia de ensino - Leitura de palavras com sinais ortográficos (continuação)

Mostre os cartões deslizando o dedo abaixo das letras, à medida que lê cada uma das palavras.

ãO: balão, papelão
 ôE: pône, limões
 ãE: pães, mães

Ouçam e observem.

Mostre o cartão com a palavra "judô".

Eu vou dizer cada som lentamente.
[j] [u] [d] [ô]

Eu vou unir os sons.
"judô".

Quando unimos os sons [j] [u] [d] [ô] estamos lendo a palavra "judô", que tem o chapéu do vovô.

Fonte: Site AVAMEC (2022)

A quinta seção, "Leitura de Frases", destinada aos alunos do primeiro e segundo ano, tem o propósito de fazer com o que o aluno desenvolva a capacidade de leitura e compreensão de palavras por conta própria. A forma recomendada de ensinar é usar frases curtas e longas, escrevendo no quadro: "o gato é fofo". Solicita-se dar ênfase nas palavras sublinhadas, fazendo com que os alunos leiam as frases palavra por palavra e depois juntem as frases para construir a frase completa.

Figura 16: Estratégia de ensino - Leitura de frases

• Frases com palavras longas e curtas..

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Nós vamos ler uma frase.

No quadro, escreva, com os sublinhados, as frases "O gato é fofo", "O galo é belo", "A vaca come feno" e "A bola é roxa."

Ouçam e observem. Eu vou ler uma frase. Eu vou ler as palavras menores e pronunciar o som de cada letra das palavras sublinhadas.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.

O [g] [a] [t] [o] gato é [f] [o] [f] [o] fofo.

Agora eu vou ler a frase inteira.

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.

"O gato é fofo."

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Figura 17: Estratégia de ensino - Leitura de frases (continuação)

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

 *Nós vamos ler uma frase. Vamos ler as palavras menores e pronunciar o som de cada letra das palavras sublinhadas.*

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme você e os alunos a leem em voz alta juntos.

 *O [g] [a] [l] [o] galo é [b] [e] [l] [o] belo* 

 *Agora vamos ler a frase inteira.*

Deslize o dedo embaixo de cada palavra, conforme a lê em voz alta.

 *"O galo é belo."* 

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Na sexta e última seção deste módulo, indica-se a “Criação de palavras”, que são estratégias para o primeiro ano do ensino fundamental. O objetivo é fazer com que os alunos criem novas palavras a partir de uma já existente, como “grato tira o r e forma gato” e continuar desta forma com outras palavras.

Figura 18: Estratégia de ensino - Criação de palavras

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

 *Vamos formar novas palavras mudando letras.*

Escreva no quadro a palavra “grato”.

 *Observem. Eu escrevi a palavra “grato” no quadro.*

Apague a letra R.

 *Se eu retirar a letra R, fico com a palavra “gato”.*

Adicione a letra S ao final da palavra.

 *Se eu adicionar a letra S ao final, fico com a palavra “gatos”.*

Apague a letra G e a substitua pela letra R.

 *Se eu trocar a letra G pela letra R, fico com a palavra “ratos”
Percebam que podemos criar novas palavras retirando, incluindo ou trocando letras!*

Fonte: Site AVAMEC (2022)

Figura 19: Estratégia de ensino - Criação de palavras (continuação)

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

Distribua cartões de letras para cada aluno. Cada um receberá oito letras: b, o, t, a, s, i, f e c.

Com os cartões, vamos montar a palavra "bota".

Agora, retirem a letra T. Com que palavra nós ficamos?

"boa".

Muito bem. Agora, adicionem a letra S ao final. Com que palavra nós ficamos?

