



Elisa F. S. Alcantara
Organizadora

Continuando o Diálogo sobre:
**GESTÃO E DOCÊNCIA
DO ENSINO SUPERIOR**



ditora

Elisa F. S. Alcantara
Organizadora

Continuando o Diálogo sobre:
**GESTÃO E DOCÊNCIA
DO ENSINO SUPERIOR**

ditora

© 2021 FERP

Todos os direitos desta edição reservados à Editora FERP

Disponível também em : <http://www.ugb.edu.br>

FICHA TÉCNICA

Organização

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

Projeto Gráfico e Capa

Nelson Costa Linhares Fontes

Diagramação

Fabiana Maria Custódio

Revisão

Fabiana Maria Custódio

Comissão técnica

Gabriela Leite Ferreira

CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE (UGB)

Reitor

Geraldo Di Biase Filho

Pró-Reitora Acadêmica

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Dr. Francisco José Barcellos Sampaio

Pró-Reitor Administrativo

Oswaldir Geraldo Denadai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536

Continuando o Diálogo sobre: Gestão e Docência do Ensino Superior / Elisa Ferreira Silva de Alcantara (Organizadora). Volta Redonda, RJ: FERP, 2021. 258 p. ISBN: 978-65-89356-01-1

1. Universidades e Faculdades --Organização e Administração. 2. Docência do Ensino Superior 3. Gestão Escolar. I. Título.

CDD 378.107

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Gabriela Leite Ferreira – CRB 7/RJ - 5521**

AGRADECIMENTO

Ao Centro Universitário e ao nosso Reitor, Dr. Geraldo Di Biase, por sempre investir e acreditar em seus professores e alunos;

Ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Dr. Francisco Sampaio, por ter acreditado e dado apoio integral para a realização deste projeto;

Ao Pró-Reitor Administrativo, Osvaldir Denadai, por seu apoio constante;

Aos professores que lecionaram no curso, por toda dedicação e coragem neste desafio;

Aos professores cursistas pela humildade e sabedoria em aceitar a condição de eternos aprendizes;

Aos nossos alunos por serem para nós fonte de inspiração e provocação constante.

APRESENTAÇÃO

Este é o segundo livro escrito como conclusão do curso de Pós-Graduação em Gestão e Docência do Ensino Superior oferecido pelo UGB aos seus colaboradores.

Em 2017, o Centro Universitário Geraldo Di Biase, atendendo a uma proposta da Pró-Reitoria Acadêmica, ofereceu aos seus professores uma Pós Graduação Lato Sensu, custeada pela instituição, com o objetivo de assegurar formação continuada e atualização de seu corpo docente. Novamente, em 2019 foi formada uma outra turma composta de professores, colaboradores de diversas áreas e alunos convidados. A maioria já especialistas, diversos mestres e alguns doutores aceitaram o convite e participaram do curso.

E, assim, a história se repetiu, nossos sábados foram preenchidos com maravilhosas aulas, debates, trabalhos, leituras, enfim, nos envolvemos como profissionais que desejam aprender mais para ensinar melhor. E como aprendemos. E como ensinamos. No meio do curso tivemos que lidar com a pandemia. Migramos para o Ensino Remoto. Além da partilha de saberes, o grande legado deste projeto tem sido o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os professores e a instituição.

Os concluintes elaboraram seus artigos com pesquisas, relatos de casos, entrevistas e muito estudo. Então nasceu esta obra que é uma prova material do comprometimento, competência e dedicação dos docentes e colaboradores do UGB. A ideia é que o Diálogo Pedagógico continua e continuará na convicção de que o UGB é um espaço potente de luta e fé no poder emancipador da Educação.

Elisa Ferreira Silva de Alcantara

Organizadora e Pró -Reitora de Assuntos Acadêmicos do UGB/FERP

PREFÁCIO

É a segunda vez que recebemos a proposta de um curso de Pós-Graduação em Gestão e Docência de Ensino Superior, voltado aos professores de todas as áreas do conhecimento, como um grande desafio. A primeira turma nos surpreendeu com sua dedicação e envolvimento, resultando em excelência de ensino, com a aplicação prática em sala de aula.

Nesta segunda turma fomos surpreendidos pela pandemia COVID-19, mas logo nos adequamos retornando ao ensino de forma remota. Novamente o corpo docente do UGB, agora como alunos de Pós-Graduação, correspondeu positivamente se adaptando rapidamente a essa nova forma de ensinar. Foram cerca de 40 professores que adquiriram novos conhecimentos ou se atualizaram na área pedagógica e trocaram experiências.

Este livro aborda novas metodologias de ensino dentro do contexto da pandemia da COVID-19, avaliação da aprendizagem e modelos de gestão aplicados ao ensino superior, além de abordar ainda o marketing no ensino a distância.

É sabido que a humanidade vem conquistando nos últimos 30-40 anos, a uma velocidade ímpar, muito mais do que havia conquistado desde o início da idade média.

É importante frisar que este tipo de publicação se inscreve como papel imprescindível do Centro Universitário Geraldo Di Biase – UGB, que é estimular e fortalecer a produção acadêmica não só de formação de recursos humanos, mas de autêntica produção do conhecimento inovador, capaz de ser incorporado ao ensino.

É uma grande oportunidade para todos nós reavaliarmos nossas práticas pedagógicas, principalmente em momentos de crises como o que estamos vivendo. Parabéns aos autores e professora Elisa Alcantara pela organização.

Francisco José Barcellos Sampaio

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do UGB/FERP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	08
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A Relevância do ENADE e seus Relatórios para a Gestão Acadêmica no Ensino Superior	
Aline Pereira de Oliveira, Monike Ap ^a R. de Azeredo e Conceição Ap. Fernandes Lima Panizzi	
CAPÍTULO 2	26
ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO DA REGULAÇÃO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DECRETO N. 9.235/2017	
Marcos Machado, Aniello Antônio D`Amato Filho e Rafael Teixeira dos Santos	
CAPÍTULO 3	51
PRÁTICA DOCENTE E PANDEMIA: O Impacto do Ensino Remoto na Educação Superior	
Aparecida Alvarez Maffra, Leyla Pereira de Carvalho e Luíza Angélica Paschoeto Guimarães	
CAPÍTULO 4	73
APRENDIZAGEM EFETIVA NO ENSINO SUPERIOR: Análise da Relação Docente X Discente	
Eiza Knupp Leal, José Jorge da Silva Junior e Elisa Ferreira Silva de Alcantara	
CAPÍTULO 5	92
DOMINÓ GRAMATICAL: O Uso do Dominó de Classe de Palavras para Fixação de Conteúdo	
Flávio do Valle Azevedo, Izabeli da Silva Souza e Rosencleber Lopes Gazoni	
CAPÍTULO 6	106
A PANDEMIA DA COVID-19 ACENTUA OS CONTORNOS DA PÓS-MODERNIDADE E AGUÇA SEUS REFLEXOS NO ENSINO SUPERIOR	
Gabriela Adler Lopes, Gabriela Leite Ferreira e Irene Rodrigues de Oliveira	
CAPÍTULO 7	126
A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINAGEM E APRENDIZAGEM NO CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE, CAMPUS VOLTA REDONDA	
Jáder Cristian Fernandes, Jean de Lima Oliveira, Marcelo Ribeiro de Almeida Guedes e Rosencleber Lopes Gazoni	
CAPÍTULO 8	139
O ENSINO SUPERIOR NO CENÁRIO PANDEMICO DA COVID-19	
Michele Gonçalves Silva de Souza, Natália Cristina de Souza e Anderson de Oliveira Ribeiro	

CAPÍTULO 9	160
COVID-19 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA VISÃO DA GESTÃO ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR	
Patricia Melo e Conceição Aparecida F. Lima Panizzi	
CAPÍTULO 10	188
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Percepção do Aluno em Autogestão Pedagógica de “Si”	
Phillipe Justino Martins, Júlio Cesar Salles Cunha e Luíza Angélica Paschoeto Guimarães	
CAPÍTULO 11	203
O DESENVOLVIMENTO DA GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA APLICÁVEL AO ENSINO SUPERIOR	
Wilton Rogério Rozário, Emilson Loche e Elisa Ferreira Silva de Alcantara	
CAPÍTULO 12	218
A INFLUÊNCIA DO MARKETING NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA	
Yasmim Nascimento de Paula e César Pinto Júnior	
CAPÍTULO 13	230
GIRO DO CONHECIMENTO: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino Superior	
Ana Cláudia Assunção de Melo, Joice de Oliveira Silva e Rafael Teixeira dos Santos	
CAPÍTULO 14	243
GESTÃO DA DOCÊNCIA NÍVEL SUPERIOR: Práticas Docentes Inovadoras e Ativas em Tempos de Crise	
Francisco Carlos Pereira, Renata Coelho de Oliveira e Rafael Teixeira dos Santos	

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A Relevância do ENADE e seus Relatórios para a Gestão Acadêmica no Ensino Superior

*Aline Pereira de Oliveira*¹

*Monike Aparecida Rangel de Azeredo*²

*Conceição Ap. Fernandes Lima Panizzi*³

Este artigo se propõe a apresentar uma descrição dos conceitos, legislação e o desenvolvimento do processo de avaliação do Ensino Superior regulamentado no Brasil. Tendo entendido o que concerne a Avaliação Institucional, trataremos de analisar mais profundamente o instrumento Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que paralelo aos demais instrumentos nos apresenta relatórios que contribuem para a gestão acadêmica e docência da Instituição de Ensino Superior (IES). Com base nestes relatórios gerais da IES e de cursos, a gestão se apropriará de dados que oportunizarão conhecimentos, a análise crítica e reflexiva sobre o conteúdo e poderá traçar mecanismos para criar e elaborar planos de ações e estratégias que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação na instituição.

Serão tratados neste artigo os relatórios produzidos pelo ENADE, considerando que ele avalia cada curso e engloba todas as dimensões avaliadas pelo estudante, oportunizando a visão do aluno sobre a IES, bem como os conhecimentos recebidos durante o processo de aprendizagem.

Foi utilizado um estudo exploratório, cujos procedimentos de coleta de dados incluíram a pesquisa bibliográfica e de opinião por meio da plataforma *Google Forms*, com professores, gestores e demais profissionais do Ensino Superior, o que possibilitou levantar um significativo volume de informações e forneceu uma visão geral sobre a importância do ENADE para a construção de uma gestão comprometida com a qualidade do ensino superior.

O reflexo positivo que pode ser obtido com o estudo dos relatórios do ENADE pela gestão e docentes da IES, torna-se parte do processo de melhoria, ressignificando o conceito ultrapassado de ENADE, quando ele era visto apenas como obtenção de nota para a instituição e obrigatório ao

¹Especialista em Pedagogia Empresarial (UGB).

²Especialista em Pedagogia Empresarial (UGB).

³Mestra em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ).

aluno para a conclusão do curso. A transição da IES que identificar o crescimento possível por meio destes estudos, valorizar e se apropriar destes dados para a construção de uma trajetória de melhorias e eficiência, será primordial para os novos tempos do ensino superior, em meio a necessidade de inovação tecnológica e de metodologias.

O SINAES e os Instrumentos de Avaliação

Iniciamos esse tópico fazendo uma breve referência histórica do início da política de avaliação do Ensino Superior no Brasil, quando em 1983 se deu a primeira iniciativa, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em atendimento a demanda da Lei nº 4024 de 20/12/61 do Conselho Federal de Educação, já revogada. Esse programa previa uma série de estudos em duas áreas: gestão das instituições de educação superior e os processos de produção e disseminação do conhecimento. O programa não avançou e foi extinto um ano após sua criação. Somente em 1993, o MEC criou uma Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, coordenada pela Secretaria de Educação Superior - SESU, que reunia entidades representativas da educação superior e a partir dessa Comissão se configura a proposta de um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criando assim o PAIUB.

Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade novos patamares a atingir. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária. Embora tenha recebido ampla adesão das universidades brasileiras, seu ritmo foi afetado em sua implementação pela interrupção do apoio do MEC desde o início do governo anterior, transformando-se em um processo de avaliação meramente interno às instituições, com consequente impacto negativo sobre o ritmo do seu desenvolvimento. (SINAES, 2003, p.14)

Somente em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por meio da Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e que define como seu objetivo e finalidades: assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico. Visa a melhoria da qualidade do ensino, do aumento, expansão e

permanência da eficácia institucional e social, valorizando sua missão pública, a promoção dos valores democráticos, o respeito à diferença e diversidade, bem como a afirmação da sua identidade institucional.

A partir de três componentes principais: as avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, são avaliadas todos os aspectos necessários para a condução de uma IES consolidada e eficaz.

A Avaliação Institucional está baseada em 10 dimensões consideradas as avaliações externas e internas: Missão e PDI; Políticas para Ensino, Pesquisa, Pós-graduação e Extensão; Responsabilidade Social da IES; Comunicação com a Sociedade; as Políticas de Pessoal, Carreiras do Corpo Docente e de Técnico-administrativo; Organização de Gestão da IES; Infraestrutura Física; Planejamento de Avaliação; Políticas de Atendimento aos Estudantes e Sustentabilidade Financeira.

A avaliação dos cursos consiste em 3 dimensões: Organização didática-pedagógica; Perfil do corpo docente e Instalações físicas.

Os instrumentos complementares como: autoavaliação, censo, avaliação externa, ENADE e a avaliação dos cursos, integrados, permitem uma análise dimensionada e seus resultados geram conceitos para divulgação do Ministério da Educação, sinalizando o nível do Ensino Superior e das Instituições Brasileiras.

A avaliação dos estudantes é associada ao ENADE, este por sua vez é realizado de forma trienal, aplicando-se prova aos concluintes respectivamente dos cursos selecionados para cada edição.

O processo de avaliação criado pelo SINAES é coordenado e direcionado pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As IES baseadas nos resultados obtidos de todos os instrumentos cedidos pelo SINAES, devem utilizá-los como ferramentas de gestão para todas as áreas que envolvem a instituição seja administrativa ou acadêmica. Os relatórios produzidos subsidiarão o planejamento de metas, ações e orientação para a eficácia institucional. Em casos de aproveitamento insatisfatórios, as IES neste perfil, serão submetidas a protocolos de compromissos considerando suas necessidades de melhorias.

O processo avaliativo do SINAES apresenta diversificados instrumentos que integrados possibilitam um olhar de todas as áreas pertencentes a comunidade acadêmica, científica e administrativa, traçando um panorama da realidade a que se insere, possibilitando uma reflexão sobre as responsabilidades, fatores de fraqueza e potencialidades almejando a qualidade da educação. Nestes termos, apresentamos de forma objetiva os instrumentos divididos em Avaliação

Interna (Autoavaliação) e Avaliação Externa (Avaliação Institucional, Avaliação dos Cursos e o ENADE):

Autoavaliação – Conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)

De responsabilidade da CPA, a Autoavaliação é um processo contínuo de aperfeiçoamento e desempenho da IES, passando por etapas como a avaliação, a organização dos resultados, discussão pelos representantes sobre os resultados e estratégias a serem adotadas, divulgação interna e externa e visibilidade das ações para alcance das melhorias.

A CPA deve ser integrada por agentes ativos da comunidade acadêmica e sociedade, que engajados para a conquista de melhorias ressignifiquem a importância desse processo, conscientizando toda a comunidade acadêmica para superar problemas e em busca de novos desafios almejando sempre a qualidade do ensino.

A gestão institucional afirma sua eficiência, eficácia e efetividade ao colaborar para o desenvolvimento pleno do processo de autoavaliação e aliar ao seu planejamento os indicativos dele na busca da excelência, revelando o grau de correspondência entre as metas institucionais almejadas e os resultados alcançados.

Neste contexto, a Autoavaliação não deve ser vista como punição e sim, como um diagnóstico real da IES, com caráter formativo, que possa servir de base para elaborar, criar e implementar ações, estratégias, projetos e demais atividades para o alcance da excelência. O canal comunicativo com toda a comunidade acadêmica deve ser constante, de forma a conduzir uma relação de parceria e confiança no trabalho desenvolvido, nas metas traçadas e conquistadas, nas análises, divulgação dos resultados e com a importante participação de todos.

Avaliação Externa – In Loco

Esta avaliação ocorre para autorizar, credenciar, recredenciar as instituições de ensino e para autorizar, reconhecer e renovar reconhecimentos de cursos de graduação. Feita por membros externos, selecionados pelo INEP, que orientados por instrumentos definidos para cada tipo de avaliação, objetivam retratar e analisar para um resultado que consista em subsídios para o processo decisório e autorização do referido pleito.

As avaliações *in loco* após serem definidas pela Secretaria de Regulação da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC) são atribuídas aos avaliadores designados, que deverão realizar a avaliação programada, pautados nos instrumentos.

Os instrumentos vigentes são do ano de 2017 (INEP), a saber:

- Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE), divididos em:

- a) Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância - Credenciamento;
- b) Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância - Recredenciamento;

- Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IAGC), divididos em:

- a) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Autorização;
- b) Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento;

Para os casos em que os resultados não forem satisfatórios, a IES poderá recorrer a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), criada para ser a instância recursal destes processos avaliativos e que tem a competência de deliberar sobre os recursos administrativos referentes a avaliação e de conduta dos avaliadores.

Censo da Educação Superior – CENSUP

O Censo da Educação Superior é obrigatório e realizado anualmente pelas IES sejam públicas ou privadas, utilizando um sistema informatizado disponibilizado pelo INEP, onde os dados são coletados pelos representantes cadastrados. Englobam diversos dados tais como: corpo docente, cursos, alunos, infraestrutura, laboratórios, concluintes, vagas e toda a organização acadêmica e categoria administrativa. Sendo ele, um instrumento independente e de pesquisa mais completo, apresentando dados que possibilitam toda a comunidade acadêmica e em geral obter informações estatísticas e a realidade da educação superior no país.

Entre seus objetivos, além das informações estatísticas para acompanhamento do sistema de ensino superior, destacamos (INEP, 2020):

- Auxiliar o MEC na manutenção do cadastro do e-MEC;
- Subsidiar o MEC com informações para acompanhamento e avaliação de processos regulatórios e de supervisão, avaliação in loco, Prouni, Sisu e Fies, expansão e melhoria da qualidade de ensino;

- Disponibilizar dados para o cálculo de indicadores a formulação e a implementação de políticas públicas, com o Conceito Preliminar do Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC) e o cálculo do aluno-equivalente;
- Contribuir com o trabalho de gestores da IES e de demais gestores de diferentes instâncias e esferas do governo, pesquisadores e demais órgãos sejam internacionais ou nacionais.

ENADE: Contexto Histórico e Atualidade

O Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) foi criado pela Lei Nº10.861 de 14 de abril de 2004 que regulamenta o SINAES e dispõe sobre o ENADE em seu artigo 5º, sendo resumidamente seu objetivo, aferir o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previstos nas diretrizes dos cursos, suas habilidades e suas competências no âmbito profissional da formação do curso considerando a realidade brasileira, mundial e outras áreas.

Abordando o contexto histórico, para sinalizarmos o início e avanço da avaliação do Ensino Superior, anterior a criação do ENADE, em 1996 foi implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido na época como “Provão”, detalhado no Decreto nº2026/96 (revogado), que em sua primeira edição avaliou cerca de 55 mil estudantes concluintes dos cursos de Administração, Engenharia Civil e Direito.

Surgindo assim, a Avaliação Institucional, visando indicadores de qualidade e gerador de relatórios técnicos, que na época sofreram diversas críticas, que ao passar dos anos foram realizados ajustes e melhorias no processo, até chegar no modelo estabelecido pelo SINAES.

Como o objetivo do artigo é abordar o ENADE, voltamos ao seu início em 2004, quando se aplicou a primeira prova em que foram avaliados os seguintes cursos de acordo com a Portaria MEC Nº 1.606/2004: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

De responsabilidade do INEP e inicialmente aplicado a alunos ingressantes e concluintes de todos os cursos de graduação, no período de 2004 a 2008 era realizado por meio de amostragem e com periodicidade máxima de um triênio. Em 2009 passa a ser obrigatório a todos os alunos, considerando a Portaria Normativa Nº 5 de 22 de fevereiro de 2010 que não mencionava mais a amostragem. Por fim, em 2011, os estudantes ingressantes são desobrigados a realizarem a prova, a partir de então, apenas são cadastrados no sistema do ENADE para a manutenção de dados estatísticos e qualitativos, ficando essa análise atrelada a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As notas de ingressantes são comparadas com as dos concluintes visando a demonstração

do desempenho do conhecimento inicial do estudante entre ingressantes participantes do ENEM e dos não participantes.

O ENADE tem como foco principal a trajetória do estudante, visando avaliar mudanças verificáveis entre o potencial de aprendizagem demonstrado no ingresso e as habilidades acadêmicas, para o domínio da área, em termos de conhecimentos e atitudes, bem como as competências profissionais, isto é, os conhecimentos básicos e as capacidades de utilizá-los em distintas situações, a serem demonstrados no último ano do curso. (LIMANA; BRITO, 2005, p. 9)

Ao longo dos anos, o ENADE vem passando por alterações, as últimas foram a incorporação dos estudantes, segundo a Portaria Normativa nº 6 (Brasil, MEC, 2012), que estendeu a aplicação do exame aos que concluíram o curso até julho do ano 2013 e assim mantido para os demais anos subsequentes, com intuito de agregar os estudantes de cursos com entrada semestral, que passou a ser de fato a maior forma de ingresso nas universidades.

Outro fator importante que contribui para os relatórios disponibilizados pelo Inep são os questionários do estudante que a partir de 2011 tornaram-se obrigatórios com a Portaria nº 8 (Brasil, MEC, 2011). Vale mencionar também, a importância do questionário do coordenador de curso que é realizado ao final do processo.

O ENADE é componente curricular obrigatório para a conclusão do curso e deve constar no histórico escolar do aluno, tanto sua participação ou dispensa nas hipóteses permitidas e regulamentadas, conforme prevê a Portaria Normativa nº 840 (Brasil, MEC, 2018), que revogou a Portaria Normativa nº 40 de 2007. Não é permitido informar a nota que o estudante alcançou, um tema também muito debatido entre as instituições de ensino, que acreditam se tratar de uma informação relevante principalmente para o registro acadêmico do estudante, sendo inclusive cada vez mais solicitado como item de avaliação de empresas em processos seletivos de contratação. Contudo, o comprometimento do aluno com a avaliação tem sido trabalhado e muito debatido nas Instituições durante todo o curso do aluno, visando sua conscientização e a responsabilidade com a realização de uma boa avaliação, quer seja para a análise pessoal do seu conhecimento e para a IES que o capacitou e de quem receberá seu tão sonhado diploma superior.

Cabe aqui destacar outro ponto polêmico, a visão punitiva que o ENADE caracteriza, apesar de não ser seu objetivo, mas que gera essa possibilidade baseada na forma como os resultados são apresentados e divulgados, que contribuem para o ranqueamento das IES. A mídia divulga os resultados no *ranking* que gera comparações óbvias entre instituições e cursos e pode determinar a escolha dos alunos e empresas parceiras.

Considerando que de fato, o resultado do ENADE tem sua importância e é fundamental para a manutenção e visibilidade da Universidade e que a realização da prova é responsabilidade do aluno, a quem basta comparecer ao local da prova, assinar a presença e entregá-la após o tempo mínimo exigido, não garantindo assim bons resultados. A cobrança, mais uma vez recai sobre a instituição. Esse cenário caracteriza o campo da avaliação em larga escala que como diz Canan e Eloy (2016, p. 623),

Tem se apresentado como um campo complexo e contraditório em que convivem a necessidade de avaliar para qualificar e a regulação de cunho instrumental que possibilita ou estimula o ranking e não, necessariamente, a qualificação dos processos avaliados. (CANAN e ELOY, 2016, p. 623)

Nessa ótica, é relevante destacar que inserir a proposta do ENADE desde o início dos cursos de graduação, na melhoria do projeto pedagógico do curso e na conscientização do aluno sobre sua importância é fundamental.

De acordo com a Portaria Normativa nº 840 (Brasil.MEC,2018), o ENADE abrange os seguintes instrumentos de coleta de dados: a prova, o questionário do estudante, o questionário de percepção de prova e o questionário do coordenador de curso. As provas devem ser elaboradas a partir dos conteúdos previstos nas diretrizes dos cursos e catálogo nacional de cursos superiores, dispositivos normativos e legislações de regulamentação do exercício profissional as áreas avaliadas.

Realizado anualmente, sua aplicação é determinada por áreas de avaliação do ciclo avaliativo trienal, podendo ser complementada ou alterada anualmente. A partir de 2017, além da Portaria Normativa que estabelece sua aplicação em cada edição, passa a ser regulamentado também pelo Edital que é publicado pelo INEP, contendo os aspectos indispensáveis a realização do exame anualmente, incluindo cronograma, prazos, procedimentos técnicos e as responsabilidades das IES.

Segundo os resultados publicados do último ENADE realizado em 2019, (INEP, 2019), foram inscritos como concluintes habilitados 435.469 estudantes e participaram 391.863 concluintes, apresentando uma evasão de 10%. Comparados a primeira edição em 2004, selecionados na amostra, participantes incluindo ingressantes, fizeram o ENADE um total de 140.340, o que indica o crescimento do Ensino Superior no Brasil, ressaltando que o ciclo avaliativo dos cursos é compatível nos anos de 2019 e 2004, tendo sido avaliados cursos das áreas de Bacharelado em Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins.

Devido a pandemia do Covid-19, o ENADE em 2020 não foi realizado, sendo transferido para 2021, dispensando os concluintes deste ano. A realização do ENADE em 2021, foi confirmada

através da Portaria MEC Nº 494 de 8 de julho de 2021, que estabeleceu o regulamento e prorrogou a avaliação dos cursos vinculados às áreas de avaliação, referentes aos anos II e III do ciclo avaliativo de 2020. O Edital nº 36 de 12 de julho de 2021, dispõe sobre as diretrizes, traz os prazos e procedimentos adotados para essa edição atípica, prevista para acontecer em 14 de novembro do ano vigente, ainda cercada de incertezas pelo momento atual.

A prova do ENADE conforme consta no Edital MEC/INEP Nº 36 de 12 de julho de 2021 será composto por 4 instrumentos:

- 1) Prova - com questões de formação geral;
- 2) Questionário de percepção de prova;
- 3) Questionário do estudante;
- 4) Questionário do coordenador.

Desses 4 instrumentos, são obrigatórios os itens 1 e 3, que comprovarão a efetiva participação do estudante na prova e sua regularidade.

A nota final do ENADE, segundo a Nota Técnica nº 20 de 2019 pelo INEP, é obtida pela média ponderada, considerado 75% do conhecimento específico e 25% da parte de formação geral. Os resultados individuais são sigilosos e apenas o estudante possui acesso ao resultado.

Relatórios do ENADE e Análise da Pesquisa de Opinião

Diante do exposto e ingressando no foco dos relatórios produzidos pelos resultados do ENADE, estes são relatórios públicos e disponíveis no INEP para consulta. Sendo eles, relatórios de IES e relatórios de cursos. Constam ainda, outros dados que poderão ser vistos como: os microdados, as sinopses estatísticas e relatórios síntese por área. Para o nosso artigo, serão considerados os relatórios de IES e de curso que são essenciais para nosso tema.

Não tratamos sobre os relatórios de alguma IES especificamente, e sim, tivemos como objetivo pesquisar sobre a importância atribuída a análise do material disponível dos relatórios para uso da gestão acadêmica.

Os Relatórios

Relatórios da IES

Nestes relatórios de domínio público, aberto a consulta no site do INEP, a IES tem a possibilidade com seus gestores de comparar seus resultados com outras da mesma organização

acadêmica, mesma região, Unidade Federativa e categoria administrativa, tendo subsídios essenciais para análise e avaliação de suas políticas educacionais de ensino, pesquisa e extensão.

Eles apresentam os resultados obtidos por meio da prova do ENADE e do questionário do estudante dos concluintes aplicados em cada curso, permitindo conhecer de modo mais apurado, a qualidade dos cursos e das IES de todo o Brasil. Destaca-se o desempenho das diferentes áreas na prova de formação geral; análise do perfil do coordenador e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; desempenho linguístico dos concluintes a partir das respostas discursivas na prova de formação geral.

Entendemos que há limitações nos instrumentos enquanto mecanismo de avaliação de curso, entretanto eles podem ser bastante úteis para a orientação pedagógica de cada Instituição de Ensino, contribuindo significativamente para uma reflexão interna com vistas à qualidade, promovendo diversas discussões para novos caminhos, inovações e melhorias. Pode ser considerado de grande valia para o processo da construção da graduação do Brasil,

No relatório da IES, encontra-se discriminado a participação de cada curso: o conceito ENADE obtido; comparação das médias do curso no nível regional; comparação entre as médias do curso no nível nacional na formação geral e específicos dos concluintes; o perfil dos estudantes de acordo com os dados coletados do questionário socioeconômico e cultural e a percepção deles sobre o ambiente de ensino aprendizagem e a organização do curso, currículo e atividade docente.

Sobre esse último, a percepção apontada no questionário, é o ponto alto, tendo em vista, que o aluno deve informar sobre temas que ao serem respondidos, não apresentarem a mais alta pontuação, não entrarão na análise do relatório, bem como no conceito do ENADE, podendo ter efeitos na nota do curso e da IES. É importante que a IES faça um trabalho prévio para orientar e esclarecer aos estudantes sobre a importância e coerência de suas respostas a fim de ter resultados satisfatórios e reais.

Relatórios de Cursos

Este relatório apresenta dados com referência à prova dos estudantes concluintes de cada curso, resultados obtidos do questionário de impressões sobre a prova e do questionário do estudante. Tem como base o total da população inscrita pela IES e o número de alunos que efetivamente participaram do exame.

A finalidade deste relatório é retratar o perfil dos estudantes, integrando informações constantes das respostas às suas percepções e vivências, investigando a capacidade de compreensão frente à sua trajetória no curso e na Instituição de Ensino, abordados em questões objetivas que exploraram a função social da profissão e aspectos fundamentais da formação profissional.

Da mesma forma que sabemos que há limitações nestes instrumentos, consideramos ainda um potente meio para a gestão subsidiar sua reflexão sobre a qualidade e realidade da educação ofertada e das melhorias a serem realizadas.

Apresenta os resultados obtidos na prova de formação geral e conhecimento específico, com estatísticas, nota máxima e média, comparando por UF, Grande Região, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e no total do Brasil. Além das tabelas, apresenta gráficos para melhor interpretação dos resultados, que dão grande aporte de informações ao curso.

Como dito acima, consta também dos resultados sobre a percepção da prova dos participantes com as mesmas comparações descritas em cada questão formulada, tais como: dificuldade da prova na parte geral e específico, extensão da prova, sobre os enunciados, as instruções fornecidas para a prova, tempo de resposta da prova entre outras.

Complementando o relatório e sendo uns dos principais pontos deste relatório, a resposta dos participantes frente aos recursos pedagógicos, docentes e formativos do curso oferecidos pela IES. Este com certeza, é um elemento muito importante a ser analisado pela gestão, considerando as políticas aplicadas e a atuação dos docentes no curso. Traz questões como: se as disciplinas contribuíram para a formação integral, como cidadão e profissional; se o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional; sobre os planos de ensino apresentados; se o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas; domínio dos professores frente as disciplinas; infraestrutura; equipamentos; e por fim a biblioteca.

De acordo com o INEP, 2019

Além do desenvolvimento de competências técnico-profissionais, a educação superior tem como uma das suas funções mais importantes a promoção de igualdade de oportunidades e de justiça social. Com essa visão, as informações fornecidas pelos processos de avaliação do ENADE pretendem auxiliar a IES a conhecer o perfil dos seus estudantes e analisá-lo, em relação as outras IES, para que, ao integrá-lo aos resultados das avaliações internas realizadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), possa refletir sobre seus compromissos político-pedagógicos e suas práticas, agindo de forma orientada para a construção de uma educação superior de qualidade, justa e democrática. (INEP, 2019)

Diante dos relatórios apresentados, entre outros possíveis de verificar e do processo de avaliação interna realizada pela CPA, cabe à cada Instituição de Ensino e seus dirigentes, a utilização desses instrumentos em benefício próprio, traçando estudos, para que possa com dados

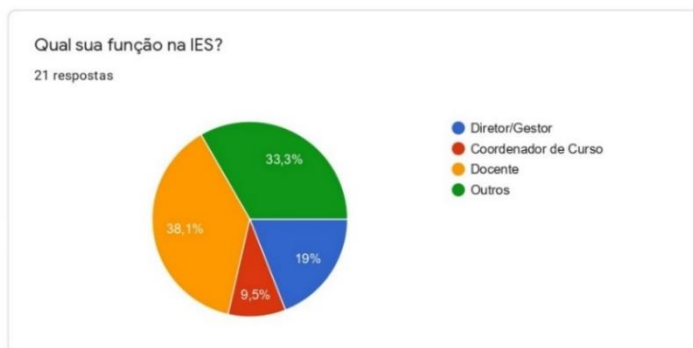
levantados, construir melhorias no projeto pedagógico dos cursos, na avaliação do seu quadro docente, na infraestrutura e na própria sensibilização do aluno para o ENADE.

Não cabe apresentarmos uma forma mágica de analisar e interpretar os resultados, por serem diversificados para cada IES e sim, mostrarmos o quão importantes são esses relatórios e que devem ser levados ao conhecimento da comunidade acadêmica gerando análises para impulsionar novas ações, projetos, inovações metodológicas nos cursos, entre outras linhas a serem definidas e melhoradas. Além disso, estabelecer metas para o próximo ciclo avaliativo a fim de resolver problemas já identificados nos últimos relatórios, que podem ter sido apenas falhas interpretativas por parte dos participantes nas respostas e saná-las. Preparar as turmas, orientá-las a fim de realizarem um ENADE com consciência e responsabilidade para que o processo seja ao longo do caminho do curso, concebido e entendido como necessidade e valor para a qualidade da graduação e como um todo no Brasil.

Análise da Pesquisa de Opinião

Considerando a abordagem do nosso tema, apresentamos a pesquisa de opinião realizada via *Google Forms* com professores, gestores e demais profissionais da área. Responderam ao questionário 21 pessoas, sendo: quatro (4) Diretores/Gestor, dois (2) Coordenadores de Curso, oito (8) Docentes e sete (7) outros cargos, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1. Participantes da pesquisa



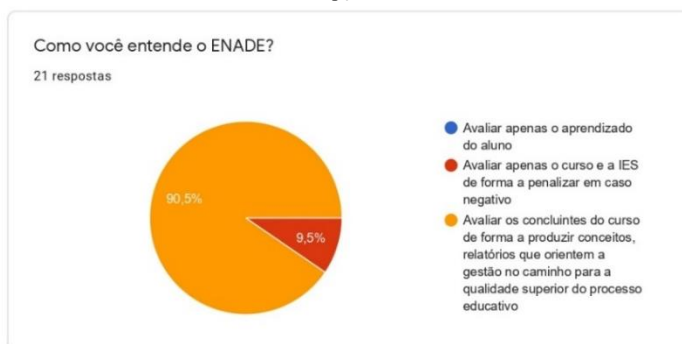
Fonte: Produção dos Autores

Observamos que os relatórios produzidos pelo INEP com os resultados do ENADE, de forma geral, são conhecidos pela comunidade acadêmica. A pesquisa apontou que há o envolvimento da gestão na utilização dos mesmos em prol das melhorias e qualidade da educação no setor. Entretanto, um percentual ainda desconhece sua existência e tão logo a sua importância e a gama de informações relevantes que esses documentos apresentam sobre a realidade dos cursos em que atuam e das Instituições e que podem ser comparados com outros tantos no nível regional quanto nacional.

Os gráficos abaixo mostram a pesquisa e seus apontamentos.

No gráfico 2, observamos que 90,5% do grupo pesquisado demonstra a percepção sobre a importância do ENADE para a melhoria da qualidade do ensino superior e 9,5% ainda atribui um conceito de verificação, de auditoria ao instrumento e não de gestão do ensino e da qualidade.

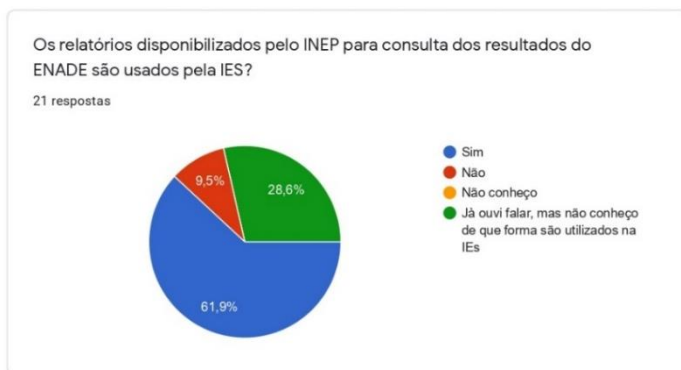
Gráfico 2. Percepção sobre o ENADE



Fonte: Produção dos Autores

O gráfico 3 ilustra que 61,9% têm conhecimento de que os relatórios com os resultados do ENADE são usados pela Instituição. Considerando que a pesquisa envolve docentes e gestores, é perceptível que uma parcela ainda não teve acesso aos relatórios (38,1%). Esse resultado sugere que pode haver uma divulgação ineficaz para a comunidade acadêmica geral, ou que apenas a gestão da IES e dos cursos tenha acesso aos relatórios para análise, bem como, que falte um trabalho que proporcione a todos a experiência mais efetiva para conhecer os relatórios dos seus cursos e até contribuir em diagnósticos para a busca conjunta de melhorias.

Gráfico 3. Utilização dos relatórios pela IES



Fonte: Produção dos Autores

Complementando a ideia de pouca difusão dos relatórios do ENADE a toda a comunidade acadêmica, vemos no gráfico 4 um índice considerável de pessoas que desconhecem o envolvimento da gestão em difundir este mecanismo oferecido pelo ENADE. Observa-se que 38% afirmam não existir e/ou não sabem informar a existência de grupos de trabalho para analisarem os relatórios.

Se não sabemos de onde vem os estudos, como são feitos os diagnósticos e como são planejadas as metas de melhorias nos cursos? Será que se tem dado a devida importância a estes instrumentos e ferramentas? O medo de ampliar o conhecimento sobre tais relatórios devido a exposição dos resultados, gera uma frágil relação entre a construção de estratégias e aprimoramento da qualidade?

Gráfico 4. Grupos de trabalho para análise do relatório

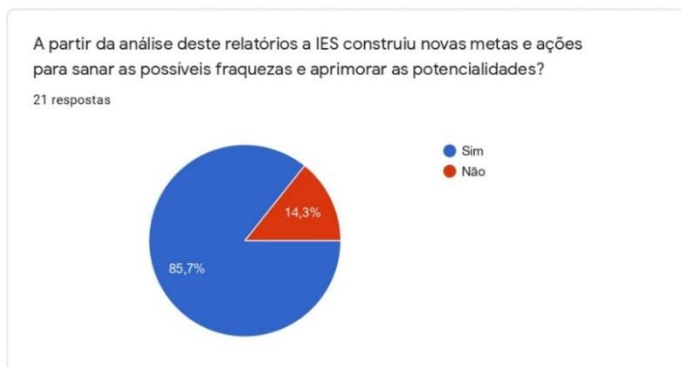


Fonte: Produção dos Autores

Apesar de observarmos que a pesquisa mostrou que a maioria, 61,9% tem conhecimento dos grupos de trabalho envolvidos no gerenciamento desses relatórios, podemos dizer que quase 40%, um número relevante se considerado a natureza das funções dos entrevistados, desconhecem esta ação.

Os grupos de trabalho, neste caso, são importantes na realização das análises dos relatórios de cada curso contribuindo para a definição de metas, melhorias e correção de projetos e procedimentos, a fim de que nos próximos exames sejam melhor avaliados. Participam destes grupos, direção, coordenadores, CPA, reitoria e outros membros da gestão acadêmica. Acreditamos que pode ocorrer uma falta de prática em divulgar este trabalho o que pode estar atrelado ao resultado da pesquisa. A divulgação e construção das evidências das análises realizadas pelos grupos de trabalho são fundamentais para que se introduza no meio acadêmico o conhecimento destas atividades, passando a ser difundido na IES.

Gráfico 5. Metas a partir dos relatórios



Fonte: Produção dos Autores

Tendo em vista a questão abordada, os relatórios desta avaliação constituem um material valioso para a construção de estratégias e metas. Sabemos que há discussões sobre a real função do ENADE e que ele, da forma em que organizado, não representa a realidade das Instituições, por não considerar as diferentes regiões, condições, metodologias, currículos e demais especificidades. Entretanto, é preciso reconhecê-lo como uma ferramenta capaz de trazer dados e informações consistentes para a gestão dos cursos e da instituição. Capaz de avaliar as possíveis fraquezas, competências e habilidades, ainda que com limitações no seu processo avaliativo, pode ser um grande aliado nas análises individuais e coletivas, considerando suas mudanças, reanálises e avanços conceituais. Como afirma Tumolo:

[...] a principal função da avaliação, que é de funcionar como um diagnóstico de uma situação da realidade social para que ações com vistas à qualificação dos processos e procedimentos nele envolvidos possam ser planejadas. Enfatiza que, como projeto coletivo deve ser pensada de maneira a proporcionar estratégias de superação do presente para um futuro, que me perspectiva, beneficie a todos, por meio da conquista de um desempenho mais efetivo. (TUMOLO, 2010, p. 12)

Considerações Finais

Mediante a pesquisa bibliográfica e o questionário realizado, foi possível perceber que historicamente a avaliação do ensino superior vem sendo discutida e reformulada em busca do objetivo de contribuir para a melhoria do ensino no país. Diante do estudo sobre os conceitos, a questão histórica e nosso objetivo, podemos concluir que a Avaliação do Ensino Superior passou por transformações e que o SINAES vem impulsionando e se tornou um importante instrumento de pesquisa sobre a qualidade do Ensino Superior.

A Avaliação Institucional, tem como foco a melhoria no aprendizado e do desenvolvimento de estratégias na gestão. Contribui ainda com pesquisas que avaliam os processos de ensino e organizacionais e seus resultados trazem subsídios para uma análise mais apurada e que são significativos para traçar estratégias e elaborar planos de ações que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação na instituição.

Como já dissemos anteriormente, caminhamos em busca de melhores ferramentas de gestão e que o ENADE em si, ainda será tema de reavaliações em sua concepção diante de várias fragilidades, contradições, questionamentos e análises de sua execução e de como seus resultados são usados, seja referente às notas, ao ranqueamento das IES ou de seus relatórios finais para a gestão.

Importante ressaltar que a discussão aqui proposta destaca a necessidade de se divulgar os relatórios do ENADE a toda comunidade acadêmica, estabelecer parcerias com os grupos da comunidade acadêmica, dar novos rumos ao conceito de ENADE e da Avaliação Institucional e Autoavaliação dentro da IES para que todos esses resultados e discussão possam ser usados na melhoria da gestão institucional.

Assim, apesar das fragilidades e contradições do ENADE, os relatórios disponíveis devem ser utilizados em favor da instituição e dos cursos. Devem ser instrumento de reflexão, de estudo para professores, coordenadores, diretores e demais dirigentes a fim de promover um ambiente institucional colaborativo na construção da qualidade da educação.

A melhoria da qualidade do ensino, do aumento, expansão e permanência da eficácia institucional, valorização da missão social, a promoção dos valores democráticos, o respeito à diferença e diversidade, bem como a afirmação da sua identidade institucional é o objetivo.

Referências

BRASIL. Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESULTADOS ENADE 2019: Conceito ENADE e IDD 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/apresentacao/2020/Apresentacao_Resultados_ENADE_Conceito_ENADE_IDD_2019.pd. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep **Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES**. Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Brasília DF, n. 20, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/legislacao/2012/portaria_normativa_n6_14032012.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: INEP. Educação Superior. **Instrumentos**. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos1>. Acesso em: 21 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital Nº 36, de 12 de julho de 2021 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2021**. Diário Oficial da União, Brasília DF, edição 130, seção 3, p. 67, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-36-de-12-de-julho-de-2021exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-ENADE-2021-331807144>. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 494, de 8 de julho de 2021**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-494-de-8-de-julho-de-2021-330988556>. Acesso em 21 ago.2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP, 2015. 5 v.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº. 6, de 14 de março de 2012.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/legislacao/2012/portaria_normativa_n6_14032012.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 8, de 15 de abril de 2011.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/ENADE/2011/portaria_normativa_8.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 5 de 22 de fevereiro de 2010.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/ENADE/2010/portaria_normativa_5_22_fev_2010.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1606 de 01 de junho de 2004.** Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1606-2004_186961.html. Acesso em 9 jul. 2021.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm. Acesso em: 20 ago.2021.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES. **Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**, agosto 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>. Acesso em: 21. jun. 2021.

CANAN, Silvia Regina; ELOY, Vanessa Taís. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2016, v. 11, n. 3, p. 621-640, set/dez 2015/2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 ago. 2021.

LIMANA, Amir; BRITO, Márcia Regina F. de. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 10, n. 02, p. 09-32, jun. 2005.

TUMOLO, L.M.S. **O ENADE como processo de autoavaliação dos cursos de graduação e instituição.** 2010. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/565. Acesso em: 26. ago. 2021.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DA NORMATIZAÇÃO DA REGULAÇÃO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DECRETO N. 9.235/2017

Marcos Machado¹

Aniello Antônio D'Amato Filho²

Rafael Teixeira dos Santos³

O presente artigo tem como objetivo geral constituir e identificar a estrutura normativa relacionada às IES que disciplinam a regulação e a supervisão dos cursos de graduação no Brasil. Os objetivos específicos são: (1) Identificar as normativas previstas à Educação Superior, tal como proposto na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) e na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN) e (2) Realizar análise documental sistemática do Decreto nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos superiores de graduação no Sistema Federal de Ensino (SFE).

Importante destacar que devido a complexidade que envolve a organização e regulação do sistema de Educação Superior, uma vez que a Educação Superior compreende cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação (especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) e de extensão, os quais são desenvolvidos em Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, que requerem avaliações para autorização e reconhecimento de cursos e programas e credenciamento dessas instituições, vários esforços têm sido realizados no país, envolvendo tanto a ação dos Governos, quanto das associações profissionais e entidades representativas, como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), além do apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹ Doutorado em Direito, Função Social do Direito (FADISP).

² Bacharel em Direito, Centro Universitário de Barra Mansa (UBM).

³ Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Popu (UFRRJ).

Tendo em vista, que a Educação Superior está disciplinada por leis e atos normativos expedidos pelo poder público e considerando-se ainda que a função dos administradores acadêmicos exige o conhecimento dessa legislação, o presente estudo visa compreender as questões pertinentes à regulação e supervisão dos cursos de graduação vigentes no país, bem como sistematizar o arcabouço normativo e seus elementos para subsídio de gestores educacionais no âmbito das IES.

Justifica-se o presente trabalho levando em consideração a questão da regulação referente à Educação Superior no Brasil, observa-se que a Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 9º, explicita a finalidade da avaliação da educação brasileira e as atribuições da União: “[...] VI - assegurar processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...] VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior”; quando trata da organização da educação nacional, atribui à União, de maneira exclusiva, o regramento de direito de “[...] IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Em 9 de maio de 2006, o Decreto nº 5.773 foi promulgado, observando a regulamentação da prática “[...] das funções de regulação, supervisão e avaliação da Instituição de Ensino Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”. O Decreto nº 9.235/2017, revogando o Decreto nº 5.773/2006, também buscou trazer entendimento à designação do tripé de funções de regulação, avaliação e supervisão, impondo a função de avaliação do referencial de atuação do poder público, como prescreve a Carta Cidadã de 1988, em seu artigo 209, inciso II.

As referências legais citadas no quadro 1 são fundamentais para a compreensão e delimitam a atuação do Estado como agente regulador nos procedimentos normativos da regulação educacional, enquanto Cury (1997, p. 9) observa que “[...] fica claro que o inciso V do art. 10 da LDB fala que estados baixam normas complementares para o seu sistema de ensino”. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o sentido aqui atribuído ao termo “regulação”. Na história da literatura jurídica brasileira, segundo Silvestre (2016), regular trata-se de um conceito extremamente complexo, entretanto a legislação brasileira estabelece uma forte relação entre avaliação e regulação no contexto da Educação Superior.

Observa-se que, enquanto o vocábulo “regulação” é puramente utilizado para a análise da Educação Superior, a regulação da Educação Superior no Brasil revela um caráter que irá além do conceito de regulação. Esta pesquisa enfatiza a *regulação* que depreende o exame de um conjunto de determinações legais, normas, além de leis que governam a atividade do Ensino Superior brasileiro, tendo que ser seguidas pelas IES que atuam no mercado, sob pena de não receberem a validação por meio do credenciamento institucional e/ou do reconhecimento dos seus cursos de graduação e/ou pós-graduação.

Nesse cenário, reporta-se ao estudo de Barroso (2006), que apresenta um modelo interpretativo para a análise dos processos de regulação em educação, o qual está estruturado em quatro perspectivas, sendo a primeira delas: (a) regulação transnacional, que compreende o:

[...] conjunto de normas e instrumentos que circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como ‘obrigação’ ou ‘legitimação’ para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. BARROSO (2006, p. 44)

No tocante ao procedimento metodológico deste trabalho, optou-se por realizar um estudo exploratório, utilizando-se das técnicas de pesquisa documental e levantamento bibliográfico. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), o desenvolvimento metodológico remete às etapas efetivas da investigação, objetivando conhecer e explicar os fenômenos pesquisados, de modo a garantir ao pesquisador os meios mais apropriados para lograr seus objetivos com precisão e assertividade.

Pressupostos Teóricos

Por meio desse artigo, vislumbra-se os problemas que envolvem a organização e regulação de um sistema de Educação Superior, seja em instituições públicas ou privadas, pois em ambas é preciso autorização, reconhecimento de cursos e programas e credenciamento institucionais.

Sendo assim, foram utilizadas técnicas de pesquisa documental e levantamento bibliográfico e de acordo com Marconi e Lakatos (2017), o desenvolvimento metodológico remete às etapas efetivas da investigação, objetivando conhecer e explicar os fenômenos pesquisados, de modo a garantir ao pesquisador os meios mais apropriados para lograr seus objetivos com precisão e assertividade.

Regulação da Educação Superior no Brasil

Segue a apresentação e discussão dos principais marcos regulatórios que tratam da regulação dos cursos de graduação e dos aspectos da autorização, reconhecimento e renovação de credenciamento, considerando que tais atos regulatórios estão relacionados com processos de

avaliação para concessão de abertura e continuidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

A regulação da legislação educacional começa pela Carta Cidadã de 1988, que corresponde à lei fundamental e suprema do país e se coaduna com as leis correlatas, criando elo entre a regra principal e a secundária para suprir pontos obscuros ou lacunas existentes, em ambas as situações, por meio dos atos normativos, que são aqueles que têm por objeto imediato explicar a regra de direito ou lei, tais como: decretos, portarias e resoluções; e que consagrou princípios para o controle e garantia da educação, afirmando o dever do Estado em realizar a avaliação de qualidade da educação ofertada pelas IES, públicas e privadas (BRASIL, 1988).

Para que o gestor acadêmico tenha uma melhor visualização da legislação pertinente ao processo de regulação, para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso superior de graduação, estão listados no Quadro 1, de maneira cronológica, os instrumentos legais que sustentam a organização e administração dos cursos ofertados pelas IES.

Quadro 1. Legislação vigente da regulação da Educação Superior

ESTRUTURA NORMATIVA DA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR			
TÍTULO	NATUREZA	AUTOR	ANO
Constituição da República Federativa do Brasil	Constituição Federal	Assembleia Constituinte	1988
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei	Presidência da República	1996
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	Lei	Presidência da República	2004
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei	Presidência da República	2014
Decreto nº 9.235, de 15 dezembro de 2017, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no SFE	Decreto	Decreto	2017

Fonte: MACHADO (2020)

Entende-se que o conceito de regulação nacional difundido por Barroso (2006) apresenta-se mais adequado a respeito do Ensino Superior brasileiro, pois o autor tenta explicitar o conceito de regulação instituído dentro do campo educacional, que está muito associado “à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”.

Já Sguissardi (2013, p. 945) prevê que “[...] a regulação é um fenômeno coessencial ao Estado moderno, seja em seu aparelho restrito, seja em seu âmbito ampliado da sociedade em geral e do mercado econômico em particular”, uma vez que a padronização econômica acontece simultaneamente, “[...] confundindo-se com a atividade regulatória a cargo do aparelho do Estado”.

As Políticas Públicas da Regulação da Educação Superior no Brasil

As políticas públicas de regulação educacional buscam privilegiar o equilíbrio entre as ofertas e demandas oriundas do Estado e da sociedade, diante dessas oscilações estatais e sociais. Levando-se em conta o fato de que somos um país de Estado Democrático de Direito, faz-se mister estabelecer o regramento legal de políticas educacionais que visam “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, pode-se extrair que o termo “regulação” perpassa por um conjunto de normas jurídicas, as quais estabelecem o controle da atividade privada pelo Estado, que, por sua vez, tem a obrigação de garantir a proteção do interesse público do cidadão aos serviços públicos. Nesse contexto, pode-se afirmar que o termo “regulação” está sendo compreendido como um conjunto de normas jurídicas que regula a funcionalidade do Ensino Superior brasileiro, o que significa dizer que todas as IES precisam obedecer a tais regras de direito, sob pena de ter seus atos invalidados e, nesta hipótese, sujeitas à aplicação das penalidades previstas na Lei nº 9.394/1996, especialmente conforme consta no artigo 73 do Decreto nº 9.235/2017: “a) desativação de cursos e habilitações; b) intervenção; c) suspensão temporária de atribuições da autonomia; d) descredenciamento; e) redução de vagas autorizadas; f) suspensão temporária de ingresso de novos estudantes; ou g) suspensão temporária de oferta de cursos”.