Fonte: Site AVAMEC (2022)

A partir do estudo de cada módulo do Programa Tempo de Aprender, percebemos inúmeras lacunas. Stella (2020) afirma que o programa ignora diversas questões, como: o conhecimento teórico e didático entre alfabetização e letramento que se desenvolveu nas últimas décadas, bem como as práticas sociais de leitura e escrita não sendo consideradas nas atividades indicadas aos professores. As estratégias de ensino foram organizadas por meio de atividades que relembram o aprendizado por observação e repetição; consequentemente, o professor seria apenas um aplicador de atividades e de fichas de métodos, sem se basear em nenhuma prática pedagógica. Os alunos seriam apenas receptores do que o professor ensina.

A quarta seção, "Leitura de palavras com sinais ortográficos", deixa claro que a criança é apenas receptora do conhecimento. No momento em que o programa se refere aos sons dos acentos, como "cobrinha (til), grampo da vovó (agudo), chapéu do vovô (circunflexo)", reconhecemos que isso prejudica a compreensão do aluno como se ele fosse incapaz de aprender pelo nome correto.

O Programa não apresenta práticas que promovam interação entre professor e aluno, bem como aluno e aluno. Segundo Stella (2020, p.6), "a estrutura das estratégias de ensino não prevê situações de interação entre as crianças, de forma independente da participação do docente". As fichas de estratégias trazidas pelo curso não são o suficiente para o ensino, pois os alunos não aprendem todos da mesma forma e no mesmo ritmo, cada um tem suas dificuldades, cada um aprende com seu tempo e isso não é contemplado.

Muitas das estratégias não têm as indicações de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular, principalmente presentes nos módulos 4 e 5, que trabalham com a base da leitura. A leitura, no programa, é sempre muito repetitiva trazendo apenas um tipo de texto. Isso se resolve, a partir da perspectiva de formação do curso, trazendo a repetição e o formato de "decorar", como elementos que já indicariam que o aluno aprenderia dessa forma. Seria muito interessante trazer diferentes gêneros de textos e trabalhar com a literatura infantil, a qual também não está contemplada em nenhum dos módulos do curso.

As discussões de Moraes (2022, p. 11) traduzem uma indignação que também é nossa:

a) tratar o final da Educação Infantil como “período preparatório” para a alfabetização, enfatizando o “treino” de habilidades (motoras, perceptivas) próprias dos métodos de “educação compensatória” que, já nos anos 1980, se revelaram inócuos e preconceituosos com os filhos das camadas populares; b) chamar de “formação de professores” um conjunto de prescrições, semelhantes às “instruções programadas” filhas do tecnicismo dos anos 1960 e 1970, que trazem estratégias de ensino fixas e repetitivas, cabendo aos docentes reproduzi-las docilmente; c) usar como material de apoio filmagens feitas em salas de aula artificiais, cenários “montados” com alunos de diferentes anos, que nos vídeos não têm direito à fala, mas apenas a repetir exercícios motores e de treino na pronúncia de fonemas.

Observamos que o programa lembra os princípios do tecnicismo, pois as estratégias são elaboradas a partir de uma perspectiva da repetição e da memorização. Ao professor, cabe tão e somente, reproduzir para os seus alunos o que está escrito nas estratégias de ensino.

Os vídeos gravados dentro de uma sala de aula “montada” e presente no curso de formação, não é em uma sala de aula comum que tem alunos com dificuldades e que precisam de uma prática pedagógica diferenciada. Apresenta-se com nitidez, que a criticidade dos alunos não é desenvolvida e ele não tem a sua vez de falar, apenas de repetir.

Pensamos em uma Política Nacional de Alfabetização que vá para além de uma política de governo. Ela precisa ser discutida e repensada. Algumas ações do novo governo, agora de 2023, têm discutido ações conjuntas sobre os problemas de aprendizagem evidenciados em grande volume no pós-pandemia e, seguramente, pelo modo impositivo de formar os sujeitos em uma esteira de fábrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar compreender a trajetória das políticas públicas de alfabetização, bem como a atual política nacional e seus impactos na atual formação de professores, certamente se tornou um grande desafio de pesquisa.