Extrai-se da normatização da regulamentação (Decreto nº 9.235/2017) que a regulação estabelece um conjunto de regras de conduta, bem como o controle de atividade privada pelo Estado, que, por seu turno, tem a responsabilidade da proteção do interesse público do indivíduo perante os serviços públicos. Assim, o termo “regulação” é utilizado para analisar a Educação Superior. Trata-se de um conjunto de leis, normas e determinações legais que rege a performance da Educação

Superior, que deve ser observado por todas as instituições que tenham em suas ações esse nível de ensino, para que esse conjunto possa ser validado por meio do credenciamento institucional e serem reconhecidos seus cursos de graduação.

De modo geral, cabe ao poder público se encarregar da regulação da Educação Superior através de atos autorizativos. Às instituições de Educação Superior tornam-se necessários o credenciamento e o recredenciamento. Entrementes, aos cursos a serem oferecidos se farão obrigatórios a autorização, o reconhecimento e a renovação do reconhecimento. Os referidos atos são temporários, conforme consta no artigo 46 da LDBEN de 1996 e no artigo 10 do Decreto nº 9.235/2017, como segue:

Art. 10. O funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação, nos termos deste Decreto. § 1º São tipos de atos autorizativos: I - os atos administrativos de credenciamento e recredenciamento de IES; e II - os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores. § 2º Os atos autorizativos fixam os limites da atuação dos agentes públicos e privados no âmbito da educação superior. § 3º Os prazos de validade dos atos autorizativos constarão dos atos e serão contados da data de publicação. § 4º Os atos autorizativos serão renovados periodicamente, conforme o art. 46 da Lei nº 9.394, de 1996, e o processo poderá ser simplificado de acordo com os resultados da avaliação, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2017b, p. 3-4)

O Decreto nº 9.235/2017 modificou, entre outros, os instrumentos de avaliação de cursos, estabelecendo papel indispensável ao avaliador, uma vez que esse componente do processo avaliativo irá elaborar, em comissão, relatórios do que foi averiguado in loco.

No que se refere à regulação, verifica-se que o processo é fracionado entre diferentes instâncias governamentais. O papel de órgão regulador fica concentrado no Ministério da Educação (MEC), que estabelece algumas atribuições regulatórias a outras áreas, ou às entidades vinculadas ao referido ministério, se necessário.

Coube à Secretaria de Educação Superior (SESU) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior; e à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a regulação, supervisão e avaliação de IES, públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior, bem como certificação de entidades beneficentes de assistência social na área de educação.

Nesse caso, a SERES é subdividida em três diretorias: (a) Diretoria de Política Regulatória; (b) Diretoria de Supervisão da Educação Superior; e (c) Diretoria de Regulação da Educação Superior.

Metodologia

No tocante ao procedimento metodológico deste trabalho, optou-se por realizar um estudo exploratório, utilizando-se das técnicas de pesquisa documental e levantamento bibliográfico. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), o desenvolvimento metodológico remete às etapas efetivas da investigação, objetivando conhecer e explicar os fenômenos pesquisados, de modo a garantir ao pesquisador os meios mais apropriados para lograr seus objetivos com precisão e assertividade.

Consoante Gil (2008, p. 27), “[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, buscase conhecer os aspectos mais relevantes do objeto em estudo, bem como identificar as questões que permeiam o processo de regulação na Educação Superior, de modo a proporcionar uma compreensão maior desse campo de pesquisa por parte do pesquisador.

A pesquisa documental, segundo Gil (2006, p. 45), “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Nesse sentido, a presente pesquisa realizou uma análise documental acerca do Decreto nº 9.235/2017, que trata exclusivamente da questão da regulação da Educação Superior no SFE como objeto de estudo, o que permitiu sistematizar e conhecer as minúcias desse decreto. Conforme Cellard (2012), um documento é uma fonte de informação estática e datada historicamente, mas as análises e interpretações são mediadas pela percepção de cada pesquisador e relacionadas à dimensão teórica que fundamenta sua pesquisa.

O método suporta abordagem de cunho quantitativo e/ou qualitativo, na presente pesquisa a investigação científica se baseia no caráter subjetivo do objeto analisado, por tanto uma abordagem qualitativa, conforme está descrita neste projeto de pesquisa.

Ainda no entendimento de Lakatos e Marconi (2017, p. 303) “o estudo qualitativo desenvolve-se em uma situação natural, oferecendo riqueza de dados descritivos, bem como focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e análise documental, com levantamento dos instrumentos legais, para fomentar o conhecimento do que se refere à legislação educacional superior. Em especial no que se refere à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação superiores.

Neste sentido, segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 23) “Analisar significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. [...] refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos”.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1991, 48).

Segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 33) “pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas e resumos”.

Para Galliano a pesquisa bibliográfica se revela da seguinte maneira:

[...] é a que se efetua tentando resolver um problema ou adquirir novos conhecimentos a partir de informações publicadas em livros ou documentos similares (catálogos, folhetos, artigos, etc.). Seu objetivo é desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado fato, assunto ou idéia. (GALLIANO, 1986, p. 109)

A pesquisa terá investigação científica de abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica com a utilização dos seguintes procedimentos de pesquisa:

1 - Descritivo, pois irá descrever sistematicamente os documentos jurídicos e normativos da educação superior para instituições de educação superior de iniciativa privada, que serão utilizados para organizar, conceder e gerir os cursos de graduação superiores; e

2 - Explicativo, pois pretende explicar os instrumentos legais da educação superior e normativos institucionais, que são indispensáveis para organização e abertura de curso de graduação superior.

Para Lakatos e Marconi (2011, p. 52) os documentos jurídicos “constituem uma fonte rica de informes do ponto de vista sociológico, mostrando como uma sociedade regula o comportamento de seus membros e de que forma se apresentam os problemas sociais”.

As etapas da pesquisa serão de conhecer os instrumentos jurídicos (legais, institucionais e organizacionais) educacionais pertinentes ao SFE, no que se refere à organização, concessão (de autorização, de reconhecimento e de renovação), e administração acadêmica de cursos de graduação superiores.

Em seguida, explicar a sistematização dos documentos legais, institucionais e organizacionais exigidos para o funcionamento dos cursos de graduação nas instituições de educação superior de iniciativa privada.

Tudo isso com a finalidade de possibilitar uma visão macro do SFE, principalmente em relação aos instrumentos legais e normativos institucionais que disciplinam a organização, a concessão e a gestão dos cursos de graduação superiores no Brasil, aos futuros administradores acadêmicos.

Estudo e Análise dos Processos da Regulação da Educação Superior no Brasil

Por meio de um estudo exploratório buscou-se conhecer os aspectos mais relevantes do objeto em estudo bem como identificar as questões que permeiam o processo de regulação na Educação Superior, de modo a proporcionar uma compreensão maior desse campo de pesquisa.

Análise Documental Sistemática do Decreto nº 9.235/2017

O Decreto nº 9.235 foi assinado em 17 de dezembro de 2017 pelo então chefe do Executivo, Michel Temer, sendo publicado no Diário Oficial da União nº 241 no dia seguinte. O documento possui oito páginas e 108 artigos, que se estruturam em cinco capítulos: Capítulo I - Da Educação Superior no Sistema Federal de Ensino (artigos 1º ao 7º); Capítulo II - Da regulação (artigos 8º ao 61); Capítulo III - Da supervisão (artigos 62 ao 78); Capítulo IV - Da avaliação (artigos 79 ao 89); Capítulo V - Disposições finais (artigos 90 ao 108).

O decreto se ampara legalmente na Constituição Federal (artigo 84, inciso IV), na LDBEN de 1996 (artigos 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46) e nas Leis nº 9.784/1999 e nº 10.861/2004, sendo a primeira que regula o processo administrativo no âmbito da administração pública federal e a segunda que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

De modo geral, o documento trata do novo marco regulatório, que aborda questões envolvendo a tramitação dos atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de

reconhecimento de cursos superiores de forma sistemática e sequencial (BRASIL, 2017b) e está dividido em três níveis de função, a saber, de regulação, supervisão e avaliação, sendo suas respectivas áreas de atuação definidas no artigo 1º:

Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino. (BRASIL, 2017b, p. 2)

De acordo com o texto de lei, o Capítulo I, artigo 1º, parágrafo 1º, define que a regulação tem por finalidade “[...] promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, no que se refere a instituições tanto públicas quanto privadas de ensino (BRASIL, 2017b, p. 2).

O parágrafo 2º afirma que a supervisão “[...] será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior”, visando garantir a “regularidade” e “[...] qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES”. Destaca-se o caráter preventivo previsto à supervisão, na medida em que anteriormente os processos de supervisão eram realizados com a finalidade de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no SFE com a legislação aplicável, não considerando questões preventivas (BRASIL, 2017b).

Em seguida, o parágrafo 3º alude que a avaliação deverá ser realizada por meio do SINAES, com caráter formativo, e “[...] constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (BRASIL, 2017b, p. 2). O SINAES, por sua vez, tem o compromisso de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, que compreendem os seguintes processos de avaliação: (I) avaliação interna das IES; (II) avaliação externa in loco das IES, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); (III) avaliação dos cursos de graduação; e (IV) avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2014, 2017b).

O parágrafo 4º do artigo 1º do Decreto nº 9.235/2017 também disponibiliza, por meio de convênio e de forma facultativa, que “[...] as funções de supervisão e de avaliação poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais”.

No artigo 3º e subsequentes (4º ao 8º), abordam-se as competências atribuídas ao MEC, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao INEP e à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), em relação às funções de regulação, supervisão e avaliação no SFE.

Dessa maneira, muito embora os documentos sejam de caráter institucional, sua origem é de natureza legal, já que nascem a partir de exigências legais (regras e princípios) de direito ou por orientação e/ou determinação do MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), que, segundo Segenreich (2018, p. 104), “[...] é apresentada como uma unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior”, e/ou SERES, por se tratar de questões envolvendo a Educação Superior como previsto no Decreto nº 9.235/2017, compete ao MEC, por meio da SERES, exercer as funções de regulação e supervisão da Educação Superior no âmbito do SFE (artigo 5º). Torna-se relevante destacar novamente o papel do CNE no âmbito desse decreto. O CNE foi instituído pela Lei nº 9.131/1995, que determina que esse conselho “[...] tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.

Das instâncias que compõem o CNE, a Câmara de Educação Superior (CES) possui a atribuição de tomar as principais decisões que afetam as IES e os cursos de graduação, como processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, credenciamento de cursos, deliberação sobre as diretrizes curriculares e os instrumentos de avaliação, entre outras. São prerrogativas do CNE, segundo Carneiro e Novaes (2008, p. 720):

No que tange às atribuições de regulação do CNE, a Lei nº 9.131/95 confere à CES, dentre outras funções, a de deliberar sobre os relatórios de reconhecimento de cursos, bem como sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico das IES, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC. Apresenta-se pela primeira vez, nesse momento, a intenção do governo em alinhar os processos de regulação e avaliação do ensino superior.

Com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, o CNE busca assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (BRASIL, 1995), além de deliberar sobre o conjunto de normas e procedimentos obrigatórios que orientam o planejamento da instituição e o sistema de ensino. A CES é um dos órgãos que compõem o CNE, com a atribuição de tomar decisões sobre as diretrizes curriculares, avaliações, etc., para os cursos de graduação.

Sendo assim, mesmo em se tratando de documentos de caráter institucional, sua natureza é legal, pois derivam de regras e princípios de direito ou por orientação, ou determinação do MEC, através da SESU ou SERES, por se tratar de questões envolvendo a Educação Superior.

A partir dessa descrição, compreende-se o Decreto nº 9.235/2017 como um dos principais instrumentos normativos de caráter regulamentar e, como tal, torna-se necessário, em sua interpretação e exercício, ser conjugado com os demais documentos normativos que o fundamentam, entre eles as diretrizes constitucionais e complementares, como a LDBEN.

Em suma, o ato autorizativo do processo de regulação previsto no Decreto nº 9.235/2017 implica a objetivação de distintos instrumentos e diferentes funções, tais como: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância para autorização; o instrumento de avaliação de cursos de graduação para reconhecimento e renovação de reconhecimento, que são fontes subsidiárias aos atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), consubstanciado no processo de avaliação contínua e formativa.

O Processo de Regulação

Existem dois tipos de atos autorizativos de regulação, de acordo com o artigo 10 do Decreto nº 9.235/2017:

- a) Os atos administrativos de credenciamento e credenciamento de IES, que visam promover inicialmente o credenciamento da IES junto ao MEC e posteriormente manter de forma periódica a vinculação do ato por meio do credenciamento.
- b) Os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores pertinentes ao curso superior de graduação, que corresponde à abertura (que é autorização de oferta de cursos vinculados ao credenciamento da IES), à continuidade dos cursos ofertados pela IES por meio dos procedimentos de reconhecimento (que é o registro de curso e suas condições necessárias à validação nacional dos diplomas) e renovação de reconhecimento.

Os artigos 11 e 12 definem que o MEC estabelecerá o calendário anual de abertura e conclusão de processos regulatórios, com o intuito de expedição dos atos autorizativos, e que as “[...] modificações do ato autorizativo serão processadas na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou credenciamento de IES, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento” (BRASIL, 2017b, p 3). Nos casos de arquivamento de processo ou decisão desfavorável, as IES poderão protocolar nova solicitação do ato relacionado ao mesmo pedido.

Observa-se que o caráter formativo da avaliação é considerado tal como destacado no parágrafo 3º do artigo 1º. Sendo assim, vale destacar o artigo 13 desse decreto, por meio do qual se percebe que os pedidos de ato autorizativo serão decididos baseando-se em conceitos e indicadores atribuídos ao conjunto e a cada uma das dimensões do SINAES:

Os pedidos de ato autorizativo serão decididos com base em conceitos atribuídos ao conjunto e a cada uma das dimensões do SINAES avaliadas no relatório de avaliação externa in loco realizada pelo INEP, consideradas as avaliações dos processos vinculados, os demais procedimentos e instrumentos de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria competente em sua atividade instrutória. (BRASIL, 2017b, p. 3)

O disposto acima, no artigo 13, possibilita a compreensão da dinâmica da regra de direito para as IES, pois todas as etapas de tramitação já estão previstas e delimitadas e alinhadas com os outros diplomas legais pertinentes à área de Educação Superior, garantindo, assim, o princípio da segurança jurídica (BRASIL, 2017b). Já o artigo 14 define que as Instituições Federais de Educação Superior criadas por lei estão dispensadas do protocolo de ato autorizativo prévio pelo MEC.

Os artigos 16 e 17, que tratam “Das organizações acadêmicas” (Seção II), definem o credenciamento das faculdades, dos centros universitários e das universidades, sendo que as instituições privadas serão credenciadas inicialmente como faculdades (artigo 16, parágrafo 1º), podendo solicitar credenciamento como centros universitários e universidades, desde que atendam às exigências previstas em lei.

O funcionamento das IES está associado à concessão do credenciamento pelo MEC (artigo 18). A Seção III, que trata do “Credenciamento Institucional”, descreve um conjunto de documentos e requisitos exigidos no ato do credenciamento (artigo 19). O “ato de credenciamento” de uma unidade e/o subunidade de IES deverá acompanhar “[...] o ato de autorização para a oferta, sendo aceito mediante análise e avaliação dos órgãos responsáveis⁴” (BRASIL, 2017b, p. 4).

Pode-se observar a direção ascendente do processo protocolar de credenciamento, tanto horizontal quanto verticalmente, que parte de uma IES, seguindo o calendário anexado anualmente pelo MEC. Em seguida, passa pela análise documental e pela avaliação externa in loco, esta realizada pelo INEP. Tal processo resulta em pareceres emitidos pela SERES do MEC e pelo CNE.

⁴ É permitido o credenciamento para a oferta de cursos tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância (EaD), ou em ambas as modalidades.

Por último, os resultados, deferidos ou indeferidos, deverão ser homologados pelo ministro da Educação. De acordo com o parágrafo único do artigo 22, “O processo será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE e publicação dos atos autorizativos de credenciamento” (BRASIL, 2017, p. 5).

O Processo de Supervisão

O ato autorizativo de supervisão se refere “[...] a uma espécie de inspeção das instituições, bem como de seus cursos, com o qual se procura verificar a conformidade entre o que determina a legislação e o que, de fato, está sendo praticado na educação superior” (SILVA JUNIOR *et al.*, 2014, p. 220).

O Decreto nº 9.235/2017, que trata da supervisão, compreende cinco seções, que abordam os seguintes aspectos: 1) fases do processo administrativo de supervisão; 2) procedimento preparatório; 3) procedimento saneador; 4) procedimento sancionador; e 5) oferta sem ato autorizativo.

Como apresentado anteriormente, o parágrafo 2º do artigo 1º define:

A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam. (BRASIL, 2017b, p. 7).

O artigo 63 explicita que o “processo administrativo de supervisão” deve ser instaurado quando da constatação de “deficiências ou irregularidades” e podem ser consideradas três fases: a) procedimento preparatório; b) procedimento saneador; e c) procedimento sancionador.

Em face da ameaça ao interesse público e ao interesse dos estudantes, a SERES pode determinar a suspensão de ingresso de novos estudantes; a “suspensão da oferta de cursos de graduação ou de pós-graduação lato sensu”; a “suspensão de atribuições de autonomia da IES”; a “suspensão da prerrogativa de criação de novos polos de educação a distância pela IES”; o “sobrestamento de processos regulatórios que a IES ou as demais mantidas da mesma mantenedora tenham protocolado”; o “impedimento de protocolização de novos processos regulatórios pela IES ou pelas demais mantidas da mesma mantenedora”; a “suspensão da possibilidade de celebrar novos contratos de Financiamento Estudantil (FIES) pela IES”; a “suspensão da possibilidade de participação em processo seletivo para a oferta de bolsas do Programa Universidade Para Todos

(PROUNI) pela IES”; e a “suspensão ou restrição da possibilidade de participação em outros programas federais de acesso ao ensino pela IES” (artigo 63, incisos I ao IX) (BRASIL, 2017b, p. 7).

É relevante considerar que, no artigo 64, os atos de supervisão deverão “resguardar os interesses dos estudantes”. O processo instaurado para a apuração de deficiências ou irregularidades poderá ocorrer nas seguintes fases:

- a) No procedimento preparatório, que ocorre quando o MEC, por intermédio da SERES, é cientificado de eventual deficiência ou irregularidade na oferta de Educação Superior; assim sendo, é instaurada de ofício ou mediante representação (artigo 65).
- b) No procedimento saneador, o MEC também é informado pela SERES e poderá, de ofício ou mediante representação, nos casos de identificação de deficiências ou de irregularidades passíveis de saneamento, determinar providências saneadoras, em prazo não superior a 12 meses (artigo 69).
- c) No procedimento sancionador, este ato é próprio da SERES; corresponde à hipótese de não cumprimento das providências determinadas para o saneamento das deficiências pela instituição e das demais situações previstas na legislação educacional (artigo 71) (BRASIL, 2017b, p. 7).

O artigo 72 explicita o que são consideradas “irregularidades administrativas passíveis de aplicação de penalidades”: a oferta de Educação Superior em desconformidade (inciso I) ou sem o devido ato autorizativo (inciso II); a falta ou interrupção de aulas por período superior a dois anos; a “terceirização de atividade-fim” educacional (inciso III); a “convalidação ou aproveitamento irregular de estudos ofertados” (inciso IV); a “diplomação de estudantes em desconformidade com a legislação educacional” (inciso V); o “registro de diplomas em desacordo com as exigências legais” (inciso VI); a “prestação de informações falsas” e/ou a “omissão ou distorção de dados fornecidos aos cadastros e sistemas oficiais da educação superior, especialmente o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC” (incisos VII e VIII); a “ausência de protocolo de pedido de recredenciamento e de protocolo de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso” (inciso IX); a “oferta de educação superior em desconformidade com a legislação educacional”; e o “descumprimento de penalidades aplicadas em processo administrativo de supervisão” (inciso XI) (BRASIL, 2017b, p. 7-8).

O Processo da Avaliação

A nova LDBEN consolidou, como pilar essencial da Educação Superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade –, seja no que condiz à definição de ações de acreditação do sistema de Ensino Superior por parte dos órgãos competentes – avaliar para a supervisão e controle estatal (BRASIL, 2003). O artigo 46 da LDBEN de 1996 prevê que as renovações deveriam ser realizadas periodicamente, “após processo regular de avaliação”, estipulando em seu conteúdo uma nova norma para a avaliação da Educação Superior.

Para Segenreich (2018), a criação do SINAES deveria ser considerado o “divisor de águas da legislação referente à avaliação institucional e de cursos superiores no Brasil”, pois trata-se de uma “proposta de avaliação defendida” desde o Programa de Avaliação e Reforma Universitária (PARU) de 1983 e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) de 1990. “Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais” (SEGENREICH, 2018, p. 112).

Com a proposição do SINAES, também ficaram assegurados os instrumentos de avaliação, o caráter público dos atos, o respeito e diversidade de cada IES, a participação dos agentes que compõem a aprendizagem, em que os resultados encontrados a título de insumos serão utilizados para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior e que, segundo Barreyro e Rothen (2006, p. 956), “[...] incluiu algumas experiências anteriores de avaliação, metamorfoseadas: avaliação institucional, derivada do PAIUB, avaliação de cursos, derivada da Avaliação das Condições de Ensino e o ENADE, derivado do Provão”.

Santos (2019, p. 135) relata que, a partir de 1990, o Ensino Superior brasileiro sofreu modificações em sua execução, objetivando adequação às “[...] políticas próprias do modelo globalizado de mercado [...]”, e que “[...] os modelos de qualidade impostos de fora para dentro contaminam também o SINAES, no Brasil”. Contrariamente, Barreyro e Rothen (2006), que realizaram pesquisa sobre a lei que trata do SINAES, afirmam que a lei criou um Sistema de Avaliação, sinalizando mudança na concepção da avaliação, visando melhoria na qualidade do ensino, valorizando a Educação Superior como bem público, e não como uma mercadoria.

No âmbito do Decreto nº 9.235/2017, Silva Júnior *et al.* (2014, p. 218) esclarecem que a regulamentação da avaliação se constitui como referência para os marcos de regulação e supervisão:

O sistema federal de educação superior no Brasil é regulamentado pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação e demais órgãos da estrutura de governo, a partir dos marcos de regulamentação da avaliação, da regulação e da supervisão, com o primeiro consistindo no referencial básico para os outros dois.

O Capítulo VI – Da Avaliação – do Decreto nº 9.235/2017 está composto por duas seções, a saber: “Da avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação” (Seção I) e “Da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do ENADE” (Seção II). Ele envolve 11 artigos (artigos 79 ao 89), tendo como centro articulador do processo de avaliação o SINAES, tal como apresentado acima.

De acordo com o artigo 80, o SINAES compreende quatro grandes processos de avaliação, a saber: a avaliação interna das IES; a avaliação externa in loco das IES, realizada pelo INEP; a avaliação dos cursos de graduação; e a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do ENADE.

Os artigos seguintes, 81 e 82, tratam especificamente da avaliação externa, que se inicia por demanda protocolar na SERES, sendo encaminhada ao INEP para a realização da avaliação in loco. Concluída a avaliação, os relatórios são disponibilizados para a manifestação da IES e encaminhados novamente para a secretaria executar os procedimentos de regulação e supervisão, conforme o caso. É responsabilidade da comissão de avaliação externa do INEP atribuir e justificar, “[...] para cada indicador, conceitos expressos em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória” (artigo 82), devendo ser realizada por avaliadores capacitados (artigo 83) (BRASIL, 2017b, p. 8).

O parágrafo 1º do artigo 82 articula a “avaliação externa in loco institucional” com as dez dimensões avaliativas obrigatórias definidas pela Lei nº 10.861/2004, a partir das quais resultarão o Conceito Institucional (CI) e o Conceito de Curso (CC).

Como se pode inferir, o artigo 82 do Decreto nº 9.235/2017 reitera o artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, no que tange à avaliação das IES, tendo por “[...] objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (BRASIL, 2004, p. 3).

Assim, a avaliação implica uma série de indicadores, organizados por categorias distintas, agrupados por características a serem avaliadas, para as quais são emitidos valores a fim de exprimir a totalidade institucional (MARCHELLI, 2007).

Desse modo, a avaliação externa realizada pelo INEP busca conhecer as reais “[...] condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as dimensões relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, e resultará no Conceito de Curso.” (BRASIL, 2017b, p. 8).

Como informam os artigos 84 e 85, o modo de formação ou composição das comissões de avaliação varia “[...] em função dos processos relacionados, considerados a duração da visita e o número de avaliadores, conforme regulamento a ser editado pelo INEP”. Nesse caso, destaca-se o órgão colegiado da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação, vinculada ao CNE, no que se refere aos “[...] processos periódicos de avaliação externa realizados no âmbito do SINAES”, bem como aos recursos derivados dos “[...] processos avaliativos relacionados a relatórios de avaliação externa in loco e de denúncias contra avaliadores” (artigo 85) (BRASIL, 2017b, p. 8).

Do mesmo modo, a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação está prevista no artigo 87 do decreto, a qual se realiza por meio do ENADE e tem por finalidade aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014, p. 3)

Assim, o Decreto nº 9.235/2017 reitera, no seu artigo 86, que “[...] os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação aferem os desempenhos em relação às habilidades e às competências desenvolvidas ao longo de sua formação na graduação” (BRASIL, 2017b, p. 8). Já o artigo 89 informa que os “[...] indicadores da educação superior serão calculados a partir das bases de dados do INEP e de outras bases oficiais que possam ser agregadas para subsidiar as políticas públicas de educação superior” (BRASIL, 2017b, p. 8).

A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso de graduação será realizada a cada três anos por meio do ENADE, objetivando identificar os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e, por via de consequência, suas habilidades e competências curriculares.

Também na referida lei do SINAES, foi criada a CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, que fixa que a responsabilidade nos processos de regulação

e supervisão da Educação Superior, bem como do desempenho dos estudantes, ficará a cargo do INEP.

Com a finalidade de promover a articulação entre o SINAES e os Sistemas Estaduais de Ensino, em parceria com os órgãos de regulação do MEC: “Art. 3. Compete à CONAES: [...] IV - promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior” (BRASIL, 2004).

Posteriormente, com a edição do Decreto nº 9.235/2017, passou-se ao marco regulatório, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no SFE e ainda expandiu a emancipação da iniciativa privada, pois, segundo Nogueira (2020, p. 60): “O decreto regulamenta os processos de alteração de mantenedoras e/ou mantidas, sendo que estas só precisam informar ao MEC tais mudanças, como uma política automática de solicitação de atualização cadastral”.

Desse modo, compreende-se que o SINAES assume uma função central na gestão e regulação da Educação Superior, visando propiciar maior qualidade à Educação Superior, por meio da adoção de processos de avaliação, em que existe a associação entre “a avaliação externa conduzida por pares à autoavaliação e somar informações do ENADE no modelo de larga escala”, além de outros dados, como os fornecidos pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); com a convicção de que, dessa forma, poderia “[...] orientar a expansão da rede nacional de instituições de educação superior [...]”, aumentando “[...] a eficácia institucional, postulando o cumprimento da responsabilidade social institucional com vistas a promover os valores democráticos” (HAAS, 2017, p. 117).

Constata-se, assim, como o SINAES está articulado aos processos de “[...] regulação e supervisão da educação superior, [...] o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (BRASIL, 2004, p. 1). Tais procedimentos visam, entre outros propósitos, promover a qualidade do processo educacional, segundo Diniz e Goergen (2019, p. 584), que assim descrevem o processo de avaliação:

Para validar essas ações e com o discurso de qualidade na educação, o governo brasileiro adotou na LDB/96 a ideia de certificação educacional em larga escala nos mais diversos níveis, de forma padronizada, cíclica e sistêmica. Esse formato avaliativo, que, aplicado ao nível superior, denomina-se ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), é regulado pela Lei nº

10.861/04, que, junto à avaliação in loco e à avaliação institucional (realizada por meio da Comissão Própria de Avaliação - CPA), forma a tríade que compõe o processo avaliativo-fiscalizatório governamental em busca da aludida qualidade de ensino.

Como se pôde apreender, o monitoramento do sistema de Ensino Superior, instituído “[...] em políticas de regulação e supervisão da educação superior”, como afirma o artigo 91 do Decreto nº 9.235/2017, é uma das competências principais da União, embora desenvolvido com a assistência dos órgãos e das entidades da administração pública e em articulação com conselhos profissionais, ainda que não especificados no âmbito dessa normatização.

Observa-se também que o Estado, por intermédio do MEC, embora reveja o processo de regulação do Ensino Superior, extinguindo práticas e inserindo novos componentes, “[...] mantém certa linha de continuidade no que se refere ao empenho em desenvolver um modelo com ênfase na avaliação”, segundo Carneiro e Novaes (2008, p. 721):

As medidas adotadas pelo governo destinam-se à ampliação do arcabouço legal voltado para a regulação do ensino superior, através da articulação entre instrumentos de planejamento, gestão e avaliação institucional. Com efeito, a principal medida adotada foi a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a partir da Lei nº 10.861/04.

Para alguns autores, o ato autorizativo de avaliação, que é realizado no âmbito do SINAES, acaba por reiterar a concepção gerencial que eleva e centraliza a avaliação como instrumento de gestão do Ensino Superior (DINIZ, 2019). Para outros especialistas, como Verhine (2015), que pesquisa a avaliação e regulação da Educação Superior há décadas, os dez primeiros anos do SINAES estabeleceram algumas assertivas a respeito da relação entre a avaliação e a regulação da Educação Superior. Primeiro, o autor considera a regulação como uma política de governo, na medida em que atribui ajustes em função de políticas públicas, no sentido de adequar conflitos sociais, mitigando garantias de padrões de qualidade mínima. Segundo, Verhine (2015) entende a avaliação prevista no SINAES como uma política de Estado, pois está amparada em critérios técnicos protegidos da interferência da natureza política ou imediatista.

Ainda na leitura desse especialista, a garantia de credibilidade aos processos de regulação e avaliação é imprescindível para que possam ser legitimados e adaptados em função de situações momentâneas, sem perder sua eficiência longitudinal. Assim, defende que a avaliação da Educação Superior no Brasil pode ser vista “[...] como sendo uma política de estado, enquanto a regulação da educação superior tende a funcionar como uma política de governo” (VERHINE, 2015, p. 616).

Dentro desse contexto, Verhine (2015) enfatiza a articulação entre os processos de regulação e avaliação, que são fontes subsidiárias para a retroalimentação das decisões no âmbito da regulação, para que possam tratar da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como do credenciamento e do credenciamento de IES.

Dessa forma, caberia à sociedade civil organizada, por meio de seus representantes legítimos, promover discussões com audiência pública, com ampla divulgação nos meios de comunicação e com a participação de especialistas da área de Educação, para que a própria sociedade se envolva e delibere de maneira democrática a respeito da organização didático-pedagógica e também da dimensão formativo-educativa, em especial no que tange à avaliação e regulação dos cursos de graduação superior no Brasil.

Em resumo, o Decreto nº 9.235/2017 dispõe sobre o marco regulatório da Educação Superior, visando sobretudo à promoção da “[...] igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2017b, p. 2). É a partir desse dispositivo legal que se trata a tramitação do exercício das funções de regulação – por intermédio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu; supervisão – realizada por meio de ações preventivas e corretivas; e avaliação – realizada por meio do SINAES, com caráter formativo, constituindo-se como base para os processos de regulação e supervisão das IES – dos respectivos cursos ofertados, sejam de graduação ou pós-graduação lato sensu.

O referido decreto descreve ainda que, para efeito autorizativo de regulação, existem dois tipos: os atos administrativos de credenciamento e credenciamento de IES e os atos administrativos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores de graduação.

Já o ato autorizativo de supervisão é instaurado para apurar deficiências ou irregularidades, podendo ocorrer de três formas: procedimento preparatório, quando o MEC é cientificado por meio da SERES de eventuais deficiências ou irregularidades na oferta do curso superior; procedimento saneador, que poderá determinar providências reparadoras; e procedimento sancionador, na hipótese de não cumprimento das providências determinadas para a reparação das deficiências pela instituição e das demais situações previstas na legislação educacional (artigo 71).

Considerações Finais

Com a promulgação em 1988 da nossa última Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), todo o regramento de direito sofreu alterações com vistas a adequar a nova ordem constitucional vigente, o que não poderia ser diferente na área da Educação, conforme demonstrado ao longo desta pesquisa.

Dessa maneira, o presente estudo, que versa sobre a regulamentação da Educação Superior, está amparado principalmente, sem prejuízo dos demais instrumentos normativos vigentes, na Carta Cidadã (CRFB/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) e no Decreto nº 9.235/2017, o qual sublinha a relevância do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação no Sistema Federal de Ensino (SFE).

Estabelece, assim, que a regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu no SFE, que a supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da Educação Superior, e, por fim, que a avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da Educação Superior.

Conforme se extrai do referencial normativo (Decreto nº 9.235/2017), o SINAES é a espinha dorsal do instrumento normativo regulatório, que, por sua vez, teve a sua implantação na Lei nº 10.861/2004, sendo estruturado nas seguintes dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura. Cada dimensão é subdividida em indicadores e cada indicador, por seu turno, composto de cinco conceitos, e cada conceito com os critérios de análise para o avaliador do Ministério da Educação (MEC) poder atribuir o conceito correspondente em função do que foi constatado na visita in loco na IES.

Para tanto, o SINAES foi criado com a finalidade de acompanhar e fiscalizar a concepção e a prática da regulação, não como simples função burocrática e legal, mas visando a um sentido filosófico, ético e político em prol da sociedade. O ideal é que a regulação não se esgote em si mesma, estando sempre conectada à avaliação educativa.

O desenvolvimento deste estudo torna-se pertinente por propiciar a compreensão da evolução da legislação que regulamenta o sistema de Ensino Superior no Brasil, propondo a busca pela qualidade e atendimento à demanda. Vale salientar que este estudo poderá alimentar pesquisas

futuras sobre a qualidade da Educação Superior, sobre a legislação que tratou do assunto até o presente momento ou ainda sobre a eficácia dessa legislação no decorrer dos anos, não deixando de considerar as mudanças políticas e socioeconômicas que a contextualizam.

Observa-se que se busca assegurar, na construção de um processo de regulação, supervisão e avaliação das normas que regem o Ensino Superior no país, não apenas uma educação de qualidade, mas também o direito a seu acesso em todos os níveis a toda a população que a objetivar.

Referências

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Sinaes contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

BARROSO, J. La régulation de l'éducation comme processus composite: le cas du Portugal. *In*: MAROY, C. (org.). **École, régulation et marché**: une comparaison de sis espaces scolaires locaux en Europe. Paris, PUF, 2006. p. 281-314.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 16 dez. 2017b.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da administração pública federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 1º fev. 1999.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Brasília, DF, 26 jun. 2014d.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do Ensino Superior privado. **Avaliação**. Campinas, v. 13, n. 3, p. 713-732, 2008.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 101. p. 3-19, 1997.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**. Sorocaba, p. 573-593, v. 24. n. 3, 2019.

HAAS, C. M. Educação Superior no Brasil e os condicionamentos às políticas nacionais: impactos da regulação transnacional na gestão universitária. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 115-132, 2017.

MACHADO, Marcos. **Políticas públicas de regulação da educação superior brasileira**. São Paulo, 2020.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da Educação Superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NOGUEIRA, H. C. **Privatização mercantil da Educação Superior em contexto de regulação transnacional: o caso FAMA/KROTON do Amapá, Brasil.** 2020. 209 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SANTOS, M. G. Trilhas da avaliação da Educação Superior no Brasil: os (des)caminhos em direção ao Sinaes. **Espaço Pedagógico.** Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 117-138, 2019.

SEGENREICH, S. C. D. Regulação/avaliação da Educação Superior a distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 99-119, 2018.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da Educação Superior. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

SILVA JUNIOR, A. *et al.* Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de instituições de ensino superior privadas em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 215-240, 2014.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp/Guarulhos. *In:* ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2016, v. 1, p. 147-164.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação.** Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

CAPÍTULO 3

PRÁTICA DOCENTE E PANDEMIA: O Impacto do Ensino Remoto na Educação Superior

Aparecida Alvarez Maffra¹

Leyla Pereira de Carvalho²

Luíza Angélica Paschoeto Guimarães³

A descoberta de uma nova doença transmissível por vias respiratórias no final do ano de 2019, a Covid-19 e a posterior declaração de uma pandemia em 2020 causaram grandes modificações no cotidiano da população, em diferentes países do mundo, inclusive o Brasil (WHO, 2020).

Entre os setores mais impactados por esse novo cenário mundial, destaca-se o da educação, pois as atividades que eram realizadas de modo presencial tiveram que ser substituídas para a modalidade de ensino remoto (ER), em caráter emergencial. Em um curto intervalo de tempo, as instituições de ensino e os profissionais de educação (em especial os docentes) envolvidos no processo ensino-aprendizagem tiveram que aprender a ensinar de um modo diferente ao qual foram capacitados em suas formações acadêmicas iniciais, especialmente a transposição de práticas pedagógicas presenciais para a modalidade remota. Destaca-se como dificuldade que teve que ser superada por grande parte dos envolvidos no processo, o desconhecimento da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

É inquestionável a relevância do ensino superior brasileiro, pois dados do último Censo da Educação Superior apontam que no ano de 2019 as Instituições de Ensino Superior (IES) do país possuíam, aproximadamente, 8,6 milhões de alunos matriculados e 386 mil docentes (INEP, 2020). Esse grande número de agentes envolvidos diretamente na formação profissional e acadêmica dos estudantes teve que se adaptar às restrições da pandemia e ao ER.

¹ Mestre em Produção Vegetal (UFPR).

² Mestre em Direito Econômico (UNIG).

³ Doutora em Educação (PUC-Rio).

Após mais de um ano da declaração da pandemia do Covid-19 e da implantação do ensino na modalidade remota, algumas questões a respeito deste tema ainda continuam em discussão, apesar de no primeiro momento muitas dúvidas sobre a implantação do ER e o acesso à essa nova modalidade puderam ser esclarecidas. Assim, questiona-se como o professor, que é uma das principais figuras envolvidas no processo ensino-aprendizagem, tem vivenciado essa experiência, e como isso vem impactando a sua vida nos aspectos profissional, pedagógico e emocional.

O objetivo deste trabalho foi analisar os principais impactos do ER durante a pandemia do Covid-19 na prática docente na educação superior, precipuamente ao que se refere às dificuldades e possíveis superações destas. Também foi analisado como professores e professoras em diferentes faixas-etárias e experiência profissional vivenciaram a docência por mais de um ano. Para isso, por meio de questionário on-line foram coletadas informações sobre as percepções e vivências de professores que trabalham no estado do Rio de Janeiro, em especial nas regiões de atuação profissional das autoras, que inclui municípios da capital, da Baixada-Fluminense e do Sul do estado.

A Pandemia e os Impactos na Educação

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a ocorrência da pandemia da doença Covid-19, causada pelo vírus Sars-Cov-2, um tipo de coronavírus, o que resultou em um alto número de casos de contaminação e mortes pelo mundo (WHO, 2020).

Por ser uma doença de transmissão respiratória, a OMS recomendou que as medidas mais eficientes para a diminuição da sua taxa de transmissão deveriam ser o isolamento e o distanciamento social. Desse modo, muitas atividades que eram realizadas presencialmente tiveram que ser adaptadas para ocorrerem de modo remoto, inclusive no setor educacional.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais pela realização de atividades não presenciais em caráter emergencial por meio da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), e alterada e estendida pelas Portarias de n. 345 e n. 376, respectivamente (BRASIL, 2020c). A Resolução CNE/CP n. 02 de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d), instituiu as diretrizes nacionais para implementação das orientações da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020a), dentre elas a manutenção da realização de atividades não presenciais até o fim da pandemia.

De acordo com esses documentos, as IES passaram a ter autonomia para decidir seus calendários acadêmicos e a realização de atividades presenciais e/ou remotas, desde que seguissem as orientações das medidas sanitárias locais. Atualmente no estado do Rio de Janeiro, algumas IES mantiveram o ensino remoto, outras retornaram com o ensino presencial e algumas iniciaram a modalidade híbrida de ensino.

Diante do contexto apresentado, tornou-se urgente e necessária a utilização da modalidade de ensino remoto emergencial. Entretanto, por ser algo novo, inicialmente houve uma grande confusão no entendimento e diferenciação entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância (EAD).

O ensino remoto pode ser caracterizado pelo distanciamento físico (geográfico) entre docentes e alunos, porém com a realização de atividades síncronas, ou seja, docentes e alunos interagem ao mesmo tempo pré-estabelecido para aquela atividade, com a utilização de TDICs, como computadores, smartphones e internet, por exemplo. Na modalidade de ensino EAD, as atividades educacionais também ocorrem com o distanciamento geográfico, porém de modo assíncrono, em tempos diferentes entre docentes, tutores e alunos, embora as TDICs também sejam utilizadas como recursos pedagógicos. Portanto, essas duas modalidades de ensino não podem ser consideradas sinônimas (BEHAR, 2020).

Arruda (2020) defende que diante das atuais circunstâncias epidemiológicas e de restrição espacial, a utilização do ER é de grande importância para a manutenção do vínculo entre docentes, alunos e demais profissionais da educação, dessa forma evita-se o afastamento entre os mesmos durante um grande intervalo de tempo, o que poderia prejudicar ainda mais a sua formação.

Por ser uma modalidade de ensino recente, o ER tem sido implementado, ajustado e/ou adequado aos diferentes níveis de ensino e às diferentes realidades regionais, sociais e econômicas do país. No entanto, ao longo de mais um ano de sua utilização, no país, têm sido observadas potencialidades e fragilidades dessa nova modalidade de ensino.

Em todos os níveis, seja na educação básica ou na educação superior, as dificuldades apontadas por diversos alunos e pais na utilização do ER têm sido as mesmas, como por exemplo, não possuírem acesso a TDICs ou quando possuem, isso ocorre de modo precário, resultando em dificuldades de conexão à internet de qualidade; falta de computadores e *smartphones* adequados e sobrecarga de atividades e tarefas, entre outras (ALVES, 2020; SILVA *et al.*, 2021).

Este trabalho também apresenta uma discussão mais aprofundada sobre o papel do docente como mediador no processo de ensino e aprendizagem com utilização do ER na educação superior.

A Utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no Ensino Superior

A qualificação “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDICs) descreve uma nomenclatura específica no campo da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). As TICs referem-se aos meios utilizados como ferramentas de informação e comunicação (quadro, livro, jornal, revista, televisão), e as TDICs a aparelhos que possuem acesso à internet – *smartphone*, computador, *tablet* entre outros – (MARINHO & LOBATO, 2008).

Flores *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa na Região Sul do Brasil com 72 professores de diferentes áreas sobre as dificuldades na implantação das TDICs. O resultado revelou que as dificuldades encontradas pelos professores, giraram em torno da formação insuficiente do docente para uso da tecnologia, baixo investimento da instituição em laboratórios de informática, tempo limitado dos docentes, entre outras.

Em março de 2020, como assinalado, com a pandemia do COVID-19, surgiu a necessidade do distanciamento social e com isso tornou-se fundamental a utilização das TDICs para a manutenção das atividades educacionais na modalidade de ensino remoto. Entretanto, as IES, docentes e discentes não estavam preparados para o uso das TDICs, ocasionando desafios diários quanto ao uso das novas ferramentas (BARBOSA *et al.*, 2020; SILUS *et al.*, 2020).

As principais ferramentas utilizadas foram os aplicativos por mensagens como o *WhatsApp*; plataformas educacionais como a *Moodle* e o *Google Scholar*; canais de vídeos, como o *YouTube*, Podcast; mídias sociais, como o Instagram; fóruns de discussão e blogs. (BARIN, *et al.*, 2020; COSTA *et al.*, 2021).

Para Soares e Colares (2020) as tecnologias têm ocupado um universo considerável na educação, facultando o crescimento de várias ações que auxiliam a comunicação e o desenvolvimento, a saber: realização de aulas, reuniões e palestras por videoconferências, disponibilização de materiais didáticos-pedagógicos em formato digital e gratuito, oferta de cursos extensionistas e a crescente realização de *lives* temáticas. A utilização das TDICs no panorama atual serviu para avaliar os processos de ensino e aprendizagem (MOREIRA & SCHLEMMER, 2020).

O estudo desenvolvido por Limeira, *et al.* (2020), em uma universidade pública do Ceará com estudantes universitários, acerca das ferramentas tecnológicas utilizadas para acesso remoto durante a pandemia, constatou que 95% utilizavam *smartphones*, 53% notebook, 6% o computador e apenas 1% a TV, deixando claro que os discentes poderiam marcar mais de uma opção. Os

smartphones de uso pessoal, móvel e de fácil manuseio, são os dispositivos mais utilizados entre os estudantes universitários (LEAL, 2018).

Em relação aos docentes, o uso das TDICs, foi desafiador e uma maneira de transformarem as práticas educativas em tempos de pandemia, tendo em vista a necessidade de sua adesão ao progresso dos recursos tecnológicos, pois caso contrário, correriam o risco de ficarem obsoletos. Mas diante da necessidade do afastamento coletivo, mesmo com suas deficiências, os professores reconstruíram-se para que os discentes tivessem acesso ao conhecimento (SILVA *et al.*, 2016).

De acordo com Correia *et al.* (2021), o uso das TDICs demonstra serventia para os docentes, instituições e discentes, mas há que se examinar a instabilidade do trabalho, o que faz com que a direção das instituições reflita acerca das vantagens, desvantagens, limitações e potencialidades em cada caso. É necessário, no entanto, monitorar e avaliar a atuação desses profissionais, de modo que o uso das TDICs implique de fato em uma inovação e assim possibilitem resultados eficazes para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Silus *et al.*, (2020), afirmam que vários docentes e discentes encontraram pontos de difíceis execução na utilização das TDICs na educação, tais como o uso integral das ferramentas tecnológicas para continuidade do processo ensino-aprendizagem, bem como para manutenção da comunicação entre ambos. Encaixar as TDICs em todos os âmbitos da vida na atual conjuntura fez com que professores e alunos saíssem do porto seguro, já que os profissionais da educação têm necessidade de se adaptarem aos novos instrumentos de trabalho e seguirem plenamente o papel de intermediários do aprendizado, ao mesmo tempo que os discentes precisam ser mais autônomos e disciplinados pelo que estudam.

A atualidade tem imposto ao docente a busca por novas formas de ensinar e aprender, especialmente, ao que se refere às competências metodológicas no emprego das TDICs. Essas competências exigem a formação de novas características para a constituição das atribuições e do papel professor face a essas tecnologias, considerando que a formação inicial dos professores, na maior parte, não ofereceu os conhecimentos necessários, na teoria e na prática, que viessem reunir docência e TDICs em sua atividade cotidiana (SOARES *et al.*, 2018).

O Ensino Superior em Tempos de Pandemia

Por ter surgido em caráter emergencial, no primeiro momento o ensino remoto ainda era desconhecido no Brasil, e as informações que se tinham sobre essa nova modalidade educacional foram baseadas em experiências de outros países e de publicações sobre o tema (HODGES *et al.*

2020; USA, 2020; XIAO & LI, 2020). Com a implantação do ER, iniciou-se a realização de pesquisas e das respectivas publicações de seus resultados sobre a utilização dessa modalidade de ensino no país (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; MONTEIRO, 2020; PALUDO, 2020; SOUZA *et al.*, 2021).

Por se tratar de uma modalidade de ensino recente, as pesquisas sobre esse tema são relevantes tendo em vista a necessidade de serem estabelecidas as suas potencialidades e fragilidades, de modo a possibilitarem melhorias que levem ao seu aperfeiçoamento.

Gusso *et al.* (2020) defendem que a gestão acadêmica de uma IES deve implementar o ensino remoto fundamentado no conhecimento das diferentes realidades tecnológicas, espaciais, temporais e sociais das pessoas, em especial dos discentes e dos docentes. E Appenzeller *et al.* (2020) acrescentam que esse cuidado das IES é necessário para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem com equidade de acesso pelos seus usuários.

A função do docente no processo ensino-aprendizagem tem sido discutida por diferentes educadores. Libâneo (1996) define que o processo de ensino ocorre por ação conjunta entre professores e alunos, realizada com supervisão do professor, e tem como objetivo fornecer condições e meios de assimilação ativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções para os alunos. Saviani (2003), por sua vez, defende que a compreensão da prática social dos agentes envolvidos nesse processo é necessária para que ocorra a aprendizagem. Assim, os professores e alunos possuem níveis de conhecimentos e de experiência distintos, sendo os primeiros os responsáveis pela articulação na resolução de problemas da prática social.

Com o surgimento do ER algumas questões sobre a prática docente devem ser discutidas e investigadas. Desse modo, questiona-se não apenas a função do professor nessa modalidade, mas também o que foi modificado do ensino presencial para o remoto e como elas são diferidas.

Outros questionamentos se referem às dificuldades que os docentes têm encontrado para exercer tal função. Como a imposição, ainda que necessária, de uma nova modalidade de ensino implementada às pressas tem impactado a vida do docente? Já é possível verificar alguns desses impactos, considerando os resultados de pesquisas apresentados em trabalhos publicados ao longo de 2020.

Em abril, logo após o início das atividades educacionais na modalidade de ensino remoto, Barbosa *et al.* (2020) coletaram informações acerca da percepção de 62 docentes da educação superior das redes pública e privada, que atuam no município do Rio de Janeiro e em municípios da região metropolitana do estado. Entre os principais resultados observados pelos autores destaca-se que 41,9% dos docentes não possuíam experiência em lecionar em ensino remoto; 37,7% não

foram informados pelas suas respectivas IES sobre a diferença entre o ER e a EAD, e 21% não receberam capacitação para utilizarem os recursos tecnológicos (aplicativos e/ou plataformas digitais) disponibilizados pelas suas respectivas IES.

Em investigação sobre aspectos ergonômicos da prática docente no ensino superior na modalidade remota em uma universidade pública do estado do Ceará, Araripe *et al.* (2020) coletaram nos meses de junho e julho informações por meio de questionários on-line de 146 docentes. Os principais resultados apontaram que 54,1% dos docentes possuíam ritmo de trabalho acelerado, 37,7% apresentavam desconforto físico, como dores nas costas, de cabeça e em outras partes do corpo, além de problemas de visão, possivelmente decorrentes da quantidade de horas que passavam sentados em frente ao computador. A pesquisa também apontou que 34,9% dos docentes entrevistados apresentavam desconforto emocional, resultante das preocupações com familiares, da ansiedade e por sentirem falta de atividades presenciais com os alunos.

Em julho de 2020, após quase quatro meses da autorização da substituição de atividades presenciais educacionais pelas atividades remotas no Brasil, Silus *et al.* (2020) coletaram informações, utilizando questionários on-line, de 442 docentes do ensino superior que atuam nas redes pública e privada em diferentes regiões do país sobre a utilização do ER. Os pesquisadores observaram que houve a intensificação da carga de estresse e ansiedade, justificada por 50,4% dos docentes pelo aumento da carga do trabalho, seguido pelo distanciamento social (37%) e pela falta de participação/engajamento dos alunos (20,8%).

Em outros artigos científicos sobre relatos de experiência da prática docente na educação superior durante a pandemia, publicados em 2020, observou-se o aumento na cooperação entre os professores no que se refere ao esclarecimento de dúvidas e ensinamento quanto à utilização das ferramentas de TDICs, respondidas principalmente por grupos em aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp* (COSTA *et al.*, 2021). Também foram observadas a utilização de diferentes recursos tecnológicos gratuitos, como a criação de e-mails específicos da disciplina e turma para envio de arquivos com os conteúdos e a transmissão das aulas através de canais de vídeos na internet, como o *Youtube* (ANJOS, 2020). Além disso, foi encontrado relato de êxito na utilização de metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem por pares, pela primeira vez utilizada em disciplina do ciclo básico de Engenharias em uma universidade pública do Rio de Janeiro na modalidade de ensino remoto (PAULA *et al.*, 2021).

Com base nos resultados apresentados nos estudos citados, é possível inferir que a implantação do ensino remoto na educação superior trouxe dificuldades aos docentes, assim como possibilitou novas utilizações e interações com os recursos tecnológicos em benefício do processo ensino-aprendizagem. Além disso, observou-se que independentemente da região do Brasil

analisada, tanto as dificuldades quanto as possibilidades são bastantes semelhantes, apesar das diferentes realidades e especificidades envolvidas em cada contexto.

Passado mais de um ano do início da pandemia, é possível verificar outros dados que provavelmente ofereçam novas informações acerca da utilização do ER na educação superior, especialmente ao que se refere à prática docente. A pretensão deste estudo é, portanto, apresentar os dados coletados e os resultados da pesquisa realizada em maio e junho de 2021.