Os problemas levantados na nossa pesquisa foram as seguintes: discutir a história das Políticas Públicas para a Educação a partir da Constituição Federal de 1988, dando foco às políticas de formação de professores alfabetizadores; analisar a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto n. 9765, de 11 de abril de 2019 e analisar o Programa Tempo de Aprender, disponibilizado na Plataforma AVA-MEC. Para buscar respostas a essas questões, foram realizadas pesquisas que nos mostraram inúmeras lacunas existentes nos programas e projetos de formação de professores, principalmente no Programa Tempo de Aprender e também na Política Nacional de Educação, publicada em 2019.

Discutimos pontualmente, que as questões indicadas, são reflexo do entendimento sobre as Políticas de Estado e as Políticas de Governo. Enquanto a Política de Governo é uma ação política provisória, a Política de Estado, ao contrário, estende-se por período mais ampliado e deveria ser discutida amplamente.

Outra discussão necessária durante esta pesquisa, foi compreender a atual Política Nacional de Alfabetização, instituída em 2019 pelo MEC. Buscamos analisar os impactos causados por ela e um dos pontos levantados e que nos causaram resistência e desejo em escrever este texto foi o fato de que apenas algumas entidades foram responsáveis em

analisar a situação dos processos de alfabetização no país. Estudiosos brasileiros da área não participaram da discussão do documento.

Em seguida, analisamos o Programa Tempo de Aprender, criado em 2022 para cumprir as metas 5 e 9 do atual Plano Nacional de Educação. Encontramos muitos desafios postos no curso de formação: a falta de autonomia do professor; os alunos são considerados como se não fossem capazes de realizar nada sozinhos; princípios tecnicistas como elementos norteadores da didática.

Acreditamos que análises como esta, que tratem de forma mais pontual as questões didáticas sobre alfabetização e letramento, concepções e perspectivas, possam ajudar gestores e professores que se interessam pela temática e possam resistir às políticas de governo que assombam o que mais deveria interessar o bem comum.

REFERÊNCIAS

- AVA-MEC. **Programa Tempo de aprender**. Disponível em: avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar. Acesso janeiro 2023
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016] Acesso em: 5 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação**. Brasília: MEC, 1999. Acesso em: 5 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC: Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012. Acesso em: 5 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. PNE: **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001. Acesso em: 5 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001. Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pró - Letramento**. Brasília: MEC, 2012. Acesso em: 10 jan. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa salto para o Futuro**. Brasília: MEC, 1991. Acesso em: 10 jan. 2023
- LIMA, M.; MACIEL, S. L.; PAZOLINI, M. Políticas de estado versus políticas de governo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, nº 06, 2019. Disponível em: costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/222 Acesso em: 10 fev. 2023
- MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019. Acesso em: 15 jan. 2023
- MORAIS, A. G. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: Precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, 2022. Disponível em: revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584 Acesso em: 10 fev. 2023
- SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil. **Revista pedagógica**, n. 27, 2014. Acesso em: 10 fev. 2023
- STELLA, P. **Tempo de aprender - o que não fazer em sala de aula**. Disponível em: [REVISTA APROXIMAÇÃO — VOLUME 05. NÚMERO 10. — JAN-JUN 2023
ISSN: 2675-228X — GUARAPUAVA - PARANÁ - BRASIL](http://www.comuni-</p></div><div data-bbox=)

dadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Tempo-de-Aprender_O-que-nao-fazer-em-sala-de-aula_Paula-Stella_Comunidade-Educativa-CEDAC_novembro2020.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023

TELLO, C. G.; ENS, R. T.; SANDINI, S. P.; PULLIN, E. M. M. P. Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 16, n. 46, 2019. Disponível em: www.researchgate.net/publication/341722164_Formar_professores_ou_produzir_resultados_Pacto_nacional_pela_alfabetizacao_na_idade_certa-PNAIC Acesso em: 5 jan. 2023

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Disponível em: www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022



ENTREVISTA



Entrevista

ALBERTO ARRIGA PARADA

A UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E DA INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL PODEM SER GRANDES ALIADAS NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A UTILIZAÇÃO DE PODCASTS E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODEM SER GRANDES ALIADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ENTREVISTA COM ALBERTO ARRIGA PARADA

Universidade Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan do México

POR

Ernando Brito Gonçalves Junior

O professor Doutor Alberto Arriga Parada, desde do início de sua carreira como docente, sempre se interessou em utilizar tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Adentrando cada vez mais nesse tema, o referido professor buscou sempre estar conectado com novas tendências e ferramentas digitais atualizadas, procurando sempre trazer aos alunos e alunas materiais que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, bem como na alfabetização digital e gestão de informação.

Com vasta experiência a respeito de novas tecnologias na educação, aceitou prontamente o convite da Revista Aproximação para falar sobre seu novo projeto, a utilização de podcasts e da Inteligência Artificial como ferramentas pedagógicas.

¿PUEDE FACILITARNOS UN RESUMEN DE SU CURRÍCULUM, INCLUIDA LA FORMACIÓN Y LOS PROYECTOS MÁS DESTACADOS?

El Dr. Alberto Arriaga Parada cuenta con una destacada trayectoria académica. Obtuvo su licenciatura en Contaduría Pública en el Instituto de Estudios Superiores de Poza Rica en 1998. Posteriormente, cursó la Maestría en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, graduándose en el año 2005. Continuó su formación académica al completar el Doctorado en Educación en la Universidad IVES de Xalapa, obteniendo su grado en el año 2013. Actualmente, se encuentra cursando el posgrado en Mercadotecnia Estratégica.

Desde el año 1999, ha desempeñado labores docentes en la Universidad Veracruzana Región Poza Rica-Tuxpan, impartiendo clases de Computación Básica en distintas facultades de la misma universidad, así como también materias relacionadas con el uso de la tecnología en las Organizaciones.

En el año 2017, se incorporó como Técnico Académico de Tiempo Completo en el programa educativo de Contaduría del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Región Poza Rica-Tuxpan. En esta posición, se dedica a la implementación de nuevos ambientes virtuales de aprendizaje, plataformas educativas y aprendizaje no formal, buscando impactar positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las carreras de Contaduría y Derecho del SEA Poza Rica.

Además de su experiencia a nivel licenciatura, el Dr. Arriaga ha impartido clases a nivel de posgrado en la misma universidad. Siendo profesor en la Maestría de Gestión de la Calidad, impartiendo la materia de Gestión de la Información y el Conocimiento.

Entre 2008 a la fecha, colaboró como docente tanto presencial como virtual en la Universidad Interamericana Para el Desarrollo (UNID) con sede en la Ciudad de Tuxpan, Veracruz. Durante este período, impartió diversas materias tanto en licenciatura como en maestría, entre las que destacan Diseño y Evaluación de Materiales Educativos, Aprendizaje Virtual (B-learning, e-learning & M-Learning), Centros de Tecnología Educativa, Ambientes de Aprendizaje, Retos y Demandas Educativas del Siglo XXI, Comunicación Educativa, Teoría de la Comunicación, Diseño y Estrategias Instruccionales y Fundamentos de Tecnología Educativa.

La amplia experiencia y formación académica del Dr. Alberto Arriaga Parada lo convierten en un profesional destacado en el ámbito de la educación, con un enfoque en la tecnología educativa y la formación de calidad tanto a nivel licenciatura como de posgrado.

¿CUÁNDO COMENZÓ SU INTERÉS POR EL USO DE PODCASTS EN LA EDUCACIÓN?

El interés por el uso de podcasts en mi labor docente surgió cuando comencé a dar clases en el grado de maestría, específicamente en materias como multimedia educativo y diseño de ambientes de aprendizaje, las cuales abordan la temática de los podcasts. Ya que En teoría los podcasts permiten al docente complementar los contenidos presentados en clases presenciales o en línea de una manera más dinámica y accesible para los estudiantes, lo cual llamó poderosamente mi atención.