Material e Método

Neste trabalho, a pesquisa realizada apresenta uma abordagem quantitativa, embora também denote características qualitativas, tendo em vista, que possui caráter exploratório, pois, teve como objetivo coletar informações acerca do impacto causado pelo ensino remoto realizado durante a pandemia na prática docente na educação superior, em especial, no seu segundo ano – 2021. Para tanto, entre os meses de maio e junho desse ano, foram levantadas informações por meio de um questionário.

A investigação ocorreu em três etapas, sendo que na primeira, de modo a estabelecer o estado do conhecimento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com foco em artigos científicos que apresentaram dados e informações sobre a prática docente na educação superior durante o ensino remoto no primeiro ano da pandemia da Covid-19 (2020). Essa etapa foi necessária porque, como assinalado, a modalidade de ensino remoto surgiu pela necessidade do isolamento social e por possuir caráter emergencial, o que levou docentes e discentes a se adaptarem ao novo cenário educativo. Para tanto, foram realizadas buscas em bases de dados de textos científicos, como o *Scielo* e o *Google Acadêmico*. Com isso, a partir de informações de pesquisas publicadas por Barbosa *et al.* (2020), Costa *et al.* (2021) e Silus *et al.* (2020), entre outros, foi possível conhecer as principais dificuldades experimentadas pelos docentes do ensino superior, no contexto inicial de implantação e de adaptação na modalidade remota e assim reunir os elementos a serem investigados na segunda fase do trabalho.

Na segunda etapa, o levantamento de informações foi telematizado, isto é, por meio de um questionário on-line disponível no aplicativo *Google Forms*, ao qual o *link* de acesso aos formulários foi enviado por aplicativo de mensagens – *WhatsApp*, em grupos de trabalhos ou estudos integrados pelas autoras, que são professoras do ensino superior ou ainda, por mensagens privadas por esse mesmo aplicativo, além da divulgação em suas redes sociais.

O formulário foi composto por 15 questões fechadas, sendo a de n. 1 para citar o município de atuação do respondente e 14 de múltipla escolha; uma questão fechada (n.9), porém com uma opção de resposta aberta para o caso de o respondente não ter se identificado com alguma das alternativas propostas e outra questão totalmente aberta, mas opcional. Consideram-se questões fechadas e/ou de múltipla escolha, aquelas em que as opções de resposta exigiram do entrevistado uma única resposta objetiva, enquanto a questão aberta exigiu resposta discursiva, de caráter opinativo e/ou subjetivo elaborada pelo próprio respondente.

O universo da investigação foi constituído por docentes do ensino superior com experiência profissional presencial e que também atuaram durante o período de ensino remoto entre 2020-2021, nos municípios de Nova Iguaçu, Volta Redonda, Barra do Pirai, Niterói, Rio de Janeiro, São João de Meriti, Duque de Caxias e Belford Roxo, localizados no estado do Rio de Janeiro. Os municípios escolhidos para a delimitação representam o campo de atuação das autoras. Desse universo, foram recolhidos para a amostra os questionários respondidos por 70 professores.

A terceira e última etapa envolveu a tabulação dos dados coletados na fase anterior, assim como a análise e a interpretação das informações obtidas pelos questionários. Nas 16 perguntas fechadas, inclusive as de n. 1 e de n. 9, a análise foi realizada por meio de estatística descritiva básica e os principais resultados apresentados na forma de gráficos. Na pergunta aberta, que era opcional, as percepções dos respondentes são apresentadas de modo qualitativo. Os dados e as principais constatações e entendimento sobre os mesmos são apresentados na próxima seção.

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

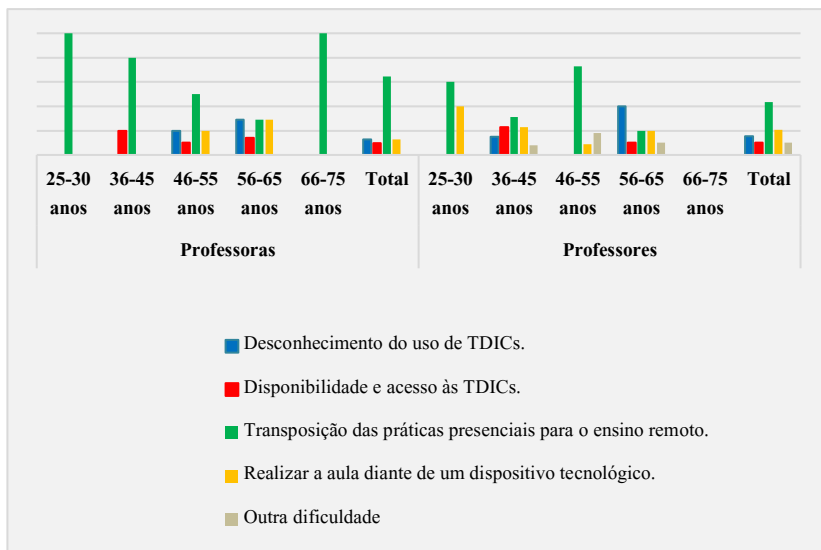
Na pesquisa realizada para este estudo, obteve-se respostas de 70 docentes, sendo 39 professores e 31 professoras, com atuação profissional no ensino superior, nos municípios assinalados, em IES públicas e/ou privadas. Para melhor observação e compreensão dos resultados obtidos, foram elaborados gráficos que permitiram a análise das respostas, organizadas em categorias incluindo: idade, área de atuação, formação acadêmica e tempo de serviço.

Dos 70 participantes, 14 possuem idade entre 25 e 35 anos, 9 possuem de 36 a 45 anos, 27 de 46 a 55 anos, 15 de 56 a 65 anos e 5 possuem de 66 a 75 anos. Em relação a área de atuação, registrou-se a seguinte totalização: 11 docentes em Ciências Sociais Aplicadas; 12 em Ciências Humanas; 17 em Engenharias; 9 em Ciências Biológicas, 13 em Ciências Exatas e da Terra, 6 em Ciências da Saúde e 2 na área de Linguística, Letras e Artes.

Acerca da formação, obteve-se: 1 docente apenas graduado; 13 com Especialização (*Lato sensu*), 35 com Mestrado, 18 com Doutorado e 3 com Pós-Doutorado. Por fim, considerando o tempo de atuação na docência observou-se que: 26 professores possuem até 10 anos; 38 possuem entre 11 e 30 anos e 6 docentes possuem 31 ou mais anos de atuação.

Foi perguntado aos docentes, qual teria sido a sua maior dificuldade inicial no ensino remoto até o momento da coleta de dados.

Gráfico 1. Maior dificuldade no ensino remoto entre os docentes, por Faixa Etária, por resposta



Fonte: Arquivo das Autoras

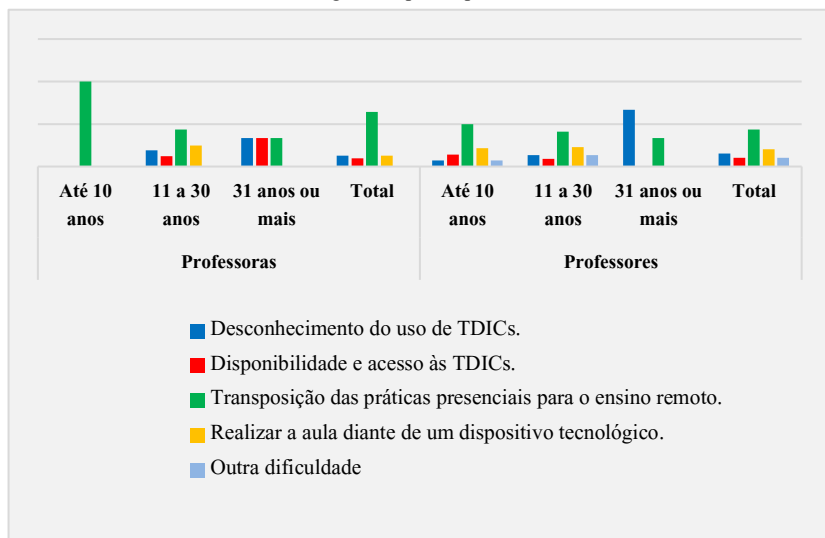
Em relação à faixa etária dos entrevistados (Gráfico 1), observou-se que a maior dificuldade se encontra em transpor as práticas didáticas presenciais para o ensino remoto: entre as professoras, 64,52% (20) e entre os professores, 43,59% (17). O desconhecimento acerca da utilização das TDICs obteve como resultado: 12,9% entre as professoras (4) e 15,38% entre os professores (6). A dificuldade de acesso e a disponibilidade às TDICs resultou em 9,68% entre as professoras (3) e 10,26% entre os professores (4). O fato de não ter alunos presenciais e lecionar de frente para um dispositivo tecnológico (computador, *smartphones* etc.) também foi apontado pelos docentes como uma dificuldade, resultando: 12,9% entre as professoras (4) e 20,51% entre os professores (8). 10,26% entre os professores (4) também assinalaram possuir outras dificuldades, o que não ocorreu entre as professoras.

Em relação à idade das entrevistadas, foi possível constatar que a parcela que apontou a transposição de práticas presenciais para a modalidade remota como a maior dificuldade inicial diminuiu com o aumento da faixa-etária, o que pode estar relacionado à maior experiência e bagagem profissional e, portanto, a maior facilidade em fazer a transposição dos conhecimentos de uma modalidade a outra.

Ainda em relação às professoras, com o acréscimo da idade houve um aumento do percentual das entrevistadas que escolheram como maior dificuldade inicial o fato de não existirem alunos presencialmente e assim terem que lecionar para uma máquina.

O Gráfico 2 apresenta os resultados obtidos acerca da dificuldade inicial no ensino remoto apontada pelos docentes considerando o tempo de atuação no magistério.

Gráfico 2. Maior dificuldade inicial no ensino remoto entre os docentes, por tempo de atuação no magistério, por resposta



Fonte: Arquivo das Autoras

É possível observar que 100% das professoras entrevistadas que possuíam até 10 anos de experiência na docência superior responderam que a maior dificuldade inicial foi a transposição de práticas docentes presenciais para a modalidade remota. Além disso, com o aumento do tempo de docência, houve uma diminuição da parcela das professoras que escolheram a transposição da prática presencial para a remota como a maior dificuldade inicial. Esses resultados apontam que a

maior vivência e experiência profissional foram diferenciais na adaptação das práticas docentes para a modalidade remota.

Em relação aos professores, notou-se que com o aumento do tempo de docência, houve também um crescimento da parcela dos entrevistados que apontaram que o desconhecimento da utilização das TDICs foi a maior dificuldade inicial encontrada no ensino na modalidade remota. Esse resultado sugere que o maior tempo de atuação pode estar relacionado a uma idade maior, e que por essa parcela não utilizar recursos tecnológicos na proporção que são utilizados pela população mais jovem, tiveram maior dificuldade. Além disso, com o aumento do tempo de docência houve uma diminuição da parcela de professores que escolheram como maior dificuldade inicial o acesso e a disponibilidade às TDICs adequadas para lecionar, assim como a transposição de práticas presenciais para a modalidade remota, sendo a tendência dessa última dificuldade similar ao observado nas professoras.

No questionário, foi perguntado aos professores: “Após um ano de pandemia e de ensino remoto, você se sente adaptado a essa modalidade de ensino?”. Sobre isso, as professoras responderam que se sentiam mais adaptadas quando comparado aos professores. Os professores e professoras que possuíam de 11 a 30 anos de docência relataram que após um ano de ensino remoto não se sentiam adaptados a essa modalidade.

Na pergunta seguinte, “Após um ano de pandemia e de ensino remoto, você conseguiu superar as dificuldades iniciais apontadas?”, foi possível observar que apenas os professores não conseguiram superar as dificuldades iniciais apontadas nos Gráficos 1 e 2. Ainda que com o aumento do tempo de docência houvesse uma diminuição dos professores que responderam ter conseguido superar parcialmente as dificuldades iniciais no novo modelo educacional.

Em seguida, foi perguntado aos professores: “Após um ano de pandemia e de ensino remoto, como você avalia o impacto dessa modalidade de ensino na tua saúde emocional?”. Os resultados apontaram que as professoras e os professores se sentem sobrecarregados e exaustos emocionalmente um ano após o início da pandemia e à utilização do modelo do ensino remoto, entretanto todo esse cenário afeta 64,5% delas, e 59,0% deles.

Em relação ao impacto da licenciatura na modalidade remota sobre a saúde emocional dos docentes após um ano de pandemia, percebeu-se que com o aumento da idade houve uma diminuição da porcentagem de professores que responderam que se sentiam sobrecarregados e exaustos emocionalmente, pois no ensino remoto era mais cansativo que no ensino presencial. Entretanto, nenhum professor respondeu que embora se sentisse sobrecarregado e exausto emocionalmente, no ensino remoto o trabalho era menos cansativo que no ensino presencial.

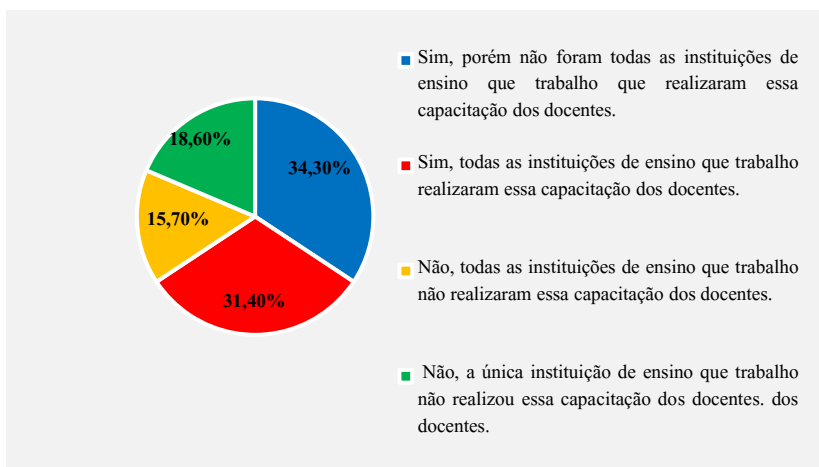
Ao analisar a relação entre o tempo de atuação profissional na licenciatura superior e o impacto da modalidade de ensino remoto sobre estado emocional dos docentes após um ano de

pandemia, observou-se que apenas as professoras de menor tempo de docência (até 10 anos) responderam que não se sentiam sobrecarregadas ou exaustas emocionalmente, pois no ensino remoto o trabalho é menos cansativo que no ensino presencial.

Estes resultados podem ser explicados, possivelmente, pela associação entre o menor tempo de docência no ensino superior a uma idade mais baixa e por isso algumas dessas professoras podem ainda não ter filhos e/ou as suas próprias famílias, talvez não tenham se sentido sobrecarregadas, ao contrário das professoras com maior tempo de docência e na maior faixa etária. Dados do relatório *Global Gender Gap Report* do Fórum Econômico Mundial (*World Economic Forum*, 2021), relativos ao ano de 2020, apontam que nos seus países-membros houve impacto diferente no trabalho entre mulheres e homens durante a pandemia, sendo que para elas a intensificação foi maior. O relatório ainda apresenta o aumento maior do estresse, da ansiedade e de horas trabalhadas em horários não convencionais, assim como a redução da produtividade em maior proporção em mulheres com filhos durante o trabalho remoto quando comparados ao trabalho presencial e quando comparado as mulheres sem filhos ou mesmo aos homens com ou sem filhos.

Outro questionamento referiu-se às IES de atuação dos docentes, com a seguinte pergunta: “A instituição de ensino que você trabalha capacitou os docentes para a utilização do ensino remoto e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) necessárias a essa modalidade educacional?”. Os resultados são apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Capacitação, pela IES, para a utilização do ensino remoto e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) necessárias



Fonte: Arquivo das Autoras

Com a pesquisa realizada, pode-se observar que 34,30% dos docentes não receberam nenhuma capacitação das instituições de ensino; 31,40% foram capacitados pelas instituições que trabalham; 18,60% trabalham em uma única instituição e não receberam nenhuma capacitação e 15,70% trabalham em mais de uma instituição e não receberam nenhuma capacitação.

Nos resultados encontrados, é possível observar que 34,3% dos respondentes não receberam capacitação alguma para a utilização da modalidade de ensino remoto e das TDICs, da IES onde lecionam. Esse percentual corresponde ao somatório das respostas dos docentes que trabalham apenas em uma instituição de ensino (18,6%) e aos docentes que lecionam em mais de uma IES (15,70%). Ao comparar esses valores com o percentual de respondentes que trabalham em mais de uma instituição de ensino e todas essas promoveram algum tipo de treinamento para a utilização dessas novas ferramentas, o que corresponde a 31,4%, verifica-se uma proporção superior de professores que não receberam qualificação para a finalidade. Ainda os professores que trabalham em mais de uma IES, entretanto, não receberam capacitação de todas em que atuam, correspondem à proporção igual aos que não receberam algum tipo de treinamento, que é de 34,3%.

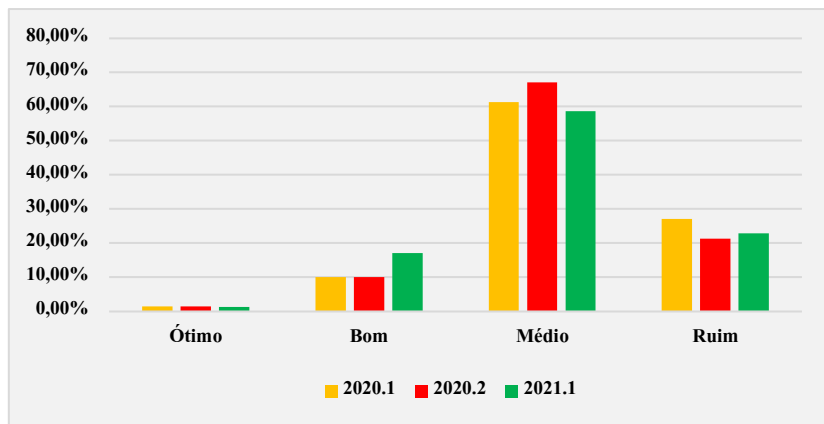
Os resultados encontrados apontam que uma parcela considerável de professores não recebeu capacitação para a utilização de uma nova modalidade de ensino e das TDICs, o que pode ter resultado em um aumento da sobrecarga de trabalho, uma vez que em caráter emergencial, os docentes tiveram que aprender, sem opção de escolha, a uma nova maneira de trabalhar, que só poderia ser implementada e utilizada com a utilização de TDICs.

Além disso, como não houve capacitação por partes das IES, pode ter havido uma desigualdade na oferta e na qualidade das práticas didáticas que foram oferecidas. Ainda, o fato de boa parte dos professores não terem sido qualificados, exigiu que eles tivessem que exercer habilidades autodidatas em um curto prazo e contar com o apoio e a solidariedade uns dos outros na troca de informações sobre as descobertas acerca do tema, como relatado por Costa *et al.* (2021).

A parcela de professores que não recebeu alguma qualificação para a utilização da modalidade remota de ensino e das TDICs foi superior à parcela de 21% observada por Barbosa *et al.* (2020) no estado do Rio de Janeiro, semelhante aos resultados encontrados por Silus *et al.* (2020) com docentes atuantes em todo o Brasil, que constataram que 27,7% dos entrevistados às vezes ou raramente receberam esse tipo de treinamento e que 17,3% não receberam qualquer tipo de capacitação.

O interesse dos estudantes durante o ensino remoto também foi apontado pelos docentes no questionário, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4. Interesse dos estudantes no ensino remoto, por semestre letivo, segundo a opinião dos professores



Fonte: Arquivo das Autoras

Considerando o interesse dos estudantes ao longo de três períodos letivos em ensino remoto na opinião dos professores (Gráfico 4), verificou-se que no primeiro semestre (2020.1), os pesquisados consideram que 61,40% dos discentes demonstraram um interesse médio durante o ensino remoto; 27,10% ruim; 10% bom e 1,50% ótimo.

A pesquisa demonstrou que após seis meses de pandemia, segundo semestre (2020.2), houve uma pequena melhora no interesse dos alunos: 67,10% dos discentes demonstraram interesse médio pelo ensino remoto; 21,40% ruim; 10% bom e 1,50% ótimo. No entanto, após um ano de pandemia, terceiro semestre (2021.1), verificou-se uma mudança no interesse dos discentes no ensino remoto, que em sua maioria com 58,60% demonstraram interesse médio; 22,90% ruim; 17,10% bom e 1,40% ótimo.

É possível identificar três momentos distintos. O momento inicial refere-se ao primeiro semestre do ano de 2020 (2020.1) correspondente à implementação e adaptação ao ensino remoto; os momentos seguintes correspondem aos períodos em que o aluno já estaria (supostamente) adaptado à modalidade de ensino remoto, sendo que o segundo se refere ao último semestre do ano de 2020 (2020.2), e o terceiro momento compete ao primeiro semestre do ano de 2021 (2021.1).

Nota-se que de acordo com a percepção dos docentes, o interesse dos alunos nas aulas na modalidade remota aumentou ao longo do tempo, pois houve uma ampliação da parcela considerada com um bom interesse, passando de 10% nos primeiro e segundo semestre de 2020 para 17,10% em 2021. Em contrapartida, na parcela que foi classificada como de interesse ruim, houve uma

queda de 5,7% entre 2020.1 e 2020.2. Essa última tendência de queda também foi observada na parcela de alunos que apresentaram um interesse médio nas aulas na modalidade remota. Essas informações apontam que após passado o período inicial de adaptação e superação das dificuldades iniciais, em função de ser uma modalidade de ensino e aprendizagem nova, os alunos se acostumaram com o recente modelo educacional e com as suas possíveis vantagens, o que fez com que eles apresentassem um maior interesse nas aulas ao longo do tempo.

Um último item opcional e livre foi acrescentado ao final do questionário. Foi solicitado aos docentes que, se desejassem, poderiam acrescentar um aprofundamento às respostas anteriores ou apresentar ideias ou opiniões sobre o tema pesquisado. Dos 70 entrevistados, 28 docentes responderam, e algumas das suas observações foram similares aos resultados encontrados nas questões anteriores, como o aumento da sobrecarga de trabalho no ensino remoto quando comparado ao ensino presencial, o que resultou em maior cansaço e exaustão física e mental.

A percepção dos professores sobre o desinteresse dos alunos foi observada novamente em diferentes respostas, como o fato dos mesmos não ligarem a câmera dos seus dispositivos durante a aula e por isso não ser possível observar as suas necessidades. Para um determinado professor, na faixa etária de 45-56 anos e que atua na área de Ciências Humanas, com essas adaptações virtuais do ensino remoto, “o aluno permite-se certa desconexão de foco no que está sendo lecionado: isto pode ganhar sentido através de uma imposição de um “mundo multitarefário”, o qual nos encontramos”.

Também foi destacado, mais uma vez, o fato de algumas IES não capacitarem os professores para a utilização de TDICs e para a modalidade de ensino remoto, e que isso poderia comprometer a qualidade do trabalho, como pode ser observado no depoimento de uma professora, na faixa etária entre 36-45 anos, que atua na área das Engenharias:

No início da pandemia, eu trabalhava em uma instituição que não deu treinamento nem suporte aos professores e por isso, tomei a decisão de sair, pois me sentia muito frustrada com a qualidade do meu trabalho. Atualmente, trabalho em outra instituição que me deu todo o suporte e estrutura para realizar um bom trabalho. (DEPOIMENTO DE PROFESSORA)

Ademais, nas respostas dos professores foi apontada a falta de privacidade no ensino remoto tanto para ele quanto para os alunos, pois muitos deles não tinham um ambiente propício para lecionar e assistir aulas, respectivamente, no ensino remoto por meio de câmeras, o que poderia interferir na rotina da residência.

Alguns docentes destacaram os pontos positivos das aulas remotas, como a possibilidade de adicionar recursos tecnológicos ao ensino e maior agilidade e meio de compartilhamento de informação. Para esses professores, o ensino remoto não substitui o presencial, entretanto, a utilização de TDICs, que resulta em algumas vantagens e benefícios na prática-pedagógica, deveriam permanecer na modalidade presencial.

Considerações Finais

Os resultados desse trabalho apontaram que a maior dificuldade encontrada inicialmente pelos professores na utilização do ensino remoto foi a transposição das práticas didáticas presenciais para essa nova modalidade educacional e que essa dificuldade é maior entre os profissionais mais jovens e com menor tempo de atuação quando comparadas com os que possuem mais idade e maior experiência profissional, sendo que nessa última categoria a maior dificuldade foi a utilização de TDICs.

Também foi possível observar que grande número de docentes não recebeu capacitação alguma para a utilização da modalidade de ensino remoto e das TDICs, pela IES onde lecionam. O que pode ter resultado em um aumento da sobrecarga de trabalho e desigualdade na oferta e na qualidade das práticas didáticas que foram oferecidas. A falta de capacitação exigiu que os professores e professoras buscassem aprender por seus próprios meios, exercendo habilidades autodidatas em curto prazo de tempo ou contando com a colaboração de seus pares para que pudessem superar as suas dificuldades.

Os professores indicaram um aumento no interesse dos alunos nas aulas remotas ao longo do período compreendido entre 2020.1 e 2021.1. O que pode estar relacionado à superação das dificuldades iniciais, ao posterior entendimento das suas vantagens ou, ainda, à adaptação a essa modalidade.

Em relação à adaptação sobre a utilização do ensino remoto após o período de um ano, os docentes com tempo de atuação entre 11 e 30 anos relataram que ainda não se sentiam adaptados a essa modalidade. No entanto, um grupo de professoras conseguiu superar totalmente e outro grupo superou parcialmente as dificuldades iniciais da utilização do ensino no modelo remoto. Em contrapartida, parte dos professores respondeu não ter superado as dificuldades iniciais.

Um ano após o início da pandemia e a utilização do modelo ensino remoto a maioria dos entrevistados assumiram se sentirem sobrecarregados e exaustos emocionalmente. Ao comparar os professores com as professoras, percebeu-se que com o aumento da idade houve uma diminuição da porcentagem de professores que responderam que se sentiam sobrecarregados e exaustos

emocionalmente e a mesma tendência não foi observada com as professoras. Em relação a elas também foi possível perceber que apenas as docentes com até 10 anos de atuação responderam que não se sentiam sobrecarregadas ou exaustas emocionalmente, pois no ensino remoto o trabalho é menos cansativo do que no ensino presencial, levando-nos a supor que essas são mais jovens e ainda não possuem filhos e/ou outras obrigações domésticas, diferenciando-as das mulheres com mais experiência profissional e, supostamente, possuírem idades mais avançadas.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Ensino remoto no ensino superior em tempos de covid-19: narrativas da experiência. **Cadernos da Pedagogia**. São Paulo, v. 14, n. 30, p. 227-234, Set-Dez/2020. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1369>. Acesso em: 10 jun. 2021.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. Bras. Educ. Med., Brasília**. Brasília, v. 44, n.1, e155, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ARARIPE, Fátima Aurilane de Aguiar Lima; NASCIMENTO, Renata Vieira do; PANTOJA, Lydia Dayanne Maia; PAIXÃO, Germana Costa. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24713>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista em Rede**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Félix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v.25, n.

51. p. 255-280. jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BARIN, Cláudia Smaniotto, RODRIGUES Jairo Manzoni, CORDENONSI Adriana Zanki, MENEGATTI Fernando, GARCIA Tainan Silva. Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica. **Revista Educacional Interdisciplinar – Redin**. Taquara/RS, v. 9 n. 1, 2020. Acesso em: 10 jun. 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da Universidade-UFRGS**. Publicado em: 06 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 maio 2021b.

BRASIL. **Portaria n. 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA-N%C2%BA-345-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021c.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 18 maio 2021d.

CORREIA, Jorge da Silva Neto, ALBUQUERQUE, José de Lima. As tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente de trabalho em tempos de pandemia, o mundo do trabalho pós-pandemia: cenários, desafios e inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**. Edição Especial, v. 20, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58127>. Acesso: 09 jun. 2021.

COSTA, Fernanda de Nazaré Almeida. TEIXEIRA, Elizabeth. PANARRA, Bruna Alessandra Costa e Silva. Vivências docentes durante a pandemia da covid-19: crônicas de uma crise. **Revista de Enfermagem da UFPI** [Internet] 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/836>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FLORES, Álvaro Dall Molin. RIBEIRO, Luciano Maciel. ECHEVERRIA, Evandro Luiz. A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: Um olhar sobre a prática docente. **Revista Espacios**. Venezuela, v.38, n. 05, p. 17, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380517.html>. Acesso em: 12 jun. 2021

GUSSO, Hélder Lima. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41. p.1-27 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 19 jun. 2021.

HODGES, Charles. *et al.* The difference between emergency remote teaching and on-line learning. **EDUCAUSE Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-on-line-learning>, 2020. Acesso em: 14 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

LEAL, Renata Marques de Figueiredo. (2018). **Tecnologia em Educação: A Utilização do Dispositivo Digital Móvel Smartphone como Recurso Pedagógico**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia UNEB, Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1162>. Acesso em: 14 jun.2021

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMEIRA, George Nunes. BATISTA, Maria Edenilce Peixoto. BEZERRA, Janete de Souza. Desafios da utilização das novas tecnologias no ensino superior frente à pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 10, p. 1-13. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344432006_Desafios_da_utilizacao_das_novas_tecnologias_no_ensino_superior_frente_a_pandemia_da_COVID-19. Acesso em 12 jun. 2021

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro. v.25. n. 51. p. 237- 254 jul./out. 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552> Acesso em: 10 maio 2021.

MARINHO, Simão Pedro P. LOBATO, Wolney. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação: *In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Anais [...]* 6, 2008. Belo Horizonte, 2008, p. 1-9. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Simao-Marinho/publication/255648750_Tecnologias_digitais_na_educacao_desafios_para_a_pesquisa_na_pos-graduacao_em_educacao/links/54b6f9f20cf24eb34f6e9856/Tecnologias-digitais-na-educacao-desafios-para-a-pesquisa-na-pos-graduacao-em-educacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

MOREIRA, José Antônio. SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**. Goiás, v.20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em 12 jun. 2021.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**. Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PAULA, Bruno Souza de. CODEÇO, Camilla. HOR-MEYLL, Malena. PAIVA, Thereza. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/WFxS9wKqJZNKQNdvck7JXny/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILUS, Alan. FONSECA, Angelita Leal de Castro. JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5336, dezembro 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Joselma. GOULART, Ilza do Carmo Vieira. CABRAL, Giovana Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238/10411>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, Ketiuce Ferreira. PRATA-Linhares, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial de professores: em busca de práticas inovadoras. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, v. 8, n. 17. p. 133-144, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4519>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOARES, Deyse Mara Romualdo. *et al.* As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na prática docente: formação de professores universitários. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS*. 2018. **Anais**. 2018.p. 1-10.

SOARES, Lucas de Vasconcelos. COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempo de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**. Maceió, v.12, n. 28, p. 19-41, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUZA, Kátia Reis de. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-14. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Rrndqvwl8b6YSrx6rT5PyFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

USA. **Guidance for Interruptions of Study Related to Coronavirus (COVID-19)**. Federal Student Aid, Information for Financial Aid Professionals (IFAP), March 20, 2020. Disponível em: <https://fsapartners.ed.gov/knowledge-center/library/electronic-announcements/2020-03-05/guidance-interruptions-study-related-coronavirus-covid-19-updated-june-16-2020>. Acesso em: 14 jun. 2021.

WHO. World Health Organization. Relatório de situação – 51: **Doença por coronavírus 2019 (COVID-19)**. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/situation-report---51>. Acesso em: 18 maio 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Global Gender Gap Report 2021**: insight report. Mar 2021. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf Acesso em: 10 ago. 2021.

XIAO, Chunchen. LI, Yi. Análise da influência da epidemia na educação na China. *In: Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities*, Veena Das and Naveeda Khan, eds., **AMERICAN ETHNOLOGIST WEBSITE**, 1 maio 2020. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAGEM EFETIVA NO ENSINO SUPERIOR: Análise da Relação Docente X Discente

Eiza Knupp Leal¹

José Jorge da Silva Junior²

Elisa Ferreira Silva de Alcantara³

Existe uma cobrança muito forte por parte da sociedade, para que pessoas cheguem no mais alto nível de *status* e no ambiente educacional não é diferente, os alunos tentam buscar esse nível a qualquer custo, seja para realização pessoal, para não decepcionar os familiares ou até mesmo para não serem vistos com “maus olhos” pela sociedade. Essa pressão faz com que, muitas vezes, os resultados sejam valorizados acima de tudo, não importando o preço a ser pago. Nessa perspectiva, o resultado da avaliação escolar acaba sendo o único e exclusivo objetivo, e assim, várias estratégias surgem para a não reprovação.

Decoreba, cola, aprendizagem mecânica são recursos de armazenagem de informações em determinado momento. De acordo com o Dráuzio Varella (2021), “a memória é a forma como o cérebro adquire e armazena informações, uma das funções mais complexas do organismo humano”. Segundo o médico oncologista e cientista existem três tipos de memória, a memória de trabalho que recebe informações e decide se a descarta ou a retém, a memória de curto prazo que usa o conteúdo recebido por pouco tempo e a de longo prazo, que pode guardar definitivamente. Entretanto, a aprendizagem efetiva vai muito além do que reter informações, pois está diretamente relacionada a processamento dessas informações, como se aplicam e, principalmente, mudança de comportamento.

A aprendizagem efetiva no ambiente acadêmico é o desejável por qualquer Instituição de Ensino. Investigar e apurar os resultados da relação entre professores e alunos e como essa comunicação e aprendizagem está acontecendo é estritamente relevante para sociedade. Sendo assim, além do caráter social esta pesquisa visa a compreensão do fenômeno aprendizagem e busca uma proposta de intervenção para que a troca seja significativa e o processo de ensino-

¹Graduada em Psicologia (UBM).

²Graduado em Letras (UGB).

³ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

aprendizagem aconteça de fato. Além desses fatores, há também uma justificativa pessoal, pois enquanto funcionários inseridos em uma Instituição de Ensino Superior nos preocupamos com a qualidade do serviço prestado, nas relações éticas e educacionais estabelecidas e é claro na satisfação do corpo docente e dos alunos.

Para apurar as informações e chegar aos resultados, optamos pela pesquisa bibliográfica e um questionário aplicado com os protagonistas desse trabalho: docentes e discentes. Esta metodologia visa o diálogo como principal ferramenta para checar respostas e desta forma 60 participantes de diversas IES foram envolvidos, sendo 30 educadores e 30 estudantes (todos nos períodos finais). Diante do exposto, surge a questão primeira: O que é aprendizagem?

Contextualizando a Aprendizagem

Levando em consideração a conjectura atual, poderíamos criar uma metáfora entre o corpo humano e a tecnologia, o sistema de informações. O cérebro seria o hardware e conseqüentemente, a mente, o software. Dentro desta perspectiva seria necessário baixar os programas certos e atualizá-la constantemente para se obter sucesso e saúde mental. Esta é a visão da aprendizagem, que vai muito além de apenas reter informações, é mudança de comportamento, libertação e apreender.

É importante entendermos as teorias de aprendizagem como ponto de partida. A teoria construtivista como concepção de ensino percebe o aluno como o centro no processo de aprendizagem. Por muito tempo perguntou-se “Como vou ensinar?”, entretanto, nessa proposta, o questionamento muda para “Como os alunos aprendem?”. Dessa forma há o estímulo à independência do aluno, resolução de problemas e levantamento de hipóteses. Paralelamente, a teoria interacionista defende a aquisição do conhecimento como um processo contínuo de construção do ser humano em sua relação com o meio em que vive.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem é um processo de transformação comportamental adquirido por meio das experiências estabelecidas por fatores neurológicos, emocionais, relacionais e ambientais, ou seja, “é o resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista)”. (VISCA, 1988, p. 56)

A percepção de aprendizagem como mudança de comportamento vem de Platão, discípulo de Sócrates e um dos mais importantes filósofos da Grécia Antiga. Ele se destacou por

ter lançado a sua teoria idealista, o Mundo das Ideias ou das Formas fazendo referência à realidade intelectual, verdadeira, eterna e imutável, e por ter deixado escrito o legado de seu mestre, Sócrates. Os trabalhos deles inspiraram inúmeros pensadores desde então, principalmente a visão de que aprender é mudar de postura.

[...] a aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de experiência e observação. Pelos conceitos descritos, observa-se que a aprendizagem é compreendida como uma mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior. Ela tem como característica a mudança de comportamento, uma vez que só há aprendizagem na medida em que houver uma mudança no comportamento; e esta mudança é resultante da experiência. (SOBRAL, *apud* FALCÃO, 2010, p. 24)

A aprendizagem como libertação foi uma proposta de Alicia Fernández, psicopedagoga formada pela Facultad de Psicopedagogía da Universidad del Salvador na Argentina que ganhou notoriedade acadêmica ao escrever a obra: *A Inteligência Aprisionada (La Inteligencia Atrapada - 1991)*. Segundo a pesquisadora, A-prender = A – prefixo de negação e prender – aprisiona, ou seja, aprender é não prender, é libertar

A noção do "não aprender", da "não aprendizagem" transitou por inúmeros acontecimentos em elaboração e concepção no decorrer dos séculos. Sendo assim, a aprendizagem e todo seu processo foram reduzidos a resultados de déficits, no qual o objeto de estudo era o sujeito que não aprendia. Posteriormente, a noção do "não-aprender" carrega significados sem opor ao aprender, tornando-se agora o objeto do sujeito "aprendendo", como se refere Alicia Fernandez.

Fernández (1991) em "*A inteligência aprisionada*" aguça o olhar para uma concepção de processo da aprendizagem além da vida. Afirma que para aprender são necessários dois personagens envolvidos, criando um vínculo: o ensinante, que é o portador do conhecimento estabelecendo uma relação com o aprendente - sujeito pensante e portador de sua inteligência. Em suas considerações, o ser humano deve-se pôr em jogo para aprender.

Apreender é assimilar mentalmente, compreender, abarcar com profundidade. A teoria cognitiva do pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) incentiva o uso de organizadores prévios atuando como âncora à nova aprendizagem, assim, o novo se articula com o conhecimento já existente tomando a aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (1980), quanto mais sabemos, mais aprendemos.

Em sua visão, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental tendo a capacidade de acessar novos conteúdos.

A teoria de Ausubel tem base na visão cognitivista enxergando a aprendizagem como organização e integração cognitiva do indivíduo. Para que seja efetiva, a aprendizagem deve fazer algum sentido para o aluno. É necessário trabalhar a partir do que ele já conhece ou tem uma certa afinidade, pois cada indivíduo traz consigo suas experiências.

Para ele, a estrutura cognitiva atua como uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência/vivência do indivíduo. Novas ideias, sensações e informações são apreendidas conforme exista pontos de ancoragem. Sendo assim, a aprendizagem significativa acontece com a chegada de uma nova informação que ancora-se em conceitos relevantes preexistentes. Neste contexto nos cabe avaliar o papel de aprendizagem na escola, sobretudo no Ensino Superior, que é o objeto desta pesquisa.

O Papel do Ensino Superior

A Motivação é o impulso interno que leva à ação. Isto nos faz compreender a razão pela qual os seres humanos e animais escolhem, iniciam e mantêm determinadas ações em situações específicas. Pensando na articulação da motivação no campo empresarial, podemos discursar sobre a motivação profissional. Vários pesquisadores já falaram sobre o assunto, Abraham Maslow (1977) desenvolveu a “Hierarquia das Necessidades”, que classifica as necessidades humanas de forma lógica e prática, muito utilizada em forma de pirâmide, dividindo as etapas em camadas. O psicólogo americano considerava as carências humanas desde as mais básicas às mais elevadas, relacionando à autorrealização pessoal.

Embora, seja um prato cheio para gerentes, supervisores, *coaches*, ou qualquer um que desempenhe liderança ou trabalhe com relação de pessoas, a teoria faz com que o indivíduo se cobre e não fique para trás no mundo competitivo. Dessa forma, os alunos querem ir além do básico e buscam o Ensino Superior para especialização. Almejam uma profissão em uma área que possam atuar, como forma de aprender algo novo, uma caminhada pelo crescimento pessoal, pois a experiência de troca durante jornada acadêmica permite também o desenvolvimento da vida social.

As instituições têm como característica formar e habilitar profissionais em diferentes áreas, a atualização profissional, preparando para o mercado de trabalho, enfatizando o compromisso com a sociedade, tendo como desafio resolver problemas. O Ensino Superior pode proporcionar uma ampla visão de mundo, um olhar mais crítico, reflexivo e uma habilidade de resolver problemas (seja na vida pessoal ou na área de atuação escolhida para exercer). Na

graduação, um grande desafio é que na maioria das vezes, os alunos não trazem pré-requisitos suficientes para avançar no ensino. Os alunos chegam sem domínio dos conteúdos trabalhados na educação básica, que por sua vez já é insuficiente. Muitos sabem ler, interpretar, raciocinar, entretanto, possuem dificuldade na prática ou uso destas ferramentas intelectuais.

Entretanto, temos algumas variáveis que podem atrapalhar o desenvolvimento do aluno, como imaturidade, educação precária, professores mal remunerados e a falta de associação da teoria à prática. Os alunos chegam ao ensino superior com déficits que precisam ser trabalhados, pois como eles exercerão algo que não dominam? Então, cabe ao Ensino Superior aprimorá-los, trazendo significado às questões e conciliando a teoria com a prática.

As Instituições de Ensino Superior oferecem cursos de graduação nas mais diversas áreas de conhecimento, sendo uma responsabilidade muito grande, pois durante a graduação iniciará a formação de um novo profissional para atuar no mercado de trabalho. Diante desta responsabilidade, faz-se necessário oferecer cursos de graduação com uma base teórica forte associada à presença de aulas práticas. Elas precisam ser muito bem elaboradas e administradas para que os estudantes possam aprimorar os conteúdos estudados, vivenciando a atuação profissional.

As aulas teóricas sem dúvidas são essenciais para que possamos saber o manuseio de tais operações, resoluções de problemas e intervir de forma satisfatória nesses momentos. Assim, é de suma importância que futuros profissionais saibam atuar, colocando em práticas, de maneira lógica, seus conhecimentos.

Segundo Damasceno (1996), “a prática constitui a fonte fundamental da teoria sem, contudo, anulá-la, e a teoria cumpre sua função primordial de presidir a prática”. Como por exemplo, estágios e suas supervisões com os docentes, estudo de caso/meio, proporcionado autonomia para que o aluno possa intervir. O resultado de um profissional amadurecido e preparado vem de uma equação bem simples:

Tabela 1. Fórmula de um profissional desejável



Fonte: Produção dos Autores

Como forma de avaliar os níveis de competências adquiridas, existem sistemas de avaliação que mensuram o conhecimento aplicado em exames oficiais.

ENADE x Competências

Empresas e escolas buscam funcionários ou alunos que tenham qualificações profissionais e saibam executar bem o trabalho. Dessa forma, espera-se dos candidatos, qualificações diversas, que sejam capazes de resolver questões, com pensamentos inovadores, habilidades e competências de diversos níveis.

[...] dentro de um modelo empresarial ou mesmo de um modelo escolar, o que se espera de um funcionário ou aprendiz é que este consiga alcançar os objetivos propostos pelos gestores ou professores. Assim, cabe a estes profissionais promover a capacitação de seus funcionários ou alunos para o desenvolvimento das competências necessárias para a realização de suas tarefas, bem como para a resolução dos problemas cotidianos com maior eficácia (o conceito de eficiência também faz parte do grupo de conceitos psicológicos aproveitados pelos PQT). (BESSA, 2008, p.151)

De outro modo, as IES têm que apostar em professores com capacidades de desenvolver e potencializar tais competências de seus alunos, compreendendo que na maioria das vezes pode haver uma troca de experiências. O professor também pode desenvolver certas habilidades que antes não possuía, percebendo e reconhecendo que cada aluno traz consigo certas competências adquiridas em suas vivências, podendo ser moldadas durante a graduação.

[...] antes de nos inserirmos como educadores em atividades pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem, devemos reconhecer nossas próprias competências individuais, procurando mapear nossas possibilidades e limites na execução do trabalho. Se, por acaso, detectamos alguns limites, devemos, segundo nos aponta Perrenoud, agir de forma a buscar o desenvolvimento das competências que ainda não construímos. Da mesma forma, para as competências que percebemos já ter desenvolvido, necessitamos adequá-las aos usos a que se destinam, o que, por si só, já mobiliza outras competências em nós, relativas à capacidade de avaliação. Tal processo avaliativo pode

ser utilizado como estratégia facilitadora ao trabalho do professor em sala de aula, bem como estratégia para impulsionar tal profissional à busca de cursos de formação continuada que auxiliem na continuidade do seu desenvolvimento enquanto educador. (*op.Cit*, p. 151)

Dessa forma, avaliam o resultado geral do país e identificam as dificuldades, pois as instituições podem focar nos resultados para rever ou criar um planejamento eficaz. Quais são os exames que avaliam o conhecimento dos alunos?

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é um método de avaliação aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que verifica a qualidade dos cursos superiores previstos nas diretrizes curriculares em diversas instituições de ensino. Realizado anualmente pelos alunos que estão prestes a concluir a faculdade, a intenção não é medir o desempenho individual dos alunos e sim dos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior. Sendo no modelo a distância (EAD) e no presencial. Segundo o INEP os modelos das provas constituem em:

As provas são compostas por uma parte, comum aos cursos de todas as áreas, e uma parte de Componente Específico, própria de cada área de avaliação. A parte de Formação Geral tem 10 questões, sendo duas discursivas e oito de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos. A concepção dos itens é balizada pelos princípios dos Direitos Humanos. As questões discursivas avaliam aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto. Já a parte de Componente Específico de cada área de avaliação tem 30 questões, sendo três discursivas e 27 de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos. (BRASIL, 2020)

O exame do ENADE é de grande importância, pois permite visualizar as fragilidades das IES e a partir disso trabalhar em suas melhorias, entretanto, não pode ser o único método que classifica a qualidade do curso, pois muitos fatores são determinantes para este resultado. É necessário levar em conta a infraestrutura da instituição, metodologia, feedback dos serviços prestados, materiais didáticos, entre outros e não se basear em um único instrumento de avaliação.

Diante disso, tanto alunos quanto professores precisam alinhar-se às competências para que ambos tenham conquistas desejáveis. Realizou-se uma pesquisa com discentes e docentes por meio de uma entrevista estruturada, visando suas respectivas contribuições sobre o ensino e se suas expectativas foram alcançadas.

A pesquisa foi dividida em duas etapas por meio de preenchimento de dados on-line conforme veremos a seguir:

Dialogando com os professores

O formulário de pesquisa analisou as experiências entre docentes e discentes e suas respectivas contribuições no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Trinta e dois professores (com média de 15 anos de magistério) e trinta e dois alunos (nos períodos finais do curso) participaram da experiência. Entre as respostas que mais se destacaram, identificamos:

Pergunta 1. Professor, como você ensina? Quais os métodos, recursos didáticos utilizados e o que leva em conta no momento de planejar a aula?

P1	A minha prática é baseada na explicação de conceitos e aplicação através de exercícios. Para cada aula, entrego para a turma um resumo feito por mim de diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto tratado. Esses resumos são utilizados na condução da aula.
P2	Tento trabalhar com <i>project</i> ou <i>problem based education</i> , com <i>hands on activities</i> e incentivo constante verbalização dos estudantes para que eu identifique pontos que não estão claros; tento trabalhar com momentos em pares/grupos (o que tem sido mais desafiador no remoto e ressinto muito) seguidos de momentos individuais, em que passo pelas mesas (ou dou feedback virtual personalizado) para acessar o processo de aprendizagem deles e sempre incentivo conversas metalinguísticas.
P3	Ensino com muito amor e preocupação de fazer aprender aos meus alunos. Uso multiplicidades de métodos e sobretudo métodos ativos que promova a aprendizagem significativa nos alunos; uso recursos didáticos tendo em conta o tipo de aula, o conteúdo a ensinar e dos objetivos da aula (lousa, marcador, projetor, livros, artigos, computador etc.); No momento de planejar a aula levo em conta a realidade dos alunos, os objetivos, conteúdos, os métodos de ensino, os meios didáticos e o tempo.

No quadro acima P1 comenta sobre os resumos que ele mesmo elabora, P2 menciona uma metodologia bastante diversificada e P3 inicia sua respostando expressando o amor pelo ato de lecionar e como leva em conta a realidade dos alunos. De forma geral, os professores manifestaram uma preocupação de perceberem como a turma reage aos diversos tipos de abordagem e investem no que funciona em cada turma. Eles utilizam diversas metodologias com

foco na aprendizagem como aula expositiva, estudo de caso e, também, inúmeros recursos didáticos como uso de slides em projetor, quadro, trechos de filmes, matérias jornalísticas, jogos envolvendo disputas em grupos etc.

Pergunta 2. Professor, em sua opinião, por que os alunos não aprendem?

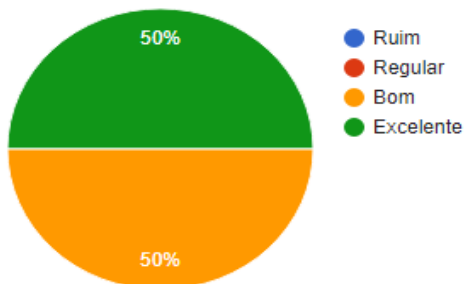
P3	Há um conjunto de fatores que envolvem desde dificuldades reais de aprendizado, que envolvem o ensino básico, a bagagem cultural, o hábito de estudo e leitura. Há também problemas relacionados com a jornada dupla ou tripla de alguns alunos (estudo/trabalho/afazeres domésticos), sobrecarga de tarefas associadas com problemas pessoais, econômicos etc.
P4	As fronteiras entre o individual e o coletivo são sempre muito tênues. Cada aluno tem uma biografia, uma personalidade, anseios, particularidades, habilidades e limitações que, sem dúvida, vão influenciar no aprendizado. Mas analisando de maneira mais holística, na instituição em que trabalho, destaco: a) o imediatismo e pragmatismo presente na maioria dos alunos, que ainda carregam o hábito de estudar com o único fim de serem aprovados e "se livrarem" das disciplinas. O fim acaba por ser alcançar a média em vez absorver conhecimento; b) o pouco tempo para dedicar aos estudos, já que a maioria trabalha; c) o analfabetismo funcional, pois boa parte dos alunos apresenta baixa proficiência em leitura e escrita. Esses três fatores, embora independentes, não raro se mesclam.
P5	Na minha opinião, o ponto é mostrar para quê, ou seja, como aquele aprendizado pode impactar a carreira e toda a vida pessoal do aluno. Despertado este senso de valor, tudo flui mais fácil. Claro que não é o único, mas se eu tivesse que apontar apenas um, seria este.

P3 e P4 representam a maioria dos docentes entrevistados que apontam diversas características encontradas nos alunos como possível falha de aprendizagem como dificuldades cognitiva, desinteresse, falhas no processo de ensino, dupla ou tripla jornada de trabalho etc. Entretanto, P5, assim como a minoria dos docentes aponta o desempenho do professor como possível falha. No trecho em destaque temos como argumento evidenciar a aplicabilidade do que é ensinado. Os fatores apontados como motivo de não-aprendizagem tiveram seu foco no aluno e no professor. O primeiro, às vezes por cansaço, flexibilização da presença, preguiça. Por trabalhar em ramos diferentes dos estudos, banalização da informação que causa confusão e desestimula a busca pelo conhecimento. O segundo, pelo fato de os docentes não colocarem os alunos como agentes no

processo de aprendizagem. Saindo da aula somente teórica, já que nas atividades práticas, os estudantes podem colocar a teoria em ação.

Pergunta 3. Professor, como você se autoavalia em sua função? O feedback do seu trabalho pela Instituição em que trabalha e pelo desenvolvimento do aluno é:

Gráfico 1. Autoavaliação dos Docentes



Fonte: Pesquisa dos Autores

De maneira geral, metade dos docentes se autoanalisou de forma satisfatória. Metade desempenha um trabalho impecável e a outra metade reconhece que ainda falta alguns ajustes para a excelência. Nenhum dos entrevistados tem um feedback ruim ou regular de seu trabalho.

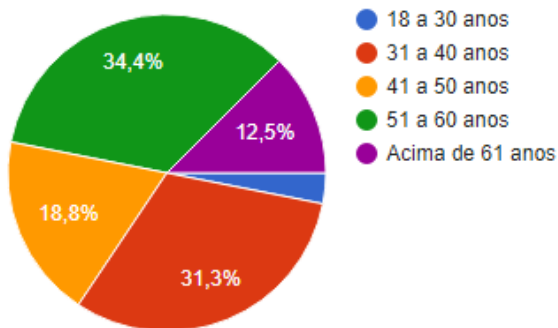
Pergunta 4. Como você pode contribuir para uma aprendizagem eficaz?

P6	Buscando a melhoria contínua do meu trabalho. Estimulando que o aluno desenvolva uma postura crítica reflexiva com relação ao contexto abordado.
P7	Procuro sempre ouvir e ter um conhecimento mínimo sobre cada aluno, por mais que a turma seja cheia. Sempre me oriento para o fato de que cada aluno é completamente diferente do outro, com diferentes dificuldades e facilidades de aprendizado. Tenho alunos que não conseguem acessar a internet, por exemplo, então, resolvi enviar áudios pelo WhatsApp, já que assim eles conseguem ter acesso ao conteúdo. Minhas turmas atuais são menores, então essa tarefa se torna viável.
P8	Fazendo o que gosta de fazer. Tomando boas xícaras de CHA, ou seja, buscando competência, habilidades e atitudes para sempre, com humildade, ir aprimorando seus conhecimentos.