Es importante destacar que, en aquellos años, la producción de podcasts no era tan sencilla, ya que adquirir todos los aparatos necesarios implicaba un alto costo. En un principio, el tema se abordaba de manera teórica, pero a medida que la producción de material audiovisual se volvió más accesible en términos de costos de los aparatos, me fui involucrando cada vez más en la creación y producción de podcasts. Cabe mencionar que, en aquellos tiempos, los teléfonos inteligentes aún no existían, dispositivos que en la actualidad facilitan enormemente la creación, producción y publicación de los podcasts.

Otro aspecto que despertó mi interés fue el hecho de que el uso de podcasts facilita la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Algunos de ellos pueden preferir aprender a través del audio, lo que les permite asimilar el contenido de manera más efectiva.

Por lo que considero que el uso de podcasts representa una oportunidad invaluable para mejorar el proceso educativo y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La versatilidad y accesibilidad de los podcasts nos brindan una herramienta poderosa para llegar a nuestros alumnos de manera más efectiva y personalizada, atendiendo a sus preferencias y necesidades de aprendizaje.

EN SU OPINIÓN, ¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES POSIBILIDADES DE UTILIZAR PODCASTS EN LA EDUCACIÓN?

Los podcasts en la educación brindan una variedad de ventajas y oportunidades para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Una de las principales ventajas es la flexibilidad en el acceso al contenido educativo ya que los estudiantes pueden escuchar los podcasts en cualquier momento y lugar, lo que permite adaptar el aprendizaje a sus horarios y necesidades individuales. Además, esta flexibilidad les permite pausar, retroceder o avanzar según lo requieran para comprender completamente el material.

El uso de podcasts representa una oportunidad invaluable para mejorar el proceso educativo y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes

El aprendizaje a ritmo personal es otra ventaja significativa de los podcasts en la educación por que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y revisar el contenido las veces que sea necesario para fortalecer su comprensión. Asimismo, la diversidad de enfoques utilizados en los podcasts, como narraciones, entrevistas y debates, mantiene el interés de los estudiantes y enriquece la experiencia de aprendizaje.

Además de servir como complemento en el aula, los podcasts pueden ser un recurso valioso para reforzar los conceptos enseñados. Los estudiantes pueden revisar temas específicos o acceder a información actualizada en campos donde el conocimiento cambia rápidamente. Esto garantiza que los estudiantes estén al día con los avances más recientes en su área de estudio.

Además, los podcasts fomentan habilidades auditivas. Al escuchar los materiales, los estudiantes mejoran su capacidad para seguir instrucciones y comprender mensajes verbales, lo que es beneficioso en muchos aspectos de la vida.

Otro aspecto interesante es la posibilidad de utilizar podcasts como una herramienta para la colaboración e interacción entre los estudiantes. Pueden trabajar juntos para crear contenido, participar en proyectos colaborativos y fomentar la comunicación entre ellos.

Finalmente, los podcasts amplían el alcance del conocimiento más allá del aula. Al llegar a un público más amplio y diverso, incluidas personas fuera del entorno educativo formal, los podcasts permiten la difusión del conocimiento en diferentes contextos y comunidades.

En conclusión, los podcasts en la educación ofrecen una forma efectiva y atractiva de presentar información, mejorar la participación de los estudiantes y enriquecer el proceso de aprendizaje en diversas áreas del conocimiento. Es por eso que cada vez más instituciones educativas incorporan podcasts como parte integral de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

PARA USTED, ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE LA UTILIZACIÓN DE PODCASTS COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA?

A pesar de estas dificultades y limitaciones, los podcasts pueden seguir siendo una herramienta valiosa en el arsenal educativo. Es importante que los educadores estén conscientes de estas consideraciones y adapten su enfoque para maximizar los beneficios y superar los desafíos. Combinar el uso de podcasts con otras estrategias de enseñanza puede ayudar a abordar algunas de estas limitaciones y proporcionar una experiencia de aprendizaje más completa y equitativa.

El uso de podcasts en el ámbito educativo universitario presenta algunas dificultades y limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. Por ejemplo, en primer lugar, es necesario que los estudiantes tengan acceso a internet y dispositivos compatibles, como teléfonos inteligentes, computadoras o tabletas, para poder escuchar los podcasts. Sin embargo, en áreas rurales o en entornos con recursos limitados, esta disponibilidad puede convertirse en un desafío y excluir a algunos estudiantes.

Otra dificultad radica en la competencia con distracciones. Cuando los estudiantes escuchan podcasts fuera de un entorno controlado, como un aula, pueden enfrentar ruidos ambientales, notificaciones de dispositivos y otras distracciones que dificulten su concentración y enfoque en el contenido del podcast.

Además, los podcasts se centran en el aprendizaje auditivo, lo que puede no ser la mejor opción para todos los estudiantes. Algunos pueden aprender de manera más efectiva a través de la lectura, la visualización de gráficos o la interacción práctica, lo que hace que los podcasts no sean adecuados para todos los estilos de aprendizaje.

La calidad del contenido del podcast también es crucial para su eficacia educativa. Si el material de audio no está bien estructurado, es poco claro o carece de rigor académico, puede afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de estas dificultades y limitaciones, los podcasts pueden seguir siendo una herramienta valiosa en el arsenal educativo. Es esencial que los educadores estén conscientes de estas consideraciones y adapten su enfoque para maximizar los beneficios y superar los desafíos. Combinar el uso de podcasts con otras estrategias de enseñanza puede ayudar a abordar algunas de estas limitaciones y proporcionar una experiencia de aprendizaje más completa y equitativa para todos los estudiantes.

¿PODRÍA EXPLICAR UN POCO CÓMO UTILIZA LOS PODCASTS EN SUS CLASES?

Al implementar estas estrategias, es importante tomar en cuenta las dificultades y limitaciones mencionadas anteriormente, como la accesibilidad, la calidad del contenido y la evaluación del aprendizaje. Para esto es importante proporcionar guías claras, ofrecer apoyo técnico y fomentar la retroalimentación constante. Ayudar a garantizar que los podcasts sean una herramienta educativa valiosa y significativa para los estudiantes universitarios.

En el contexto educativo universitario, existen tres estrategias efectivas para utilizar los podcasts y enriquecer la experiencia de aprendizaje:

En lo personal, utilizo los podcasts como un complemento de contenidos para reforzar lo aprendido en clases presenciales o en línea. Implemento la estrategia de aula invertida, la cual consiste en solicitar a los estudiantes que escuchen un podcast que he elaborado y se encuentra alojado en mi página personal antes de abordar un nuevo tema en la próxima clase. Con esto, pretendo que los alumnos refuercen su comprensión del tema y, al mismo tiempo, se les brinda la oportunidad de repasar conceptos importantes fuera del aula. Esta estrategia permite que los estudiantes lleguen a la clase con un conocimiento previo del tema, lo que fomenta una discusión más enriquecedora y aprovechamos mejor el tiempo en el aula para profundizar en el contenido y resolver dudas. Además, los podcasts les dan la flexibilidad de escuchar el contenido a su propio ritmo y conveniencia, lo que se adapta a sus diferentes estilos de aprendizaje.

La segunda estrategia consiste en invitar a los estudiantes a crear sus propios podcasts como parte de un proyecto educativo. Esto les permitirá investigar y analizar un tema específico, desarrollar habilidades de presentación, edición y producción de contenido de audio, y fomentar la colaboración entre ellos. Los proyectos de creación de contenido también les ofrecen la oportunidad de compartir su conocimiento con sus compañeros, lo que puede enriquecer su proceso de aprendizaje y potenciar su capacidad comunicativa.

Es importante proporcionar guías claras, ofrecer apoyo técnico y alentar la retroalimentación constante son medidas esenciales para garantizar que los podcasts sean una herramienta educativa valiosa y significativa para todos los estudiantes universitarios. Integrando estas estrategias de manera consciente, los podcasts pueden ser un recurso enriquecedor que complementa y mejora la experiencia de aprendizaje en el ámbito universitario.