P6 descreve de maneira objetiva o que grande parte dos entrevistados vislumbram como atitudes de melhoria no processo de aprendizagem. P7 comenta sobre a tentativa de prestar um serviço mais individual na medida do possível e P8 menciona a criativa metáfora com as siglas CHA¹. Aplicando teorias de aprendizagem já validadas, eles se propõem a ouvir o aluno, permitindo sua interação. Buscando entender as dificuldades, a partir do seu conhecimento de mundo. Ampliar os horizontes dos discentes, ajudando-os a desenvolverem a autonomia e o desejo de aprender, trazendo conteúdos relevantes e significativos para despertar sua motivação. Tanto discentes quanto docentes alertam sobre uma didática dinâmica, emprego de metodologia eficiente e adequada ao nível, interesse e idade dos alunos. De maneira geral, eles apontam para atitudes empáticas em sua relação, identificando a melhor forma de interação e falando sobre coisas que tenham significado para eles.

De acordo com os resultados, podemos concluir que apenas 3% dos docentes entrevistados possuem 18 a 30 anos e a maioria tem mais de 50 anos com média de 15 a 20 anos de experiência de magistério (Gráficos 2 e 3):

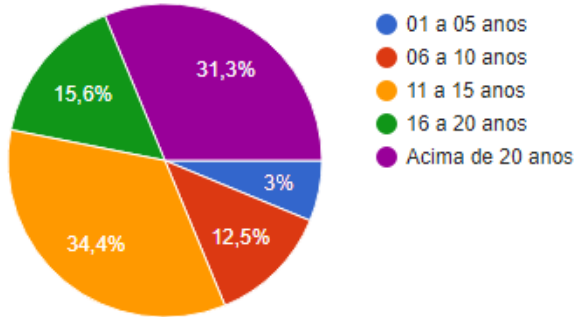
Gráfico 2. Faixa etária dos docentes entrevistados



Fonte: Pesquisa dos Autores

¹A técnica CHA significa conhecimento, habilidade e atitude, e se refere ao tripé das competências.

Gráfico 3. Tempo de magistério



Fonte: Pesquisa dos Autores

A maioria dos entrevistados pertencem a faixa etária de 51 a 60 anos e possuem tempo de magistério entre 11 e 15 anos. O que nos chama a atenção para um perfil de profissional maduro, porém adaptado às mudanças educacionais presentes na geração atual. Como em qualquer outra profissão, eles entendem que a busca pela atualização é fundamental para chegar a um resultado satisfatório.

Em seguida, analisaremos o feedback dos estudantes.

Dialogando com os alunos universitários

Pergunta 1. Alunos, como vocês aprendem? Quais os métodos, recursos didáticos utilizados pelo professor que realmente funcionam?

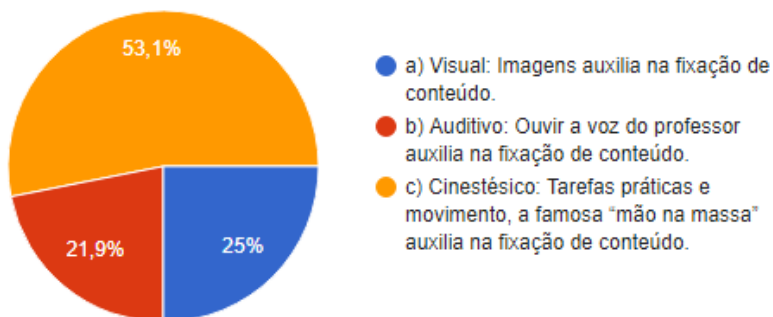
A1	A troca de informações e experiências que a aula presencial concede é sem dúvidas muito significativo. A didática de um professor repassar a matéria, explicar juntamente a exemplos, fazer com que as aulas não sejam monótonas é mais cativante e produtiva.
A2	Particularmente, um método muito eficaz para o meu aprendizado é quando o professor passa uma atividade aos seus alunos e, depois que a atividade está pronta, o professor a corrige junto aos estudantes e a devolve para que sejam feitos os ajustes necessários. Logo depois que os estudantes terminam os ajustes, ele entrega a tarefa ao professor para que as mesmas possam ser avaliadas. É um método eficaz, pois faz com que o estudante observe na prática o que errou e tenha a oportunidade de tirar dúvidas e corrigir sua tarefa.
A3	- Métodos de ensino dinâmicos, que fujam das repetições já conhecidas. Ex: Criação de projetos em grupo que sejam relevantes, estudos de caso, simulações de práticas reais

	<p>da área de estudo que o aluno escolheu, proporcionando significado ao conhecimento, pois facilita a associação dos conceitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de fixação nos momentos finais da aula, com pontuação extra, para evitar que o conteúdo trabalhado seja "absorvido" superficialmente. - Sensibilidade e atenção as eventuais dificuldades de aprendizagem e intervenções específicas que proporcionem o aprendizado de todos, eliminando toda e qualquer possibilidade de algum aluno não fazer as associações dos conceitos e a construção do conhecimento abordado; - Métodos de avaliação que envolvam justificativas da escolha das respostas por parte do discente, com o objetivo de entender se de fato o aluno aprendeu os conteúdos abordados.
--	---

A1 comenta sobre a didática que o professor utiliza em sala, pois nem sempre a escolha é eficaz para prender atenção dos seus alunos. Acredita que aulas mais elaboradas podem ajudar na concentração e no entendimento. A2 aponta a devolutiva do conteúdo dado, que o docente possa dar chance ao aluno verificar onde errou e assim corrigir. A3 impressiona por uma resposta bem estruturada e rica em diversas técnicas na qual fica claro que o professor deve ter um olhar diferenciado para todos, respeitando a forma de aprendizagem de cada aluno e ter outras maneiras de avaliação, com objetivo de compreender como o aluno aprendeu o conteúdo. Os alunos ressaltaram a importância de uma aula mais explicativa, em que o professor possa ensinar o motivo pelo qual se aprende determinada matéria e a sua aplicação no cotidiano. Utilizando exemplos práticos e que podem ser experimentadas por eles em seu dia a dia, fugindo das aulas monótonas com leituras.

Pergunta 2. Qual o seu estilo de aprendizagem:

Gráfico 4. Estilo de aprendizagem



Fonte: Pesquisa dos Autores

A maior parte dos alunos aprende de maneira cinestésica que é uma abordagem mais prática para assimilar o conteúdo dado. Outros estilos de aprendizagem ficaram quase próximos, 21,9 % retêm melhor informações quando escuta ou fala sobre elas. E 25% aprendem de forma visual, como tabelas, gráficos, imagens, mapas ou até nas próprias anotações.

Pergunta 3. Em sua opinião qual é o papel do professor? Como eles agem e como devem agir?

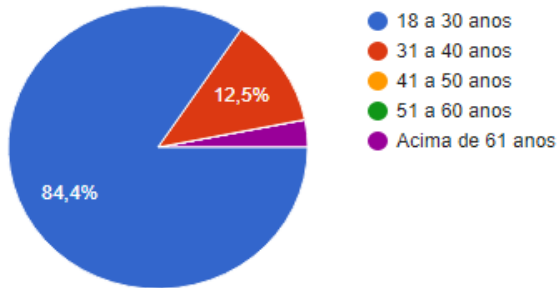
A4	Acredito que o professor deva agir como um mediador e facilitador do aprendizado. Felizmente, nunca tive muitos problemas com a maioria dos professores da universidade. Alguns, em sua exceção, eram bem sem noção, a ponto de humilhar o aluno nas avaliações/trabalhos em grupo, sem levar em consideração todo esforço e empenho durante o período.
A5	Acredito que o papel do professor é de mediador. Ele não é o detentor do saber. Professor, deve agir como auxiliador da aprendizagem, porém, muitas das vezes, age como se fosse o único a ter o conhecimento e o aluno ser um mero receptor.
A6	Trazer mais a realidade do mercado de trabalho para a sala de aula.

A4 refere ao comportamento do professor, ou seja, não pode ter uma postura rígida e praticar grosserias em sala. Podendo dificultar ainda mais a aprendizagem dos seus alunos. Ele deve mediar o conhecimento de forma respeitosa. A5 faz relação com a troca de informações entre docente e discente, na qual o aluno pode ter contribuição em sala de forma ativa e dinâmica para uma aula mais enriquecedora. A6 faz menção à necessidade de trazer conteúdos práticos para o ambiente educacional, mostrando o que o mercado de trabalho oferece ou espera dos profissionais.

Sendo assim, em um aspecto geral, os alunos reconhecem a importância do professor, estão atentos aos seus deveres como estudantes, mas também questionam seus direitos, reivindicando uma postura profissional e ética dos docentes.

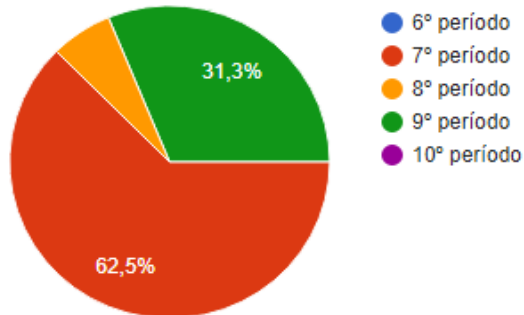
De acordo com os gráficos abaixo (5 e 6), a maioria dos entrevistados possuem faixa etária de 18 a 30 anos e cursam o 7º período.

Gráfico 5. Faixa etária dos discentes entrevistados



Fonte: Pesquisa dos Autores

Gráfico 6. Período atual



Fonte: Pesquisa dos Autores

A maioria dos entrevistados pertence a faixa etária de 18 a 30 anos e se encontram nos períodos finais. Isso nos revela o perfil de uma geração jovem e consciente de que o ensino superior é importante para o mercado de trabalho e dessa forma buscam oportunidades.

Diante disso, docentes e discentes tiveram um desafio a mais para vencer. Com a pandemia que estourou em 2020 no Brasil, o modelo de ensino passou por adaptações. O que nos leva ao agora conhecido, “ensino remoto”.

Ensino Remoto na Pandemia

A última pergunta do questionário foi aplicada no contexto específico do processo de ensino durante a pandemia do covid-19. Nesta circunstância, muitas dificuldades apareceram como a falta de prática no laboratório, as limitações, a própria falta de presença física, a reorganização dos estágios etc. Segundo os professores, o ensino remoto proporcionou uma reflexão sobre a importância do ambiente físico da sala de aula.

Professores, diante do cenário pandêmico, cite suas considerações sobre vantagens e desvantagens no ensino remoto?

P9	Vantagens: 1-desenvolvimento em tecnologia, tanto pelo professor quanto pelo aluno. 2- Perceber que deve ser incentivada a sala de aula invertida quando voltar o presencial. Deve ser explorado em sala o que não puder ser estudado em casa e suas aplicações. Desvantagens: falta do contato pessoal, práticas de laboratório e visitas técnicas.
P10	Vantagens: distanciamento social, e pode ser realizado de qualquer ambiente, desde que tenham recursos para isso. Desvantagens: dificuldade em transpor práticas didáticas presenciais para o ensino remoto; muitos alunos não possuem recursos tecnológicos necessários para essa modalidade de ensino; diminuição da interação e da discussão.
P11	Difícil encontrarmos vantagens em um momento tão delicado como este, mas o que eu vivi de vantagem em uma das minhas disciplinas é a participação de uma outra profissional em uma aula de prática, o que se tornou possível pelo fato da aula ser remota. As desvantagens são muitas, sendo a principal delas, pra mim, a impossibilidade de observarmos todos os alunos e as reações dos mesmos às aulas.

Como vantagens mencionam maior tempo para o preparo das aulas e leituras, pois o economizam no traslado para a universidade. A possibilidade de, com encontros assíncronos, os alunos terem mais flexibilidade de quando assistirem suas aulas. E, principalmente, em contexto pandêmico, a diminuição do risco de contágio do coronavírus. Como desvantagens citam a falta de engajamento pelos alunos que ficam muito dispersos - levando em conta os que estão mesmo presentes. Falta de um diálogo rico como em sala de aula, pois muitos não abrem o microfone, muito menos as câmeras. Há problemas de conexão, de computador ou celular que não suporta tantas horas de aula. Há ainda a questão do material ser disponibilizado em PDF e os trabalhos entregues por plataformas. Por fim, afirmam que o quadro verde é sempre melhor que os slides.

Alunos, diante do cenário pandêmico, cite suas considerações sobre vantagens e desvantagens no ensino remoto?

A7	Vantagens é que podemos assistir as aulas com mais conforto em casa ou em qualquer lugar que estejamos. Desvantagens é que não temos o contato físico com o professor e algumas dúvidas ficam muito difícil de ser tiradas on-line.
A8	Vantagens: aulas gravadas e poder entregar as atividades depois. Desvantagens: não entrosar com o professor e os colegas. Ser mais desconfortável para apresentar o trabalho e falar em "sala". Confusão do ambiente de estudo com o lar, problemas técnicos de internet, equipamentos etc.
A9	- Vantagens: Mais tempo para a realização de trabalhos e atividades, tendo em vista que elimina a demora do percurso até a instituição; - Aulas gravadas, o que nos permite revisar o conteúdo assistindo-as novamente. Desvantagens: Falta de sociabilização e trocas de ideias durante as aulas; Certa dificuldade para retirar dúvidas que se façam presentes; Falta de estrutura adequada para acompanhamento das aulas e excesso de atividades para abordar todos os assuntos obrigatórios à grade.

No geral, as aulas remotas trouxeram vantagens como a economia de tempo do trajeto, ter acesso no conforto de casa ou em outros lugares, a revisão de conteúdo por serem gravadas e a flexibilização de entregas de tarefas e trabalhos. Entretanto, as opiniões se dividem por conta do acréscimo de atividades durante a pandemia. Outras desvantagens levantadas pela maioria são problemas com equipamentos e a falta de contato físico entre professores e os colegas.

As repentinas aulas à distância trouxeram grandes desafios, exigindo do educador postura e habilidades em aproximar os estudantes na sala on-line. Além da necessidade de dominar ferramentas tecnológicas, desenvolvendo estratégias efetivas com os alunos. Foi imprescindível pensar em como apresentar um conteúdo que pudesse atrair e estimular a aprendizagem, mantendo uma relação respeitosa e acolhedora entre ambas as partes.

Considerações Finais

Podemos compreender que a aprendizagem efetiva é possível por meio da interação e troca de experiências entre docentes e discentes. O professor vislumbra, a medida do possível, o aumento de personalização no acompanhamento do processo dos discentes. Os incentivando ao

abandono do espírito imediatista e pragmatista; sempre praticando uma comunicação não violenta. Analisando o questionário aplicado, percebemos o cuidado e a preocupação em fazer com que os alunos aprendam de verdade com variados métodos de ensino.

Os alunos anseiam por liberdade para se expressarem em sala de aula, ou seja, ter espaço para dialogar com o docente, relatar suas experiências e ideias, contribuindo para o direcionamento e enriquecimento. Os estudantes acreditam que aulas dinâmicas são mais eficazes, podendo auxiliar em uma melhor aprendizagem, por não serem cansativas e improdutivas.

Refletindo sobre os resultados do questionário aplicado, notamos que entre os fatores que contribuem para a não aprendizagem, destacam-se a sobrecarga de trabalho por conta de jornadas duplas ou triplas e déficit de ensino.

Para uma contribuição significativa é importante o docente se atentar à realidade do aluno, saber identificar as dificuldades e utilizar métodos que facilitem a aprendizagem. Por outro lado, os discentes acreditam que o papel do professor é de mediar o conhecimento, interagindo com os alunos.

Em relação a perspectiva atual de ensino, docente e discentes afirmam, que nada substituiu a aula presencial, mas acreditam que o ensino remoto, com suas vantagens e desvantagens é alternativa mais adequada neste momento pandêmico.

Referências

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BESSA, Valeria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e Gabaritos**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENADE/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRUNA, Maria Helena Varella. Memória. *In.*: **Dráuzio**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/corpo-humano/memoria/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CABRAL, Gabriela. Maslow e as necessidades humanas. *In.*: **Mundo educação**, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/maslow-as-necessidades-humanas.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DAMASCENO, M.N. & SILVA, I.M. **Saber da prática social e saber escolar**: Refletindo essa relação. *In*: Anais da Anped, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e de sua família. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LOPES, Karla Borges. **Psicologia da aprendizagem**. Cuiabá; MT: UFMT, 2015. Disponível em: http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1584/Psicologia_Aprendizagem_06_07_15.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2021.

MASLOW, Abraham H. Uma teoria da motivação humana. *In*: BALCÃO, Y. F.; CORDEIRO, L. L. (org.). **O comportamento humano na empresa**. Rio de Janeiro: FGV, 1977.

MOREIRA, Grazielle Melo. **A importância da motivação no ambiente de trabalho e no sucesso profissional**. 2011. Monografia (Pós-Graduação em Finanças e Gestão Corporativa) – Faculdade Integrada AVM, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/psicologia/maslow-as-necessidades-humanas.htm>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOBRAL, Clara Rita Oliveira. **Motivação e aprendizagem**: um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009),2010. Dissertação (Mestrado em Ciência da educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Ciências da Educação, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/1207/1/MOTIVA%C3%87%C3%83O%20E%20APRENDIZAGEM%20Clara%20Rita%20Oliveira%20Sobral%20ULHT.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica e epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAPÍTULO 5

DOMINÓ GRAMATICAL: O Uso do Dominó de Classe de Palavras para Fixação de Conteúdo

Flávio do Valle Azevedo¹

Izabeli da Silva Souza²

Rosenclever Lopes Gazoni³

Por muito tempo, a educação seguiu um pilar mais tradicional em suas vertentes no ensino básico, médio e superior. Entretanto, ao longo dos anos, percebeu-se a necessidade de métodos diferentes e mais dinâmicos que auxiliassem os alunos a desenvolver sua autonomia, contribuindo para uma aprendizagem efetiva. Esses métodos ficaram conhecidos como metodologias ativas. A teoria de Bloom (FERRAZ E BELHOT, 2010) já indicava desde o século passado ações mais complexas do domínio cognitivo, como: criar, avaliar, sintetizar etc.

Um dos métodos de aquisição de aprendizagem que atualmente tem ganhado relevância e espaço nas escolas e universidades é o jogo.

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 2001, p. 13)

O princípio da Aprendizagem Baseada em Jogos é a utilização de mecânicas e características de jogos com vistas à promoção do engajamento, à motivação dos comportamentos e à ampliação do aprendizado de pessoas em situações concretas, normalmente não relacionados a jogos.

¹Especialização em Língua Portuguesa (Faculdade de Educação São Luís).

²Graduada em Sistemas de Informação (UniFoa).

³Mestre em Engenharia Eletrônica e Computação (ITA).

Utilizando-se dessa estratégia, diversos elementos característicos do jogo - como sistemas de pontuação, recompensas e ranking, e um objetivo claro a ser alcançado ao completar as missões - podem ser empregados para atrair e engajar pessoas, promover o aprendizado e motivar determinadas ações dos participantes. Segundo o relato de Brougère (1998, p. 9) “A própria ideia que se tem do jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes”.

De acordo com Ferreira-Neto (2003, p. 199), citando os autores Azevedo, Van der Kooij e Neto (1997), Christie (1997), Pessanha (1997/1994), Christie (1995), Vukelich (1991), Smillansky (1968):

O jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas. Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos. (FERREIRA-NETO, 2003, p. 199)

O que são Metodologias Ativas?

Desde que nascemos e no decorrer da vida estamos aprendendo ativamente, seja no campo profissional, pessoal ou social. Essa aprendizagem se dá, muitas vezes, por interações sociais e, sobretudo, por meio do enfrentamento de grandes desafios, o que provoca a amplitude do nosso conhecimento para escolhas libertadoras e realizadoras.

Quando alguém mais experiente nos ensina algo importante, aprendemos a partir de uma interação mais direta, o que nos estimula a pesquisar, questionar e descobrir uma nova experimentação. Na escola, “as metodologias predominantes de ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas”. (BACICH & MORAN, 2018)

Nota-se que a transmissão de conhecimento direta entre professor e aluno é importante, porém quando ela permite o questionamento, a investigação e a experimentação, torna-se ainda

mais relevante, ampla e profunda. Vale ressaltar que o processo de conhecimento é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que faz mais sentido para si.

A psicologia cognitiva também mostra a importância do *mindset*, ou mentalidade para a prontidão e ritmo de aprendizagem. Pessoas com uma mentalidade mais aberta podem aceitar melhor fracassos e desafios do que as de mentalidade mais fechada, que têm mais dificuldade em mudar e podem ter baixa autoestima. (DWECK, 2006)

O fato é que aprendemos o que nos atrai mais e o que nos interessa, ou seja, aquilo que tem mais sentido. Desse modo, para que esse processo seja mais facilitador faz-se necessária uma aprendizagem que seja ativa e possibilite o desenvolvimento além do que nos encontramos. Paulo Freire (1996), Jean Piaget (2006), Vygotsky (1998), entre tantos outros autores, questionaram não só o modelo de avaliação escolar, mas o de transmissão de conhecimentos também.

Para que exista uma aprendizagem que seja significativa, o ambiente também deve ser pensado e até adaptado às necessidades de cada um, pois o espaço influencia na prática de novas aprendizagens. Por isso, é de fundamental importância promover um ambiente rico em oportunidades, com materiais e instrumentos que estimulem a criatividade do aprendiz. Ademais, o conhecimento prévio do aprendiz também deve ser valorizado.

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (BACICH e MORAN, 2018, p. 3)

Desse modo, toda a escola deve estar envolvida nesse processo. E para que isso seja colocado em prática, é preciso superar a visão tradicional de aprendizagem que, muitas vezes, ainda permeia muitas escolas. Hoje, com as novas tecnologias existentes, devemos pensar em atividades que sejam estimulantes e que sejam pensadas no aluno como sujeito ativo, e não como passivo, como ocorria antigamente.

Para que não sejam seguidos modelos tradicionais, o professor orientador ganha destaque, pois é ele quem facilitará todo o processo e permitirá que o aluno caminhe sozinho. O professor orientador tem papel de motivador, cabendo a ele fazer os questionamentos necessários, orientando o aprendiz para a aquisição de conhecimento.

Nesse contexto, encontram-se as metodologias ativas. Elas dão ênfase ao aluno como um protagonista, isto é, aquele que vai em busca do conhecimento, por meio da descoberta de novos experimentos mediados por um professor orientador. Pode-se dizer que há um envolvimento mais estreito entre esses dois participantes do processo. As metodologias ativas permitem ao aluno falar mais e o professor orientador proporcionar caminhos.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (BACICH e MORAN, 2018, p. 3)

Portanto, tem-se notado que cada vez mais nas escolas os professores vêm usando metodologias ativas como forma de busca de novas estratégias para a prática de absorção de conteúdos que sejam inovadores e fascinantes para os alunos.

Breve Histórico sobre as Metodologias Ativas no Brasil

O uso de metodologias ativas, apesar de parecer algo supermoderno e tecnológico, iniciou-se no século passado (século XX) em que já existia a necessidade de inovar as práticas pedagógicas.

Segundo Abreu (2009), o primeiro indício dos métodos ativos encontra-se na obra Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), onde destaca-se a experiência em relação a teoria.

Para Daros (2018) os principais autores que defenderam, desde o século XX, uma educação pautada na aprendizagem por meio de metodologias mais ativas foram:

Jonh Dewey, por exemplo, nos anos 1930, já questionava a necessidade de trabalhar tanto com a teoria quanto com a prática, defendendo que o aprendizado ocorre quando inserido no contexto diário do aluno, propiciando uma reconstrução das experiências da vida. De acordo com a ideia de Dewey (1976), o aluno não aprende de forma isolada, ele precisa ter uma experiência previa com o assunto, sendo essa experiência de responsabilidade do professor em criá-las através

de questões ou problemas, de forma que o leve a pensar na construção da própria resposta, no lugar de expor respostas ou soluções fixas.

Kilpatrick (1975) também defende que o aprendizado acontece através problemas reais do cotidiano e todas as atividades curriculares podem realizar-se por meio de projetos. Além de evidenciar que o método de projetos foi iniciado no Brasil por meio do movimento Escola Nova em 1932.

Decroly (1929) através da educação transdisciplinar, do ensino globalizado e centrado no aluno, também contribuiu quando expôs a necessidade de se trabalhar através do centro de interesse.

Ausubel (1982), para que o aprendizado possa ocorrer, são necessárias duas principais condições: o aluno precisa ter engajamento para aprender e o conteúdo escolar precisa ser potencialmente significativo, ou seja, articulado com a vida e as hipóteses do estudante.

Além dos autores mencionados, outros autores como Paulo Freire, Blonsky, Freinet e Montessori também defenderam práticas de metodologias mais significativas e que fossem transformadoras.

Atualmente as teorias têm sido reinterpretadas de acordo com as novas necessidades e evoluções, mas nota-se que com bastante semelhança, não perderem o foco no ensino-aprendizagem para garantir ao aluno uma aprendizagem concreta.

Defendendo, dessa forma, a linha de pensamento de que os alunos venham a assumir uma postura mais ativa, os autores Hernández e Ventura (1998) também enfocam a construção dos currículos com base na transdisciplinaridade e trabalhos com projetos.

Mazur (2015), mundialmente conhecido em relação ao tema aprendizagem ativa, prova que atividades mais ativas resultam em um desempenho acadêmico maior e mais satisfatório, e a conclusão disso foi quando modificou a forma como ensinava, passando o conteúdo teórico para casa, onde os alunos poderiam discutir seus conhecimentos com outros colegas via computador, e, em sala de aula, trabalhava de forma prática as mesmas lições. Através dessa experiência gerou um método amplamente conhecido e atualmente muito utilizado em diversas faculdades e universidades pelo mundo todo, o *peer instruction* (aprendizado entre pares) e a *flipped classroom* (sala de aula invertida). Em seu livro *Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa*, Mazur (2015, p. 9) aborda:

[...] o problema é a apresentação tradicional do conteúdo, que consiste quase sempre num monólogo diante de uma plateia passiva. Somente professores excepcionais são capazes de manter os estudantes atentos durante toda uma aula expositiva. Ainda mais difícil dar oportunidades adequadas para que os estudantes pensem de forma crítica, usando os argumentos que estão sendo

desenvolvidos. Consequentemente, as aulas expositivas simplesmente reforçam os sentimentos dos estudantes de que o passo mais importante para dominar o conteúdo ensinado está na resolução de problemas.

[...] O modelo de educação para o século XXI, discutido na Declaração Mundial sobre Educação Superior (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998), defende a necessidade do aprimoramento dos projetos educacionais e aponta para a busca de novas posturas, visando à formação de uma mão de obra qualificada, atendendo, assim, às demandas da sociedade. O documento também destaca como as rápidas inovações, por meio das tecnologias de informação e de comunicação, mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. (CAMARGO e DAROS, 2018, p. 11)

Com base no histórico das metodologias ativas, entende-se que jamais teremos uma forma arquitetada, exclusiva de se trabalhar, devido ao processo de evolução tecnológica e intelectual dos alunos, pode-se observar que é sempre necessário inovar a forma como se apresenta o conteúdo não perdendo o objetivo principal de fazer com que ocorra efetivamente e ativamente o ensino-aprendizagem.

O jogo

Não só em casa, mas também nas escolas, pais e professores têm o hábito de apresentar aos filhos ou alunos jogos que promovem e estimulam o desenvolvimento de habilidades, o dominó é um bom exemplo. Vale ressaltar que em grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, existem grandes competições desta modalidade.

Tradicionalmente, o dominó é reconhecido como um jogo de mesa e praticado em ambiente familiar, contudo observa-se que nos últimos tempos tem-se visto pessoas idosas jogando em ambientes abertos, como em praças de bairros e quadras poliesportivas, como ocorre na realização de grandes eventos.

Historicamente, o dominó surgiu na Ásia, mais precisamente na China. Hung Míng, soldado chinês, foi quem pensou na criação do jogo. Ele viveu de 243 a.C. a

182. A.C. No início, as peças eram feitas de pedras retangulares que eram marcadas por números de 1 a 6 ou deixadas sem preenchimento, isto é, em branco.

Há diversas maneiras de jogar o dominó. Aqui no Brasil a forma mais comum de jogar é com a presença de quatro jogadores e individual. No entanto, é possível também jogar em duplas. Nesse contexto, notou-se a importância de se criar um jogo que fosse aplicado em sala de aula e que trouxesse contribuições globais para o aluno.

As contribuições do jogo no desenvolvimento global da criança é que todas as dimensões do jogo estão intrinsicamente vinculadas e a inteligência, a afetividade, a motricidade, e sociabilidade são inseparáveis, sendo que a afetividade constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19).

O jogo de dominó desenvolvido para este estudo foi construído por meio de peças de papel cartão, pensando também na economia e na praticidade que se busca atualmente. Ademais, a escolha exata deste tipo de jogo se deu por se tratar de uma modalidade que buscasse atingir a dois objetivos: o pedagógico e o funcional.

As peças que foram pensadas e criadas para a aplicação do jogo foram desenvolvidas baseadas nas classes de palavras da Língua Portuguesa. Desse modo, não foram escolhidas todas, somente as seguintes: artigos, substantivos, adjetivos, verbos, numerais, interjeições e preposições. A escolha dessas classes foi visando praticidade e objetividade na tarefa, uma vez que algumas delas geram dúvidas na classificação. O conteúdo do dominó poderia ser substituído por quaisquer conceitos, ou matérias de qualquer disciplina, uma vez que sejam trabalhados previamente e tenham sido combinados. A ideia de se trabalhar as classes gramaticais vem da necessidade de complementar os conteúdos ministrados no Ensino Fundamental I e II e que servem de continuidade no Ensino Médio e no Ensino Superior, muito comum nos primeiros períodos em que se leciona Português Instrumental.

O papel do professor foi de buscar maneiras para que os participantes sempre obtivessem sucesso a partir de suas escolhas, mantendo-os engajados e a fim de descobrir novas maneiras de interagir com o conhecimento e os elementos materializados presentes ao seu redor.

A partir da junção de talentos multidisciplinares é possível encontrar soluções para o desenvolvimento de conteúdo, aplicando jogos que despertem a participação e o interesse dos alunos, o que aumenta as chances de êxito na assimilação do conteúdo.

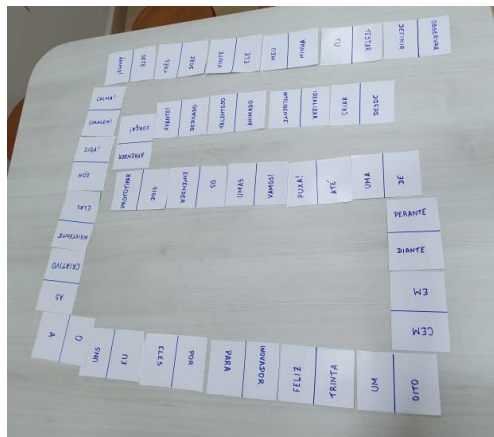
Aplicabilidade

Antes de iniciar a confecção do jogo de dominó, alguns materiais foram necessários: uma mesa, duas a quatro cadeiras ou banquetas, uma resma de papel cartão branco, pincel azul, régua e tesoura. Sem esses elementos, nada seria possível.

Inicialmente, foi feito um esboço numa folha de papel simulando todas as peças, testando as combinações de modo que toda a numeração de um dominó tradicional fosse substituída por uma classe de palavras.

Em seguida, folhas de papel cartão foram cortadas em cartas de mais ou menos 15 cm, divididas em duas partes por uma linha traçada na horizontal, formando 28 peças, conforme é observado na Figura 01. Tanto na parte superior quanto na inferior havia uma classe gramatical grifada da mesma cor, pois se cada classe fosse representada por cores distintas, o objetivo do jogo não seria atingido, porque facilitaria a jogabilidade, sendo que o ideal é causar reflexão e assimilação do conteúdo.

Figura 01. Peças produzidas para o Domino Gramatical



Fonte: Produção dos Autores

Para a aplicabilidade deste jogo, uma turma de 1ª série do Ensino Médio foi escolhida. Como se tratava de uma turma pequena, com doze alunos, três equipes de quatro alunos, foram divididas e formadas.

Logo depois, com as cartas/peças prontas, cada equipe foi encaminhada para uma sala com mesas próprias para estudos em grupo.

No início da partida, cada jogador deveria escolher 7 peças. Como se tratava de 4 jogadores por equipe, conforme a imagem acima nos revela, não sobriam peças. Qualquer um dos 4 componentes poderia abrir o jogo. A partida ocorreu no sentido horário.

Cada jogador deveria tentar encaixar uma de suas peças de classe de palavras nas extremidades daquela que estivesse exposta na mesa. Ao conseguir encaixar a correta, o próximo jogador deveria seguir o jogo. Se o jogador não tivesse uma das extremidades, naquele turno, ele não poderia participar.

O jogo é finalizado quando um dos participantes bate, a saber, fica sem peça na mão; ou quando não há possibilidades de encaixe, isto é, o jogo fica fechado. A partida só ficaria com o jogo fechado quando uma das duas pontas das peças da mesa não estivessem com um dos participantes. Por isso, a necessidade de um professor mediando o jogo, pois alguns alunos poderiam apresentar dúvidas sobre as peças que ainda estivessem segurando.

Por se tratar de um jogo que tem como função impulsionar a aprendizagem do aluno, ficou livre a troca de informações e ajuda dos adversários. Dessa forma, a cognição também seria estimulada a partir da compreensão do que o outro adversário trouxesse de conhecimento prévio de seus saberes anteriores. Nesse contexto, ficaria claro se realmente a aprendizagem foi concebida.

O professor, como mediador, deveria observar se a equipe conseguiu inferir o que foi aprendido nos segmentos anteriores: Fundamental I e II. Entretanto, qualquer informação que não fosse do jogo, só deveria ser dada após finalizada a rodada. Durante a partida, buscou-se somente conduzir, avaliar e estimular cada jogador.

Em sala, após finalizada a partida, o professor teve como papel levantar as dificuldades que foram analisadas para que, dessa forma, ele pudesse desenvolver as potencialidades de seus alunos, reforçando ou apresentando o que ainda não tivesse interiorizado sobre o conteúdo classes de palavras.

Por se tratar de um entretenimento que tem grande importância no desenvolvimento do raciocínio lógico e na concentração do discente, salienta-se que este jogo pode ser repetido a qualquer momento e aplicado em diversos componentes curriculares, não só em Língua Portuguesa.

Resultados

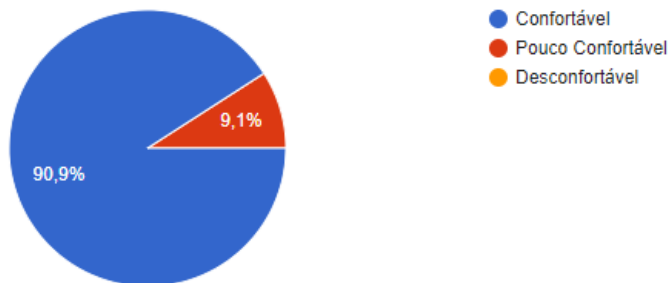
Visando coletar dados que realmente tivessem um *feedback* real dos alunos quanto à participação no jogo e ao conhecimento adquirido, optou-se por um questionário, desenvolvido digitalmente por meio da plataforma *Google Forms*, contendo dez perguntas fechadas e uma aberta.

A escolha por perguntas fechadas com respostas mais objetivas facilita na análise de resultados. Além disso, nos possibilitou identificar o perfil e características de cada aluno participante, inclusive identificar defasagens apresentadas para que um plano de ação pudesse ser formado e desenvolvido para sanar as dificuldades levantadas. Por outro lado, uma pergunta aberta foi inserida com objetivo de compreender individualmente cada depoimento e obter respostas com detalhes e riquezas em informações sobre a vivência e o contato com o jogo.

Após o levantamento das respostas da amostra de doze alunos, pôde-se constatar sobre algumas hipóteses, assim como constatar a surpresa em relação a outras. Abaixo, seguem as observações, informações e análise das respostas dos discentes envolvidos.

De acordo com os dados coletados, nota-se que 90,9% dos alunos sentiram-se confortáveis em relação ao tema proposto a ser abordado antes de iniciar o jogo. É provável que os demais, 9,1% tenham se sentido desconfortáveis por se tratar de um tema que, muitas vezes, contém muitas classificações, o que pode ter gerado insegurança.

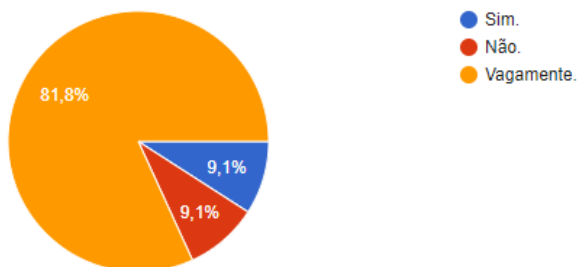
Figura 02. Resultado da pergunta: “Como você se sentiu em relação ao tema proposto a ser abordado antes de iniciar o jogo?”



Fonte: Produção dos Autores

Antes do jogo, 81,8% dos participantes responderam que vagamente se lembravam do conceito “classes de palavras” ou “classes morfológicas”, conforme é observado na Figura 04. Esse número foi surpreendente, pois o conteúdo apresentado é trabalhado pelos docentes, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no Fundamental 1 e 2. Claro que com aprofundamentos distintos.

Figura 03. Resultado da pergunta: “Antes do jogo, você se lembrava do conceito "classe de palavras" ou "classes morfológicas”?

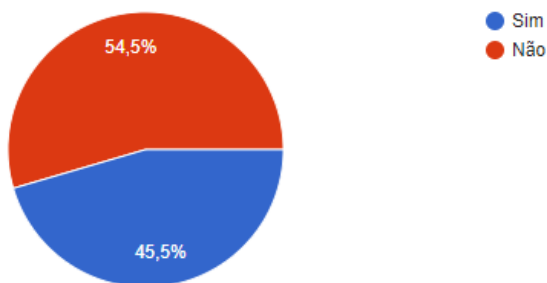


Fonte: Produção dos Autores

Sobre as regras do jogo, todos responderam que foram bem orientados pelo professor mediador antes do início. O mesmo cenário se repetiu quando questionados sobre o ambiente onde se deu a aplicabilidade, todos se sentiram seguros e protegidos.

Ao serem abordados sobre a dificuldade em relacionar as classes gramaticais durante o jogo, a porcentagem ficou bem dividida. 54,5 % não demonstraram grandes dificuldades. Por outro lado, 45,5% apontaram que existiram sim, momentos em que não conseguiam rememorar conceitos ou classificações, conforme se vê na Figura 04.

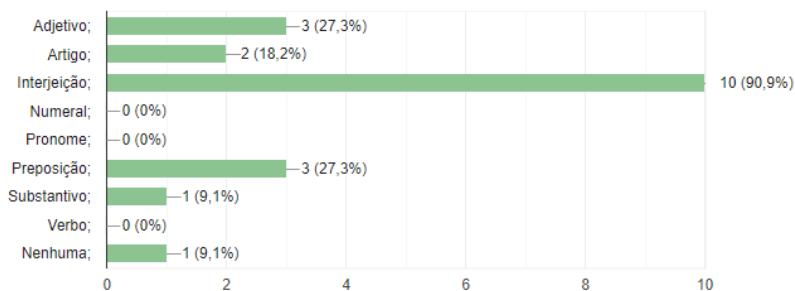
Figura 04. Resultado da pergunta: “Você sentiu dificuldade em relacionar as classes gramaticais durante o jogo?”



Fonte: Produção dos Autores

Dentre as classes gramaticais elencadas no jogo, verbo e numeral tiveram um empate em termos de facilidade em relembra o que foi aprendido nos anos anteriores. Entretanto, a interjeição foi o conteúdo que os alunos mais tiveram dúvidas: 90,9%, conforme Figura 05.

Figura 05. Resultado da pergunta: “Qual(ais) classe(s) o jogo fez com que você sentisse com mais dificuldade/dúvida?”



Fonte: Produção dos Autores

Todos os alunos responderam que é possível aprender utilizando jogos como métodos de estudos, inclusive unindo o entretenimento com a Língua Portuguesa. Além disso, manifestaram, por meio das respostas levantadas, mais familiaridade com o tema “Classe gramatical” após o jogo.

Por fim, quando as perguntas foram elaboradas, alguns depoimentos foram acrescentados, o que contribuiu bastante para que este artigo tivesse funcionalidade e mais proximidade com cada um dos participantes, além da liberdade em expressar e manifestar o que sentiram pós-jogo. Neste artigo, foram agregadas as respostas que melhor atenderam e se identificaram com o propósito do jogo.

“Achei muito interessante esse método de aprendizagem, tendo em vista que jogos são muito mais interessantes e marcantes. Agora eu lembro de coisas que eu não lembrava antes do jogo, como os pronomes e as interjeições.”

“Durante a atividade, eu pude perceber que os meus colegas não lembravam sobre os conceitos de classes gramaticais. Tentei fazer o meu melhor para lembrá-los, embora não os conhecessem o suficiente para ajudar do jeito que eu gostaria.”

“Eu gostei muito e lembrei de várias coisas que eu já tinha estudado, mas tinha esquecido.” (ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO)

Conclusão

Dado o exposto, pudemos constatar que o jogo de dominó, aplicado como forma de aprendizagem da Língua Portuguesa, contempla o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos

indivíduos. Observou-se que, por meio de uma situação lúdica intencionalmente elaborada pelo professor, uma nova dimensão educativa foi estabelecida.

Por meio da aplicação do jogo, pôde-se analisar ainda aspectos afetivos, psicomotores e cognitivos de cada aluno. Vale ressaltar que essas habilidades já eram preconizadas por Bloom ao criar a taxonomia dos objetivos educacionais. Com esses domínios observados pelo professor, facilita pensar em novas atividades que contemplem práticas mais significativas em sala de aula.

Ao finalizar o jogo, notou-se por parte dos integrantes de cada equipe, uma certa facilidade em conseguir classificar as classes de palavras propostas. Outro aspecto a ser ressaltado, foi que a cada dúvida manifestada durante a partida, era possível retornar ao entendimento de cada conceito, repensando sobre o estudo abordado. Inclusive, alguns alunos que tiveram dificuldades, inicialmente, em assimilar o jogo, conseguiram reativar a memória, o que gerou satisfação e proporcionou a fixação do conteúdo.

Em relação à coleta de informações, um dado chamou bastante a atenção: a porcentagem de alunos que responderam que a interjeição é uma das classes de palavras que mais provocou dúvida no momento do jogo. Nota-se a importância que cada professor de Língua Portuguesa, após esta pesquisa, deve dar a esse conteúdo. Por ser entendido, no momento do ensino pelo professor, como um tema de fácil interiorização, percebemos que na prática não é bem assim.

As interjeições estão sempre presentes em gêneros literários e expressam emoções, sentimentos e estados. E, no texto, desempenham mudanças nos comportamentos dos interlocutores, sem que tenham que utilizar de estruturas linguísticas mais rebuscadas. Nesse sentido, elas não devem ser entendidas como secundárias, nem serem deixadas de lado no momento do ensino aprendizagem, quando comparadas às demais classes.

Por fim, percebeu-se que os alunos se sentiram motivados e encantados pós-jogo, pois puderam aprender de uma forma lúdica, mais rápida e mais próxima da realidade. Ademais, este estudo objetivou fazer com que os alunos compreendessem as classes de palavras da Língua Portuguesa e se aproximassem ainda mais do professor levantando pontos que fossem relevantes para a continuidade do processo estudantil.

Referências

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas.** 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e a Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DECROLY, O. **Problemas de psicologia y de pedagogia**. Madrid: Francisco Beltran, 1929.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. v. 131.

DWECK, C. S. **Mindset the new psychology of success**. New York: Randon House, 2006.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** São Carlos, v. 17 n. 2 p. 421-431. 2010.

FERREIRA-NETO, C. **Jogo & Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: F.M.H. Edições, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil. Pro-Posições**. São Paulo, v. 6 n. 2 p. 46-63, Junho. 1995. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1847/17_artigo_kishim_ototm.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2021.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NEGRINE A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

CAPÍTULO 6

A PANDEMIA DA COVID-19 ACENTUA OS CONTORNOS DA PÓS-MODERNIDADE E AGUÇA SEUS REFLEXOS NO ENSINO SUPERIOR

Gabriela Adler Lopes¹

Gabriela Leite Ferreira²

Irene Rodrigues de Oliveira³

Por conta da pandemia do COVID-19, estamos vivendo uma situação inusitada e muito diferente de tudo o que já vimos e assistimos até hoje. A sociedade contemporânea assiste a um espetáculo macabro, com um número alarmante de mortes e infecção pelo vírus, que se espalha de forma incontrolada, enquanto espera a imunização das pessoas. Além da saúde, a educação tem sido um dos setores mais atingidos por essa mudança de comportamento. Muito se tem discutido, buscando entender os agravantes educacionais advindos desse período tão inesperado e sombrio, tendo como resultado a indicação do isolamento social, a ausência das aulas presenciais sendo substituídas por aulas remotas e/ou híbridas, metodologias diferenciadas e o exaustivo trabalho dos professores.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica com a abordagem da pesquisa-ação, como a pós-modernidade tem sido potencializada durante a pandemia da Covid-19 no âmbito educacional, principalmente, a partir da inserção rápida e sem planejamento das novas tecnologias no Ensino Superior.

O que se pretende é entender os reflexos decorrentes dessa mudança abrupta na vida acadêmica de docentes e discentes, ao longo dos anos de 2020 e 2021 e, compreender a influência das tecnologias digitais na esfera educacional, mais conhecida como Educação 4.0, em decorrência da 4ª revolução industrial com vistas a responder se a nova forma de ensino atende a todos os estudantes universitários de forma igualitária.

¹ Mestranda em História (UFOP).

² Graduada em Biblioteconomia e Documentação (UFF). MBA em Gestão Organizacional de Pessoas (UniFoa).

³ Mestre em História (USS).

O que se percebeu durante esse período é que o crescimento das desigualdades sociais já estabelecidas pelas vias da carência de acesso aos recursos materiais, culturais e tecnológicos se avoluma em meio à dependência digital.

Com o prolongamento do isolamento social, o ensino presencial foi interrompido de forma abrupta, dando espaço à inserção rápida e sem planejamento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no sentido de minimizar os danos causados no ensino e preservar a segurança física da comunidade acadêmica.

Os impactos observados no Ensino Superior denunciam os reflexos das mudanças imediatas sobre a vida de alunos e professores, os rearranjos e tecituras sociais que têm sido elaborados, cotidianamente, em meio ao caos na saúde pública e em múltiplas envergaduras ocasionadas pelo cenário político brasileiro.

Com esse entendimento, este trabalho tem como objetivos analisar o crescimento das desigualdades sociais em meio a dependência digital (para o cumprimento do calendário letivo), avaliar as consequências da inserção rápida e sem planejamento das novas tecnologias no Magistério Superior e ressaltar as mudanças imediatas sobre a vida dos alunos e professores.

Desse modo, este artigo se justifica pelo fato de trazer em pauta um assunto bastante candente e atual: os reflexos da pandemia na educação de nível superior. Torna-se de notável relevância por refletir circunstâncias e caminhos em busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizado, denunciando as mazelas e apontando as direções possíveis. Torna-se exequível uma vez que existem muitos ambientes educacionais propiciados pela pandemia, que possibilitam a análise e a compreensão das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Embora não pretenda trazer respostas imediatas para o problema apresentado, esse projeto pode contribuir para instigar novos pesquisadores, lançando luz para as novas pesquisas.

A “Esperteza Saloia”⁴ como marca da Pós-modernidade

Considerando que a história está para a razão assim como a astúcia está para a “esperteza saloia” (SANTOS, 1997, p. 76), na contemporaneidade, vive-se um cenário disruptivo nos aspectos

⁴ Segundo Raul Proença o termo "esperteza saloia" tem origem na "sistemática atitude de desconfiança" dos assim denominados habitantes dos arrabaldes de Lisboa. Consiste na revelação da tramoia, da mentira ou da dissimulação e na ridicularização do seu autor. Disponível em: https://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/esperteza_saloia. Acesso em 12 jun. 2021.

social, cultural, ideológico e econômico. Os padrões cristalizados perdem espaço, dando lugar a novas formas de relacionamento com padrões efêmeros e voláteis (BAUMAN, 2001, p. 9).

Buscando um contexto histórico, tem-se que as grandes revoluções dos séculos XIX e XX cunharam o mundo moderno, permeado de desigualdades, conflitos de classes e inovações tecno-científicas. O paradigma moderno inaugurou uma nova concepção e relação do homem com o espaço e o tempo. A eletricidade sepultou os limites entre o dia e noite, reconfigurou noções de perto e/ou longe e estreou novas relações de comunicação, de trabalho e exploração da natureza.

Em fins do século XX, com a consolidação do capitalismo sob bases da nova ordem mundial, apoiados na crescente globalização, assistimos a fluxos e refluxos informacionais nunca propagados e, desde então, temos presenciado mudanças abruptas, sobretudo, no campo das relações humanas (cultura, poder, tradição, sexualidade e religiosidade).

De acordo com Jair Ferreira dos Santos,

Até há pouco a massa moderna era industrial, proletária, com ideias e padrões rígidos. Procurava dar um sentido à História e lutava em bloco por melhores condições de vida e pelo poder político. Crente no futuro, mobilizava-se para grandes metas através de sindicatos e partidos ou apelos nacionais. Sua participação era profunda (basta lembrar as duas guerras mundiais). A massa pós-moderna, no entanto, é consumista, classe média, flexível nas ideias e nos costumes. Vive no conformismo em nações sem ideais e acha-se seduzida e atomizada (fragmentada) pelos mass media, querendo o espetáculo com bens e serviços no lugar do poder. Participa, sem envolvimento profundo, de pequenas causas inseridas no cotidiano — associações de bairro, defesa do consumidor, minorias raciais e sexuais, ecologia. (SANTOS, 1985, p. 89-90)

Segundo Filgueiras e Antunes (2000), é possível analisar que se vive em uma conjuntura alienante em bolhas ideológico-sociais, personalizadas conforme os algoritmos, os sujeitos são fragmentados ao ponto de, metaforicamente, viverem em uma sociedade coagulada. Ou seja, há a presença de uma elite sociopolítica (grupo hegemônico) e todo o resto se encontra fragmentado em pequenas causas individuais. Tal panorama é mais do que fértil para germinar uma crescente *mais-valia* repaginada aos moldes da era digital. Vive-se a chamada “uberização” das relações trabalhistas, sendo estas, mais dinâmicas, mediadas por aplicativos e geradoras de empregos precários, informais, onde impera a terceirização em todos os níveis trabalhistas.

Em nosso entendimento, entretanto, a chamada uberização do trabalho somente pode ser compreendida e utilizada como expressão de modos de ser do trabalho que se expandem nas plataformas digitais, onde as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas (sempre que isso for possível) e invisibilizadas, de modo a assumir a aparência de prestação de serviços. Mas, os traços constitutivos de sua concretude, como veremos a seguir, são expressão de formas diferenciadas de assalariamento, comportando tanto obtenção de lucro, exploração do mais valor e, também, espoliação do trabalho, ao transferir os custos para seus/suas trabalhadores/as que passam a depender diretamente do financiamento de suas despesas, que são imprescindíveis para a realização de seu labor. (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 32)

Neste cenário, sem a devida intervenção estatal, as empresas ficam livres dos custos trabalhistas, sob o pretexto de estarem no mercado como um produto global e assim, faturam com rendimentos estratosféricos, enquanto motoristas e entregadores de aplicativos se lançam em trabalhos que chegam a até 18 horas diárias, sem carteira assinada, FGTS e INSS. Esses padrões são fundamentados em uma conta de aplicativo que os isenta de responsabilidades trabalhistas e/ou custos com os instrumentos de trabalho (manutenção do carro ou moto).

No âmbito das relações afetivas, o sujeito pós-moderno, influenciado pelo individualismo e pelo capitalismo, sustentado pela virtualização social, perpassa por relações cada vez mais mutáveis, pouco duráveis, frágeis e rasas. Nesta perspectiva, descarta as pessoas. São facilmente deletadas das redes virtuais, das galerias digitais de fotos e, conseqüentemente, deletadas da vida. Romances surgem e desaparecem com uma efemeridade assustadora, pois há distância psicológica, física e distância da realidade. Por vezes, sustenta relacionamentos com simulacros, ou seja, pessoas idealizadas que por trás de teclados, perfis e filtros fotográficos, assumem características e traços de personalidades variadas por tempo determinado. É escassa a fidelidade e a confiança, elementos que dão forma às relações desarmoniosas e predestinadas ao fracasso (BAUMAN, 2004, p. 78).

O processo produtivo, até o século XVIII, se dava por duas formas – artesanal ou manufatureiro. Após a revolução industrial o cenário socioeconômico se configurou polarizado em duas classes. O grupo hegemônico, era composto por uma burguesia afortunada, detentora dos meios de produção e de recursos (capital) lucrados e investidos; por outro lado tínhamos a classe proletária, composta por uma grande massa de trabalhadores, recém-chegados nos espaços urbanos que se formavam. A grande transformação possibilitada após a primeira revolução industrial, se associou à mecanização dos processos produtivos com a inserção de máquinas a vapor, controladas pelos proletários com uma intensa divisão do trabalho especializado.