Los podcasts también pueden ser una herramienta poderosa para el aprendizaje activo. Al incluir preguntas y actividades de reflexión, los estudiantes se involucran de manera activa en el proceso de aprendizaje. Esta participación activa puede aumentar la retención y comprensión del contenido.

¿QUÉ HERRAMIENTAS, PROGRAMAS/SOFTWARE RECOMENDARÍA A QUIENES QUIERAN UTILIZAR LOS PODCASTS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA?

- Audacity - Para edición de voz
- Adobe Audition - Para profesionales
- Anchor

ME GUSTARÍA QUE COMPARTIERA ALGO DE SU EXPERIENCIA EN LA REALIZACIÓN Y EDICIÓN DE PODCASTS, ¿CÓMO SE DESARROLLA TODO ESTE PROCESO?

El proceso para la elaboración de un podcast puede dividirse en varias etapas, que incluyen desde la planificación inicial hasta la publicación del contenido. A continuación, te describo los pasos típicos para crear un podcast:

Definir el tema y audiencia: Lo primero es determinar el tema del podcast y el público objetivo al que estará dirigido. Es importante tener claro qué tipo de contenido se

abordará y a quiénes se espera llegar con el podcast.

Investigar y planificar: Realiza una investigación exhaustiva sobre el tema que abordarás en el podcast. Elabora un plan detallado que incluya el enfoque de cada episodio, los temas a tratar, posibles invitados, estructura del contenido y duración estimada.

Seleccionar el formato y estilo: Decide el formato del podcast, que puede ser narrativo, entrevistas, debates, monólogos, entre otros. También define el estilo del programa, que puede ser informativo, educativo, entretenido o una combinación de ambos.

Equipo de grabación: Investiga y adquiere el equipo necesario para grabar el podcast. Esto incluye micrófonos de buena calidad, audífonos, una interfaz de audio y software de edición de audio.

Grabar y editar: Graba los episodios de acuerdo al plan previamente establecido. Luego, edita el audio para eliminar errores, ajustar volúmenes y mejorar la calidad del sonido. Asegúrate de que el contenido sea claro y coherente.

Crear música y efectos de sonido (opcional): Si deseas agregar música o efectos de sonido, asegúrate de tener los derechos adecuados para su uso. Utiliza estas adiciones de manera sutil y apropiada para no distraer del contenido principal.

Crear una identidad visual (opcional): Si deseas darle una imagen distintiva al podcast, puedes diseñar un logotipo y portadas de episodios que reflejen la temática y personalidad del programa.

Alojar y publicar: Selecciona una plataforma de alojamiento de podcasts donde puedas subir los episodios. Luego, envía el podcast a directorios populares como iTunes, Spotify, Google Podcasts, entre otros, para que los oyentes puedan encontrar y suscribirse al programa.

¿CÓMO PUEDE AYUDAR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ELABORACIÓN DE PODCASTS?

La Inteligencia Artificial (IA) ofrece diversas formas de mejorar la elaboración de podcasts en el ámbito educativo universitario, brindando beneficios significativos tanto para los educadores como para los estudiantes. Algunas de estas aplicaciones de IA son las siguientes:

En primer lugar, la IA puede utilizarse para generar transcripciones y subtítulos automáticos de los podcasts. Esta funcionalidad resulta especialmente valiosa para los estudiantes con discapacidades auditivas, ya que les permite acceder al contenido a través del texto. Asimismo, facilita la búsqueda y referencia de información específica dentro del podcast para aquellos que prefieren leer en lugar de escuchar.

Una de las principales ventajas es la flexibilidad en el acceso al contenido educativo ya que los estudiantes pueden escuchar los podcasts en cualquier momento y lugar, lo que permite adaptar el aprendizaje a sus horarios y necesidades individuales.

Otra manera en que la IA puede aportar valor es mediante la mejora de la calidad del audio. Con su capacidad para reducir ruidos de fondo no deseados, ajustar niveles de

volumen y mejorar la claridad general del sonido, la IA proporciona una experiencia auditiva más agradable y enriquecedora para los oyentes.