A segunda revolução industrial consagrou a produção em massa e descobertas tecnológicas a partir da energia elétrica e do desenvolvimento de segmentos industriais de grande porte (transportes, petroquímica, siderurgia, metalurgia e automobilística), ocorreu o avanço nos meios de transporte, com a invenção da lâmpada incandescente, do automóvel, do avião, do telégrafo, telefone, geladeira, entre outros, presentes em nosso cotidiano. Esse marco histórico foi muito relevante por assinalar uma abrupta mudança comportamental dos seres humanos, destacando-se a mudança na noção do tempo, na dinâmica de consumo, na relação com o meio ambiente (exploração e descarte), com o expressivo crescimento demográfico e urbanização, além de acentuar a exploração do trabalho.

Em meados do século XX, em meio a Guerra Fria e a corrida armamentista uma série de evoluções tecnológicas alteram mais uma vez o processo produtivo, deu-se a aliança entre ciência e indústria com a automação dos processos. Houve o efervescer da robótica, o nascimento da internet, dos celulares, robôs, chips, softwares e uma embrionária, porém, crescente conectividade. A utilização dessas tecnologias, teve como efeito colateral a exclusão de uma parcela considerável da massa trabalhadora.

Na última década, têm-se experienciado tecnologias cibernéticas capazes de desenvolver processos produtivos autônomos e com potencial de conectar bilhões de pessoas simultaneamente. A quarta revolução industrial ou “Indústria 4.0” mesclou o mundo real ao virtual e integrou múltiplas tecnologias – internet das coisas, manufatura aditiva e híbrida (3D), realidade aumentada, nuvem de dados, segurança cibernética, Big Data, simulação virtual, robôs inteligentes, biotecnologia, economia de demanda, uberização, microchips -, que computam resultados surpreendentes, nunca vistos.

Presentemente, a sociedade protagoniza esse processo histórico que a afeta em todos os âmbitos (social, econômico, político e geopolítico, religioso, cultural e educacional). A Indústria 4.0 se assenta em competitividade, uso de novas tecnologias e monitoramento inteligente da produção. Todas essas transformações, aos poucos têm mudado a maneira como as pessoas se relacionam entre si, com o trabalho, com as máquinas e com os processos de ensino-aprendizagem.

Sob a égide da pós-modernidade, a escola deveria se apropriar de seu compromisso formativo e a educação não deveria ficar alheia a essas transformações. No entanto, a distância social no Brasil surge como um fenômeno incomensurável, abrindo-se como um despenhadeiro assombroso entre o grupo hegemônico (aquele que tem acesso aos bens materiais e conseqüentemente, aos bens culturais) e as classes populares.

Educação 4.0 no Brasil e seus Impactos

No contexto educacional, a internet foi um divisor de águas por meio das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que forjaram uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem. O processo educacional possibilitou redes de conteúdo em que as metodologias ativas foram ganhando espaço, a gamificação dos saberes foi ampliada e houve quebra nas barreiras espaço-temporais (BITTENCOURT; ALBINO, 2017, p. 206).

Com as mudanças no mundo do trabalho motivadas em grande parte pela presença de novas tecnologias, os saberes relacionados à cultura, às formas de representação simbólica, à capacidade de resolução de problemas, uma formação geral sólida que contemple a dimensão do aprender a aprender torna-se cada vez mais essencial para a inserção na sociedade. (DONATO; CERQUEIRA, 2018, p. 73)

Apesar da grande contribuição tecnológica, foi necessária uma infraestrutura adequada para professores e alunos, composta por plataformas de sala de aulas virtuais, chats para solucionar dúvidas, produção de videoaulas, formação de um banco de dados com as bibliografias digitais, flexibilização avaliativa, aspecto inovador para estimular a participação e engajamento dos alunos, boa gestão do tempo em paralelo à divisão de tarefas e um ambiente tranquilo para se trabalhar e estudar, além dos recursos básicos necessários como: computadores, celulares, internet de boa qualidade, impressora, scanner, webcam e fones potentes. Tudo isso foi necessário para que o ensino remoto pudesse se efetivar.

O primeiro semestre de 2021 abriu-se com muita esperança frente às mudanças que deram sequência a essa dinâmica remota, quando outras tantas instituições partiram para o chamado ensino híbrido com revezamento das turmas (parte dos alunos assistiam a aula presencialmente e outra parte assistia por vídeo chamada ao vivo). As plataformas virtuais foram mantidas (onde se compartilham conteúdos, gravam as aulas para os alunos que possam ter faltado e disponibilizam o chat para dúvidas). Tudo o que se fazia na dinâmica remota foi continuado, virtualmente e presencialmente.

Da educação básica ao ensino superior, em um espaço de doze meses, ocorreram mudanças abruptas nos processos de ensino-aprendizagem por todo o Brasil. Não se pode cair no risco da louvação à tecnologia e minimizar as desigualdades sociais já existentes, as quais vêm sendo acentuadas, de modo veemente, desde março de 2020. Neves afirma que,

Há diversas teorias que discorrem acerca da influência do sistema educacional na (re)definição da estrutura social. Entre essas, algumas análises centram-se na capacidade da escolarização viabilizar ou não a mobilidade social. No âmbito dessas discussões, três correntes ideológicas ganham destaque: a primeira, que afirma que a classe de origem determina completamente o destino dos indivíduos; a segunda, que advoga justamente o contrário, ou seja, que a classe social de origem influencia, mas não determina as trajetórias, e por fim as que depositam na instituição escolar grande parte da responsabilidade sobre os destinos individuais. (NEVES, 2016, p. 96)

A escola e a academia são as principais instituições que oferecem oportunidades de ascensão social e, presentemente, observa-se um abismo que diferencia a formação para os grupos hegemônicos, da precária estrutura e suporte tecnológico ofertados aos professores e alunos das camadas mais populares.

Os Impactos da Pandemia no Ensino Superior

“Sem dúvida, a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos. Começa a haver um investimento significativo em tecnologias telemáticas de alta velocidade para conectar alunos e professores no ensino presencial e a distância” (MORAN; MASETTO; BEHRENS. 2000, p. 8). Decerto, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente.

O compromisso social da formação superior, tece e difunde conhecimentos, contribui para desenvolvimento coletivo a partir da pesquisa rigorosa e sistematizada das mais variadas áreas do saber, objetivando a transformação social e o aperfeiçoamento e manutenção das sociedades e suas demandas.

Segundo a UNESCO, no ano de 2020 a pandemia de coronavírus interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo. Foi necessária uma adequação imediata das Universidades para reduzir os riscos à saúde pública em paralelo às preocupações acadêmico-pedagógicas.

No Brasil, um mês após ser declarada a pandemia, o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b) publicou a Portaria nº 343/2020 (alterada pelas Portarias nº 345/2020 e nº 395/2020) e uma Medida Provisória (nº 934/2020), as

quais viabilizavam a continuidade das atividades pedagógicas pela via virtual, autorizaram a flexibilização dos dias letivos, desde que cumprissem a carga horária mínima dos cursos.

Conforme a necessidade de novas metodologias de adaptação, entraram em cena as interações mediadas por plataformas digitais, que já existiam, mas eram pouco ou nada empregadas nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, até a avalanche de tarefas trazidas para o ambiente domiciliar e possibilitadas pelo avanço das vias virtuais.

A circunstância elementar para que qualquer estratégia de Ensino Remoto Emergencial pudesse se fazer exitosa, vem imbricada com a necessidade de políticas públicas que intervenham na implementação da inclusão digital de acesso à internet e equipamentos, para alunos e profissionais da educação, desde a educação básica até o ensino superior. Esse é o ponto basilar para que qualquer estrutura seja validada. Contudo, após mais de um ano da pandemia vê-se um quadro caótico que afunila oportunidades e acentua desigualdades cristalizadas no meio social.

Muitas Instituições de Ensino Superior, preocupadas em manter o calendário acadêmico mobilizaram-se, burocraticamente, para a aplicação do Ensino Remoto Emergencial, sem muito preparo técnico-metodológico. De modo repentino, conduziram as salas de aula para as plataformas digitais e as aulas passaram a ocorrer de modo síncrono, onde professores e alunos se encontram em videoconferências ao vivo e, substituíram o quadro negro por projeções do PowerPoint. Constata-se uma pequena participação dos discentes e um monólogo dos docentes, enquanto a frequência e a avaliação tornam-se grandes questões que tiram o sono dos professores e dos gestores educacionais. Consequentemente, foi um ano de muito desgaste e sobrecarga para lidar com os desafios das tecnologias e seguir promovendo o ensino, mesmo com o baixo desempenho dos alunos e frequente evasão.

No tocante à evasão no ensino superior, pode ser justificada por motivos de ordem psicológica, por carência de equipamentos e conectividade, por falta de recursos financeiros e dificuldades na gestão do tempo em meio ao intensificar de tarefas, a inserção do trabalho nos lares e a ausência de lazer. Houve uma sobrecarga psíquica, cobrança por produtividade e tantos problemas digitais. Sem contar com o aumento do desemprego e pequenas perspectivas de melhorias a curto prazo ou enquadramento e absorção dos profissionais em formação pelo mercado de trabalho.

Houve a necessidade de um plano emergencial para que fossem cumpridos os calendários institucionais, os planos emergenciais para que todos tivessem acesso a ferramentas digitais e aos conteúdos. Do contrário, de nada adianta as políticas de acesso ao ensino superior, se não são oferecidos mecanismos para que esses sujeitos permaneçam na Instituição. “Ou seja, no Brasil a

inserção no sistema educacional pode significar uma forma, muitas vezes, de inclusão mascarada de exclusão social” (DONATO; CERQUEIRA, 2018, p. 65).

No livro “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, Moran, Masetto e Behrens (2000, p.14) pontuam as variáveis que envolvem o ensino de qualidade:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem-preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN; MASETTO; BEHRENS. 2000, p. 14)

Em tempos de pandemia é possível constatar que as variáveis para se alcançar o almejado ensino de qualidade descritas pelos autores permeiam uma realidade quase utópica. No aspecto econômico, o encarecimento de recursos tecnológicos e a dificuldade de acesso à internet, inviabilizam o acesso aos conteúdos, pelos educandos. Essa dificuldade, assim como a falta de emprego e a instabilidade econômica, traz impactos na formação acadêmica desses educandos cuja renda é muito pequena, na maioria das vezes.

Por outro lado, temos a figura do professor, que também tem seus desafios. A carência por recursos tecnológicos e falta de experiência digital, também afetaram a vida dos docentes e esses profissionais tiveram que se adequar a esse novo contexto. Alguns, recorreram aos ambientes institucionais, outros, investiram em recursos. Mas, esse enquadramento não foi homogêneo; muitos se adequaram a duras penas e outros não se adaptaram às novas tendências digitais e perderam espaço no mercado de trabalho.

Muitas instituições adotaram políticas de redução do quadro de professores, fizeram redução salarial e unificaram turmas. O efeito disso foi o agravamento do desemprego e o conseqüente achatamento salarial, que repercutiu diretamente sobre a economia do país. Vários professores já apresentavam um baixo poder de consumo para itens essenciais do orçamento familiar. Com essa estratégia, agravou-se o quadro de pobreza, afetou o psicológico do professor que, além das preocupações em atingir a todos de forma igualitária (no aspecto pedagógico), também teve necessidade de envidar recursos tecnológicos para o exercício docente.

A Cruel Produção da Pobreza: Entre Preferidos e Preteridos

A recente produção de Boaventura de Sousa Santos (2020), “A cruel pedagogia do vírus”, dialoga, propõe ensinamentos, adaptações sociais e confabulações do que esperar ou construir do futuro próximo. Boaventura se enquadra nesse diálogo por trazer em sua escrita a intenção de arrancar os véus que tornam opacas as desigualdades sociais, raciais e de gênero que foram intensificadas em decorrência da pandemia.

Essa opacidade se revela mais nítida ao especular sobre os prováveis cenários pós-pandemia em paralelo à quarta revolução industrial e a formação de pensamento pós-moderno que tece a estrutura epistemológica contemporânea. Sobre os prováveis cenários pós-pandêmicos têm-se três vias: *o velho normal*, *o novo normal* e *uma terceira via alternativa*. *O velho normal* diz respeito à crença de que o que estamos vivendo é passageiro, eventual e superável e que, em breve, retornaremos à normalidade de nossas vidas pré-pandemia, sem percalços, nem grandes efeitos colaterais. “*O velho normal* significa que a hegemonia neoliberal é consistente e durável e conseguirá ‘metabolizar’ completamente a pandemia” (PREGE, 2020, p. 7). *O velho normal* mostra-se negacionista, nega a gravidade da doença, nega a ciência e as consequências do que temos vivenciado e se sustenta em notícias falsas que confunde e distorce a realidade e semeia a necessidade prioritária de estabilidade econômica.

Por outro lado, disseminou-se a esperança no *novo normal*, que contorna as circunstâncias, regulando as exceções cabíveis ao momento pandêmico e acelera processos históricos que já estavam em andamento pela seara neoliberal. Ocorre a higienização mais atenta dos ambientes, das roupas, embalagens e alimentos, a adaptação tecnológica em substituição aos encontros presenciais, em boa parte dos cargos, na educação e relações informais, a digitalização produtiva pelo incremento da automação e a consequente precarização do trabalho. *O novo normal* tem posto à mostra a exclusão ao sul da quarentena (SANTOS, 2020, p. 21): as mulheres; os excluídos digitais; os trabalhadores precários, informais e ditos autônomos; os trabalhadores da rua; as pessoas em situação de rua; os moradores das periferias pobres e de elevada densidade demográfica; os refugiados em campos de internamento; os deficientes, indígenas, prisioneiros, ciganos e idosos, a esse grande grupo relegaram o viver de uma pseudo quarentena, dentro de uma quarentena já vivenciada, com a reclusão de direitos, de assistencialismo, onde prevalece a discriminação e marginalização social.

Bourdieu atesta que “o desemprego destrói aqueles que atinge, suprime suas defesas e suas disposições subversivas” (BOURDIEU, 1998, p. 128) e nas palavras de Prege “o *novo normal* é o *velho normal*, porém admitindo-se um desvio de certas práticas e uma adoção de outras”

(PREGE, 2020, p. 9). Ou seja, o acesso aos recursos básicos como saúde, educação, segurança, mobilidade, moradia, trabalho, entre outras questões estruturais, agravaram-se após a crise sanitária. Evidenciaram questões latentes no âmbito conjuntural brasileiro com as grandes fragilidades do pré-pandemia sendo expostas, e isso tornou ainda mais delicado o trato com a problemática da Covid-19. A pandemia chegou em um dos momentos mais frágeis e polarizados da História recente do Brasil.

A terceira via, a citada *via alternativa* de uma possível realidade pós-pandemia, seria uma fabulação especulativa. Enquanto o *velho* e o *novo normal* possuem um viés de preocupação com a gradativa recuperação da economia, a *via alternativa*, esse terceiro caminho pós-pandêmico percebe as raízes do problema de saúde pública enfrentado, como algo diretamente relacionado com as pulsões do sistema econômico capitalista. Estamos carentes, estamos pobres, sentimos falta do que tivemos sem estimativa de quando teremos (e se) teremos outra vez. Falta educação, falta comida, falta emprego, faltam direitos e garantias aos menos favorecidos, faltam leitos, faltam vacinas.

Boaventura pontua lições deixadas pela pedagogia do vírus fazendo uma crítica contundente contra o atual modelo socioeconômico de produção. Entre essas críticas, o autor ressalta que o tempo político e midiático condicionam o modo como a sociedade contemporânea percebe os riscos que corre. Ele avalia que o colonialismo e o patriarcado estão vivos e se reforçam nos momentos de crise aguda. Boaventura analisa ainda que, enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro e a extrema direita e a direita hiper neoliberal tendem a ficar desacreditadas (SANTOS, 2020, p. 22-28). Postula também que, o que nomeamos *via alternativa*, considerando que uma “[...] nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta” (SANTOS, 2020, p.31-32). Isso posto, a única medida viável e efetiva se estabelece em parâmetros ecologicamente mais sustentáveis, com maior investimento na ciência e na educação, escancarando as feridas causadas pela desigualdade social e apartando-se dos grilhões da régua do crescimento econômico.

Uma Questão de Necropolítica

A produção da pobreza tem sido gerada na medida em que o poder simbólico impõe quem tem o privilégio de permanecer em casa e, sob péssimas condições a grande massa permaneceu em casa em irrisório número. Arelado a essa produção da pobreza, aborda-se aqui o conceito de

Necropolítica cunhado por Achille Mbembe que teve como arcabouço teórico, a formulação foucaultiana do biopoder. Como afirma o autor:

Em minha argumentação, relaciono a noção de biopoder de Foucault a dois outros conceitos: o estado de exceção e o estado de sítio. Examino essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar. Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir semelhantes exceção, emergência e inimigo ficcional. (MBEMBE, 2018, p.128)

Articulando o conceito de necropolítica é possível delinear que temos vivenciado um momento de exceção⁵. A tríade: capitalismo, colonialismo e patriarcado são os principais modos de dominação e durante a pandemia têm delimitado os corpos que importam, têm ditado quem pode viver e quem deve morrer, quem pode ter acesso a escolarização e quem deve ficar às margens dos bancos escolares e universitários, quem pode tomar a vacina e quem deve aguardar a primeira vacinação enquanto enfrenta transporte público superlotado, enfrenta inflação, o desemprego, a carência no ensino público, o aumento dos preços de produtos essenciais, e a fome que voltou a ser um grande problema nacional.

As práticas sociais se manejam e estruturam como um espaço de conflito e poder simbólico, que obstinam a manutenção de poderes. Desse modo, a teoria de Bourdieu se constitui em um conjunto de conceitos basilares, tendo o *poder simbólico*, o *campo*, o *habitus* e o *capital* (que se apresenta em capital cultural, capital econômico, capital social e capital simbólico). Segundo a sociologia de Bourdieu, “a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo” (BOURDIEU, 2011, p. 27).

⁵ A noção de um estado de exceção foi desenvolvida por Carl Schmitt, em seu Teologia Política, e recentemente retomada por Giorgio Agamben. Trata-se de conceito complexo, que se situa em posição limítrofe entre a política e o Direito, em síntese, é a suspensão, total ou parcial, do Direito, diante de uma situação de absoluta necessidade. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/coronavirus-estado-excecao-sanitaria-direitos-fundamentais-04042020>. Acesso em: 7 de agosto de 2021.

Retomando ao aspecto educacional, no ano de 2020, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o maior veículo de ingresso nas universidades públicas e privadas do país, demonstrou um distanciamento sem igual das oportunidades entre os estudantes. Tivemos recordes de evasão nas provas e em um ano atípico em que os estudantes do terceiro ano das escolas privadas tiveram um hiato de duas semanas, enquanto os estudantes do terceiro ano do ensino médio público tiveram a perda quase total do ano letivo de 2020. Com isso, é possível afirmar que, não houve oportunidades justas e democráticas de acesso à universidade naquela ocasião. Bourdieu analisa que, “os estudantes das classes populares e médias que ascendem ao ensino superior são necessariamente submetidos a uma mais forte seleção” (BOURDIEU, 1992, p. 82).

De um modo geral, ao traçar um perfil dos alunos do ensino superior privado, uma pesquisa de 2020 da Agência Brasil, levantou dados de que 69% dos estudantes universitários de instituições privadas tem a carteira assinada, ou seja, o aluno do ensino superior privado é o trabalhador brasileiro que tem passado por todas as tensões que a pandemia tem gerado.

É preciso levar em conta o conjunto das características sociais que definem a situação de distribuição dos originários das diferentes classes para compreender as probabilidades diferentes que têm para elas os diferentes destinos escolares e o que significa, para os indivíduos de uma categoria dada, o fato de encontrar-se numa situação mais ou menos provável para sua categoria (por exemplo, tratando-se de um filho de operário, o fato, altamente improvável, de empreender o estudo do latim ou o fato, altamente provável, de trabalhar para poder prosseguir nos estudos superiores). (BOURDIEU, 1992, p. 99 - 100)

O determinismo social presente, em certa medida, na sociologia da reprodução de Bourdieu ajuda a pensar o quadro social que pode ser descrito entre capital cultural contra capital econômico. Bourdieu teceu análises de que o capital cultural é definido pelos bens culturais acumulados (leituras, diplomas, peças de teatro assistidas, exposições presenciadas), já o capital econômico diz respeito as riquezas monetárias acumuladas. A quantidade total de capital acumulado é o que dita a posição social dos indivíduos.

Pesquisa-Ação: Uma Metodologia Emancipatória

Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é uma metodologia que assegura a diversidade devido à participação e à autonomia dos próprios interessados envolvidos no processo, por isso não se pode impor um modelo externo e único a respeito do conhecimento e da ação. O autor enfatiza as contribuições dessa metodologia de pesquisa em prol de movimentos contra hegemônicos e busca elencar pontos a serem observados para o fortalecimento da pesquisa-ação na educação (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 207).

No contexto da globalização ocorre um fato contraditório: de um lado, as minorias podem encontrar canais de difusão de suas ideias com mais facilidade, por outro, a mídia e os modos de gestão impõem uma crescente uniformização. A diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas. Em reação à redução da diversidade cultural, diferentes ações podem ser desencadeadas. (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 208)

A abordagem da pesquisa-ação teve origem na década de 1940, nos EUA, com a psicologia social de Kurt Lewin. No entanto, essa proposta foi amplamente desenvolvida no Reino Unido e nos países escandinavos nas décadas seguintes, numa perspectiva reconstrutiva e adaptativa do contexto do pós-guerra. Na década de 1960, afluente na América Latina, principalmente no campo da educação popular, sob a influência de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Posteriormente, na década de 1980, em nível internacional, houve um trabalho de aproximação e convergência, principalmente sob a influência de Orlando Fals Borda, que criou a pesquisa-ação participativa, um termo muito presente em organizações educacionais e de planejamento social ou ambiental (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 208-209).

“Nas décadas recentes, cresceu consideravelmente o interesse em pesquisa-ação nas universidades brasileiras, superando as antigas objeções relativas à falta de objetividade ou ao suposto engajamento social ou político dos pesquisadores” (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

Boaventura de Sousa Santos remete ao papel da pesquisa-ação no contexto das universidades do século XXI. A metodologia é vista pelo autor como geradora de projetos, situada na interface entre docência, pesquisa e extensão universitária e tida como estratégia de promoção de uma ‘ecologia dos saberes’, ao propiciar a troca entre conhecimentos científicos e saberes populares, sociais ou culturais (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

Para o professor,

a epistemologia ocidental dominante, foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Este pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligentes e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis e perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). Segundo o autor, o pensamento abissal continua a vigorar hoje, muito para além do fim do colonialismo político. (SANTOS, 2009, p.13-14)

Nesse artigo, a pesquisa-ação subsidiará a compreensão da produção da pobreza que ecoa sobre o campo intelectual e na contrapartida financeira. Corroborar-se o uso dessa metodologia de pesquisa atrelada ao engajamento dos autores no âmbito escolar. Sendo assim, como reforça El Andaloussi, “a implicação do ator na pesquisa e do pesquisador na ação leva, obrigatoriamente, a uma reorganização social, com redistribuição dos papéis, das funções e do sentimento de responsabilidade no desenvolvimento da educação” (EL ANDALOUSSI *apud* THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 208).

Essa proposta se apresenta como condição a ser incentivada para promover a democratização e a emancipação através das práticas universitárias. [...] Boa parte dos autores enfatiza os aspectos negativos dessas políticas que levam à precarização da profissão docente, padronização dos conteúdos e esvaziamento do pensamento crítico, submissão das instituições de ensino às leis do mercado, exclusão de certas camadas sociais. (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 210)

Os autores avaliam a reflexão crítica como espaço apropriado para se encontrar alternativas que escapam ao pensamento único e à mentalidade capitalista, esse espaço possibilitado pela reflexão crítica propaga informações e relatos de experiência que confronta à visão dominante (THIOLENT; COLETTE, 2014, p. 211).

Para a pesquisa-ação, o ator social envolvido inclui seu cotidiano no processo de construção do conhecimento. Desse modo, os recursos informacionais podem se aliar a pesquisa-ação, no entanto, de forma bem demarcada. Isso se deve porque se pressupõe a intensa interação social que os meios informacionais não substituem, “as situações baseadas exclusivamente em tecnologia de informação parecem não ter um efeito educacional duradouro, comparável à da educação presencial e participativa, com múltiplas interações internas e externas à escola”

(THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 215). Isso se enquadra na vivência do ensino nos anos de 2020 e 2021, atestando que os recursos informacionais por si só não democratizam um ensino de qualidade, ao contrário, intensificam desigualdades preexistentes.

Considerações Finais

Nesse trabalho, pudemos observar que o paradigma pós-moderno foi intensificado pela pandemia que contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, refletidas em todos os âmbitos, principalmente na educação de nível superior. Tais desigualdades foram geradas, em grande parte, pela dependência dos mecanismos digitais, devido às carências de recursos tecnológicos, materiais e culturais. O aluno universitário, muitas vezes, não dispõe por falta de recursos, de uma boa internet, de computador, impressora, webcam, fones potentes, ambiente silencioso e tempo de qualidade para acessar as aulas.

Ao utilizarmos a metodologia da pesquisa-ação buscamos compreender as mudanças imediatas na vida dos alunos e professores, em confronto com a visão dominante, mergulhados nas vivências dos autores que protagonizam o cenário educacional. As ponderações apresentadas visaram avaliar as consequências da inserção rápida e sem planejamento das novas tecnologias no Ensino Superior. Embora a pós-modernidade tenha contribuído para o rompimento dos padrões do passado, dando lugar a novas formas de relacionamentos efêmeros e voláteis, a educação não conseguiu acompanhar essa transformação, uma vez que o acesso aos conteúdos virtuais não foi democrático.

Esse cenário confirma que a inserção das tecnologias educacionais, sem planejamento, aumentou as desigualdades em todas as esferas sociais. Sobre a transição paradigmática, Boaventura teceu considerações singulares que se aplicam ao cenário que se vislumbra num pós-pandemia.

Na fase de transição paradigmática, a universidade tem de ser também a alternativa à universidade. O grau de dissidência mede o grau de inovação. As novas gerações de tecnologias não podem ser pensadas em separado das novas gerações de práticas e imaginários sociais. Por isso, a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não perde sua capacidade de questionamento. (SANTOS, 1994, p.195)

Nesse caso, qualquer prognóstico parece ser despropositado perante a situação que tem sido enfrentada, haja vista as profundas instabilidades ocorridas com o acelerar do tempo histórico que esse tipo crise (mundial) ocasiona. A nova forma de ensino não tem atendido a todos de forma igualitária e o discurso dos agentes governamentais tem legitimado o abismo que separa as camadas populares dos grupos hegemônicos e, o acesso, a permanência e qualidade ao ensino não ficam alheios, mas deixam nítido quem são os preteridos e os preferidos no cenário social brasileiro contemporâneo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. São Paulo, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: Bourdieu P. **Razões e práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus; 2011.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medidaprovisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n°. 188, de 03 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://>

www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 329, de 11 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 49, seção 1, Brasília, DF, p. 165, 12 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 10 mar. 2021.

DOLABELLA, Ana Clara *et. al.* Desafios do ensino remoto emergencial. In: **Consciência: a virtualização do ensino, ressignificando a aprendizagem**. Universidade EAD e SoftWare Live. 20-26 Mar. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/gleit/OneDrive/Documents/DOCENCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR/18143-1125629857-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

DONATO, Ausonia; CERQUEIRA, Monique Borba. Os preteridos e os preferidos: sinal dos tempos da educação. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0063.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S. da; SILVA, L. B. da. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757/24611>. Acesso em: 10 maio de 2021.

FRANÇA, Eliacir Neves. **Os desafios da educação frente à pós-modernidade**. Anais da XVI Semana de Educação UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/MINICURSOS/OS%20DESAFIOS%20DA%20EDUCACAO%20FRENTE%20A%20POSMODERNIDADE.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**. Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GAROFALO, Débora. **Educação 4.0**: o que devemos esperar. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar>. Acesso em: 21 mar. 2020.

JONCK, Ana Valquíria. **A quarta revolução industrial**: tecnologia e geopolítica. 46f. Artigo científico (Graduação em Relações Internacionais), Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/9280/TCC%20ANA%20VALQUIRIA%20JONCK%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

NEVES, Karina Hernandes. A educação como elemento (re)definidor da sociedade. Pesquisa e Debate em Educação. Equidade, política e financiamento da educação pública. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Minas Gerais, v.6. n.1. 2016.

PREGE, Guilherme de Figueiredo. Cenários especulativos pós-pandêmicos: a catástrofe sanitária e as redes solidárias. **P2P E INOVAÇÃO**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 32-70, 26 set. 2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/5407>. Acesso em: 17 abril 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na Pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; KNUPPEL, Maria Aparecida; HORST, Scheyla Joanne. (Orgs). **Docência no ensino superior em tempos fluídos**. São Luís: Uemanet, 2021. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1849/1/Livro_Doc%C3%AanciaEnsinoSuperior.pdf. Acesso em: 05 maio 2021.

SILVA, Nelson. **Transformação digital, a 4ª revolução industrial**. Rio de Janeiro: FGV, 2018. (Caderno Opinião). Disponível em: https://fgvenergia.fgv.br/sites/fgvenergia.fgv.br/files/coluna_opinio_-_transformacao_digital.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Paraná, v. 36, n. 2, 2014, p. 207-216. Redalyc. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>. Acesso em: 04 ago. 2021.

UNESCO. **Coalizão Global de Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Acesso em: 16 maio 2021.

CAPÍTULO 7

A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINAGEM E APRENDIZAGEM NO CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE, CAMPUS VOLTA REDONDA

Jáder Cristian Fernandes¹

Jean de Lima Oliveira²

Marcelo Ribeiro de Almeida Guedes³

Rosenclever Lopes Gazoni⁴

O processo educacional do Brasil sofreu inúmeras modificações ao longo de sua história, sendo perceptíveis as transformações ocorridas no ensino. Dentre essas modificações podemos destacar, o processo de ensino de modo geral, realizado no período colonial (1500-1822) onde ocorria um ensino totalmente acrítico e alheio à realidade da vida da colônia, que aos poucos foi se transformando em uma educação de elite e, em consequência, num instrumento de ascensão social (SOUZA e SANTOS, 2019).

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro pode ser dividido em dois períodos: o primeiro caracterizado pelas escolas profissionalizantes, e, o segundo, pelas escolas de Filosofia, Ciências e Letras, dentre outras. Observa-se que a história da universidade no Brasil é relativamente recente, “quando comparadas às universidades da Europa” (GOMES, 2018).

No período do Brasil Império (1822-1889) o ensino superior se resumia aos cursos de Filosofia e Teologia, somente com a vinda da família imperial portuguesa são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia (GOMES, 2018).

Magalhães (2006) destaca o desenvolvimento das universidades do Brasil tendo três principais influências, todas de modelos europeus, sendo o alemão, o francês e o anglo-saxônico. O modelo alemão ou prussiano entendia que o objetivo principal da universidade era a criação e

¹ Mestre em Materiais (UniFoa).

² Mestre em Materiais (UniFoa).

³ Mestre em Ensino das Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFoa).

⁴ Mestre em Engenharia Eletrônica e Computação (Instituto Tecnológico de Aeronáutica).

transmissão do conhecimento. O modelo francês ou napoleônico visava à formação técnica profissionalizante, como consequência das imposições da industrialização, propiciando o estabelecimento, na América Latina, de IES (Instituições de Ensino Superior) para cada profissão, diplomando alunos e outorgando títulos reconhecidos pelo governo. Já o modelo anglo-saxônico ou newmeniano, com vínculos concentrados nas Universidades de Cambridge e Oxford, buscava a educação geral dos alunos, visando formar indivíduos especialistas para o mercado de trabalho, atendendo, assim, as necessidades das empresas da época e do próprio Estado.

Somente após a primeira guerra mundial, intensificou-se a necessidade de Ensino Superior no Brasil em detrimento da inclusão de pesquisas forçado pelo desenvolvimento econômico do país. Até os anos 1970 ocorre uma grande expansão na fundação de universidades nos grandes centros. A partir dos anos 1970 observa-se o aumento da fundação de universidades estaduais (GOMES, 2018).

Percebe-se até aqui, de forma sucinta, os principais aspectos históricos do desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. Porém, é notório que essa evolução foi gradativa e lenta.

Em consonância com o momento atual que a sociedade vive, a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, pôde-se verificar que no ano de 2020 a educação teve que se adequar de forma rápida e drástica, a fim de que conseguisse assegurar, mesmo que minimamente, o processo educacional aos estudantes de todo o mundo, não sendo possível essa rápida adequação sem a tecnologia que dispomos hoje. Deste modo, com a adoção do ensino remoto emergencial, os docentes se depararam com um processo de ensino e aprendizagem singular e distante da prática de muitos deles.

Deste modo, o presente artigo teve como objetivo compreender quais os recursos tecnológicos estão sendo explorados nas práticas docentes do ensino superior, assim como as dificuldades para a utilização.

Referencial Teórico

Andragogia, Tecnologia e as Teorias da Aprendizagem

A andragogia refere-se a aprendizagem de adultos e suas experiências previamente adquiridas. Segundo Cavalcanti (1999), apenas em 1926, Linderman, na tentativa de buscar

melhores formas de educar adultos, percebeu a falta de adequação dos métodos utilizados e escreveu: “nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”. Knowles, em 1970, trouxe à tona as idéias de Linderman e introduziu em 1973 o termo andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”.

Nessa necessidade de apresentar ao adulto um processo de ensinagem e aprendizagem significativa, de modo que o mesmo consiga trazer o conhecimento do campo teórico para o campo prático é necessário à compreensão dos níveis de cognição.

Benjamin S. Bloom e outros educadores assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais com a intenção de desenvolver um sistema de classificação para três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor; criaram, no domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom que categoriza o cognitivo em seis domínios: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. A categoria “Lembrar” é definida como “recuperar conhecimento relevante da memória de longo termo”. A categoria “Entender” caracteriza-se pela “construção de significados através de linguagem oral, escrita ou gráfica, usando para isto a interpretação, exemplificação, classificação, sumarização, inferência e explicação”. Na categoria “Analisar” espera-se que os alunos não só lembrem e reconheçam os conceitos, mas saibam diferenciar suas aplicações. Trata-se da “decomposição de um problema em suas partes constituintes e determinação das relações entre as partes e o todo”. A categoria “Avaliar” pode ser definida como a realização de julgamentos baseados em critérios e padrões. Já a categoria “criar” está relacionada com o ato de juntar elementos para formar um todo coerente e funcional. Estas categorias são ordenadas da mais simples para a mais complexa e possui uma hierarquia cumulativa, isto é, uma categoria mais simples é pré-requisito para a próxima (GALHARDI, 2013).

Nesse contexto, os recursos tecnológicos são ferramentas que podem auxiliar os alunos a alcançar os níveis mais elevados de cognição, além de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem menos literal, mais ativo e empolgante (TOSCHI, 2005).

A busca por ferramentas estimuladoras e motivadoras que tornem a experiência da aprendizagem mais interativa se faz necessária, pois conforme Vygotsky (1994), essa interação é um dos fatores principais para o sucesso da aprendizagem. Assim, ainda segundo ele, os recursos que envolvem o lúdico, se tornam um importante aliado nesse processo atuando como mediadores do conhecimento e estabelecendo uma ponte entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho e as suas possibilidades de ampliar o seu desenvolvimento.

Recursos tecnológicos se aplicam na teoria de aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky assim como na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, que se baseia na construção cognitiva de algo novo utilizando algum meio capaz de promover uma aprendizagem prazerosa. Podendo assim, identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e/ou reforçar os conteúdos já adquiridos (JUNIOR e SILVA, 2017).

Para Ausubel, o conhecimento deve ter significado, pois se não houver, será um conhecimento mecânico baseado em memorização e assim é facilmente esquecido, já o conhecimento significativo se incorpora ao sujeito, pois nele ocorre um processo de modificação do conhecimento (JUNIOR e SILVA, 2017).

Piaget, como sendo um teórico defensor do construtivismo, aponta que os recursos tecnológicos, como gameficações digitais, possuem uma abrangência maior, pois devido ao desenvolvimento humano ocorrer mediante as ações que o sujeito exerce sobre o ambiente, há dessa forma, a assimilação de novos conhecimentos promovidos pelos jogos, o que pode ser um fator de transformação da realidade daquele indivíduo (YAMAZAKI *et. al.* 2019).

Recursos Tecnológicos

As tecnologias ou ciências tecnológicas são ferramentas inovadoras, mas que tem, em muitos casos, tornado-se um empecilho em virtude do desconhecimento prático-metodológico por parte dos professores, frente ao bom uso e domínio das ferramentas tecnológicas. Para Castro (2001), muitas são as alternativas proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que tratam de uma fusão de três dimensões distintas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas e/ou digitais, porém, é necessário que os educadores saibam utilizar e transmitir tais mecanismos tecnológicos em favor de uma educação de qualidade e eficaz, promovendo ao aluno a sua inserção na sociedade da informação e da tecnologia.

As novas tecnologias podem ser classificadas em mídia, multimídia e hipermídia. A mídia caracteriza-se por poucos elementos, como por exemplo, o rádio, o toca fitas, a caixa de som que transmitem apenas som, ou seja, é só áudio; a televisão de antena também é uma mídia e já possibilita som e imagem. A hipermídia são os documentos que incorporam texto, imagem e som de maneira não linear (PINTO, 2004).

Nota-se, então, que a multimídia integra vários elementos e aparatos. Eles podem ser elementos e/ou dispositivos diferentes que devem ser interconectados que precisam ser apresentados a partir de módulos ou, ainda, por meio de um computador multimídia (TOSCHI,

2005; PINTO, 2004; ALMEIDA, 2003). No mundo moderno, o computador e demais ferramentas tecnológicas são compreendidas como instrumentos indispensáveis. Nesse sentido, a contribuição das reflexões aqui postas tem como escopo principal incentivar o uso dessas tecnologias a partir de um computador, visto que integra imagem, áudio e vídeo no contexto docente, uma vez que tais tecnologias, a cada dia, tornam-se meios para que seja possível sobreviver no mundo atual. Assim sendo, discussões que refletem sobre a relação entre tecnologia e ensino devem ser feitas para que ela seja, efetivamente, introduzida na sala de aula.

O uso de softwares desempenha um grande papel neste cenário contemporâneo e no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno assuma um papel protagonista e ativo na construção de seu próprio conhecimento, aumentando o engajamento e fomentando a curiosidade dos envolvidos (FRAGELLI, 2021). Assim como muitos outros softwares podemos destacar os simuladores e provedores de Realidade aumentada por aceitarem o compartilhamento de grandes volumes de dados, permitem nossa ampliação da percepção de realidade aproximando dois mundos “virtual e real” necessitando apenas de uma tela para organizar e exibir os dados coletados. Tais práticas pedagógicas vêm tornando a Instituição de ensino não mais o lugar que “detém” a informação, sendo a mesma conseguida, rapidamente, por intermédio de diversas metodologias que têm sido aproveitadas nas escolas para compartilhar informações entre educandos e professores, como o ensino a distância e as simulações computadorizadas.

Metodologia

O referido artigo foi desenvolvido utilizando uma abordagem metodológica de análise qualitativa e quantitativa.

A abordagem qualitativa tem como foco a compreensão dos comportamentos e sentimentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e do ambiente acadêmico no qual estão inseridos. A abordagem quantitativa trará uma compreensão estatística e de magnitude a respeito do uso dos recursos tecnológicos na prática docente (COSTA e COSTA, 2009).

Para o desenvolvimento metodológico foram utilizados questionários semiestruturados, confeccionados pela plataforma digital Google Forms (segue o link de acesso, <https://forms.gle/wFMmL697wDz3bBX97>), respondido por 18 docentes do nível superior do Centro Universitário Geraldo Di Biase, *Campus* Volta Redonda. A divulgação do link do questionário ocorreu através de um aplicativo de mensagens instantâneas.

As respostas obtidas foram tabuladas em planilha do Excel e os formulários da plataforma digital Google Forms, geraram dados gráficos e estatísticos, que foram descritos e discutidos abaixo.

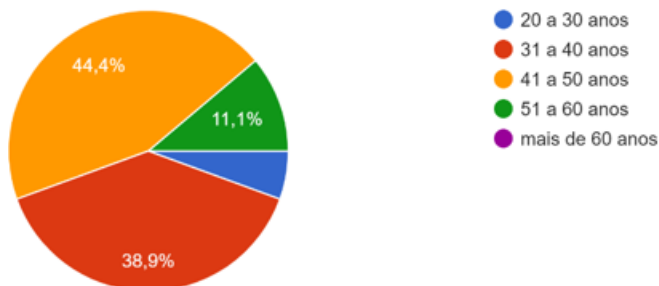
Resultados e Discussões

Os resultados apresentados nessa pesquisa são sugestivos, levando em consideração o número amostral participante. Porém os resultados que serão apresentados são compatíveis com pesquisas já realizadas.

De acordo com as respostas que foram obtidas na primeira pergunta da pesquisa pôde-se perceber, de acordo com o gráfico 1, que o perfil etário dos docentes participantes é predominantemente de idade entre 31 e 50 anos, totalizando 83,3% dos participantes da pesquisa. O questionamento a respeito da idade do participante da pesquisa, teve o intuito de analisar se esse era um fator preponderante a respeito do uso de recursos tecnológicos.

Com os dados expostos depreende-se que o grupo de docentes pesquisado é majoritariamente composto de indivíduos que vivenciaram em suas fases de adolescência e juventude a rápida evolução tecnológica, o que leva a acreditar que são pessoas com plenas capacidades e habilidades para manipular dispositivos e recursos tecnológicos, tendo em vista que muitos recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano, se tornando praticamente inviável o não domínio de algumas tecnologias.

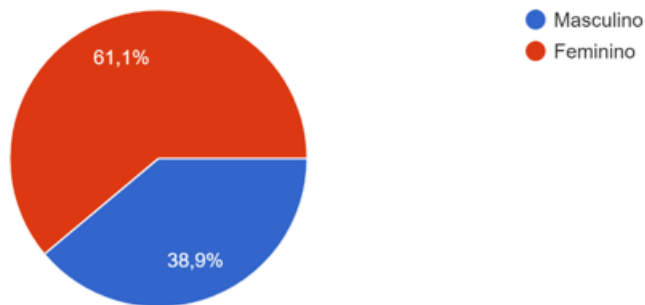
Gráfico 1. Perfil etário dos docentes



Fonte: Produção dos Autores

Quanto ao perfil do sexo dos participantes observa-se no gráfico 2, a predominância de docentes do sexo feminino, totalizando 61,1% (11) dos docentes pesquisados. O objetivo desse questionamento foi compreender se o sexo poderia ser um fator atrelado a intensidade do uso dos recursos tecnológicos. Apesar do maior percentual de pesquisados ser do sexo feminino, não foi observado nos resultados diferenças significativas quanto ao sexo dos participantes.

Gráfico 2. Perfil do sexo dos docentes

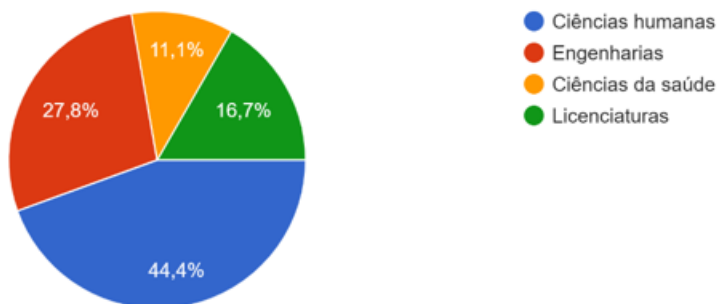


Fonte: Produção dos Autores

Quando perguntado qual a área do curso que os docentes lecionam, de acordo com o gráfico 3, obteve-se um percentual de 44,4% (8) dos docentes atuando em cursos da área de Ciências humanas, 27,8% (2) dos docentes atuando em Engenharias, 16,7% (5) dos docentes atuando em cursos de Licenciatura e 11,1% (3) dos docentes atuando em cursos da área de Ciências da Saúde. A motivação para esse questionamento, pauta-se na necessidade de entender qual área do conhecimento possui maior uso dos recursos tecnológicos e em conjunto com o questionamento 5, perceber quais são os recursos mais utilizados em cada área do conhecimento.

Comparando os resultados do gráfico 3 e 5, o menor percentual do uso de softwares e simuladores pode estar relacionado com o baixo percentual de docentes participantes atuantes em cursos das áreas de Engenharias e Ciências da Saúde, tendo em vista que esses cursos possuem disciplinas que capacitam os alunos a manipularem softwares inerentes a sua atuação profissional.

Gráfico 3. Área do curso de atuação do docente



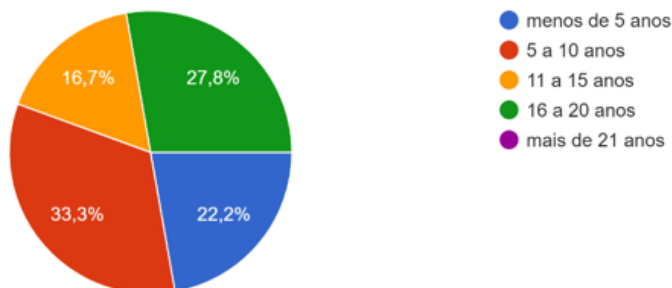
Fonte: Produção dos Autores

O quarto questionamento da pesquisa (tempo de experiência do docente), teve o objetivo de compreender se a experiência profissional do pesquisado poderia ser um fator que atua na intensidade do uso dos recursos tecnológicos.

Os resultados da pesquisa demonstraram, como exposto no gráfico 4, que 33,3% (6) dos docentes pesquisados possui entre 5 e 10 anos de experiência, seguido de 27,8% (5) dos docentes com experiência de 16 a 20 anos lecionando no nível superior. Docentes com pouca experiência, com menos de 5 anos, totalizam 22,2% (4) dos pesquisados e com experiência entre 11 e 15 anos, um percentual de 16,7% (3).

Percebeu-se também que aproximadamente 45% dos docentes pesquisados possuem mais de 10 anos de experiência no nível superior. De acordo com Sbrissia e Kogut (2015), a experiência profissional é um dos principais fatores que caracterizam um bom professor, sendo o mesmo capaz de organizar e diversificar os conteúdos, aliando a teoria à prática, o domínio do assunto proposto (conceitos, práticas, técnicas e origens históricas), a adaptação do conteúdo de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, a demonstração de carinho e atenção, uma visão positiva do ensino e dos estudantes, a capacidade de elogiar e incentivá-los, de construir uma relação de respeito e afetividade que sejam mútuos, promovendo assim um ambiente favorável ao efetivo processo de ensino e aprendizagem. Todos os aspectos supracitados demonstram que o trabalho do professor na sala de aula é importante, mas exige uma formação adequada e uma postura de envolvimento com o conhecimento, o que demanda estudo e uma busca constante, sendo esses os pilares da experiência profissional.

Gráfico 4. Tempo de experiência no nível superior

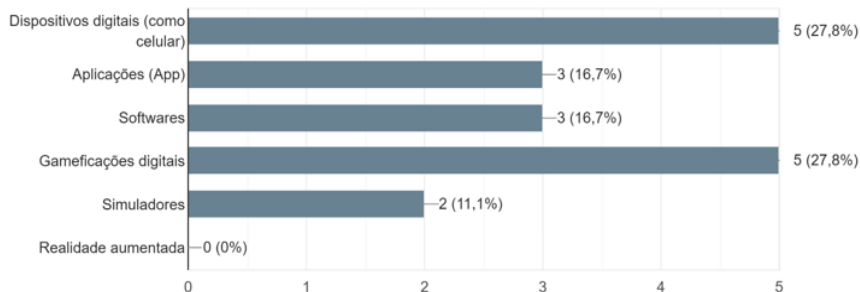


Fonte: Produção dos Autores

Quando perguntado aos docentes quais tipos de recursos tecnológicos já utilizaram em sua prática docente (gráfico 5), obteve-se as gameficações digitais e o uso de dispositivos digitais, como celulares, com o maior percentual, 55,6% (10). É perceptível em nossa própria prática docente, quando debatido o assunto entre os profissionais da educação, que o uso do celular em sala de aula é bastante contraditório e de muitas nuances, porém é indiscutível que os dispositivos telemóveis são ferramentas que proporcionam uma série de possibilidades de uso de ferramentas tecnológicas, assim como as gameficações digitais.

Conseguiu-se, deste modo, compreender que a maioria dos docentes pesquisados aproveitam esses recursos em suas práticas docentes, contribuindo assim, para a constituição de sujeitos aptos a interagir com o mundo e a assumir posições comprometidas nos múltiplos espaços virtuais de que a telefonia móvel dispõe (SILVA, 2012).

Gráfico 5. Tipos de recursos tecnológicos que já foram utilizados pelos docentes

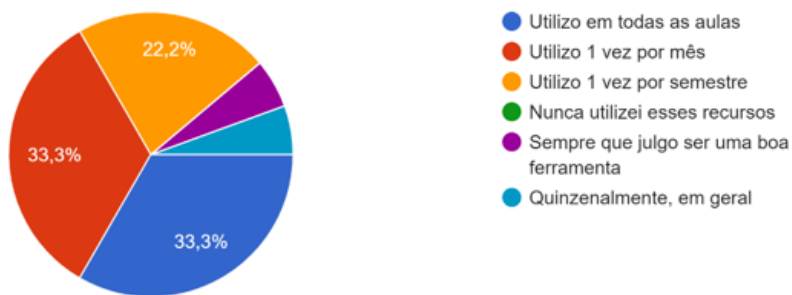


Fonte: Produção dos Autores

No gráfico 5, percebe-se ainda, que nenhum docente pesquisado já utilizou a tecnologia de realidade aumentada. O uso dessa tecnologia intensificou-se por volta dos anos 2015-2016, com o surgimento de jogos virtuais como Pokémon GO, sendo então uma tecnologia bastante nova, o que pode justificar seu, até então, baixo uso nas práticas docentes (GARCÍA *et. al.*, 2017).

Apesar de notar-se no exposto acima, que todos os pesquisados já utilizaram algum tipo de recurso tecnológico em suas aulas, observando o gráfico 6, é nítido que ainda é necessária uma maior frequência do uso dos recursos tecnológicos nas práticas docentes, pois dos docentes pesquisados 22,2% (4) utilizam recursos tecnológicos apenas uma vez a cada semestre. Almeida (2008), descreve em seu artigo sobre a educação e a tecnologia no Brasil, a importância dos laboratórios de informática, como um dos principais recursos tecnológicos aliados ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse momento da história da educação a reflexão estava pautada no incentivo à construção de espaços que pudessem proporcionar ao aluno contato com tecnologia que a grande maioria não dispunha em suas residências. Nos dias atuais é difícil encontrarmos alguém que não tenha acesso à internet.

Gráfico 6. Frequência de uso dos recursos tecnológicos



Fonte: Produção dos Autores

Nesse viés histórico, percebemos que mesmo, 22,2% dos docentes utilizarem recursos tecnológicos apenas uma vez a cada semestre, historicamente isso representa uma evolução, pois dos pesquisados não obtivemos docente que nunca utilizou algum recurso tecnológico em suas práticas docentes, além de compreender-se que 72,2% (13) dos docentes pesquisados utilizam recursos tecnológicos em todas as suas aulas, quinzenalmente ou uma vez por mês, sendo essas uma ótima frequência de uso.

Um forte fator que está contribuindo para a aceleração do uso e do aumento de sua frequência é a pandemia da COVID-19. Nesse momento conjuntural, muitos docentes incorporaram

em suas práticas recursos tecnológicos que não utilizavam. A pandemia está acelerando drasticamente a evolução tecnológica na educação, assim como a percepção de sua necessidade e a necessidade de conhecê-las, dominá-las e utilizá-las.

Outro aspecto a se considerar quanto a frequência do uso de recursos tecnológicos são as dificuldades que se apresentam aos docentes para sua plena e constante utilização. No gráfico 7, apresentado abaixo, depreende-se que os maiores obstáculos encontrados pelos docentes estão relacionados à falta de conhecimento dos recursos tecnológicos (27,8%), a falta de tempo hábil para planejamento das aulas (22,2%) e a falta de materiais disponíveis para o uso do recurso tecnológico (27,8%).

De acordo com Silva (2017), a jornada de trabalho do professor tem sido objeto de estudo no Brasil. A jornada de trabalho extensa como fator de limitação para planejamento de aulas é uma realidade e precisa ser considerada pelo órgão responsável pela gestão da Instituição de Ensino Superior (ISE), como sendo um dos fatores necessários a proporcionar um ensino e aprendizagem mais eficiente.

Gráfico 6. Principais dificuldades/justificativa para a utilização de recursos tecnológicos



Fonte: Produção dos Autores

As ISE, diante dos resultados apresentados, precisam estar preparadas para ofertar as condições adequadas, para que o docente possa proporcionar aos alunos um processo de ensino e aprendizagem, efetivo e significativo, ainda mais no que tange aos recursos tecnológicos, pois se fazem necessárias adequações físicas de infraestrutura e equipamentos, além de se atentar à atualização dos mesmos, contribuindo dessa forma para que o aluno ingresse em sua vida profissional de forma mais capacitada e competente para atuar no mercado de trabalho que se apresenta cada vez mais competitivo.

Considerações Finais

Com os resultados obtidos é inquestionável que o uso dos recursos tecnológicos se faz presente constantemente nas práticas docentes e já fazem parte do leque de opções didáticas que os docentes dispõem. Entretanto o incentivo por parte das instituições de ensino, para o uso constante dos recursos tecnológicos, melhoria das condições para planejamento das aulas e capacitação contínua dos docentes deve estar sempre sendo proporcionada. Deste modo, a capacitação dos profissionais de nível superior estará melhor assegurada, pois esses processos permitirão facilitar o alcance de níveis mais avançados de cognição.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 1, p. 23-36, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. In: **Reunião Anual da Anped**, v. 26, 2003.

CAVALCANTI, R. A., Andragogia: A aprendizagem nos adultos. **Rev. de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. Paraíba, n. 6, Ano 4, 1999.

CASTRO, C. M. **Educação na era da informação**. São Paulo, Cortez, 2001

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2009. 216p.

FRAGELLI, R. R. **Educação gamificada na prática**. Disponível em: <http://www.teoriadacomplexidade.com.br>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. **VIII Workshop de pós-graduação e pesquisa do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2013.

GARCÍA, C. L.; ORTEGA, C. A. C.; ZEDNIK, H. Realidade Virtual e Aumentada: Estratégias de Metodologias Ativas nas Aulas sobre Meio Ambiente. **Informática na Educação: Teoria e prática**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 46 – 59, 2017.

GOMES, V.; MACHADO T. M. L.; SARAIVA, E. V. O ensino superior no brasil - breve histórico e caracterização. **Revista Ciência & Trópico**. Recife, v. 42, n.1, p.127-152, 2018.

JUNIOR, E. B. M.; SILVA, M. C. Ensino dos processos de eletrização no 3º ano do ensino médio usando as teorias cognitivistas de Vygotsky e de Ausubel aliadas a atividades experimentais. In: **South American Journal of Basic Education**, Technical and Technological, 2017.

KNOWLES, M. S., *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed. San Diego, Califórnia, USA, Elsevier, 2005.

MAGALHÃES, A. M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 7, p. 13-40, 2006.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. **Anped Sul**. Blumenau, v. 6, p.1-7, 2004.

SBRISSIA, A. P. A.; KOGUT, M. C. **A carreira de um docente considerado bom professor**. XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015.

SILVA, M. G. **O uso do aparelho celular em sala de aula**. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Amapá. Macapá, Amapá, 2012.

SILVA, C. A. G.; STUCHI, A. M. **Dificuldades encontradas por professores de Biologia para planejar aulas envolvendo questões socio-científicas no Ensino Médio**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2017.

SOUZA, J. C. S.; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, 2019.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e educação: contribuições para o Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série Estudos**. Campo Grande, n. 9, p. 35-42, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 186p.

YAMAZAKI, S. C.; YAMAZAKI, R. M. O.; LABARCE, E. C. Piaget como referencial teórico para o ensino e aprendizagem de adolescentes e adultos. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 66-79, 2019.

CAPÍTULO 8

O ENSINO SUPERIOR NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

Michele Gonçalves Silva de Souza¹

Natália Cristina de Souza²

Anderson de Oliveira Ribeiro³

A evolução feita no campo da tecnologia trouxe a maior invenção que a sociedade moderna já presenciou: a internet. O padrão de convivência teve que se transformar a passos de novas tecnologias de comunicação, que foram surgindo e tornando o processo comunicativo o mais simples e interativo possível. Neste advento de cunho tecnológico, destaca-se o surgimento das redes sociais, no qual as pessoas começaram a utilizar o ambiente virtual para as mais prováveis e improváveis divulgações de suas vidas, pensamentos, ideais, convicções etc.

Na última década, o acesso à internet nos domicílios brasileiros teve um crescimento acelerado, saindo de 13,6% em 2005 para 57,8% em 2015. Passando de 7,2 milhões para 39,3 milhões de conexões domiciliares, um aumento de cerca de 446%, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Esses dados mais recentes mostram que em pouco tempo o acesso foi bastante difundido e englobando muitas pessoas. A internet se tornou acessível para todas as faixas etárias e classes sociais. Abrangendo desde pessoas com formação acadêmica quanto quem não teve a mesma trajetória educacional. O que mostra uma faceta diversificada nas redes, uma “terra” composta de variadas opiniões, condutas e comportamentos.

No campo educacional, o progresso tecnológico se reflete no desenvolvimento das chamadas TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação. As TICs influenciam diretamente na ampliação dos métodos de ensino-aprendizagem, porque ajudam a promover ações pedagógicas inovadoras, assim como geram novos espaços de aprendizagem. Estes eventos pedagógicos reforçam a transformação da sala de aula tal como a conhecemos, pois permitem a eliminação de barreiras espaço-temporais, assim como o acesso a uma grande quantidade de informação, com

¹Licenciada em Letras (UGB).

²Graduada em Administração (UGB).

³Doutor em Astronomia – Observatório Nacional

diferentes formatos. Também tem promovido a melhoria da motivação, autonomia, envolvimento e atitude dos alunos diante ao conteúdo educacional.

Neste sentido, a escola, como parte do ambiente, também deve ser representativa deste espaço, tendo em vista que não é possível para um professor trabalhar sem utilizar tecnologia educacional, em particular o computador, através de seu software com aplicações potenciais para fins educacionais, o qual, por sua vez, está disponível em sua maioria como software livre, executável ou disponível on-line, mas geralmente é pouco utilizado e estudado por profissionais da educação.

Contudo, o ensino apoiado por meios tecnológicos, oferece muitas possibilidades para área educacional; a evolução tecnológica pode facilitar a aprendizagem de conceitos e materiais, pode ajudar a resolver problemas e contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas (JONASSEN et al, 2008). Mesmo que seja verdade que o uso de tecnologias pode beneficiar estudantes com novas e diferentes estratégias de ensino, também pode provocar novas formas de exclusão social e lacunas digitais entre os estudantes.

Isto mostra que o uso da tecnologia já estava aumentando antes de 2020, mas em março, as universidades brasileiras tiveram que suspender todas as aulas presenciais devido a situação de calamidade pública instaurada pela COVID-19 no mundo todo. Como resultado, estas instituições foram confrontadas com as dificuldades de como adaptar os cursos presenciais para o ensino à distância/ remoto.

Esse quadro no qual estamos vivendo, está desafiando a sociedade contemporânea, provocando mudanças sociais, econômicas, políticas, educacionais e desafiando também a ciência. Com milhões de casos no mundo, a falta de vacinas, o surgimento de novas variantes, o isolamento social continua sendo a contramedida mais eficaz.

Assim, nos próximos tópicos serão abordados fundamentação teórica, o uso das tecnologias na educação, as dificuldades dos docentes e discentes nesse novo “ensino-aprendizagem”, procedimentos metodológicos e por fim o resultado desse novo cenário, em que a sociedade e comunidade acadêmica está vivendo nesse último ano.

Histórico da Pandemia

Segundo informações divulgadas pelo site do Ministério da Saúde, sobre a pandemia em 2020, (<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>), uma pandemia é uma epidemia de uma

doença infecciosa que se espalha entre a população em uma grande área geográfica, como um continente ou mesmo todo o planeta. A humanidade experimentou quatro pandemias nos últimos 100 anos, as três últimas ocorreram na Ásia: varíola (1824-1840), gripe espanhola em 1918 (H1N1), gripe asiática (1957-1958), gripe de Hong Kong (1968) e gripe suína (influenza A) (2009).

Todas essas pandemias causaram enormes danos ao mundo, mobilizando milhões de pessoas para deter a propagação dessas doenças. Durante muito tempo o mundo não se preocupou com tais situações, e quando as pandemias não estavam mais na ordem do dia, surgiu a COVID-19, popularmente conhecida como o vírus Corona.

Os coronavírus são um grande grupo de vírus zoonóticos que causam doenças que vão desde o resfriado comum até doenças respiratórias graves. Zoonótico significa que estes vírus podem ser transmitidos de animais para humanos. Sabe-se que vários coronavírus circulam em várias populações animais, mas os humanos ainda não haviam sido infectados por eles. O COVID-19 é o vírus mais recente que progrediu para infectar humanos.

Os sintomas da infecção por COVID-19 são semelhantes aos do resfriado comum e incluem sintomas respiratórios, como tosse seca, febre, falta de ar e dificuldade para respirar. Em casos graves, a infecção pode levar a pneumonia, síndrome do desconforto respiratório agudo, insuficiência renal e morte.

A infecção COVID-19 é transmitida de pessoa a pessoa por gotículas liberadas no sistema respiratório de pessoas infectadas, geralmente por tosse ou espirro. Os dados atuais indicam que o tempo, desde o início da doença até o início dos sintomas é geralmente entre dois e 14 dias, com uma média de cinco dias.

Em 2012, descobriu-se que a síndrome respiratória do Oriente Médio (MERS-CoV) foi transmitida de camelos dromedários para humanos, e em 2002, descobriu-se que a síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV) foi transmitida de civetas para humanos.

Embora a COVID-19 já tenha mostrado algumas semelhanças com os recentes surtos de coronavírus, existem diferenças e aprenderemos muito mais à medida que formos avançando. O número de casos de SARS foi de 8098 com uma taxa de mortalidade de 11% e foi relatado por 17 países, com a maioria dos casos ocorrendo no sul da China continental e em Hong Kong. A mortalidade era fortemente dependente da idade, com pacientes menores de 24 anos (1%) e maiores de 65 anos (55%). Nenhum caso foi relatado em todo o mundo desde 2004.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), até 2020 o número de casos de MERS ultrapassará 2.500, relatados em 21 países, e causará aproximadamente 860 mortes. Em maio de 2014, apenas dois casos foram confirmados nos EUA, tendo os dois indivíduos viajado

recentemente para a Arábia Saudita. A maioria dos casos ocorreu na Península Arábica. Ainda não está claro como o vírus é transmitido dos camelos para os seres humanos. Raramente se espalha fora dos hospitais. Portanto, o risco para a população mundial é considerado atualmente bastante baixo. Entretanto, nenhuma das formas já conhecidas do vírus Corona tem sido tão mortal quanto aquela com a qual estamos lidando atualmente.

O Plano Nacional de Contingência (BRASIL, 2020) define a organização de uma emergência de saúde pública de importância nacional em duas fases: uma fase de contenção para evitar a propagação sustentada do vírus e uma fase de mitigação, que começou após o registro de 100 casos positivos do novo coronavírus. No Brasil, a fase de mitigação começou cerca de 15 dias após a confirmação do primeiro caso da COVID-19 no país. Na Itália, o prazo para atingir 100 casos era de cerca de 20 dias, e nos Estados Unidos era de sete dias.

Nesta etapa, o nível de resposta a uma emergência de saúde pública de importância nacional é definido no Plano Nacional de Preparação (BRASIL, 2020), que identificou as seguintes atividades de resposta: vigilância, apoio laboratorial, controle de infecções, cuidados, cuidados farmacêuticos, vigilância sanitária, comunicação e gestão de riscos. Estas prioridades são consistentes com a COVID-19: Orientação de Planejamento Operacional para Apoiar a Preparação e Resposta Nacional. Entretanto, existem lacunas e diferenças entre o plano nacional de contingência e as recomendações da OMS, que serão descritas a seguir para discutir e apoiar a resposta brasileira ao atual cenário pandêmico.

O primeiro pilar delineado no documento da OMS diz respeito ao planejamento nacional e às atividades de vigilância. Para assegurar uma gestão coordenada dos casos da COVID-19, recomenda-se que os planos de contingência nacionais incluam mecanismos para responder à situação, envolvendo ministérios relevantes e parceiros sociais chave. O Plano Nacional de Contingência (BRASIL, 2020) estabelece uma estrutura de gestão para o centro de operações de emergência para responder a um coronavírus emergente e subcomitês técnicos de apoio à decisão. Entretanto, não inclui algumas das ações recomendadas pela OMS neste contexto, tais como estimar os recursos necessários para reduzir o número de casos de COVID-19 em um país e formular estratégias multissetoriais para garantir a contribuição financeira necessária.

O segundo pilar é a comunicação de risco e o engajamento público, que propõe disponibilizar ao público os últimos dados sobre a COVID-19 e descrever as medidas que estão sendo tomadas para combater a pandemia. A implementação dessas atividades, incluindo a disseminação de informações precisas e o esclarecimento de rumores através de canais de comunicação apropriados, é assegurada através do tema de comunicação de risco no plano de contingência brasileiro. Salientamos que as universidades têm um papel importante a desempenhar

no cumprimento de outras recomendações da OMS nesta área, tais como a realização de avaliações comportamentais para determinar os melhores canais de comunicação com o público; o desenvolvimento de mensagens a serem enviadas localmente, inclusive aos grupos mais vulneráveis; a identificação de grupos comunitários e redes locais; e a divulgação de materiais educacionais em locais e canais estratégicos.

Em países onde a propagação da infecção é local, como o Brasil, a OMS observa que um terceiro pilar envolvendo vigilância, equipes de resposta rápida e investigação de casos é essencial para o controle efetivo de uma pandemia. A adoção de protocolos de rastreamento de contatos e o monitoramento de casos confirmados deve estar no centro do esforço. Entretanto, o plano nacional não fornece informações sobre os protocolos a serem adotados para rastreamento de contatos e acompanhamento de casos confirmados. Este pilar também prevê a introdução de métodos de aprendizagem diferenciados, como o ensino à distância.

O uso das TICs pelos docentes do Ensino Superior e suas dificuldades

As tecnologias de informação e comunicação surgiram no cenário da terceira revolução industrial e da revolução da informação em 1970. Sua sigla faz referência ao latim, mas inicialmente, nos anos 80, a sigla era NTI, Novas Tecnologias da Informação. O termo surgiu devido à distinção entre os formatos de divulgar as informações da época, tais como jornais, rádio e televisão, e as chamadas "novas tecnologias", que se concentravam no conteúdo baseado em computador (MORGADO, 2004, p. 11). Então, como Pinto (2002) observa, estes dois aspectos se fundiram para formar o que chamamos agora de TIC, que inclui todos os aspectos da informação digital.

As TICs com isso se tornam parte do projeto e do suporte da comunicação empresarial/institucional, desde o simples arquivamento de dados e o uso de software de automação de escritório até o e-mail e o ensino à distância (MORGADO, 2004, p. 12). De acordo com Rocio (2012), nos anos 80 e 90, os sistemas operacionais Windows e a Internet promoveram novas tecnologias baseadas nas TICs. Inicialmente, os computadores eram utilizados apenas pelo setor produtivo, entretanto, mais tarde estas ferramentas foram estendidas às instituições educacionais. "O computador nas escolas era mais utilizado como ferramenta de gestão, mas era gradual e muitas vezes incorretamente integrado à prática pedagógica". (REIS, 2016, p. 45).

A sociedade da informação floresceu antes do limiar do século XXI, trazendo uma revolução que só grandes mudanças históricas podem igualar. O primeiro passo veio com a

transformação da tecnologia da informação e das telecomunicações nos atores decisivos de nosso tempo. A disponibilidade de recursos multimídia e as possibilidades crescentes de armazenamento e administração de dados mudaram o cenário de informação e comunicação (ALVES, 2009).

As TICs surgem no contexto de consumidores mais exigentes, mercados mais sofisticados e concorrência mais acirrada, que conseqüentemente fomentam a ampliação de novos processos que contribuem para o poder da informação. Assim, pode-se dizer que as TICs surgem como um conjunto de conhecimentos, ferramentas, métodos e técnicas que existem e ajudam uma empresa ou instituição. Além disso, esta nova sociedade criou indivíduos que estão conectados a uma fonte de informação.

As tecnologias de informação e comunicação são "um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, permitem a automação e/ou comunicação nos processos existentes nos negócios, ensino, pesquisa etc. São tecnologias utilizadas para coletar, divulgar e trocar informações". (MENDES, 2008 apud LOBO E MAIA, 2015, p. 17).

As TICs estão agora amplamente presentes em todas as atividades e situações diárias e, portanto, são essenciais para a produtividade, qualidade e organização de instituições e empresas (MORGADO, 2004). No campo didático, esta evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) está "transformando diferentes áreas do conhecimento, especialmente no campo acadêmico, onde o conhecimento é negociado e construído". (LOBO E MAIA, 2015, p. 17).

As TICs têm aplicações pedagógicas, garantindo a eficácia do ensino e servindo como ferramenta para melhorar a colaboração e a comunicação entre as pessoas. Seu uso e aplicação são importantes na educação porque atuam como ferramentas pedagógicas que ajudam a disseminar o conhecimento. Dessa forma, Oliveira (2008) destaca que:

"[...] as interações entre os estudantes no contexto da disciplina, as vantagens da resolução de problemas em conjunto, a partilha de experiências e a intercomunicação" constituem uma oportunidade de aprender com os pares, a qual "[...] é complementar à aprendizagem com Bardino professor" (OLIVEIRA, 2008, p. 3-4 apud TRINDADE, 2014, p. 221).

Atualmente, vemos uma geração, chamados de "nativos digitais", que cresceram junto com essa nova tecnologia digital. Essa geração tem o poder, por meio da conexão, de se "expressar, publicar, atuar, opinar e criar. Na educação significa "buscar, mediar, provocar, observar, estudar, ensinar, aprender" a qualquer hora, em qualquer lugar, 24 horas diárias, 7 dias por semana" (FAVA, 2013, p.34).

Diante disso, as tecnologias de informação e comunicação dispõem de oportunidades de aprendizagens, oferecem informações atualizadas e novas, ajudam a aprofundar conceitos fundamentais, facilitando a comunicação e estudo entre os alunos, permite a seleção de informações utilizando várias fontes, possibilita a interação e estimula a coesão do grupo (MOREIRA et al., 2009).

De acordo com Fava (2013), essa cultura informatizada traz informações por meio de diversas plataformas, onde os alunos podem se deslocar em busca das experiências de conhecimento que lhes achar mais conveniente. As TICs, no contexto educacional, alteram toda uma configuração anterior e tradicional, alterando a maneira como se aprende, tornando o processo de ensino e aprendizagem coletivo (PEREIRA, 2014).

Silva (2012 *apud* Pereira 2014, p. 8) complementa que “computadores, celulares e tablets conectados na rede mundial favorecem e potencializam a mediação docente interativa, como perspectiva de modificação da comunicação em sala de aula”.

O que irá determinar o potencial pedagógico das TICs nas salas de aula, serão as intenções, os pressupostos e os conceitos curriculares que modelam os ciclos didáticos e pedagógicos, possibilitando a ampliação as possibilidades de partilha, de interlocução, de descoberta e de formação dos alunos e dos professores. Só dessa forma, as TICs se constituirão em “um instrumento de empoderamento pedagógico” (TRINDADE, 2014, p. 230). Assim sendo, Pereira (2014) sinaliza que a escola, portanto, precisa se preparar para entender e se adaptar a essa realidade, os professores também devem refletir suas práticas pedagógicas, ensinando o aluno a aprender por meio de ações continuadas, não restringindo à sala de aula tradicional.

Neste novo cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) se tornam ferramentas de alto valor por propiciarem ambientes que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento, pois apresentam uma interface interativa e colaborativa.

Para Gesser (2012), essas tecnologias trouxeram para a área da educação, mais especificamente, no Ensino Superior, avanços no que diz respeito à concretização do currículo e na apropriação das informações.

A utilização das TICs no contexto escolar, como ferramentas de apoio a aprendizagem, precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e uso técnico. Faz-se necessária intervenção do professor direcionando e motivando aos alunos a utilizar as TICs para ampliar seus conhecimentos e desenvolver habilidades e competências necessárias ao mundo digital.

As instituições educacionais foram marcadas por profundas modificações com o advento das TICs. No decorrer desse processo, novas tendências educacionais surgiram, provocando uma nova relação entre professores e alunos, bem como nas metodologias e nos auxílios didáticos (REIS, 2016).

As principais tendências tecnológicas nos processos educativos são os ambientes colaborativos, espaços virtuais em que os alunos trabalham em grupo, independentemente do local. Estudantes e professores podem trocar informações, divulgar suas experiências e compartilhar conhecimentos. Assim, as novas tecnologias interativas vêm renovar a relação do emissor e receptor. Elas permitem o redimensionamento da mensagem, esta torna-se modificável, na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula (SILVA, 2012).

Percebe-se que a aplicação das TICs no contexto institucional, favorecem o aprendizado, pois são mais pertinentes ao universo discente o que contribui para a interação e troca de informações sobre o conteúdo, “enriquecendo assim a prática pedagógica” (RAMALHO, 2010, p. 35). Esse uso e aplicação das TICs não só facilitam a transmissão de conteúdo, mas também contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e atuantes na sociedade.

Quanto às instituições de Ensino Superior, a UNESCO (1998), elencou alguns requisitos sobre a implementação das novas tecnologias, dentre eles, as Universidades precisam ampliar o âmbito dos cursos oferecidos para além do âmbito estrito da Instituição; alargar o acesso aos cursos, flexibilizar o contato com tutores e com a Instituição de forma remota e adaptada temporalmente; permitir aos alunos o contato com material multimídia de formação de qualidade; promover a autonomia dos alunos, em que estes tomam a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem; e facilitar o trabalho cooperativo com outras instituições congêneres, permitindo partilha de recursos humanos e materiais. (MORGADO, 2004).

Em complemento, das questões apresentadas realça-se, sobretudo, os aspectos sociais atribuídos às Instituições de Ensino Superior: construção do cidadão e não do profissional, envolvimento ativo da sociedade na construção de riqueza social, cultural e econômica e envolvimento em ações que fomentem a redução da pobreza, fome, doença e degradação ambiental. A evolução do Ensino passa a estar centrada no indivíduo com a flexibilização exigida a este novo modelo e implica a utilização de TICs como suporte (MORGADO, 2004).

Nesse âmbito das tecnologias interativas, novas mídias podem ser incorporadas no ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Pereira (2014) destaca que as aulas, nos dias atuais, possuem sistemas digitais interativos, como por exemplo, as lousas digitais, projetores interativos, blogs,

fóruns, wikis, entre outros mecanismos que proporcionam a participação dos alunos de maneira mais dinâmica.

Para a incorporação dessas tecnologias no âmbito educacional, mais especificamente no Ensino Superior é preciso, segundo Lobo; Maia (2016), seguir alguns princípios didáticos que vão incidir na prática do professor. Esses princípios envolvem o planejamento didático, pois o professor precisa estar bem equipado e amparado quanto à sua prática, bem como fazer a escolha consciente do recurso a ser utilizado de acordo com a realidade do aluno. Outro princípio que se destaca é a pesquisa; sendo que a internet tem se tornado uma fonte de pesquisa inesgotável. “Acesso a portais de busca e pesquisa de textos científicos facilitam muito as pesquisas na busca das informações” (LOBO e MAIA, 2016, p. 21).

Nesse âmbito de pesquisa, os conteúdos disponibilizados devem ser analisados criticamente e o professor possui uma função importante de mediador dessa análise, ajudando os alunos a serem criteriosos nas escolhas de conteúdo. Ainda segundo os autores supracitados, existem outras formas de incluir as TICs no nas salas de aula, como por exemplo, as ferramentas de comunicação (blogs, chats, fóruns e correios eletrônicos) e softwares de gerenciamento e monitoramento local e remoto (LOBO; MAIA, 2016).

Procedimentos Metodológicos

A parte metodológica e de pesquisa deste artigo foram concebidas como um estudo exploratório e discursivo, com o objetivo principal ampliar, ilustrar e discutir conceitos já existentes na academia, buscando os problemas que devem ser abordados em pesquisas futuras.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p.27)

De acordo com Gil (2008), a pesquisa também pode ser descritiva, sendo aquela que visa estabelecer relações entre as variáveis. Observa, registra, analisa e organiza os dados sem manipulá-los, ou seja, sem a intervenção do pesquisador. Ela procura determinar com que frequência a situação ocorre, sua natureza, características, causas, relação, assim como demais circunstâncias. O trabalho aplicou a pesquisa exploratória na primeira fase do estudo quando conceitos mais amplos

de tratados internacionais foram considerados. Na segunda fase, foi aplicada uma pesquisa descritiva para descobrir quais tratados internacionais o Brasil assinou.

O procedimento de pesquisa utilizado foi um estudo exploratório e discursivo, uma vez que este tipo de pesquisa permeia todos os momentos do trabalho científico e é utilizado em todos os estudos como base para a coleta de materiais como livros, artigos etc. A pesquisa bibliográfica é aquela que é realizada utilizando material já desenvolvido, e sua principal vantagem "[...] é que ela permite ao pesquisador cobrir uma gama muito maior de fenômenos do que ele poderia estudar diretamente. Esta vantagem se torna importante quando o problema de pesquisa requer dados dispersos (GIL, 2008, p. 50)", como é o caso neste estudo. Por outro lado, a pesquisa documental complementa a pesquisa bibliográfica porque permite que o pesquisador utilize documentos oficiais, relatórios de jornais, cartas e contratos em seu trabalho.

Quanto à abordagem, ela é classificada como uma pesquisa qualitativa na qual métodos e técnicas estatísticas não são utilizados, ou seja, os resultados obtidos não são convertidos em números. "Os dados coletados neste estudo são de natureza descritiva, refletindo o maior número possível de elementos da realidade estudada". Ele se concentra muito mais no processo do que no produto (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70).

O método de coleta de dados é indireto, utilizando artigos de periódicos, livros didáticos e outros materiais de bancos de dados indexados e sites institucionais (GIL, 2008).

Os dados serão analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin. Este é um método que visa estudar e analisar objetiva e sistematicamente a comunicação, trabalhando não apenas com o texto em si, mas também com os detalhes do contexto em que ele é colocado, e pode ser aplicado a "qualquer forma de comunicação: emissões de televisão e rádio, artigos de jornal, livros, materiais publicados em sites institucionais, poemas, conversas, discursos, cartas, receitas". (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 95). Como explica Bardin:

(...) um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforços de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 1997, p. 70)

A análise de conteúdo envolve três fases: a) organização, b) codificação, e c) categorização. A fase de organização ou análise preliminar envolve a coleta e organização do material relacionado ao tema, separando o que é útil do que não é. Esta etapa envolveu a revisão de livros, artigos e documentos que são relevantes para responder ao problema de pesquisa apresentado. Assim, como escreve Bardin (1977, p. 95), "[...] esta primeira fase tem três tarefas: selecionar documentos para análise, formular hipóteses e objetivos, e desenvolver indicadores para apoiar a interpretação final. Nesta fase, o pesquisador deve conduzir uma "leitura flutuante" dos documentos selecionados, ou seja, uma familiarização preliminar com o material e um esforço para lê-lo.

A segunda etapa foi a codificação, na qual os dados brutos extraídos dos textos selecionados são transformados em informações significativas, permitindo uma descrição precisa das características do conteúdo. Os materiais são agrupados em categorias, de acordo com os critérios que os definem. "Por exemplo, o discurso pode ser classificado como otimista ou pessimista, liberal ou conservador. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente exclusivas. O quadro de referência é derivado de uma análise da frequência das categorias". (MARTINS; THEÓPHILO, 2016, p. 99).

A etapa final é a categorização. O processo de categorização pode ser definido como a operação de classificar os elementos de um conjunto, diferenciando e depois reagrupando por gênero. Nesta fase, as categorias são definidas por diferenciação e agrupamento das unidades contextuais encontradas na fase anterior (BARDIN, 1977).

Resultados e Discussão

Com o surgimento repentino da estratégia de isolamento social causada pela pandemia da COVID-19, as instituições educacionais não puderam continuar com as aulas presenciais, de modo que o Ministério da Educação autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas digitais durante este período (BRASIL, 2020). A Portaria 343 de 17 de março de 2020, publicado no Diário Oficial da União em 18 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas digitais a título excepcional. Essa Portaria estabeleceu, como exceção, a autorização de aulas presenciais utilizando as ferramentas tecnológicas, pois as instituições são responsáveis por determinar quais matérias podem ser substituídas e por garantir que as ferramentas sejam totalmente acessíveis aos estudantes, dando acesso ao conteúdo oferecido e realizando avaliações (BRASIL, 2020). A Portaria apenas vetou a substituição de aulas no curso de Medicina, bem como em outras

áreas do ensino superior. Entretanto, as faculdades/ universidades de ensino superior foram autorizadas a suspenderem suas atividades e/ou remarcar férias, desde que respeitassem os dias e horários das aulas estabelecidos por lei (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário, a fim de reduzir o impacto do distanciamento social no aprendizado dos estudantes, muitas instituições educacionais em diferentes estados brasileiros, com o apoio de suas secretarias e do MEC, estão tentando continuar suas atividades, usando a criatividade para proporcionar ensino-aprendizagem aos discente. Utilizando tecnologias digitais, os professores utilizam diferentes ferramentas para continuar o processo de aprendizagem mesmo à distância, tentando não se separar dos alunos e orientando-os de forma a não interromper sua aprendizagem (CONSED, 2020).

Sabemos que o contágio pelo vírus foi aumentando exponencialmente a cada dia em todo o mundo, portanto as preocupações com a saúde e uma atitude de distância social foram fundamentais e devem ser consideradas uma decisão sábia. E cabe à escola continuar buscando alternativas para continuar o processo educacional enquanto protege a saúde dos estudantes. Entretanto, as organizações políticas e educacionais que administram a educação pública também devem fazer esforços para apoiar e ajudar escolas e professores a desenvolver um trabalho mais focado nas necessidades dos alunos e nos contextos que eles enfrentam. Ademais, a sociedade também deve desempenhar seu papel no cuidado e na ajuda às escolas tanto quanto possível.

Esta preocupação é importante porque de fato é necessário manter o isolamento social a fim de evitar o contágio em massa. Tal tratamento é essencial para reduzir a taxa de transmissão diária e achatar a curva de infecção, pois, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), quanto mais pessoas são infectadas em um curto período, mais o sistema de saúde tende ao colapso (CRESCER, 2020; QUEIROZ, 2020).

As instituições educacionais devem, portanto, ser criativas para manter a proximidade com os estudantes através das tecnologias digitais, uma medida importante que, entre muitos outros fatores, evita colocar os estudantes, especialmente os mais vulneráveis, em desvantagem. Além disso, o fechamento de escolas e a falta de compromisso com a educação continuada podem ter um impacto negativo significativo no aprendizado dos alunos.

Apesar da iniciativa de continuar o ensino à distância, os desafios enfrentados pelas famílias e pelos estudantes são enormes. Há muitos testemunhos de pais e alunos sobre as dificuldades de lidar com o cenário e a ansiedade experimentada durante este período (SAMPAIO, 2020). Assim, o ensino à distância com tecnologia avançada pode ser uma maneira eficaz de

desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, mas requer diálogo e envolvimento de todas as partes envolvidas no processo.

Além disso, existem problemas mais preocupantes, como os milhares de estudantes que não têm acesso às tecnologias digitais e, portanto, não estão adaptados ao ensino à distância porque não possuem os recursos necessários (computador, laptop, tablet ou smartphone). E entre aqueles que têm algumas ferramentas, a maioria não tem a Internet para ficar on-line e acompanhar as aulas e atividades organizadas pelos professores (VALADARES, 2020). A exclusão digital é, portanto, um novo segmento de exclusão social mais ampla. Um desafio político.

Neste sentido, a divisão digital é criada porque as famílias de baixa renda não podem pagar um computador, tablet ou telefone celular para que seus filhos estudem, nem um pacote de internet suficiente para que estudem on-line, portanto, no contexto escolar, os alunos dos grupos mais desfavorecidos não terão as mesmas condições de aprendizagem que os das classes média e alta, e isto aumentará a exclusão social.

Infelizmente, esta realidade já existia, mas com o surto da pandemia, as desigualdades sociais se tornaram ainda mais evidentes. Assim, as mesmas pessoas que antes eram privadas de necessidades básicas como alimentação, saneamento, saúde e educação ainda são hoje vítimas do mundo digital porque em muitos casos não têm dispositivos ou acesso à Internet. Em outras palavras, as desigualdades sociais que existem entre os estudantes no Brasil são bastante notórias, e quando olhamos para o acesso às tecnologias digitais, as desigualdades aumentam, contribuindo para o crescimento da exclusão digital, que toma diferentes formas em diferentes regiões.

A realidade imposta pela pandemia à organização escolar exige um novo olhar sobre a experiência da gestão escolar, especialmente em termos de propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais. Esta situação reflete a complexidade do desenvolvimento de propostas relacionadas ao pacote de projetos escolares/educacionais, mesmo em casos excepcionais, como mostra o cenário de inovação, liderança e gestão de líderes escolares.

A cultura organizacional em diferentes espaços e aspectos é uma atividade óbvia como necessária para atingir as metas e aspirações pretendidas. Nas escolas, a cultura organizacional é um elemento chave da ordem proposta, mesmo em tempos de pandemônio. Assim, a organicidade e a ciclicidade das práticas, conhecimentos, grupos e classes é uma das funções a serem desempenhadas pela administração escolar, pois "uma escola não é um objeto, mas muitos, dependendo de como os construímos". Conhecê-los é essencial para saber onde e como agir no micro, meso e macro política". (MARÍN, 2014, p. 81).

A liderança escolar é aquela dimensão da educação que influencia a forma como as propostas pedagógicas são construídas e atua como uma força motriz para as diversas atividades que ocorrem nas escolas. De acordo com Lück (2013), o papel do líder da escola é ativar o processo articulando as vozes dos atores a fim de experimentar uma gestão participativa através da liderança dos pais, dos estudantes, do pessoal da educação e da comunidade.

Desta forma, o papel do líder da escola torna-se evidente nas diferentes situações, "no exercício de suas funções, mas quando o cenário já estava configurado como aparentemente estável, dadas as realizações concretas no processo de gestão escolar, o contexto muda radicalmente com as novas demandas causadas pelo surgimento da pandemia no Brasil". (PERES, 2020, p. 23). Com a configuração de tempos e espaços únicos, os diretores das escolas enfrentam a complexa tarefa de gerenciar e orientar todo o processo pedagógico através de novas interfaces e de um contexto complexo e preocupante.

As complicações surgem de contextos políticos e humanos onde são necessárias ações burocráticas, mas ao mesmo tempo são necessárias atitudes humanas e empáticas em relação aos problemas dos outros, à saúde mental, condições de trabalho, abertura à escuta etc. Os diretores das escolas são obrigados a operar numa situação em que, por um lado, temos as exigências das secretarias que não param de chegar à escola, especialmente no que diz respeito à política de resultados, e, por outro lado, a necessidade de cuidar dos alunos e das diferentes formas de alcançá-los. Em geral:

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias. (PERES, 2020, p. 24)

Dias G.N. *et al.* (2020) indicam que esta situação levou a uma alta sobrecarga emocional e a um aumento do estresse, ansiedade, insônia e outros sintomas de saúde mental. Um dos maiores desafios enfrentados pela educação à distância está relacionado à eficácia do conhecimento científico e técnico, pois estar conectado não significa estar on-line.

O trabalho de liderança está diretamente relacionado a função do pedagogo, pois é um ecossistema de intenções e ações pedagógicas. Com base neste pressuposto, é importante focalizar

uma nova demanda que surgiu para o gerente: a importância do treinamento contínuo dos docentes e da equipe de gestão para trabalhar em outros ambientes mediados pelas tecnologias digitais.

Na formação de professores, Hetkowski e Lima Jr. (2002) enfatizam que o desenvolvimento educacional docente é um processo que visa desenvolver uma perspectiva reflexiva e crítica. O ensino à distância torna-se uma oportunidade para replicar, disseminar e integrar o desenvolvimento educacional docente na formação e desenvolvimento de professores. Neste contexto, à medida que aumenta o investimento das políticas públicas na formação de professores à distância, aumenta a difusão do conhecimento e a qualificação dos professores.

Certau (2014) destaca que mesmo com a expansão do treinamento de professores através de políticas nacionais de educação à distância, infelizmente há muitos professores que não têm acesso a essas políticas nacionais que podem proporcionar acesso equitativo a diretrizes educacionais de qualidade. O autor explica que as políticas de educação à distância não serão uma solução para a diversidade que enfrentamos no contexto educacional, mas uma estratégia que é vista como um caminho a ser utilizado no processo de construção e desconstrução do processo pedagógico.

Neste sentido, Altoé e Silva (2005) explicam que o desenvolvimento dos sistemas de telecomunicações permitirá que mais e mais pessoas se comuniquem e interajam umas com as outras. No que diz respeito à educação, especialmente nesta sociedade pós-industrial onde a informação está no centro das atenções, o resultado é a reconstrução do conhecimento. Os autores apontam que, neste milênio tecnológico, a informação é um conceito chave. O uso da tecnologia, especialmente aquela relacionada ao ensino à distância, tem o potencial de melhorar o acesso ao conhecimento e ao treinamento pessoal e profissional, reduzindo a distância geográfica, permitindo hipoteticamente que o conhecimento chegue a todos, e assim reduzindo as desigualdades sociais.

Os resultados deste estudo revelam que os professores das universidades públicas e privadas tiveram que se reinventar no contexto da pandemia da COVID-19. As reuniões presenciais nas universidades se tornaram inviáveis e outras formas de ensino foram adotadas no ano acadêmico de 2020 para compensar as perdas. Portanto, quer questionemos a qualidade ou a quantidade do treinamento fornecido, estamos cientes da necessidade urgente de treinamento de professores. Além disso, há a necessidade de fornecer as estruturas necessárias para o processo educacional de modo a permitir formas mais qualitativas e significativas de ensino e aprendizagem utilizando recursos tecnológicos.

Embora algumas instituições já utilizem outras formas de ensino, como o ensino à distância, o ensino híbrido, estudantes e professores enfrentam dificuldades de acesso quando o

ensino a distância se torna a único disponível. O estudo, baseado nos relatos dos professores, indica que para a educação pós-pandêmica as instituições públicas e privadas precisam de planos públicos e privados que invistam em tecnologia e planejem efetivamente o ensino à distância. Apesar dos esforços dos professores para ensinar, o sistema ainda está incompleto porque nem todos têm acesso a recursos tecnológicos e nem todos podem aprender ferramentas TICs, mas dada as realidades que os professores enfrentam atualmente, foram encontrados métodos para continuar ensinando.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem que acompanhar as mudanças na sociedade e este é um dos maiores desafios porque não está claro qual perspectiva epistemológica deve ter.

Ao mesmo tempo, Kenski (2013, p. 72) menciona os problemas que existem na formação inicial de professores, como os currículos em todos os campos do conhecimento que já estão ultrapassados em relação às expectativas sociais de ação, reflexão e aprendizagem, o que em última análise significa educar os jovens de forma insegura, forçando-os a passar por cursos de atualização para finalmente dominar as possibilidades de ação no mercado de trabalho.

Os cursos de graduação precisam de mecanismos para dialogar com a instabilidade e urgência da educação, das escolas e dos professores. De fato, "deve investir na educação das pessoas, na formação de diferentes perspectivas para interpretar a realidade, nas subjetividades inscritas nos processos sociais, nas contradições inscritas na existência coletiva". (FRANCO, 2012, p. 216).

Competências devem também ser desenvolvidas nesta nova realidade que emerge com o surgimento do novo coronavírus (COVID-19). Neste sentido, Perrenoud (2002) descreveu dez competências que um professor deve conhecer e adquirir ao utilizar ferramentas tecnológicas, destacando competências na gestão e organização das diferentes situações que possam surgir, uma vez que esta é a essência do trabalho de um professor. Nas suas carreiras acadêmicas e como professores, os professores devem adquirir as competências necessárias à sua profissão, incluindo a capacidade de combinar a tríade da tecnologia, metodologia e ação (Moran *et al.*, 2000).

O autor argumenta que é função e dever do professor antecipar, planejar, improvisar e adaptar-se a todas as situações, sair do modelo tradicional, sair da pobreza e enfrentar o novo. É necessário e urgente que o professor mude, diversifique e se adapte tanto a grupos como a estudantes individuais, que faça o melhor uso possível dos meios virtuais e que mantenha um equilíbrio satisfatório entre presença e distância, a fim de ensinar qualitativamente em ambientes virtuais (MORAN *et al.*, 2000). Finalmente, é importante notar que a pandemia não trouxe apenas aspectos negativos à educação, mas uma nova perspectiva relacionada com a formação contínua de professores e mudanças no processo de ensino, tanto dentro como fora da sala de aula. Consequentemente no futuro, os professores estarão melhor preparados e mais maduros em termos

de novas práticas e da utilização das TICs para melhorar os serviços que prestam nas suas funções (CABRAL & COSTA, 2020).

Conclusão

Assim, o ensino à distância continuará a crescer nessa nova era educacional, especialmente para cursos combinados/híbridos. O acesso ao conteúdo do ensino à distância através de smartphones é generalizado mesmo em países de baixa e média renda, onde as redes de telefonia móvel oferecem melhores canais de comunicação do que a Internet com ou sem fio.

O Brasil fica atrás de outros países no uso de novos métodos pedagógicos para permitir que sua grande população possa se beneficiar do ensino à distância. Embora a pandemia da COVID-19 tenha, em certa medida, promovido o ensino à distância em muitas instituições, incluindo as públicas, as diferenças socioeconômicas e o contexto cultural em que os estudantes se encontram têm causado muitas dificuldades e discussões sobre como garantir seu acesso e direito à educação em situações nas quais as aulas presenciais não são possíveis.

Para professores e líderes, a oportunidade de experimentar e adaptar diferentes métodos de ensino lhes permite desenvolver o conhecimento e a experiência adquiridos através de treinamento e experimentação, e ver como eles funcionam na prática, em sala de aula, presencialmente ou à distância. Mesmo que tenhamos que seguir as diretrizes do Ministério da Educação, é uma oportunidade interessante de adaptar o currículo às realidades dos estudantes da época, à estrutura proporcionada pela instituição e às novas tecnologias. Os benefícios do uso da tecnologia incluem aumentar a autonomia dos estudantes, estimular a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias, interdisciplinaridade e modernizar o sistema educacional.

Referências

ALTOÉ, A.; SILVA, H. **O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação**. In: ALTOÉ, A. *et al* (Orgs.). Educação e novas tecnologias. Maringá: Eduem, 2005.

ALVES, Taisas Araújo da Silva. **Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas: da idealização à realidade** - Estudos de Casos múltiplos avaliativos realizado em escolas públicas do Ensino Médio do interior paraibano brasileiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT, Portugal.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Presses Univcrsitaires de France, 1977.

BRASIL. 2020. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus Covid-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390992>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CABRAL, T; COSTA, E. S. **A pandemia e as aulas remotas**: a reinvenção da prática docente. p. 50-53. In: Ribeiro, M. S. S., Sousa, C. M. M. & Lima. E.S. Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível [recurso eletrônico]. Petrolina, PE: UNIVASF, 139p. 2020.

CERTAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONSED. **Monitoramento da suspensão de aulas**. 2020 Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/acompanhe-o-monitoramento-da-suspensao-das-aulas-presenciais-nas-redes-estaduais>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CRESCER ON-LINE. **Coronavírus**: Por que o isolamento social é importante? Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Saude/noticia/2020/04/coronavirus-por-que-o-isolamen-to-social-e-importante.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DIAS G.N. *et al.* **Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará Brasil**: Obstáculos e desafios durante a epidemia de COVID - 19(Sars-Cov-2). Brazilian Journal of Development, 2020.

EXAME. **Apesar de expansão, acesso à internet no Brasil ainda é baixo.** Disponível em: <https://exame.com/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/>.2018. Acesso em: 15 ago. 2021.

FAVA, Rui. **Educação 3.0.** São Paulo: Saraiva, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GESSER, V. Novas tecnologias e educação superior: Avanços, desdobramentos, Implicações e Limites para a qualidade da aprendizagem. IE *Comunicaciones*: **Revista Ibero-americana de Informática Educativa.** São Paulo, n. 16, p. 23-31, 2012.

HETKOWSKI, T.; LIMA, M. **Política educacional, globalização e educação à distância.** Salvador, 2002.

JONASSEN, David; DAVIDSON, Mark; COLLINS, Mauri; CAMPNELL, John. Constructivism and computer-mediated communication in distance education. **American Journal of Distance Education.** London, v. 9, n. 2, p. 7-26, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias.** Campinas: Papyrus, 2012.

LOBO, A. S. M.; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia** (PUCMG. Impresso), v. 25, p. 16, 2015.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

MARIN, Alda Junqueiro. **Em busca da compreensão sobre a escola.** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades.** Araraquara, SP; Junqueira & Marin, 2014.

MARTINS, Gilberto Andrade; THEÓFILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 9 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORGADO, Pedro José Monteiro. **As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior - Um caso de estudo num Departamento de Informática.** Porto, 2004.

MORAN, J. M., MASSETO, M. T., & Behrens, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papirus. 2000.

MOREIRA, A.; SANTOS, C.; MACEDO, P.; MONTEIRO, P.; FERNANDES, R.; MOTA, S.; SILVA, S.; DELGADO, L. **Development, and evaluation of a web-based game to teach immunology content to medical students**. 2009. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. M. A. **O E-Learning como instrumento promotor da dinâmica de grupos e da aprendizagem contínua**: O caso da Farmacologia da FFUP. 2008.

PEREIRA, Teresa Avalos. **Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação Superior**. 2014.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**. Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>. Acesso em: 19 de jun. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: Artmed. 2002.

PINTO, Carlos Sousa. **Ensino à distância utilizando TICs**: uma perspectiva global. Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), 2002.

PRODANOV, Clber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª Edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, J. A. **Mídias sociais na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

REIS, Ana Tereza Vendramini. **A importância das TICS e da Educação como Processo Comunicacional Dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 161 p. 2016.

ROCIO, Vitor. **Tecnologias da informação e comunicação**, 2012. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1586/1/Rocio%2C%20Vitor.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAMPAIO, C. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino a distância**. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, USP, 1998.

VALADARES, M. **Coronavírus faz educação a distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da in experiência dos alunos**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/coronavirus-faz-educacao-a-distanciaesbarrar-no-desafio-do-acesso-a-internet-e-da-inexperiencia-dos-alunos.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2021.

QUEIROZ, C. **Coronavírus**: desafios do isolamento. 2020 Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desafios-do-isolamento/>. Acesso em: julho 2021.

CAPÍTULO 9

COVID-19 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA VISÃO DA GESTÃO ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR

Patricia Melo¹

Conceição Aparecida F. Lima Panizzi²

Covid-19 e pandemia foram as duas palavras mais utilizadas desde dezembro de 2019, quando o mundo foi pego pela doença trazendo incertezas e contaminando milhares de pessoas, fazendo com que vivenciássemos um contexto jamais vivido e que ficará marcado para sempre na nossa história.

A Pandemia veio impactando a forma das pessoas interagirem, a forma como as pessoas teriam que se comportar, introduzindo acessórios como o uso obrigatório da máscara, a utilização de álcool em gel e muitos outros protocolos sanitários para nos proteger e proteger ao próximo. Fomos atingidos psicologicamente e fisicamente, sem ter o que fazer, pois precisávamos cumprir determinações e protocolos nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

A saúde se tornou um caos e normalmente as demandas dos pacientes eram maiores do que as ofertas de atendimentos ou de leitos. Muitas vidas foram perdidas devido ao agravamento da doença e por ainda não conseguirmos ter uma solução que minimizasse ou até mesmo eliminasse a doença. Falta de equipamentos, de oxigênio medicinal, de remédios, de médicos, de enfermeiros e de tantos outros profissionais que trabalham na saúde, tendo até que recrutar alunos dos últimos anos dos cursos de saúde para ajudar a salvar vidas.

Com isto vieram os impactos econômicos, muitas pessoas desempregadas, visto que os principais meios de empregabilidade estavam fechando para diminuir a circulação das pessoas. Apesar disso, tentamos nos reinventar para superar as perdas e conseguir manter o mercado gerando empregabilidade. Pacotes econômicos foram criados para minimizar as dificuldades e ajudar tanto as empresas como os trabalhadores. Na política, várias controvérsias com os cuidados básicos, Ministros da Saúde entrando e saindo, a falta de transparência nas negociações para aquisições de

¹MBA - Controladoria e Finanças (UFF).

²Mestra em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ).

vacinas, a negação da doença e que levou a criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apuração das medidas adotadas no enfrentamento da pandemia da Covid-19.

No âmbito da educação, as instituições de ensino mudaram suas rotinas e sua forma de ensinar, para proteger a comunidade acadêmica. Muitas medidas foram tomadas como o ensino remoto/híbrido e a adequação da carga horária das aulas, seguindo recomendação do Ministério da Educação (MEC). Para implantar todas essas mudanças, as instituições tiveram que ser ágeis, devido ao exíguo prazo para o reinício das aulas e aprimorarem o uso das tecnologias, que passaram a ser um grande aliado para a continuidade da transmissão do conhecimento.

É neste contexto de indecisões e decisões que os Gestores do Ensino tiveram que se reinventar para direcionar as instituições de ensino da forma mais assertiva possível, de tal modo que não perdesse a sua verdadeira essência que é de ensinar pautada na qualidade e na transformação do estudante para sua vida profissional.

Para tanto, a problemática que direciona esse trabalho é: Quais os desafios e oportunidades trazidos pela Covid-19 na visão da gestão institucional? Acredita-se que a gestão tem uma relevância muito grande para passar por tantas transformações e quebras de paradigmas.

O objetivo geral desse artigo é demonstrar os principais impactos causados pela pandemia para a sociedade. Os objetivos específicos são: apontar a importância da gestão nas organizações de ensino superior, identificar as oportunidades trazidas pela pandemia e seus impactos na educação do ensino superior.

Como metodologia foi utilizada a pesquisa exploratória por meio de revisão bibliográfica, coleta e análise de informações, de diferentes autores e estudiosos, subsidiadas em artigos, publicações e sites e entrevista semiestruturada com gestores de ensino superior com o foco no Impacto da Pandemia na Gestão do Ensino Superior.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de se entender a importância de uma gestão bem estruturada para melhor compreender os desafios enfrentados pela pandemia e a busca de oportunidades para traçar novos caminhos.

A COVID-19 e seu Histórico Pandêmico

No final de 2019, o mundo começou a conhecer um vírus que seria capaz de modificar a vida de todos. Surgiu a nova cepa do coronavírus, que até aquele momento não havia sido

identificada em seres humanos. A Organização Mundial da Saúde (OMS), foi alertada sobre a ocorrência de vários casos de pneumonia na República da China e logo foi declarado que era um surto, que se constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Desde então, o mundo está vivendo a pandemia da Covid-19. (Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, 2020, np.).

Conforme descrito pelo Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2 (Ministério da Saúde, 2020).

As estimativas de infectados e mortos começaram a impactar diretamente no sistema de saúde tanto público quanto privado, gerando grande exposição da população e de grupos vulneráveis. A saúde mental das pessoas foi abalada pelo impacto do isolamento e pelo temor ao risco de adoecer e morrer. Se tornou emergente a necessidade de ações para contenção da mobilidade social, como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de medicamentos e estudos para a vacinas. Também foram adotadas medidas políticas e econômicas para amenizar os impactos causados pelas restrições de funcionamento nas empresas de serviços e comércio que geraram, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do 1º trimestre de 2021, 14,8 milhões de desempregados no Brasil (Fiocruz, 2020).

Sabe-se que esse momento sem precedente, veio desafiar a saúde, a liberdade de ir e vir do ser humano com consequências: sequelas físicas e mentais, impacto na economia e nas políticas públicas, na área tecnológica e na educação.

No quadro 1 está apresentado um resumo dos principais fatos vivenciados até junho de 2021 em função da pandemia da Covid-19.

Quadro 1. Resumo dos Fatos referentes a Covid-19

Fatos	
Origem	Organização Mundial da Saúde (OMS) alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. (Organização Pan-Americana de Saúde-OPAS).
Covid-19	A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. (Organização Pan-Americana de Saúde-OPAS).
Saúde	Primeiro caso da Covid-19 no Brasil se deu no final de fevereiro. Transmissão comunitária começou em março, onde ocorreu o primeiro óbito no país. Protocolos criados para uso de máscaras, utilização de álcool em gel, lavagem de mão e desinfecção de ambientes de trabalho e casa. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, cria o Cadastro Nacional de Profissionais Voluntários (CNPV) (Portaria nº 151, 19/03/2020). Em 30/06/2021 é registrado 18.557.171 casos confirmados, 518.066 óbitos, 16.858.632 recuperados. (MS-Painel Coronavírus) Surgimento de nova variante do Covid-19.
Liberdade	Para minimizar o impacto da doença, governantes instituem isolamento social, fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais como restaurantes, bares, salão de beleza, eventos que gerem qualquer tipo de aglomeração. Municípios/Estados instituíram <i>lockdown</i> , conforme necessidades, para diminuição da circulação de pessoas e do vírus. Restrição, mesmo que temporária, de entrada no País de estrangeiros.
Psicológico/ Físicos	Possíveis consequências psicológicas devido à mudança radical no estilo de vida das pessoas, por estarem em confinamento e ao grande medo da morte. Aumento de caso de violência doméstica em período pandêmico.
Econômico	Aumento de desemprego, devido à redução do principal setor gerador de empregos: os Serviços.