Además, la IA ha avanzado lo suficiente como para generar voces sintéticas realistas. Esto significa que, en lugar de depender exclusivamente de narradores humanos, los podcasters pueden utilizar la IA para producir voces que lean el contenido de manera natural. Esta opción resulta especialmente útil para generar versiones en diferentes idiomas o para crear podcasts rápidamente.

La IA también puede ser aprovechada para analizar los comentarios y la retroali-

La IA también puede ser aprovechada para analizar los comentarios y la retroalimentación proporcionada por los estudiantes en relación a los podcasts. De esta manera, los educadores pueden obtener valiosa información sobre la recepción y efectividad del contenido.

mentación proporcionada por los estudiantes en relación a los podcasts. De esta manera, los educadores pueden obtener valiosa información sobre la recepción y efectividad del contenido. Este análisis permite adaptar y mejorar el contenido en función de las necesidades y expectativas de los estudiantes, optimizando así su experiencia de aprendizaje.

En conclusión, la Inteligencia Artificial ofrece diversas aplicaciones que mejoran significativamente la elaboración de podcasts en el contexto educativo universitario. Desde proporcionar transcripciones y subtítulos automáticos hasta mejorar la calidad del audio, generar voces sintéticas y analizar la retroali-

mentación de los estudiantes, la IA se convierte en una herramienta valiosa para enriquecer y optimizar el proceso de creación y consumo de podcasts educativos. Su uso efectivo puede mejorar la accesibilidad, la calidad y la experiencia de aprendizaje para todos los involucrados en la educación universitaria.

¿PODRÍA DAR ALGUNOS CONSEJOS Y SUGERENCIAS A LOS PROFESORES QUE PRETENDAN UTILIZAR EL PODCAST COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA?

Definir objetivos claros: Antes de crear un podcast, es importante tener objetivos claros y definir qué se quiere lograr con su uso. ¿Será para complementar los contenidos de clase, ofrecer material adicional, mejorar la accesibilidad o promover el aprendizaje activo? Tener objetivos claros ayudará a enfocar el contenido y mantenerlo relevante para los estudiantes.

Conocer a la audiencia: Es fundamental conocer al público objetivo del podcast, es decir, los estudiantes. Investigar sus intereses, necesidades y preferencias les permitirá crear contenido relevante y atractivo que resuene con los oyentes.

Planificar y estructurar el contenido: Antes de grabar, es recomendable planificar y estructurar el contenido del podcast. Organizar las ideas, definir la duración y el formato, y diseñar un guion o esquema puede ayudar a mantener el contenido coherente y bien presentado.

Cuidar la calidad del audio: La calidad del audio es crucial para la experiencia de los oyentes. Es importante invertir en un buen equipo de grabación, asegurarse de grabar en un ambiente silencioso y realizar ediciones para mejorar la claridad y reducir ruidos de fondo.

Utilizar la inteligencia artificial (IA): La IA puede ser una aliada poderosa para mejorar la calidad del podcast. Utilizar herramientas de IA para generar transcripciones, mejorar el audio o analizar la retroalimentación de los estudiantes puede optimizar el proceso de producción y ofrecer una experiencia más enriquecedora.

En resumen, el podcast puede ser una valiosa herramienta pedagógica si se utiliza de manera estratégica y enfocada en los objetivos educativos. Con planificación, atención a la calidad y adaptación constante, los profesores pueden aprovechar todo el potencial de esta tecnología para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

¿TIENE ALGUNA INDICACIÓN DE PODCASTS Y/O LECTURAS SOBRE EL TEMA?

Este documento publicado por la UNAM es un proyecto interesante denominado podcast educativo disponible [aquí](#).

Por la de la universidad veracruzana los trabajos realizados por Doctores Alberto Ramírez Martinelli y Miguel Angel Casillas sus aportes respecto al tema son muy interesantes.