	<p>Criação do programa que permite a diminuição de jornada de trabalho e salário.</p> <p>Redução da alíquota para Zero o Imposto de Importação das mercadorias como: Álcool etílico; Luvas de proteção, de plástico; Máscaras de proteção, de plástico; Termômetro. (Resolução nº 17 de 17/03/2020)</p> <p>Criação do Auxílio Emergencial.</p>
Político	<p>Diversas mudanças dos Ministros da Saúde.</p> <p>Negociações turbulentas para aquisição das vacinas.</p> <p>CPI da Covid (inquérito em andamento na República Federativa do Brasil que investiga supostas omissões e irregularidades nas ações do governo federal durante ao processo pandêmico)</p>
Tecnologia	<p>Aumento da utilização de plataformas utilizadas para reuniões, aulas online; trabalhos em home office.</p> <p>Impressão 3D, utilizada para fazer EPI (Equipamento de Proteção Individual).</p> <p>Inteligência artificial.</p> <p>Realidade Virtual.</p> <p>Telemedicina - De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS – http://www.who.org), Telemedicina compreende a oferta de serviços ligados aos cuidados com a saúde, nos casos em que a distância é um fator crítico; tais serviços são prestados por profissionais da área da saúde, usando tecnologias de informação e de comunicação para o intercâmbio de informações válidas para diagnósticos, prevenção e tratamento de doenças e a contínua educação de prestadores de serviços em saúde, assim como para fins de pesquisas e avaliações.(Conselho Federal de Medicina, 2007).</p>
Educação	<p>Em março de 2020 foi criado o Comitê Operativo de Emergência (COE) do Ministério da Educação, com a finalidade de debater e definir medidas de combate ao covid-19 em instituições de ensino.</p> <p>Instituições de ensino passando de aulas presenciais para online.</p> <p>Alunos e professores se adaptando ao mundo da tecnologia.</p>

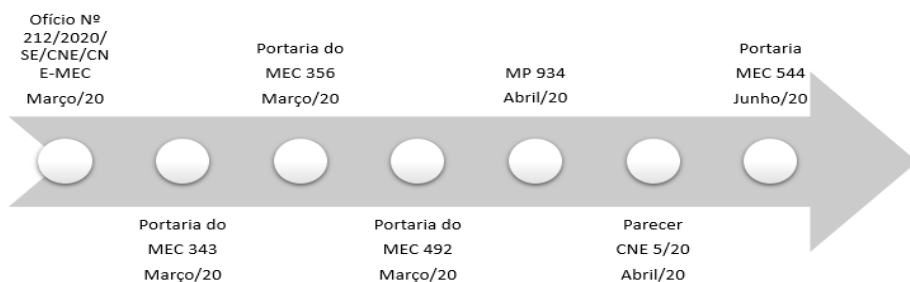
Fonte: Próprio Autor

COVID-19 e as Políticas Públicas na Educação

Segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco/2020), os sistemas educacionais ao redor do mundo estão enfrentando um desafio sem precedentes, na sequência do fechamento obrigatório maciço das atividades educacionais presenciais de todos os níveis, etapas e modalidades como parte dos esforços de saúde pública para conter a proliferação da Covid-19.

No enfrentamento às dificuldades impostas pela pandemia à área da educação, o Brasil precisou se moldar e se adaptar mediante as medidas provisórias editadas pelo Presidente, as Portarias do Ministério da Educação, as consultas feitas pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, por pareceres trazidos pelo Conselho Nacional de Educação e Decretos Estaduais e Municipais.

Figura 1. Linha do Tempo das Principais Medidas Normativas/Consultivas de Enfrentamento aos



Transtorno Causados pela Pandemia da Covid-19 no Âmbito da Educação

Fonte: Adaptado. PRADO, Henrique Sartori de Almeida (2020, p. 33)

A educação superior brasileira estava em uma fase de transição para incorporar as inovações, o empreendedorismo, as tecnologias digitais, as metodologias que mesclam ensino presencial e a distância e, em que pese a disponibilidade de tecnologias, métodos e conteúdos digitais para o ensino na modalidade EAD. Apesar de toda inovação trazida, ainda assim, a educação não estava preparada para enfrentar tantas restrições trazidas pela pandemia. (Coimbra e Modesto,2020)

Como primeiro *insight*, e com base no parecer CNE/ CEB nº 19/2009, a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, submeteu ao Conselho Nacional de Educação

questionamento a respeito da adesão aos mesmos preceitos a situação atual e ele retornou com o Ofício N° 212/2020/SE/CNE/CNE-MEC, de 13 de março de 2020, que:

Preliminarmente, cabe ressaltar que o Ministério da Educação instituiu, por intermédio da Portaria n° 329, de 11 de março de 2020, o Comitê Operativo de Emergência - COE/MEC, instância vinculada à Secretaria Executiva do Ministério da Educação que tem como objetivo gerenciar questões inerentes a assuntos sensíveis, de repercussão nacional. Nesta esteira, no que concerne à pandemia do COVID-19 e suas implicações na seara educacional, qualquer decisão tomada no âmbito da aludida instância sobrepe-se a quaisquer outras manifestações inerentes ao sistema federal de ensino. Sobre o cerne da consulta, depreende-se que as circunstâncias fáticas que motivaram a elaboração do Parecer CNE/CEB n° 19/2009 são análogas ao atual contexto. Assim como em 2009, testemunhamos um cenário de pandemia, decorrente da disseminação mundial de um vírus que vem levando o poder público de vários países a impor medidas restritivas às suas populações, visando mitigar as consequências inerentes ao contágio, bem como envidando esforços para evitar um colapso na saúde pública. Do ponto de vista jurídico, os termos do Parecer CNE/CEB n° 19/2009 permanecem intactos. Seus fundamentos são adequados à hodierna situação e sua eficácia persiste. Deste modo, considerando sua vigência plena e sua aderência ao momento atual, na percepção do Conselho Nacional de Educação - CNE não haveria óbices à sua utilização como parâmetro orientador às instituições de educação superior credenciadas ao sistema federal de ensino. Não obstante, cabe sublinhar que o arcabouço normativo que ampara o sistema regulatório do ensino superior traz alternativas para suprir o processo de ensino e aprendizagem em contextos caracterizados pela ausência de contato entre discente e docente no mesmo ambiente físico, elemento próprio do ensino presencial. Por elucidativo, cite-se a Portaria MEC n° 2.117, de 6 de dezembro de 2019, pela qual o Ministério da Educação abre a possibilidade de as instituições de educação superior utilizarem a modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, perfazendo o limite de 40% da carga horária total exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do respectivo curso.

Foi então que o Ministério da Educação editou a Portaria MEC n° 343 de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, exceto para o curso de medicina, práticas profissionais, estágios e laboratórios, enquanto durarem a situação de Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19; período de autorização foi de 30 dias, prorrogáveis por mais 30, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais,

municipais e distrital. Isso posteriormente foi revogado, entrando a Portaria MEC nº 345 de 19 de março de 2020; depois a Portaria MEC nº 395 de 15 de abril de 2020, Portaria MEC nº 473 de 12 de maio de 2020 e Portaria do MEC nº 544 de 16 de junho de 2020.

Outro marco em momento pandêmico, veio com a Portaria do MEC nº 356/2020 que dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do COVID-19 (coronavírus):

Art. 1º Fica autorizada aos alunos regularmente matriculados nos dois últimos anos do curso de medicina, e do último ano dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia do sistema federal de ensino, definidos no art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em caráter excepcional, a possibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório em unidades básicas de saúde, unidades de pronto atendimento, rede hospitalar e comunidades a serem especificadas pelo Ministério da Saúde, enquanto durar a situação de emergência de saúde pública decorrente do COVID-19 (coronavírus), na forma especificada na presente portaria.

Art. 2º Os alunos de medicina que participarem deste esforço de contenção da pandemia do COVID-19 deverão atuar exclusivamente nas áreas de clínica médica, pediatria e saúde coletiva, no apoio às famílias e aos grupos de risco, de acordo com as especificidades do curso.

§ 1º Nos cursos de fisioterapia, enfermagem e farmácia, os alunos atuarão em áreas compatíveis com os estágios e as práticas específicas de cada curso.

Considerando a gravidade e a complexidade trazida pela pandemia, foi autorizado o estágio obrigatório no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), em 23 de março de 2020, por meio da Portaria MS nº 492 em que o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação lançaram a ação estratégica "O Brasil Conta Comigo". A iniciativa instituiu a obrigatoriedade, em caráter excepcional e temporário, da realização do estágio curricular obrigatório no âmbito das unidades do SUS para aqueles alunos contemplados na Portaria MEC nº 356/2020. Aos estudantes que não preenchiam os requisitos, mas gostariam de atuar no combate à Covid-19, o projeto possibilitou a participação voluntária.

Corroborando com as medidas provisórias que permitiam o ensino digital, foi editado a Medida Provisória de nº 934 de 01 de abril de 2020 que dispõe em seu artigo 2º, que:

As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para

enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o caput, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo:

I - Setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina; ou

II - Setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia.

O Parecer CNE/CP Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, foi parcialmente homologado pelo Ministro da Educação em 1º de junho. Foram aprovadas orientações com vista à organização do calendário escolar e à possibilidade de computo de atividade não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia.

Conforme exposto por Coimbra e Modesto (2020), a discussão foi precedida de consulta pública da qual participaram entidades representativas da educação superior, responsáveis por apresentar as principais aflições do setor. Foi adotada como premissa a primazia da autonomia e independência das IES para a tomada de decisão dentro do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao cumprimento da carga-horária e das atividades pedagógicas definidas em seus projetos pedagógicos.

Cabe ressaltar que o Parecer trouxe recomendações para estruturação das instituições de ensino durante a pandemia e a liberdade para as instituições se adequarem para melhor manutenção da qualidade do ensino dentro da realidade que se encontravam em sua comunidade acadêmica e dificuldades que enfrentavam localmente.

A Portaria nº 343 foi revogada em 16 de junho de 2020. Na mesma data foi publicada a Portaria nº 544 prevendo, sobretudo, a prorrogação dos efeitos da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até o final do mês de dezembro de 2020, medida que impactou diretamente o calendário de oferta nas organizações acadêmica, escolar e administrativa das instituições.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação

superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que serão substituídos, a disponibilização de recursos aos alunos que permitam o acompanhamento das atividades letivas ofertadas, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 4º A aplicação da substituição de práticas profissionais ou de práticas que exijam laboratórios especializados, de que trata o § 3º, deve constar de planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso.

§ 5º Especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso e ao internato, conforme disciplinado pelo CNE.

As diretrizes trazidas para a Educação em relação ao ensino remoto, apesar de sua aplicação ter sido desafiadora, uma vez que muitas instituições não a praticavam e em pequeno tempo tiveram que se organizar para tal, também serviram para refletir as práticas pedagógicas aplicadas nas instituições e como a educação é capaz de se reinventar trazendo inovação, tecnologia e metodologias de ensino tanto no modelo presencial quanto no remoto.

Desafios da Gestão do Ensino Superior em Tempos de Pandemia

Em meio a tantas incertezas impostas pelo momento, uma das poucas certezas é a de que a educação continuará sendo o meio mais eficiente de transformação social, de formação profissional e de crescimento científico, tecnológico e econômico. Os gestores enfrentaram muitos desafios durante a pandemia. Em poucos dias, tiveram que rever estratégias, metodologias, avaliações e adotar procedimentos novos. A crise trouxe a oportunidade de reinventar e a ameaça de fracassar como pessoas, instituições e profissionais.

Ganhou relevância a importância do papel do gestor para administrar uma Instituição de Ensino, neste cenário.

Gestão, Papel e Atribuições

De acordo com Luck ,

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar

o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LUCK, 2013, p.25)

Aspecto importante citado por Melo (*apud* MatasuiKi et al, 2021) é que todo contexto escolar é definido pela sua gestão e as mudanças sociais em vigor. Compreender como a educação está estruturada e suas possibilidades evolutivas favorecem um olhar crescente de um processo educacional transformador e inovador.

Em se tratando da gestão da educação superior, pode-se afirmar que:

Gestão da Educação Superior (GES) se refere a formas ou modalidades organizativas e relacionais inerentes aos processos decisórios assumidos nas Instituições de Educação Superior e nos Sistemas de Educação Superior, em suas ações para promover e assegurar a formação em nível superior de profissionais, pesquisadores e cientistas. O propósito é assegurar um exercício profissional pautado pela qualidade e pela ética num mundo marcado por crises e transformações. (MOROSINI, 2021, np)

Acerca dessa temática, Martins e Melo (2012) afirmam que:

O papel do gestor é promover um relacionamento harmonioso entre os diversos segmentos que compõem uma comunidade escolar, de modo que atinja suas metas, permitindo que as pessoas trabalhem de maneira feliz e produtiva em consonância com os objetivos propostos pela instituição. (MARTINS; MELO, 2012, p. 7)

Entende-se que a função do gestor vai além das questões administrativas das instituições, o seu papel é de interlocutor mediando professores, docentes e a sociedade, com isso Morosini descreve:

A Gestão da Educação Superior (GES) se institui com base nas concepções que a orientam (documentos político-legais e teóricos) e por sua ressignificação em práticas as quais se expressam em processos de tomada de decisão para o desenvolvimento de ações institucionais. Tem subjacente uma concepção de instituições onde ocorre a Educação Superior (ES) e sua finalidade, englobando premissas sobre pesquisa-ensino-extensão e princípios organizativos que marcam os processos decisórios e as relações em âmbito local, nacional, regional e internacional. Tais relações se efetivam: a) entre

seus elementos componentes (unidades, setores, corpo docente, discente e funcionários; b) com a sociedade e seus interlocutores do mundo empresarial e de organismos da sociedade civil; c) com órgãos governamentais. (MOROSINI, 2021, np)

A gestão requer conhecimento profissional, um corpo gestor competente, flexível e democrático (FRANCO e MOROSINI, 2006 *apud* MOROSINI, 2021). Gestão do Ensino Superior é uma categoria teórico-investigativa e prática que, na inter-relação com a política, com o planejamento e com a avaliação, compõe o espaço da Administração da Educação.

Num conceito amplo, a gestão se efetiva em Instituições de Educação Superior (IES), sistemas, projetos, planos educacionais e formas organizativas e relacionais, no movimento para a concretização das funções de ensino, pesquisa e extensão, dos processos e das responsabilidades. (MOROSINI, 2021, np.)

Entendendo a importância da gestão nas instituições do ensino superior consegue-se perceber o quanto foi e está sendo importante suas ações para as tomadas de decisões impostas pelas situações emergenciais decorrentes da pandemia, mesmo não sendo ela uma atuação totalmente autônoma, pois está pautada em medidas e protocolos de conduta especificadas pelo MEC, Estado e Município.

A gestão da IES teve que repensar as suas metodologias, o relacionamento com o seu público interno e externo, a partir da declaração da Emergência da Saúde em âmbito Nacional.

Para melhor compreender os acontecimentos que foram necessários ser revistos pelas Instituições de Ensino Superior e os desafios e oportunidades trazidos pela pandemia, destaca-se os fatos por momentos, para facilitar o entendimento do estudo feito.

No primeiro momento, o que gerou um grande impacto para a instituição, foi o isolamento, com o intuito de que os agentes envolvidos (professores, estudantes e funcionários) fossem protegidos da contaminação e da propagação do vírus. A princípio, as aulas foram suspensas em março de 2020, por um período inicial de 15 dias, o que foi se prorrogando e o seu retorno vinculado ao controle da pandemia.

No segundo momento, apesar da legislação já mencionar que as IES poderiam introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, conforme Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, as aulas precisaram passar da forma presencial para a

digital. Foi autorizada, também, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos e Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos online.

Segundo Gusso *et al* (2020), as decisões de encaminhamentos a serem tomadas por gestores em relação ao ensino nas IES envolvem uma concepção clara do que é Ensino Superior e de qual é a natureza das aprendizagens que necessitam constituir esse ensino.

Tal concepção de Ensino Superior – caracterizada pelo desenvolvimento de comportamentos profissionais que capacitem o futuro profissional a caracterizar as necessidades sociais; derivar delas ações profissionais e executá-las; avaliar a efetividade de suas ações profissionais; e compartilhá-las com a comunidade científica e de profissionais da qual faz parte – e um orientador para as decisões a serem tomadas por gestores em relação ao ensino em tempos de pandemia. Isso porque, segundo essa concepção do que é Ensino Superior, ensinar é mais do que “passar conteúdo”. O desenvolvimento dos comportamentos profissionais de nível superior deve estar orientado para capacitar o estudante a caracterizar e a lidar com as necessidades da sociedade, de modo que ele aprenda a aprender – o que parece ser ainda mais importante em um período de pandemia, que impõe tantas mudanças nos modos de vida em sociedade. (GUSSO *et al* 2020, p.9)

Desta forma, as atividades ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem foram sendo desenvolvidas de diferentes formas a distância, determinada pelo Ensino Remoto Emergencial, o que implicou em tecnologias, exigindo que as instituições precisassem rever em particular a sua realidade, definindo qual recurso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) seria mais adequada; suporte técnico; condição de acesso aos alunos, pois sabe-se que o Brasil tem um alto índice de estudantes excluídos de acesso on-line, seja pela falta de computadores ou pelo acesso à internet ou até mesmo pela falta de condições adequadas para estudo em suas residências, gerada pela situação socioeconômica tão desigual das famílias brasileiras. Todo esse contexto exigiu decisões que precisavam ser tomadas de modo que gerassem maior assertividade para amenizar o impacto no ensino.

Outro aspecto importante relacionado ao papel do gestor refere-se à organização pedagógica da instituição, cabe a ele a definição das diretrizes junto aos professores que garantam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de modo a viabilizar a formação necessária às especificidades dos estudantes.

Com o Ensino Remoto Emergencial e todas as necessidades impostas por ele, coube ao gestor, planejar, preparar e orientar as condições, em tempo exíguo, para que esse procedimento fosse institucionalizado e efetivamente acontecesse.

Mediante estudo levantado por Gusso *et al* (2020), alguns pontos foram considerados em relação aos estudantes e professores para serem conhecidos pelos gestores para viabilizar o ensino: proporção da quantidade de computadores disponíveis e quantidade e pessoas que iriam necessitar de utilizá-lo; acesso à internet de qualidade; repertório do professor e do estudante para manejo de plataforma; característica do ambiente de trabalho e do ensino; entender a dificuldade dos professores e alunos no enfrentamento da pandemia; expectativas de cada pessoa envolvida no processo de ensino aprendizagem; condições específicas relativas aos professores a serem administradas para viabilizar a educação do Ensino Superior; objetivos de aprendizagem possíveis de serem alcançados em cada disciplina e a distância; condições que os professores possuem para planejar e implementar as condições de ensino e para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

No terceiro momento, com o advento do ensino híbrido, as instituições precisaram colocar em prática os protocolos sanitários para funcionamento da instituição como por exemplo: manutenção de ambiente de trabalho ventilado; distância mínima de 1,5m entre as pessoas para evitar aglomeração; retirada de cadeiras em sala de aula; não compartilhamento de objetos pessoais; não retomada do trabalho em caso de gripe; disponibilização de álcool em gel; desinfecção de mesas, cadeiras, máquinas, equipamentos, computadores, impressoras e telefones; utilização de máscaras de proteção fácil, bem como realização de eventos, palestras e *workshops* utilizando plataformas virtuais.

No quarto momento, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Censo de 2019), existem 2.608 instituições de educação superior no Brasil, sendo 2.306 instituições privadas (88,4%) e 302 públicas (11,6%). A rede privada conta com mais de 6,5 milhões de alunos, o que garante uma participação de 75,8% do sistema de educação superior, ou seja, de cada 4 estudantes de graduação, 3 frequentam uma instituição privada. Desse número, 45,6% dos alunos matriculados na rede privada possuem algum tipo de financiamento/bolsa. Além disto, o IBGE (2020) informou que no 1º trimestre de 2021, houve uma taxa de desemprego de 14,7%, o que representa 14,8 milhões de pessoas desempregadas. Com isso, a gestão do ensino superior precisou refletir e reestruturar ações, visto que os seus alunos estavam ficando desempregados e por essa razão estariam propícios a trancar as matrículas, postergando o sonho do ensino superior, o que gerou uma preocupação relevante no contexto das instituições de ensino superior privadas.

No quinto momento, os gestores começaram a repensar nas modalidades de ensino utilizadas pelas instituições, vislumbrando não só a modalidade presencial, mas também incorporando a modalidade EAD ou até mesmo potencializando-a, pois conforme estatística do Censo (2019), em 2009, a modalidade EAD representava 14,1% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2018, a EAD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, já tem 28,4% dos alunos de graduação no país. Desde 2015, o número de matrículas na modalidade presencial vem caindo.

O sexto momento trouxe a diminuição dos casos de contaminação, a população sendo vacinada e o desafio das aulas presenciais/semipresenciais amparadas pelos protocolos sanitários, respeitando as regras impostas pelas autoridades locais, pelos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares. O recomeço com novos desafios para as gestões de ensino, com o pensar no ensino híbrido e com o repensar do retorno às aulas presenciais, mesmo que por determinação das autoridades competentes, elas pudessem ocorrer até o final de 2021.

Nesse contexto, por ensino híbrido, Kraviski (2020), define,

o ensino híbrido ou *blended learning* é um modelo de ensino que integra as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com as atividades de docências. O ensino híbrido é muito mais do que o ensino semipresencial, comumente conhecido nas instituições de ensino, refere-se à combinação de atividade, com diferentes propostas, baseadas em deixar o aluno no centro de sua aprendizagem. O professor, nesse caso, deixa de ser um mero transmissor do conteúdo, função que exerce tradicionalmente. (KRAVISKI, 2020, p. 7)

Uma grande preocupação que não pode deixar de ser mencionada é relacionada à integridade física e psicológica, que esse cenário trouxe para a comunidade como um todo, visto que muitas vidas foram perdidas e sequelas ainda não sabidas estão por aparecer.

Metodologia

Esse artigo está estruturado em duas partes. A primeira, uma pesquisa exploratória, por meio de revisão bibliográfica, coleta e análise de informações, de diferentes autores e estudiosos, subsidiadas em artigos, publicações e sites com o foco no Impacto da Pandemia na Gestão do Ensino Superior.

A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso. (GIL, 2007 *apud* GERHARDT *et al.*, 2009, p. 35)

Na segunda parte, contribuindo com a pesquisa exploratória, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em agosto de 2021, contendo 6 perguntas sobre assuntos pertinentes ao tema deste trabalho.

As entrevistas foram feitas, uma de forma presencial e outra através do *Microsoft Teams*, com dois Gestores de duas instituições de Ensino Superior do município de Volta Redonda, que são tratados como Gestor 1 e Gestor 2. A seguir serão apresentados os pontos mais relevantes das entrevistas.

Inicialmente foi perguntado aos gestores sobre a primeira decisão tomada pela gestão da instituição perante o isolamento social.

Estrategicamente foram criados dois grupos, um denominado Gabinete da Crise, que desenvolvia algumas ações macro como: discutir questões econômicas, jurídicas, trabalhistas e estruturais. O segundo denominado Ensino Emergencial, mais acadêmico, que discutiria o modelo de ensino que iria se adotar, e nele estavam envolvidos: a Pró-Reitora Acadêmica, o Departamento de Tecnologia da Informação (DTI), o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD), Diretores e a Coordenadora do curso de Sistemas de Informação, pois entenderam que a tecnologia iria dar suporte ao modelo adotado. Grupos estratégicos e pessoas estratégicas com a tarefa de levar os problemas para discutir coletivamente e construir soluções e a primeira decisão foi antecipação das férias. Depois da prorrogação das férias e os levantamentos feitos, o Grupo Ensino Emergencial, definiu a metodologia a ser aplicada e criaram cartilhas para estudantes e professores, estruturaram o Sistema do *Microsoft Teams*; organizaram as salas virtuais; criaram e-mail institucional para os estudantes e professores, ensinaram o caminho para a utilização do Microsoft, pois o sistema anterior aplicado, não atendeu as expectativas. Criaram e desenvolveram uma metodologia para aquele momento em que consistia na criação de vídeos, aulas gravadas; envolvia aula síncrona, onde buscaram as melhores alternativas e opções estando em contato com instituições de São Paulo e outros estados via SEMESP e AMBS. Eram muitas as questões a serem analisadas e definidas as melhores alternativas. Claro que ficam lacunas, ficam problemas, mas eu acho que avançamos bastante, foi assertivo, cuidadoso, pois não foi decisão de um só, foi de um grupo muito afinado e acima de tudo muito estudioso. (GESTOR 1)

Foi um conjunto de decisões tomadas em um espaço de tempo muito curto, mas a principal foi a adaptação a essa nova realidade, como sair do convencional, de uma certa comodidade que vivíamos de uma certa forma e tivemos que se adaptar num espaço de tempo curtíssimo, questão de dias a

uma nova realidade. As empresas passam por adaptações de certa forma pensadas, as vezes com espaço de tempo maior, onde é possível fazer todo um planejamento. Nesse caso, as IES de um modo geral, não tiveram tempo nem de se planejar, pois as coisas aconteceram praticamente da noite para o dia. Foi um trabalho árduo a adaptação a essa nova realidade. O que é ou o que foi essa adaptação à nova realidade? Foi buscar adequação para atender ao alunado como um todo e dar continuidade as atividades com baque um pouco menor daquilo que se esperava. A forma como tiveram que se adaptar a uma situação complementemente diferente, ao desconhecido. (GESTOR 2)

Com as falas, percebe-se a importância da Gestão, pois foi um momento conturbado, era algo desconhecido, que em pouco tempo decisões precisaram ser tomadas. Buscaram compreender a melhor metodologia a ser aplicada para esse momento e desenvolveram estratégias para diminuir ao máximo o impacto para a comunidade acadêmica, adaptando-se ao novo.

A segunda questão foi sobre os principais desafios encontrados na implantação do Ensino Remoto Emergencial, podendo-se destacar as seguintes considerações:

O primeiro desafio foi desconhecer esse processo e que nunca tínhamos vivido essa experiência, o desafio de articular tanto as questões tecnológicas, suporte, servidor, utilização de novas ferramentas da própria *Microsoft*, do NEAD em ter que passar informações para os professores, para os alunos, de garantir que todos os alunos tivessem, dentro do possível, acesso, pois nem todo mundo tem internet, tem um recurso de boa qualidade. Estrategicamente, a instituição ficou aberta, para atender alunos para o estudo e para assistir as aulas e aos professores, para preparação das aulas e aplicação delas, pois foi entendido que existem muitas variáveis ao levar o ensino para dentro de casa. O DTI e o NEAD ficaram de plantão para atender questões pontuais, como ajudar aos alunos/professores que não tinham muitas familiaridades com a ferramenta *Microsoft Teams*, fazendo com que essas áreas se tornassem fundamentais. Outro desafio que ainda se mantém, é ter a dificuldade do *feedback*, de saber realmente se o aluno está aprendendo, pelo fato de estarmos mediados pela tecnologia. Não tem o olho no olho, para saber se estamos chegando de verdade ao estudante, esse também está sendo um desafio. (GESTOR 1)

O maior desafio, sem dúvida, foi a tecnologia, pois passaram a ter a necessidade de conhecer novas ferramentas em tempo recorde. A instituição já tinha uma estrutura tecnológica funcionando, mas dentro dessa implantação do Ensino Remoto Emergencial, sem dúvida nenhuma, o maior entrave foi adaptar tecnologicamente para atender ao aluno a contento, pois o que a instituição oferecia, atendia até aquele momento. Para atender esse alunado e

suas expectativas, foram feitos investimentos tecnológicos, ampliaram a plataforma *Moodle* e foi adquirida uma nova plataforma para essa nova realidade. Foram disponibilizadas aulas gravadas com conteúdo para cada disciplina e os professores e alunos interagem. Com essa nova versão conseguimos atender as demandas necessárias. (GESTOR 2)

Observou-se que o principal desafio encontrado na aplicação do Ensino Emergencial Remoto foi a tecnologia, seja no momento de definir qual seria a que melhor se aplicasse nesse novo modelo de aula remota ou ensino híbrido, ou até mesmo como utilizar as ferramentas disponíveis nos devidos sistemas, tanto para os estudantes quanto para os professores. E isso demandou bastante das áreas de TI das instituições, pois é sabido que nem todos possuem uma familiaridade com a tecnologia e principalmente na aplicabilidade de metodologias através delas.

Foi perguntado a eles como foi preparar a Instituição para atender aos protocolos sanitários.

Não foi difícil, pois as próprias legislações já criaram protocolos, já diziam o que precisávamos fazer. O retorno começou o ano passado com os cursos de saúde e as práticas, e agora com as aulas presenciais, conforme liberação do Governo Federal, Estadual e Municipal. A Instituição criou um protocolo interno a partir do protocolo da legislação que exige: aferição de temperatura na entrada; uso obrigatório de máscara; dispense de álcool em gel; limpeza com produtos especiais, tapete sanitizante, não usar ar-condicionado; manter janelas abertas. Caso tenha alguém dentro da instituição que teste positivo para Covid-19 e tenha tido contato presencial na instituição, deve haver uma comunicação na plataforma e-SUS Notifica. A instituição tem conhecimento de que muitos alunos e professores que estavam no ensino remoto pegaram o Covid-19 e que muitos não resistiram. (GESTOR 1)

Olhando assim parecia ser a parte mais fácil, porém foi a mais difícil, em primeiro momento, não existia um parâmetro e cada ente determinava todos os dias uma coisa, seja via Governo Federal, Estadual ou Municipal. Tiveram que correr de um lado para o outro, sem saber ao certo a quem seguir em termo de decreto. Houve sem dúvida alguma, um trabalho árduo e dificultoso para que pudessemos entender o que compunha os protocolos sanitários, naquele momento.

Foi uma situação complicada, pois havia dúvidas no que realmente iria acontecer, se iria ter uma fiscalização, um acompanhamento da autoridade sanitária. Tinham a preocupação de estar adequando a instituição nesse sentido, mas não foi fácil, justamente por haver pulverização de pedidos, decretos e visões e opiniões diferentes, não existia um norte, depois disso veio a acontecer, mais na primeira etapa não foi nada fácil. Com o tempo, fomos adquirindo uma certa expertise nesse sentido, verificando o que estava sendo feito no nível nacional ou estadual e aprendendo aos poucos. (GESTOR 2)

Entende-se que no primeiro momento, por estar lidando com uma doença desconhecida e na ânsia de preveni-la e diminuir a proliferação, tiveram muitas indefinições até que se chegou ao consenso das principais medidas sanitárias que deveriam ser adotadas, medidas essas especificadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pelo Ministério da Saúde e as respectivas Secretarias de Saúde dos Estados e dos Municípios.

Outro questionamento feito aos gestores foi sobre os desafios ocasionados pelo desemprego, no aspecto econômico e financeiro, sabendo que se trata de instituições de ensino privado, que para sobreviverem precisam dos pagamentos dos alunos e dos benefícios governamentais.

Foi um período de fechamento do comércio, cinema, bares, restaurantes e automaticamente veio a questão econômica: quantas pessoas e quantas famílias são dependentes desses serviços e ficaram afetadas? A Instituição também teve que tomar medidas econômicas. Uma das medidas foi a permanência do desconto de 30% para todos os alunos até 31 de dezembro de 2021, mesmo após a lei do Estado do Rio de Janeiro ter sido suspensa. Aplicou o programa BEM do Governo Federal, que autorizava redução proporcional de jornada de trabalho e de salário. Criamos também o projeto, “Venceremos Juntos”, uma campanha de divulgação através das redes sociais da instituição, de forma a contribuir e potencializar os serviços prestados por eles. A instituição teve perda, evasão, inadimplência até menor do que a média nacional e acredita que foi por concessão desses benefícios para os estudantes. A dificuldade fez com que as pessoas acabassem por adiar o projeto de cursar uma faculdade, quando existem outras prioridades. Esse é um grande desafio para a Instituição, de como passar por toda essa crise e a certeza que ainda teremos efeitos colaterais por um bom tempo. Como agir para passar com uma certa tranquilidade ou pelo menos sobreviver a ela, para recuperar a instituição

posteriormente? A economia está muito afetada e afeta a instituição diretamente. (GESTOR 1)

Inicialmente a instituição procurou se adaptar de forma que pudessemos honrar com todos os compromissos e ao mesmo tempo tentar atender as necessidades dos alunos de um modo geral, prorrogando prazo de vencimento das mensalidades, liberando acréscimos de juros e parcelando débitos. A instituição teve essa preocupação em entender essas necessidades dos alunos, pois muitos perderam o emprego, tiveram contratos suspensos temporariamente e vários tiveram também que se reinventar financeiramente e que não foi diferente para a instituição, dialogamos muito com os alunos e conseguimos nos adequar a isso também. Tivemos a preocupação de buscar o equilíbrio dentro das necessidades de cumprir as obrigações e ao mesmo tempo atender pelo menos parte das necessidades do alunado como um todo. A instituição não utilizou o benefício do BEM, apesar de não ter sido tarefa fácil, tivemos a preocupação de não aderir a esse programa. (GESTOR 2).

Conforme já mencionado, o Brasil ultrapassou 14,8 milhões de pessoas desempregadas, e este é um fator que afeta diretamente as instituições privadas, pois elas sobrevivem dos pagamentos das mensalidades. Nas entrevistas realizadas, observou-se que as instituições tiveram a preocupação de entender as necessidades dos alunos nesse momento, para que eles pudessem permanecer estudando, reduziram as suas mensalidades, eliminaram juros, parcelaram mensalidades para que tanto a instituição não perdesse, quanto os alunos pudessem dar continuidade ao sonho de cursar uma faculdade.

O que esperar da educação na volta ao ensino presencial, foi mais uma das perguntas feitas.

Primeiro ficamos felizes de retornar, ainda que com limitações, com rodízio, porque esse espaço sem aluno, é muito “sem graça”, então ficamos felizes, alegres por estar vendo alunos, o movimento e isso é fundamental. Uma coisa que chamou muita atenção é a emoção que alguns estudantes manifestaram nesse retorno, chorar de emoção, chorar por estar aqui, tem estudante que está no quarto período e que não conhecia os professores, não conhecia o espaço da instituição, ou seja, não tinha estado aqui, não viveu o que é estar numa Universidade. Com o avanço da vacina e o controle da pandemia, esperamos que todos possam estar voltando, mas sabemos que esse retorno do ensino presencial vai ser desafiador, que existem lacunas que terão que ser supridas e ajustadas. Coube outra vez, ao grupo Ensino Emergencial, cuidar do retorno, de organizar o rodízio e fazer com que tudo funcionasse. O retorno nesse

momento ainda é opcional para o aluno, mas para a instituição não, ela tem que oferecer a aula presencial, o estudante pode assistir daqui ou de casa, acreditamos que agora vai tudo ser mais fácil à medida que as pessoas vão se sentindo seguras. (GESTOR 1)

Não o que se esperar e sim, como nos readaptar ao novo. Já estamos voltando para ensino presencial diferente, o aluno vai buscar, vai pedir, solicitar de um modo geral, para que siga em frente com o seu curso de forma presencial e ao mesmo tempo remota, enfim, o que se pode esperar é algo muito diferente do que era. O presencial que vivemos até 2019 não vamos repetir mais, em função de tudo que mudou ou está mudando nesse momento de pandemia. Já estamos com o presencial quase 100% e observamos que nas aulas presenciais existe toda uma preocupação dos alunos em saber o que a IES está fazendo para atendê-lo, caso ele não consiga dar continuidade ao curso presencial. Nada mais é estarmos nos adaptando ao híbrido, a questão é readaptar a nova realidade, nós não teremos o ensino de forma convencional que a gente tinha, sem dúvida, isso acabou. O aluno descobriu o EAD, alguns gostaram e outros não, passamos a ter simultaneamente dois públicos, aquele que gosta do remoto e o que gosta do presencial. É uma preocupação da IES estar atendendo esses dois públicos e é uma preocupação não só da nossa instituição como qualquer outra, que certamente está trabalhando nesse período. (GESTOR 2)

Com o estudo realizado, observou-se que estar presencialmente nas instituições também é importante, pois o espaço da universidade é um espaço de interação social, de aprender a conviver com as diferentes realidades, com a diversidade e levar esse conhecimento para vida profissional. Entretanto, deve ser mencionado que os gestores das instituições terão que repensar, não só o ensino presencial, novas modalidades de ensino como o híbrido e o EAD para atender essa gama de possibilidades que se potencializou em meio a pandemia.

Finalizou-se a entrevista perguntando quais as oportunidades e o que está se aprendendo nesse momento de pandemia, na visão do Gestor?

O projeto de monitoria, que foi disponível no nosso canal de *YouTube* (aulas gravadas pelos alunos), é uma coisa que não deixará de existir, é um legado da pandemia. Outra oportunidade, foram os eventos com pessoas de outros países, diplomatas, pessoas de outras universidades e que não poderiam estar presencialmente, mas que tiveram na instituição em eventos virtuais. Continuar com a plataforma *Microsoft Teams* como espaço para orientar TCC, dinamizar coisas que são possíveis, usar para fazer trabalho e grupo de estudo, são benefícios que serão mantidos. São coisas que irão ficar e serão utilizados

para novos fins. Ficam alguns aprendizados, ficam alguns ganhos, mas o principal foi a necessidade que exigiu que a gente revisse processos, a instituição, apesar de ser um período difícil, também foi um período de muito crescimento, pois foram revistos os projetos pedagógicos dos cursos, realizados eventos importantes, como simpósios, a produção de um livro com as principais experiências dos professores, que recebeu o título “2020: Uma Odisseia Pedagógica”. A grande experiência desse contexto, talvez um grande desafio ao mesmo tempo foi termos o equilíbrio entre não ser indiferente a doença e ao mesmo tempo não deixar que a doença nos paralisasse. Para mim é um desafio diário, eu sempre me pergunto isso, eu quero ser respeitosa com o momento, com a doença, com os cuidados sanitários, mas também quero manter a minha crença no futuro, a minha ousadia, que é uma marca minha, a minha disposição em inovar, buscar e não permitir que isso me paralise, e ao mesmo tempo também entender que não posso caminhar como caminhava antes, respeitando também que existe uma pandemia, sem negar e sem supervalorizar. Ter esse meio termo, de buscar tomar a melhor decisão, uma decisão que enxergue a pandemia de fato como ela é e não potencializar e a tornar maior do que ela já é. Buscar o bom senso e o equilíbrio, ser respeitosa e não paralisar, esse é um desafio desde começo, acho que ele acaba impactando na maneira como eu vou viver como pessoa e como profissional, equacionar é um desafio de todos. E ao mesmo tempo, como você vai gerenciar uma coisa que nunca viveu e que você também sofre afetações, pois tivemos perdas, perdas familiares, perdas importantes que trouxeram consequências para todos nós. (GESTOR 1)

Quanto a essa questão, a instituição entende como oportunidade a chegada do EAD, que de certa forma era ignorado e não dava certo. Não temos essa cultura no país e de repente nos deparamos com muitos cursos EADs, que chegaram para ficar, é uma tendência do mercado, tanto que muitas instituições tiveram que se adaptar rapidamente e tiveram a autorização para praticar o EAD em sua totalidade. É uma oportunidade de mercado, lógico que existem instituições que não gostam, mas apesar disto, ele não pode ser ignorado. Existem alguns alunos que não gostam, pois não conseguem se adaptar ao EAD, pois exige do aluno algo diferente do presencial e exige também uma grande disciplina. Da mesma forma, o ensino híbrido, quem não praticava, começou a praticar sem saber, teve que se reinventar dentro dessa questão. Em algumas situações, em alguns cursos, o híbrido será superação do EAD, porque dá a flexibilidade do em casa e na instituição. Nos dois casos, sem dúvida, se trata de oportunidade. O que está se aprendendo nesse momento é simplesmente a nos reinventar. A instituição que não conseguir se reinventar de uma forma muito rápida, vai perder muito terreno, competitividade, pois estamos em um segmento muito concorrido a nível nacional, então aquele que

estiver e conseguir montar uma estrutura segura e flexível que permitir que ela possa readaptar em tempo pequeno, vai sair na frente. É o que estamos aprendendo com essa pandemia. Isso não se aplica apenas no setor educacional, mas também existem muitas empresas que tiveram que mudar de um dia para o outro, isso sem dúvida nenhuma, passou por um aprendizado. A gente vem aprendendo desde março do ano passado, a cada dia, a cada mês, a gente se depara com situações diferentes, aquelas situações que mudaram seu curso dentro da própria pandemia. Algumas ações que tomamos no início da pandemia, hoje em dia já foram alteradas, pois o contexto atual é diferente. Então é uma readequação que as instituições estão fazendo, e aquelas que conseguiram criar ao longo da pandemia, uma estrutura capaz de permitir moldá-la em tempo curto, se adaptando as novas necessidades do mercado, pois o mercado que já era mutante se tornou muito mais, com novas necessidades, novas visões, novas demandas, isso passa diretamente por uma adaptação ou readaptação para continuarem vivas no mercado. (GESTOR 2)

Na última questão proposta aos gestores, percebe-se que a pandemia deixará um legado na medida em que se teve que aprender a encontrar equilíbrio tanto na vida pessoal quanto na profissional, não se deixar paralisar pelas circunstâncias, mas também respeitar o desconhecido e as pessoas. Ficou claro que a tecnologia aplicada à educação contribui muito para o aprendizado. Que as diversas formas de transmitir o conhecimento, seja em aula presencial, EAD ou híbrido, vieram para ficar e que os gestores terão que buscar o melhor caminho para suas instituições a partir dessa nova realidade.

Considerações Finais

Estamos vivendo uma época que ficará marcada na nossa história. O vírus da Covid-19 entrou em nossas vidas, trazendo com ele muitas tristezas, muitas incertezas, grandiosos desafios e muita oportunidade de aprendizado.

A sociedade como um todo foi afetada e a educação que é o meio pela qual essa sociedade é transformada e melhorada, teve que passar por transformações, pois, para diminuir a circulação e a infecção da doença, foi necessário nos isolarmos.

Para as Instituições continuarem a fazer o seu papel de transformação, elas precisaram se reinventar e para isso a gestão teve um papel de suma importância, pois precisaram parar, refletir e tomar decisões que nunca tinham tomado em suas vidas e isso de um dia para o outro. Decisões

essas que precisaram ser muito assertivas para que o impacto na educação no futuro fosse o menor possível, apesar de ainda não termos certeza sobre o que esse momento gerou na educação.

Nesse contexto, observamos o quanto foi necessário ser estratégico, audacioso, e ao mesmo tempo cauteloso, visto que estamos lidando com vidas que podem ser perdidas.

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar os principais impactos causados pela pandemia para a sociedade, vistos por meio de nossos referenciais bibliográficos e das entrevistas realizadas com gestores das instituições de ensino superior, apontar a importância da gestão nas organizações de ensino superior, identificando as oportunidades trazidas pela pandemia e seus impactos na educação superior.

As informações resultantes das entrevistas realizadas possibilitaram duas frentes de visões na pesquisa, uma mais pedagógica, metodológica e outra voltada para o mercado e sua vivência no mundo corporativo.

Apesar de olhares diferenciados, foi possível chegar à discussão proposta no estudo pelo relato de que a pandemia tem sido um momento considerado de muitos desafios, aprendizados e oportunidades. Desafios, pois tudo foi novo e esse novo trazia um risco para a vida das pessoas, então foi necessário que as instituições por intermédio de seus gestores se reinventassem para que o conhecimento chegasse até o estudante.

A tecnologia que ao mesmo tempo foi uma aliada para transcender esse momento, também foi um motivo de preocupação, foi necessário levar todo conhecimento e utilizar de metodologias inovadoras da sala de aula presencial para o ambiente virtual. Nesse contexto, tivemos o desafio de aprender e reaprender, visto que nem todos tinham familiaridade com essas novas ferramentas. Entretanto, foi possível ver oportunidades, seja na implantação de um ensino remoto ou híbrido, com ferramentas de estudo, trabalhos em grupo e palestras virtuais.

O desafio da implantação de protocolos sanitários que a princípio era muito novo e não se sabia o que se aplicar e como aplicar, foi ficando mais explícito com o passar do tempo e com os conhecimentos adquiridos e melhor definidos pelos órgãos competentes, também trouxe com ele o aprendizado de que precisamos nos cuidar e que com um simples ato de lavar as mãos podemos estar eliminando várias doenças.

Outro desafio enfrentado foi em relação aos fatores econômicos. Estamos vivendo um momento de crise em que o índice de desemprego se intensificou e que automaticamente afetou as instituições, principalmente de ensino privado. Os gestores, mais uma vez, precisaram tomar medidas para que os seus estudantes se mantivessem na instituição.

Como contribuição do presente trabalho para as pesquisas futuras, sugere-se que sejam realizadas pesquisas para compreender quais os verdadeiros impactos trazidos pela pandemia a sociedade e a educação.

Referências

BRASIL: Entidades de fiscalização do exercício das profissões liberais. **Portaria nº 151, de 19 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20151-20-cffto.htm. Acesso: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Nº 212/2020/SE/CNE/CNE-MEC de 13 de março de 2020**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/resposta-oficiozne13032020.pdf>. Acesso: 16 jun. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 19/2009 de 2 de setembro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf. Acesso: 16 jun 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº: 5/2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 329 de 11 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso: 10 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso: 10 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 356 de 20 de março de 2020.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-mec.htm. Acesso em: 15 de jun. 2021.

_____. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso: 10 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>. Acesso: 10 jun. 2021

_____. **Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Resolução nº 17, de 17 de março de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/RES/RES-17-20-ME-CAMEX.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso: 30 jun. 2021.

_____. **Painel Coronavírus.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 30 jun. 2021.

_____. **Portaria 492 de 23 de março de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-492-de-23-de-marco-de-2020-249317442> . Acesso: 24 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso: 20 jun. 2021.

COIMBRA, BRUNO; MODESTO, BÁRBARA. **Coronavírus e as mudanças regulatórias na educação superior.** Disponível em: http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/VOLUME2_10062020.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA: **Workshop de Telemedicina e Teles saúde da Região Centro-Oeste**. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/noticias/conselhos-promovem-workshop-de-telemedicina-e-telessaude-da-regiao-centro-oeste/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

DIRETORIA DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Portaria nº 15, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-15-de-17-de-marco-de-2020-248807727>. Acesso em: 19 jun. 2021

FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 26 jun. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; Silveira, Denise Tolfo (Orgs.). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Métodos de pesquisa**, 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUSSO, L. Hélder *et al.* Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. **Educ. Soc.** Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IBGE. **Desemprego**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 15 ago. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

KRAVISKI, R. Mariane. **Ensino Híbrido**. Curitiba: Contentos, 2020.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, F. J Ângela Maria; MELO, S. Ferdinando. **O Papel da Gestão Democrática Frente à Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 2012.

MATUSAIKI, C.F. Cinthia; LEITE, E. S Alessandra; SOUZA, C.D.B.N Dayse; VIANA, B. Helena. **Gestão Educacional Relacionada com a Formação deste Profissional Nas Escolas Municipais em Tempo de Pandemia**. 2021.

MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior: volume 2**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/193376/epub/8?code=NauGWckJaguLyZM6n8osDa6DvLNjRSaH6vqWJ6JNEq6v3WD7goL5jfFjMqTqlYv6LOxVuvHpIWZTLtQXJpipHA=>. Acesso em: 20 ago. 2021.

OPAS. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 20 maio 2021.

PRADO, Henrique Sartori de Almeida. **Educação, política pública e a pandemia de Covid-19: oportunidade de aprender, desaprender e reaprender**. Brasília, EDUX Consultoria, 2020.

UNESCO. **Estratégias do Ensino a Distância em resposta ao fechamento das escolas devido à Covid-19**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em: 31 mai. 2021.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Percepção do Aluno em Autogestão Pedagógica de “Si”

Phillipe Justino Martins¹

Júlio Cesar Salles Cunha²

Luíza Angélica Paschoeto Guimarães³

Os desenvolvimentos digitais que vêm decorrendo nas últimas décadas e o aparecimento das inteligências digitais, como a internet e as recentes formas de interlocução em rede, no dia a dia, têm colaborado para modificar os vínculos sociais. Castells (1999) e Levy (2000) indicam o aparecimento de uma cibercultura causada pelas novas práticas de comunicação oriunda dessas inovações.

Nesse ponto de vista, o atual modelo de educação a distância (EAD) representa uma modalidade de educação, baseada em práticas pedagógicas avançadas, que utilizam meios tecnológicos que possibilitam a conversação entre docente e discente, sintetizando tempo e encurtando distâncias. Essa modalidade proporciona incentivar a interiorização e socialização do ingresso à educação superior e atender às atuais necessidades pedagógicas que chegam em ritmo acelerado.

Nesse contexto, cada estudante é autor pelo seu próprio estudo, não apenas do que está contido na ementa da disciplina, mas no que vai além dela, juntamente com o que adquire em uma cadeia de cooperação que inclui outros autores e meios de aprendizagem, inclusive pelos instrumentos oferecidos pela EAD. Do mesmo modo, a EAD possibilita a liberdade dos discentes quanto ao lugar e período de aprendizado, mas também propicia e incentiva a produção de uma atividade pedagógica focada no equilíbrio das necessidades e aptidões próprias com a atuação das equipes, proporcionando a troca de conhecimentos, dúvidas e resultados.

Assim, o discente deve buscar informações com base em sua motivação para realizar os estudos necessários e construir seus conhecimentos e saberes para garantir o cumprimento das

¹ Mestrando em Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia (UFF).

² Mestre em Profissional em Materiais (UniFOA).

³ Doutora em Educação (PUC-Rio).

atividades em tempo específico. Isso remete às características do discente que estuda no modelo EAD e exerce a autodisciplina e a autogestão pedagógica para conseguir cumprir as ações e tarefas requeridas pelas disciplinas cursadas.

O presente trabalho aborda o modo como os discentes percebem a sua capacidade de autogestão pedagógica, assim como organizam e gerenciam o tempo dedicado aos estudos e à realização das tarefas solicitadas pelas disciplinas cursadas, de modo a verificar se os estudantes de educação superior estão prontos para frequentarem cursos em modalidade EAD, assim como para elencar as suas dificuldades no engajamento à EAD.

Para tanto, realizou uma pesquisa de caráter exploratório, dividida em duas partes. Na primeira, adotou os procedimentos de um estudo bibliográfico de modo a estabelecer o conceito de autogestão pedagógica e no qual dialogou com diferentes autores que trataram do tema. Na segunda, realizou uma análise dos dados coletados por meio de um questionário eletrônico (Internet), com perguntas de opinião, distribuídos para estudantes de diferentes cursos de licenciatura e bacharelado.

Conceitos e Origens Históricas da Autogestão

O termo autogestão surgiu em 1950, na Iugoslávia e em 1960, a educação começa a utilizá-la como expressão no contexto da Pedagogia Libertária. Entretanto, o seu conceito vem de mais de um século antes, com Proudhon, apesar de o filósofo nunca ter empregado em seu vocabulário.

Proudhon acreditava que:

[...] a liberdade é um direito absoluto, porque é para o homem, como a impenetrabilidade da matéria, uma condição *sine qua non* de existência. A igualdade é um direito absoluto, porque sem igualdade não há sociedade. A segurança pessoal é um direito absoluto, porque, de acordo com o julgamento de todo homem, sua liberdade e sua existência são tão preciosas quanto as de qualquer outro. Esses três direitos são absolutos, isto é, não são suscetíveis de aumento nem de diminuição, porque na sociedade cada associado recebe tanto como dá, liberdade por liberdade, igualdade por igualdade, segurança por segurança, corpo por corpo, alma por alma, vida e morte. (MOTTA, 1981, p. 80)

Esse conceito elabora leis humanas em que o mundo social é regido. Essas leis, no entender de Proudhon, são antinômicas fundamentais, constituindo o antagonismo competitivo, que por sua vez é a competição dos indivíduos na geração de riquezas; e o equilíbrio mútuo gerando assim a cooperação da sociedade para um bem maior.

Seguindo esses princípios, Proudhon elabora um esboço de como a sociedade se torna autogestionária, em seus aspectos econômicos e políticos por meio de uma nova sociedade tendo como base o contrato. Nesse contrato, cada indivíduo, grupo social e cada companhia operária possui sua própria soberania, se autogoverna e se relaciona livremente com os outros indivíduos e coletivos. (ALMEIDA, 1983)

Segundo Lenoir (2017), existem três níveis de autogestão pedagógica, sendo elas: a autogestão de classe, a autogestão da instituição e a autogestão de si e de suas aprendizagens.

A autogestão de classe é aquela em que as classes buscam cada vez mais conhecimento, tornam-se autodidata e buscam anular ou apagar, por assim dizer, a função do mestre ou professor.

Na autogestão da instituição busca-se não só gerir o meio institucional de maneira ao seu funcionamento e sim de maneira global a sua estrutura educativa, por meio de conselhos, pelos quais são definidos os projetos de aprendizagem, a programação das saídas, das viagens, assim como a elaboração da regra de vida da instituição recorrendo às assembleias gerais.

E em seu nível mais alto ou terceiro nível, vem a autogestão de si e de suas aprendizagens, na qual o indivíduo depende apenas de seu desejo, de sua vontade, de seu interesse e de sua responsabilidade para autogerir suas aprendizagens de maneira libertária. O aprender a aprender, o tornar-se autodidata, e/ou o autogerir sua aprendizagem são almejados por aqueles indivíduos que estão em condições de autogovernar suas aprendizagens, tendo em vista que possuem uma postura de autodireção, sabem o que é bom aprender, por qual motivo e como devem se auto-organizar com o propósito de encontrar um ritmo, um horário e um local para a sua autoaprendizagem.

O Autodidata, A Autogestão, A EaD e a Quarta Revolução Industrial

O indivíduo como sujeito segundo Morin e Le Moigne (2000 *apud* TAVARES, 2015) compartilha de um desejo a ele inerente pelo conhecimento do mundo, bem como possui uma curiosidade perceptiva em seus genes que são ativados ou desativados conforme o ambiente em que vive e experimenta, assim como possui uma necessidade de evoluir-se, transformar-se, de buscar,

de modificar, reproduzir e de criar. Para isso, necessita de um conjunto de condições e de possibilidades que o permitam expressar sua potencialidade.

A ideia acerca de um sujeito que aprende sozinho, sem um mestre, data da Antiguidade, a *autárkeia* termo que Epicuro a partir de Hecateu concebeu e do ponto de vista ético e sempre em sentido altruísta. A *autárkeia* designa ao indivíduo um estado de ânimo em que se vê responsabilizado por si mesmo, como alguém com liberdade e independência e que deve fazer a gestão do seu destino. (SPINELLI, 2010). Nos dias atuais, esse indivíduo é conhecido como autodidata.

Assim como diz Valverde (1996, p. 204), “o ato de aprender por si mesmo não é novidade. É tão velho quanto o mundo”, relata a verdade do ser humano, que aprende sem um mestre, sem um docente, sem um monitor. E essa ação de aprender por si mesmo existe desde que a humanidade começou a existir.

Assim considerando, é possível inferir, que a Educação a Distância (EAD) faz uso dessa capacidade autodidata do sujeito humano, tendo em vista que para aprender nessa modalidade de ensino, o estudante necessita reunir as habilidades necessárias ao aprender com o mínimo possível de intervenções de um professor ou tutor.

A Educação a Distância no Brasil foi regulamentada pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual assinala em seu artigo 1º:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 3)

O decreto permitiu tanto ao ensino médio quanto ao ensino superior de ofertarem o ensino por meio da modalidade a distância.

Somente foi possível a utilização dessa modalidade na educação formal a partir do momento em que a tecnologia de telecomunicações evoluiu, momento esse gerado pela Quarta Revolução Industrial.

A Quarta Revolução Industrial é marcada pelo emprego de alta tecnologia nas indústrias, automatização total de algumas fábricas, robótica, biotecnologia, impressão 3D e a chamada

internet das coisas do inglês *Internet of Things* (IoT), essa última mais diretamente relacionada ao dia a dia das pessoas, considerando que quase tudo é possível ser feito por intermédio dela. (SCHWAB e DAVIS, 2019).

De acordo com Santos (2013) para se estudar na modalidade EAD o discente necessita tomar conhecimento que em muitos momentos durante o curso, terá que ser um autodidata e fazer a autogestão de si. Entretanto, devido à monitoria, ocorrerão periodicamente momentos em que ele poderá sanar suas dúvidas, não necessariamente no período em que ele estuda.

Segundo Coutinho, Cuconato e Alcântara (2017, p. 136), “Motivação e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas”, sendo o discente responsável por buscar o conhecimento por meio de sua motivação. Em um ensino na modalidade EAD, além da motivação, há outros fatores que interferem na aprendizagem, tendo em vista que o discente é livre para escolher em qual momento e local quer aprender, como por exemplo, a atenção/concentração e o ambiente que ele está inserido. Um local silencioso e sem interrupções pode ser o ambiente perfeito para alguns.

Procedimentos Metodológicos

O estudo apresenta uma pesquisa exploratória, tendo em vista que procurou reunir informações acerca da “autogestão de si” dos estudantes de nível superior no que se refere às suas capacidades e possibilidades de utilizarem a EaD, desse modo, a resposta ao problema em questão objetivou compreender como as pessoas autogestionam seu aprendizado em um curso de educação a distância, bem como elencar o possível público ideal para essa metodologia de ensino.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico de modo a estabelecer o estado do conhecimento sobre a autogestão de si e, em seguida, aplicou-se um questionário com 13 (treze) perguntas fechadas e de múltipla escolha (Anexo I), por meio da ferramenta oferecida gratuitamente pelo *Google*, o *Google Forms*, disponibilizado entre os dias 14/06/2021 e 22/06/2021 com *link* enviado em diversos grupos de *Whatsapp* aos cursos de Engenharia Civil, Pedagogia, História, Biologia, Pós-Graduação em Gestão e Docência e egressos da Engenharia Civil. O estudo realizado também se caracteriza como uma pesquisa telematizada, tendo em vista a utilização dos dispositivos on-line.

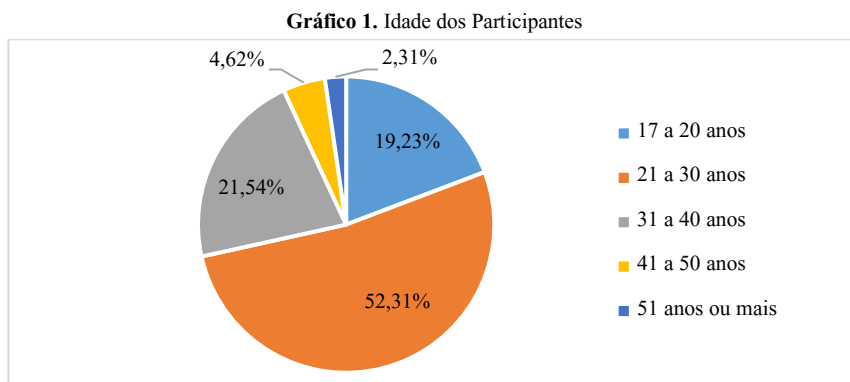
Para a análise dos dados coletados utilizou-se a estatística descritiva básica como método e procedimento, com os quais pode-se identificar informações relevantes sobre os fatos e variáveis, bem como cruzar respostas e visualizar hipóteses.

A pesquisa contou com a participação de 130 pessoas em diferentes idades, gêneros e grau de instrução, o que possibilitou a extração de gráficos e estatísticas por meio de *software* editor de planilhas. As respostas foram contabilizadas e tabuladas, conforme apresentadas a seguir.

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Tomando por base as respostas dos estudantes, foram elaborados gráficos cujo objetivo é facilitar a visualização dos dados coletados e para melhor compreensão dos resultados obtidos.

Inicialmente, foi solicitado que os respondentes assinalassem a idade cronológica conforme os grupos estabelecidos, a partir dos 17 anos, idade em que normalmente caracteriza a entrada em cursos de nível superior. Os grupos de idade ficaram assim distribuídos: 17 a 20 anos, 21 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos e 51 anos ou mais. Os resultados permitiram a elaboração do gráfico 1.

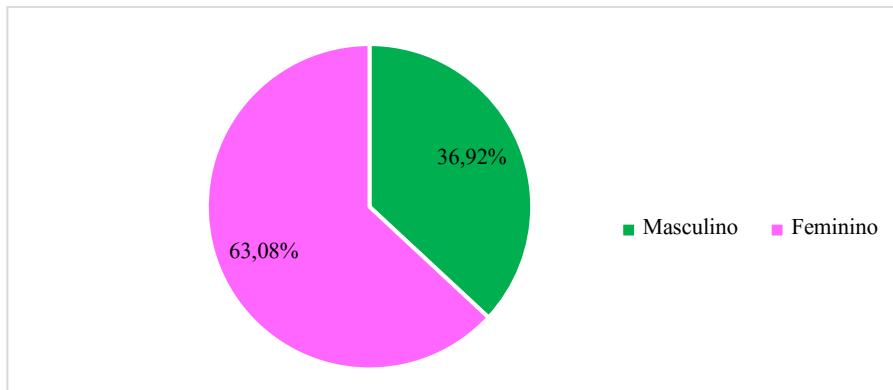


Fonte: Pesquisa dos Autores

Entre os pesquisados, em sua maioria com 52,31% (68 participantes) possuem idade entre 21 a 30 anos; 21,54% (28) com idade entre 31 a 40 anos; 19,23% (25) com idade entre 17 a 20 anos; 4,62% (6) com idade entre 41 a 50 anos e 2,31% (3) com idade de 51 anos ou mais.

Os participantes da pesquisa também foram categorizados conforme o gênero a que pertencem.

Gráfico 2. Gênero dos Pesquisados

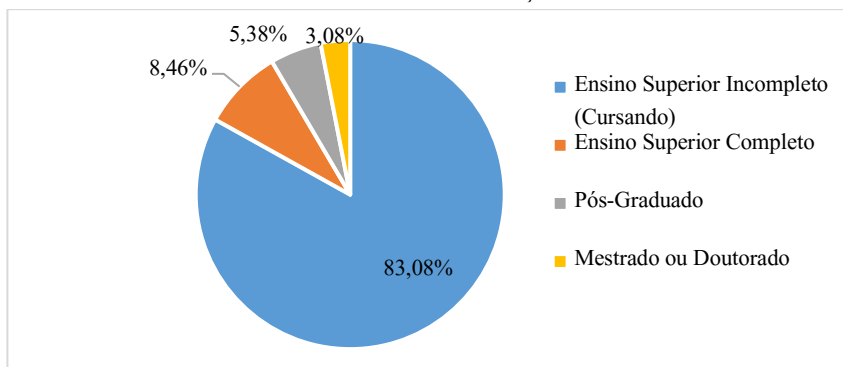


Fonte: Pesquisa dos Autores

Do total dos integrantes, 63,08% (82 participantes) são do gênero feminino, enquanto 36,92% (48) são do gênero masculino, de acordo com o Gráfico 2.

A terceira categorização procurou estabelecer em que etapa do ensino superior os entrevistados se encontram.

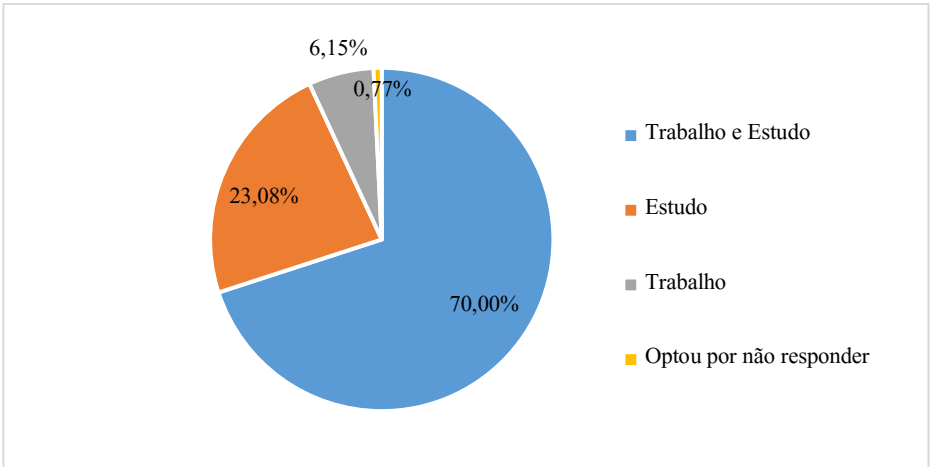
Gráfico 3. Grau de Instrução



Fonte: Pesquisa dos Autores

A pesquisa demonstrou que a maioria dos participantes, com 83,08% (108) cursa-se o ensino superior (graduação); enquanto 8,46% (11) possuem ensino superior completo; 5,38% (7) possuem pós-graduação e 3,08% (4) possuem mestrado ou doutorado (Gráfico 3).

Gráfico 4. Utilização do Tempo Diário

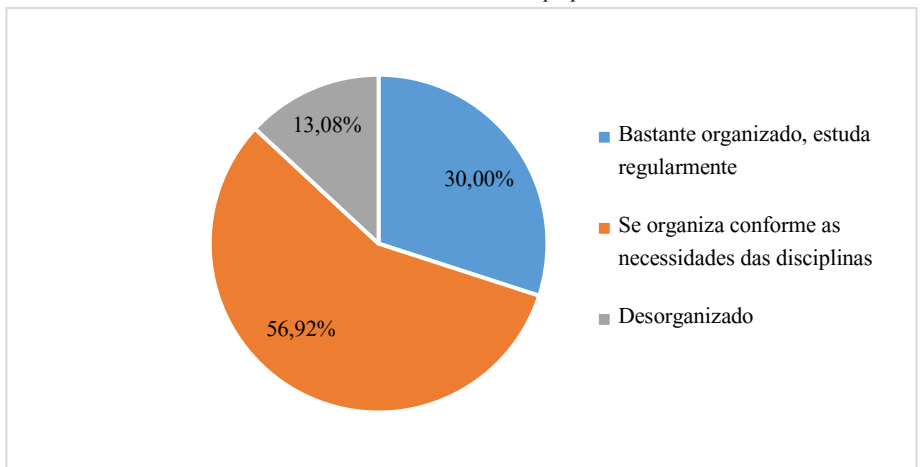


Fonte: Pesquisa dos Autores

No Gráfico 4, observa-se que 70% (91 participantes) trabalham e estudam; 23,08% (30) apenas estudam; 6,15% (8) trabalham apenas e 0,77%(1) optou por não responder.

Após o estabelecimento das categorias de análise, foram apresentadas aos participantes da pesquisa, as perguntas que viriam ao encontro do objeto deste estudo.

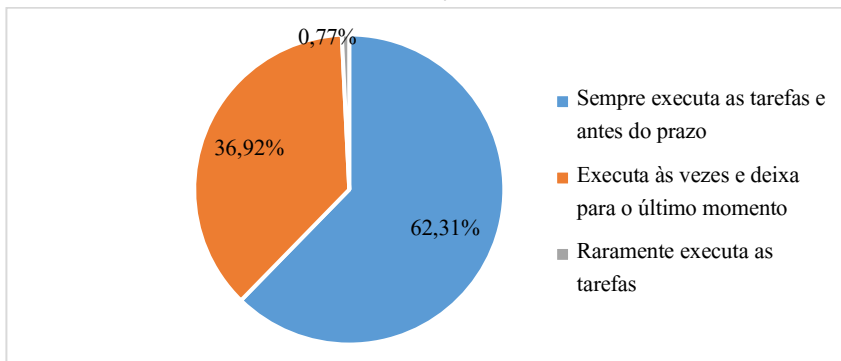
Gráfico 5. Gerenciamento do Tempo para Estudos



Fonte: Pesquisa dos Autores

Os participantes consideram-se em sua maior parte bastantes organizados em relação aos seus estudos, totalizando 56,92% (74 participantes); os que se organizam conforme as necessidades são 30% (39) e 13,08% (17) responderam que são desorganizados, como demonstra o Gráfico 5.

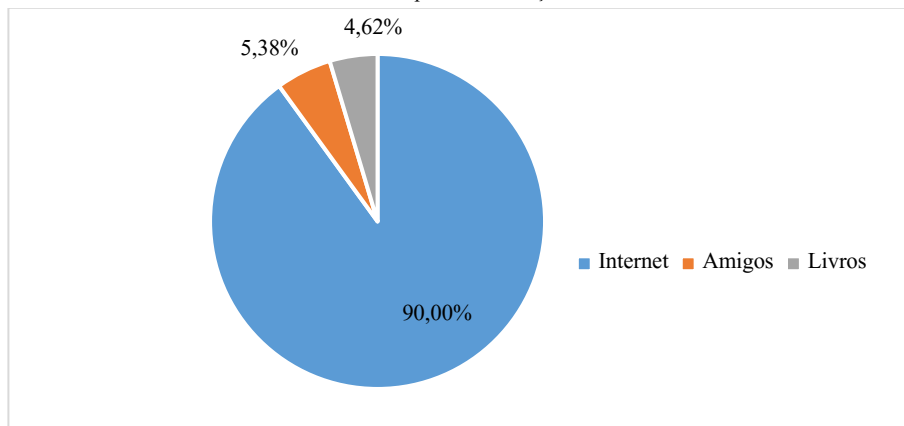
Gráfico 6. Execução de Tarefas



Fonte: Pesquisa dos Autores

No Gráfico 6, nota-se que mesmo os desorganizados entregam as tarefas, sendo apenas 0,77% (1 participante), ao qual descreve que não entrega as tarefas; 36,92% (48) executam ocasionalmente as tarefas e deixam para o último momento e 62,31% (81) entregam as tarefas e antes do prazo previsto.

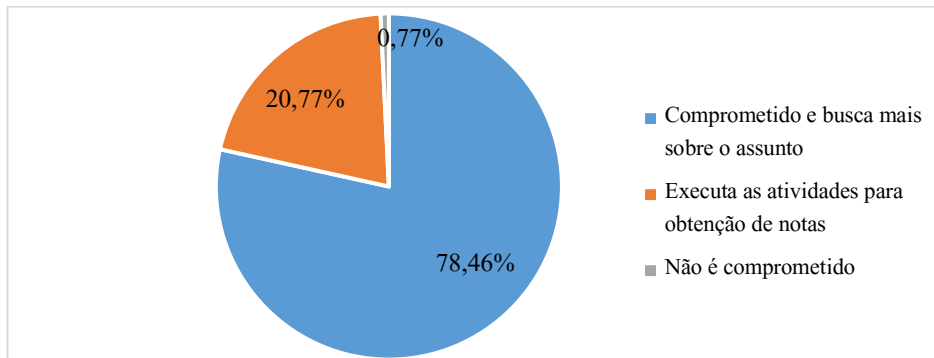
Gráfico 7. Meios para a Realização de Tarefas



Fonte: Pesquisa dos Autores

Em maior parte 90% (117 participantes) realizam as tarefas por meio da internet; 5,38% (7) responderam que consultam amigos e 4,62% (6) realizam por meio de livros, conforme Gráfico 7.

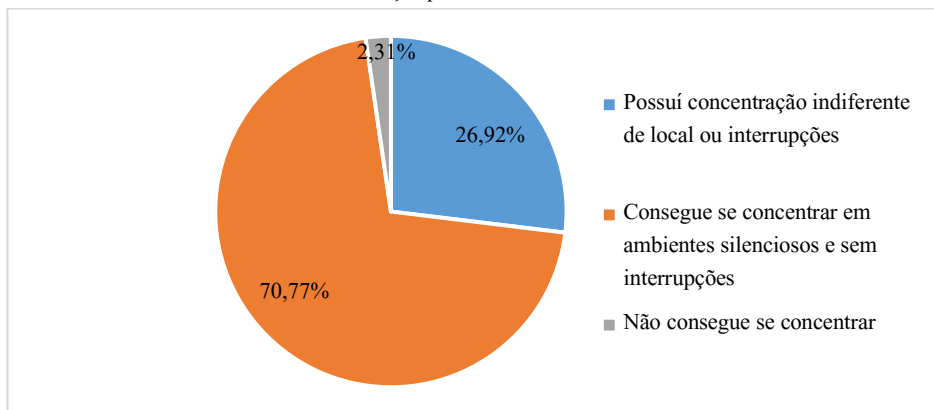
Gráfico 8. Comprometimento com as Atividades do Curso



Fonte: Pesquisa dos Autores

No Gráfico 8, nota-se que 78,46% (102 participantes) responderam que possuem comprometimento com as atividades do curso, bem como procuram mais sobre o assunto abordado; 20,77% (27) responderam que executam as atividades apenas com o objetivo de obter notas para concluir o curso e apenas 0,77% (1) responde que não é comprometido.

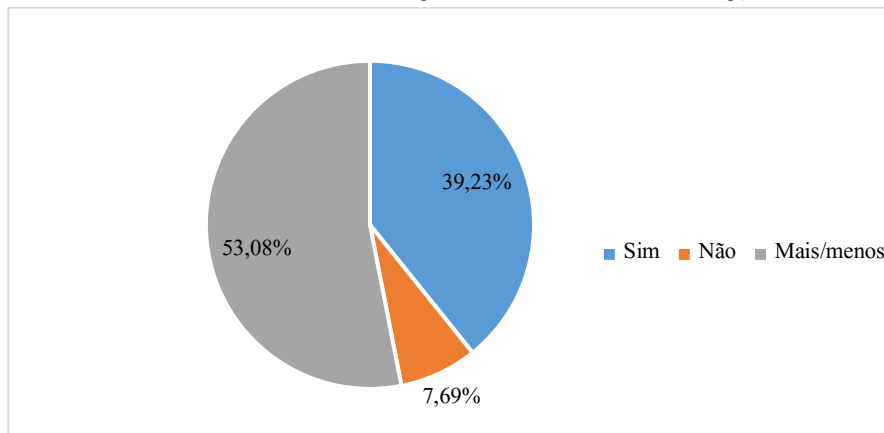
Gráfico 9. Concentração para Estudar ou Realizar Atividades



Fonte: Pesquisa dos Autores

Observa-se no Gráfico 9, que 70,77% (92 participantes) conseguem se concentrar apenas em ambientes silenciosos e sem interrupções; 26,92% (35) conseguem se concentrar em qualquer ambiente com ou sem interrupções, enquanto 2,31% (3) não conseguem se concentrar.

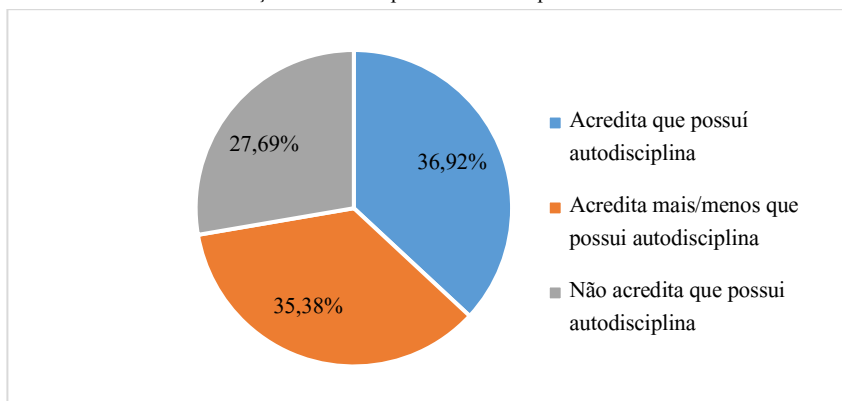
Gráfico 10. Possui Ambiente em que Possa se Concentrar sem Interrupções



Fonte: Pesquisa dos Autores

Dos participantes, 53,08% (69 participantes) possuem locais onde conseguem se concentrar de forma parcial; 39,23% (51) possuem local onde possam se concentrar sem interrupções e 7,69% (10) não possuem um local onde possam se concentrar (Gráfico 10).

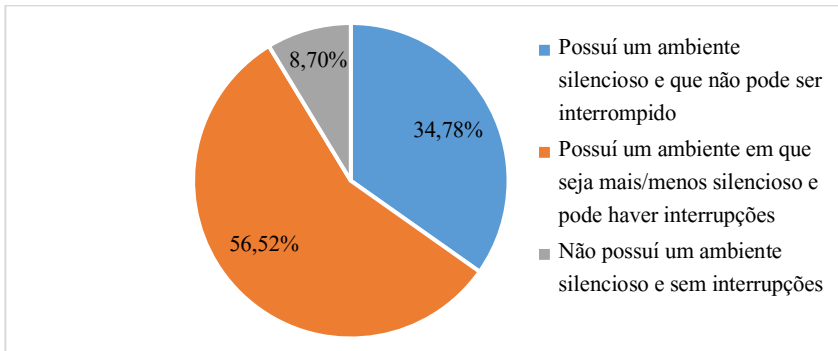
Gráfico 11. Em Relação a Autodisciplina Necessária para Realiza um Curso EAD



Fonte: Pesquisa dos Autores

No Gráfico 11, é descrito de acordo com as respostas dos participantes, ao quais acreditam possuir a autodisciplina necessária para realizar um curso EAD com um total de 36,92% (48 participantes); enquanto 35,38% (46) acreditam que talvez possuam a autodisciplina e 27,69% (36) acreditam não possuir a autodisciplina para realizar um curso de modalidade EAD.

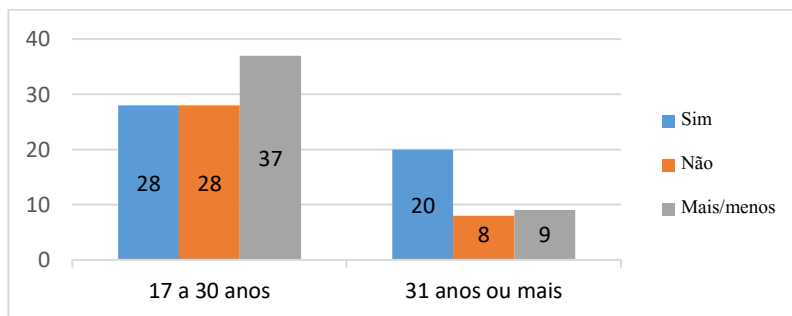
Gráfico 12. Pessoas que só Conseguem se Concentrar em um Ambiente Silencioso e sem Interrupções



Fonte: Pesquisa dos Autores

No Gráfico 12, tabelou-se os dados dos participantes que responderam que somente conseguem se concentrar em um ambiente silencioso e sem interrupções, aos quais apenas 34,78% (32 participantes) possuem este tipo de ambiente; 56,52% (52) possuem um ambiente em que seja mais/menos silencioso e pode haver interrupções; e 8,70% (8) não possui este tipo de ambiente.

Gráfico 13. Participantes por Faixa Etária que Acreditam Possuir a Autodisciplina Necessária para Realizar um Curso na Modalidade EAD



Fonte: Pesquisa dos Autores

No grupo de participantes entre 17 e 30 anos, nota-se que a maioria acredita mais/menos ou não acredita que possui a autodisciplina necessária para realizar um curso EAD, enquanto os participantes acima dos 31 anos, esse preceito se altera, uma vez que a maioria acredita possuir a autodisciplina necessária para a realização de um curso na modalidade EAD (Gráfico 13).

Com os resultados apresentados no Gráfico 13 é possível inferir que entre os mais jovens (17 a 30 anos), a autodisciplina ainda é um fator pouco desenvolvido, o que pode vir a prejudicar seus estudos, caso optem por um curso em EAD.

Considerando os resultados obtidos a partir dos questionários, verifica-se que o discente de educação a distância, de certa forma, é mais interessado e direcionado às práticas de trabalho e, por uma questão de vivência (pois se tem mais idade), apresenta mais aprendizado de vida, estando propenso a empreender mais tempo na aquisição de conhecimentos, para empregá-los no setor de ofício em que habitualmente trabalha, ou quer trabalhar (BELLONI, 2006). Em consenso com Moore e Kearsley (2013), uma outra razão para a busca pela educação a distância pode estar relacionada a um ensino antecedentemente descuidado, o que leva o estudante a essa iniciativa como meio de resgatar o tempo perdido. Além disso, a versatilidade de horários nos cursos em EAD favorece, precipuamente ao discente que trabalha, tem família e deveres sociais.

Considerações Finais

Em se tratando de uma pesquisa exploratória, este artigo não tem o propósito de gerar soluções com referência à temática tratada, mas de buscar acrescentar um enfoque ao tema para, dessa forma, aflorar novas perspectivas de aprendizagens por meio da geração de informações em conjunto com outros trabalhos no contexto atual.

Como objetivo geral do artigo, foram apresentados argumentos da autogestão “de si” considerando os discentes de graduação e as possibilidades para realizarem seus estudos na modalidade EAD.

Verificou-se, durante a concepção do Referencial Teórico e do formulário de pesquisa ao serem construídos, que esse comportamento está associado as várias perspectivas e não exclusivamente a uma. O comprometimento com as atividades ou a execução de tarefas que foi levantado pelo trabalho se mostrou entre os demais, fundamentado essencialmente por dois pontos: adaptar a atividade profissional com o aprendizado e adaptar os pleitos domésticos com o aprendizado. Outro enfoque, a autodisciplina necessária, também esteve exposto no texto do

questionário, mas constatou-se que, embora relevante, em geral ficou em um plano secundário, amparando no andamento e não sendo especificamente, o elemento catalisador.

Durante este artigo, constatou-se que as perguntas empregadas para averiguar o tema em questão estão ligadas direta ou indiretamente ao comprometimento do discente, já que para a maioria dos entrevistados a modalidade em EAD não é uma novidade. Dessa forma, foi identificado não apenas nas perguntas propriamente ditas, mas na interpretação delas, a necessidade de uma dedicação suficiente para adequar-se a essa modalidade de ensino.

Observou-se também, desde o início do estudo, que para o discente ser considerado autônomo e capaz de obter sucesso em cursos de EAD, é necessário possuir (ou desenvolver) o máximo possível de habilidades que facilitem a autoaprendizagem, a qual deve-se buscar exercitar e integrar no seu cotidiano para que se torne algo próprio dele. O que permite inferir, que as metodologias empregadas pelos docentes devem possibilitar o desenvolvimento da autonomia, cotidianamente, desde a educação básica.

A autonomia na hora de estudar é fator essencial para o discente da EAD e somente terá bom rendimento aquele que atingir a capacidade de ser gestor do seu tempo e realizar práticas adequadas de estudo, o que também inclui autodisciplina, interesse, motivação e cumprimento de prazos.

Referências

ALMEIDA, Heloisa M. M. D. Autogestão da idéia às práticas. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 37-57, Jan-Mar 1983. ISSN 2178-938X.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**. São Paulo, v. 23, p. 117-142, 2002.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, p. 240, 26 Mai 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: Economia. Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, ed. 6, 1999.

COUTINHO, Juliana Z. S. F.; CUCONATO, Lourdes C. D. S.; ALCANTARA, Elisa F. S. D. Motivação e Aprendizagem no Contexto Escolar. **Revista Episteme Transversalis**. Volta Redonda, v. 8, n. 2, p. 133-144, Jul-Dez. 2017. ISSN 2236-2649.

LENOIR, Hugues. **Autogestão pedagógica e educação popular**: A contribuição dos anarquistas. São Paulo: Intermezzo, 1ª. ed., 2017.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1999

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOTTA, Fernando C. P. **Burocracia e autogestão**: a proposta de Proudhon. São Paulo, Brasiliense, 1981. 170p.

SANTOS, Carlene P. Desafios do Ensino em EAD. **Maiêutica - Curso de Serviço Social**. Indaial, v. 01, n. 01, p. 69-76, Jul-Dez 2013. ISSN 2118-6615.

SCHWAB, Klaus; DAVIS, Nicholas. **Aplicando a quarta revolução industrial**. Edipro, 2019.

SPINELLI, Miguel. Sobre a autodidaxia e a autárquia de epicuro. **Revista Archai**, Brasília, n. 2, p. 169-182, Jan 2010. ISSN 1984-249X.

TAVARES, David R. Um autodidatismo natural e tecnológico como solução sócio-ambiental. **Revista Eletrônica do Curso de pedagogia das Faculdades OPET**. Curitiba, n. 10, p. 61-73, Dez 2015. ISSN 2175-1773.

VALVERDE, Antonio J. R. **Pedagogia Libertária e Autodidatismo**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 321. 1996.

CAPÍTULO 11

O DESENVOLVIMENTO DA GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA APLICÁVEL AO ENSINO SUPERIOR

Wilton Rogério Rozário¹

Emilson Loche²

Elisa Ferreira Silva de Alcantara³

O estímulo e o engajamento dos discentes à aprendizagem de novos e mais complexos conteúdos estão relacionados, entre outras coisas, com o significado que esses alunos constroem ao longo da formação. Assim, as experiências extraclasse e as concepções das mesmas não podem ser ignoradas no planejamento e execução dos processos de ensino.

Observando -se as transformações sociais contemporâneas, é possível constatar que as metodologias de ensino tradicionais perdem gradativamente a aderência ao ambiente vivenciado no chamado mundo real. As tecnologias, por exemplo, têm provocado alterações irreversíveis na forma de absorver, processar e disponibilizar informações.

Assim, torna-se imperativo que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam mais próximas dos ambientes em que estão inseridos seus discentes e traduzam para eles as novas demandas que estão sendo apresentadas pelo mercado de trabalho, o qual também se encontra em franca transformação.

Portanto, nesse trabalho, aborda-se a metodologia ativa da gamificação como uma ferramenta viável e poderosa na construção de pontes para a integração discente-universidade-empresa. Analisa-se como a metodologia é próxima ao perfil do discente, sendo capaz de auxiliar interativamente na produção do significado indispensável para iniciação deles ao mercado de trabalho.

¹ Mestre em Engenharia Metalúrgica (UFF).

² Especialista em Manutenção e Gestão Empresarial (UniFoa).

³ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

Fundamentação Teórica

Esse artigo é qualitativa e foi embasado através de pesquisa bibliográfica. As referências teóricas foram aqui citadas por confirmarem as expectativas dos autores desse artigo quando ao elevado grau de atratividade para o desenvolvimento e aplicação da metodologia da gamificação como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Assim, no primeiro item - Aprendizagens Interativas - foram descritos os diferentes tipos de jogos e seus particulares objetivos. Destaca-se que aplicação de jogos com fins de ensino e aprendizagem possui um amplo espectro de recursos técnicos a serem aplicados. Porém, nesse artigo, tem-se o interesse específico pelos jogos eletrônicos de aprendizagem, pois experimentos primários desenvolvidos estimularam o tema.

Já no item 2 – Os Jogos como Ferramentas Eficientes de Ensino e Aprendizagem – buscase confirmar a atualidade do tema. Os resultados obtidos nas meta-análises ratificam, pelo volume de estudos e suas repercussões, a atratividade para o projeto de desenvolvimento da solução.

Em Atratividade dos Jogos, item 3, os elementos essenciais para que os jogos sejam a ferramenta de promoção do comprometimento prazeroso dos discentes com a aprendizagem, são apresentados de forma lógica e estruturada.

Contudo, há condições de contorno que devem ser observadas e rigorosamente respeitadas para que a ferramenta seja desenvolvida e atinja um elevado grau de aceitação por todos os envolvidos no uso, patrocínio e construção. O item Definindo Restrições traz esse entendimento.

A diferença da aplicação da metodologia da gamificação na educação está relacionado com a junção da motivação do jogador com o direcionamento da sua atenção para os temas acadêmicos. Essa união só é possível se o desafio trazido pelo jogo estiver em equilíbrio com as habilidades do jogador e esse equilíbrio for mantido em alto nível de forma dinâmica. Essa é a essência do Estado de Fluxo apresentado no item 5.

Os anos de experiência no ambiente industrial e a vida acadêmica têm demonstrado que os discentes almejam uma rápida e bem-sucedida inserção no mercado de trabalho dentro de suas áreas de formação. Entretanto, o mercado de trabalho, em constantes transformação, tem apresentado elevadas expectativas de desempenho para todos os profissionais, independente do tempo de experiência. Assim, analisa-se no item Educação para o Mundo Real, como a gamificação pode ser útil na construção das pontes que facilitam todo processo de conhecimento.

Aprendizagens Interativas

Conforme Boller e Kapp (2018, p. 40), existem diferentes tipos de aprendizagem interativas e saber distingui-las é fundamental para a obtenção do sucesso nos desenvolvimentos e aplicações dessas ferramentas. Sendo assim, tem-se:

Jogos de entretenimento. Eles se destinam puramente à diversão do jogador, não havendo, portanto, outra expectativa de resultado. Os jogadores podem até aprender com um jogo de entretenimento, porém, o aprendizado não é o objetivo. Caso aconteça, trata-se apenas de um subproduto ou efeito colateral da meta principal – o entretenimento.

Jogos de aprendizagem. São destinados a ajudar os jogadores a desenvolver novas habilidades e novos conhecimentos, ou a reforçar os já existentes. O objetivo final de um jogo de aprendizagem é permitir o alcance de algum tipo de resultado de aprendizagem enquanto o “jogador” está envolvido ou imerso num processo de aprendizagem.

Simulações. Elas são uma tentativa de se reproduzir a realidade, e garantem aos aprendizes uma experiência interativa dentro de um ambiente realista e de risco controlado, onde todos poderão praticar comportamentos específicos e experimentar os efeitos de suas decisões.

Gamificação. Trata-se do uso de elementos de jogos em uma situação de aprendizagem; utilização de partes de um jogo no design instrucional, sem que isso implique na criação de um jogo completo.

Embora as fronteiras da aprendizagem interativa sejam claramente definidas, os recursos tecnológicos, sobretudo os digitais, têm possibilitado zonas de interseção bastante amplas. Como pode ser observado em Teixeira e outros (2021), o termo “gamificação” também é aplicado como referência aos jogos eletrônicos (games) ampliando assim sua aplicação e significado. Nesse artigo, aborda-se o termo gamificação como sendo o desenvolvimento de jogos eletrônicos de aprendizagem.

Os Jogos como Ferramentas Eficientes de Ensino e Aprendizagem

Conforme Boller e Kapp (2018, p. 42), com frequência, questiona-se a eficiência dos jogos de aprendizagem para o processo de aprendizado. A resposta mais curta é: Sim! Evidências

demonstram de maneira clara que os jogos podem ser ferramentas eficientes e efetivas para o ensino. Participantes de jogos instrucionais podem aprender, e realmente aprendem, com os jogos.

Várias meta-análises já indicaram que o aprendizado com base em jogos é mais eficiente que o método tradicional de instrução utilizado em sala de aula. Pieter Wouters e outros (2013) compararam os resultados de 38 estudos individuais e observaram que bons jogos de aprendizagem promovem a absorção e a retenção de maneira mais eficaz que os métodos convencionais. Também em comparação aos meios mais estabelecidos (como palestras e debates), esses profissionais identificaram que os discentes que foram submetidos a jogos instrucionais apresentaram melhores resultados de aprendizagem quando forem submetidos as situações que envolviam: acréscimo de outros métodos instrucionais, o curso envolvia múltiplas sessões e os alunos trabalhavam em grupos.

Traci Sitzmann (2011) conduziu uma meta-análise que abrangeu 65 amostras independentes e dados de mais de 6000 estagiários. Nesse trabalho descobriu-se que, em comparação com aqueles que haviam sido treinados por meio de métodos instrucionais convencionais, os *trainees* que utilizaram jogos apresentaram um nível de conhecimento declarativo 11% maior, nível de conhecimento processual 14% maior e nível de retenção 9% mais elevado que o grupo de comparação. Observou-se também que os jogos foram 17% mais eficazes que palestras e 5% mais eficientes que discussões; metodologias de ensino utilizadas tradicionalmente em classes.

Em outro estudo, Thomas M. Connolly e outros (2012) conduziram uma meta-análise na qual forma revisados 129 trabalhos. Neste processo foram reportadas evidências relacionadas aos resultados de jogos de computadores e jogos sérios, tanto no que se refere à aprendizagem quanto ao envolvimento. Uma conclusão alcançada foi de que os resultados e impactos mais comumente registrados foram a aquisição de conhecimento/compreensão de conteúdo e os de caráter efetivos e motivacionais. É óbvio, portanto, que os jogos de aprendizagem representam uma forma de instrução proficiente para obtenção dos resultados desejados.

Porém, os jogos, como no caso de qualquer outra solução para ensino, precisam ser desenhados, desenvolvidos e implementados de uma maneira cuidadosa para facilitar o aprendizado. Ou seja, assim como no caso de qualquer instrução de sala de aula mal planejada, jogos projetados incorretamente levarão a resultados ruins. Portanto, quando se desenha um jogo de aprendizagem é preciso saber de antemão quais características e elementos serão bem-sucedidos na tarefa de ensinar, e então incluí-los no design.

Atratividade dos Jogos

Há por trás das aprendizagens interativas, elementos fundamentais que contribuem para comprometer e motivar os discentes. Esses elementos, segundo Teixeira e outros (2021), são:

Feedback. O feedback constante sobre as atividades realizadas pelo discente é importante para dar a noção de progresso sobre o que ele está fazendo e, principalmente, para dar uma orientação sobre o próximo passo. É uma característica essencial no processo de aprendizagem e que algumas vezes não é muito bem atendida, pois quando o discente realiza algum exercício sozinho, ele não sabe como está seu progresso ou se está no caminho certo;

Desafio. Nos jogos eletrônicos (*games*), geralmente os desafios estão associados a um propósito, como derrotar um inimigo ou salvar o mundo. Na educação tradicional não acontece da mesma forma. Os discentes apenas veem os desafios, mas tem dificuldade em identificar um real motivo para superá-los. Nesse caso, pode-se dizer que a gamificação, para um contexto educacional de ensino eletrônico (*e-learning*), tem apenas o propósito de facilitar a aprendizagem, no prazer que o próprio game proporciona, não no intuito de vencer para derrotar um inimigo. A vitória está centra-se mais em completar as tarefas ou desafios.

Competição. Não é preciso estimular a competição apenas de forma direta, elegendo apenas um vencedor a cada atividade. O simples fato de parabenizar as melhores notas da turma em uma prova ou numa atividade diária, por exemplo, já promove certo nível de competição de uma maneira sadia, permitindo a compreensão de que a “vitória” é apresentada e reconhecida. Nesse caso da prova, vencer está associado a atingir o ápice, à totalidade.

Recompensas. A recompensa é uma das características mais importantes do processo. Recompensas funcionam como espécie de *feedback* (resposta determinada e específica) para que o usuário saiba que está fazendo a coisa certa, e que se possa estimular os discentes para as próximas atividades. As recompensas podem vir em vários formatos, tais como: pontos, medalhas, objetos colecionáveis ou reconhecimento.

Os elementos apresentados acrescidos de cenários que reproduzam os contextos a serem vivenciados pelos estudantes de engenharia no exercício de suas atividades profissionais, podem realizar, ao seu termo, a conexão da aprendizagem com o “mundo real”.

Definindo Restrições

Conforme Boller e Kapp (2018, p. 64), todo projeto apresenta restrições. Todo jogo que você cria deveria considerar limitações de seus jogadores e do ambiente de jogo, tais como as seguintes:

Limite de tempo. Esse é o período razoável ao longo do qual você pode esperar que os jogadores irão se concentrar no seu jogo em meio às suas responsabilidades profissionais e pressões inerentes. A quantidade de tempo disponível afeta o escopo e a complexidade do jogo, assim como o conteúdo que será incluído.

Local em que os jogadores poderão jogar o jogo. Os jogadores irão disputá-lo num ambiente barulhento? O grau de distração que um jogador terá certamente exercerá um impacto sobre a complexidade. Isso também poderá afetar o uso do som.

Dispositivos mais frequentemente disponível para os jogadores. Para jogos digitais, é interessante evitar desenhar para laptop caso você já saiba que os jogadores terão acesso mais frequentemente a seus próprios celulares.

Restrições técnicas impostas pela organização. Por exemplo, o jogo precisa que informações sejam passadas para o seu LMS (Sistema de Gestão de Aprendizagem)? Ele precisa rodar no sistema Android⁴ e iOS⁵? Será necessário fazer o *download*? Lembre-se: caso esteja planejando criar um jogo digital, envolva o pessoal de TI logo no início de seu projeto.

Desenvolvimento e restrições de tempo. Quanto tempo você tem para desenvolver o jogo? Se tiver duas semanas não poderá desenvolver o mesmo tipo de jogo que poderia caso tivesse seis meses.

Limitações de recursos. As habilidades e capacitações de sua equipe irão influenciar no tipo de jogo que conseguirá desenvolver. A quantidade de dinheiro que puder gastar também afetará o resultado.

Atitudes e experiências de seus jogadores alvo. Não há sentido em desenvolver uma experiência imersiva e para multijogadores para um público-alvo que seja totalmente não familiarizado com esse gênero de jogos. Concentre-se no tipo de jogo que terá mais sucesso com essas pessoas.

⁴ Android – Sistema operacional baseado no núcleo Linux, para dispositivos móveis em geral.

⁵ IOS - Sistema operacional Apple, para dispositivos móveis.

O Estado de Fluxo

A conjugação dos elementos presentes na gamificação pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento e manutenção do levado estado motivacional dos praticantes de jogos eletrônicos, sendo eles de aprendizagem ou não.

Conforme ARAÚJO (2008), a motivação orienta todo o tipo de atividade humana por meio de fatores intrínsecos e/ou extrínsecos que asseguram ao ser humana a qualidade da persistência e do direcionamento da atenção para o desenvolvimento de suas tarefas.

Já Abrantes e Gouveia (2007) propõe que um outro aspecto ligado com o comportamento dos praticantes dos jogos está relacionado à experiência do fluxo, proposta pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi - estudioso do estado mental como elemento de realização e alta performance. A experiência do fluxo significa a sensação que as pessoas sentem quando elas estão completamente envolvidas no que fazem, ou seja, gostam da experiência e querem voltar a repetir (Csikszentmihalyi, 1982).

A teoria do fluxo permite medir a interação dos utilizadores com os sistemas de computador verificando se estes são mais ou menos jogáveis e exploratórios (Abrantes e Gouveia, 2007).

A experiência do estado fluxo tem sido estudada para compreensão do desempenho na execução de atividades em várias áreas de conhecimento. Ainda segundo Abrantes e Gouveia (2007), as características relacionadas por Mihaly Csikszentmihalyi que devem ser percebidas em uma pessoa que vivencie uma experiência do fluxo são:

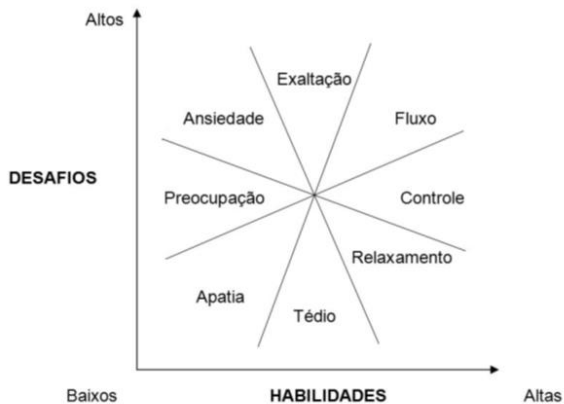
- Tarefas ao nível do conhecimento;
- Combinação/união entre a ação e o pensamento;
- Interesse intrínseco;
- Feedback imediato e sem ambiguidade;
- Concentração durante a realização da tarefa;
- Objetivos claros;
- Sensação de controle;
- Perda da consciência de si;
- Sensação de alteração de tempo.

Portanto, o estado de fluxo caracteriza-se por um profundo envolvimento na execução de atividades com dedicação plena e prazerosa.

Experiências ótimas geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para ação (Csikszentmihalyi, 1999).

Conforme proposto por Csikszentmihalyi (1999), para que o fluxo ocorra deve haver equilíbrio entre os desafios propostos e as habilidades do envolvido. Assim, segundo Araújo (2008), o comprometimento profundo da pessoa com a atividade possui uma alta probabilidade de gerar o fluxo, isto é, um determinado estado de envolvimento total com o que se está fazendo, que mantém a mente concentrada a ponto de proporcionar a perda da noção de tempo, sensação de bem-estar, alegria (vide gráfico 1).

Gráfico 1. Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo proposta por Csikszentmihalyi.



Fonte: Araújo (2008)

Vale ressaltar que estudos desenvolvidos no Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB) pelos autores desse artigo com a aplicação de metodologias ativas de projetos permitem que seja traçado um paralelo com a observância da harmonia entre as variáveis desafio e habilidade. Nesse estudo, as variáveis-chave para eficiência da metodologia observadas foram os níveis de complexidade e incerteza dos projetos aplicados.

Ambos influenciam nas crenças e percepções quanto as próprias habilidades dos alunos. A gestão do grau incerteza e complexidade do projeto, através da aplicação de desafios acadêmicos, mantem os níveis de abstração requeridos dos alunos em patamares que não conflitam com as crenças dos grupos e, conseqüentemente, indo ao encontro do estado de fluxo.

Complexidade deve ser entendida como a quantidade de variáveis a serem gerenciadas pelo jogador e/ou o número de áreas do conhecimento envolvidas nos desafios. Já a incerteza é o

grau de desconhecimento prévio a respeito dos resultados almeçados ou da forma de atingi-los, ou de ambos.

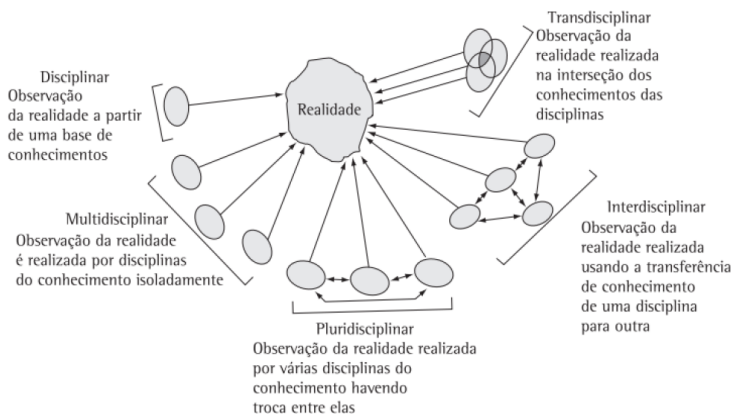
Sendo assim, os jogos eletrônicos de aprendizagem podem oferecer um ambiente propício para engajar os discentes desde que mantenham em alto nível o equilíbrio dinâmico entre os desafios e as habilidades deles.

Educação para o Mundo Real

As empresas estão passando por transformações profundas na busca pela competitividade nos mercados globais. Rápidas e abrangentes mudanças tecnológicas alinhadas às estruturas de recursos humanos próprias enxutas têm promovido uma revolução das competências exigidas dos profissionais de nível superior. Decisões devem ser tomadas sem hesitação, análises complexas com diferentes abordagens disciplinares, uso de inúmeras ferramentas digitais e interações com suportes remotos e globais, são exemplos de alguns dos desafios vivenciados por esses profissionais. Essas demandas do mundo corporativo precisam ser incorporadas pelas universidades a fim de redesenharem seus processos de ensino e mediarem a inserção de seus discentes ao mercado trabalho.

Segundo Neto (2010), do ponto de vista acadêmico, há várias abordagens disciplinares para se analisar a realidade (vide figura 1).

Figura 1. As várias abordagem disciplinares para se observar a realidade.



Fonte: Carvalho e Nery (2015)

Os jogos eletrônicos de aprendizagem possibilitam uma aplicação progressiva das diferentes abordagens disciplinares, evoluindo, de um nível mais baixo (Disciplinar e multidisciplinar) para níveis mais avançados (Pluridisciplinar e Interdisciplinar), com racionamento financeiro e acompanhando o progresso individual de aprendizagem dos alunos. Além disso, nivelando as adequações dinâmicas das proposições dos desafios com os estágios de habilidade já alcançados, assegurando a manutenção motivacional dos discentes.

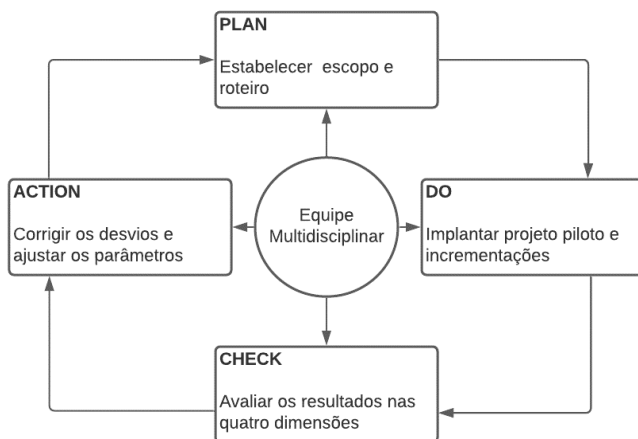
Estratégia para Implantação da Metodologia de Ensino Baseada na Gamificação

A implantação da metodologia de ensino baseada na gamificação deve ser entendida como o desenvolvimento de um sistema dinâmico. Portanto, deve-se iniciar a partir de uma estruturação básica simplificada, a qual sofrerá inúmeras transformações à medida que novos recursos forem adicionados ao escopo básico; podendo inclusive resultar na criação de novos e autônomos projetos.

Assim, apresenta-se nesse artigo a proposição de um roteiro básico, ou seja, uma descrição dos passos essenciais ao desenvolvimento das soluções.

Optou-se pela utilização da ferramenta do ciclo do PDCA por ser uma metodologia iterativa de gestão baseada na repetição de processos, visando melhorias incrementais. Dessa maneira, os processos para o desenvolvimento do ensino baseado na gamificação podem ser gerenciados de maneira dinâmica. A figura 2 apresenta a visão esquemática da proposição.

Figura 2. Visão Esquemática dos Processos de Desenvolvimento da Gamificação.



Fonte: Produção dos Autores

Composição da Equipe de Desenvolvimento

Desde o início do projeto, há necessidade da formação de uma equipe multidisciplinar e o apoio da direção da Instituição de Ensino Superior (IES) a fim de assegurar a qualidade do produto e sua integração ao sistema da instituição, devendo haver participação dos seguintes setores universidade:

- Direção (gestão e viabilidade dos recursos)
- Professores do curso (definição dos desafios e objetivos de aprendizagem)
- Equipe de TI (ajuste de interfaces e segurança lógica)
- Desenvolvedores de Jogos (design e programação)
- Grupo de Apoio Pedagógico (avaliação da aprendizagem e aderência)
- Alunos (simulações e feedback motivacional).

Além desses, é desejável a participação de empresas, parceiras na definição e análise da aderência dos problemas simulados.

Definição do Roteiro do Jogo

Conforme ALVES (2015), durante todo o processo de desenvolvimento, o foco deve ser a perspectiva do discente/jogador. O desenvolvimento é feito para esse público-alvo. Propõe-se os seguintes passos para a construção do roteiro jogo: conhecer os objetivos do negócio e de aprendizagem.

- 1) Definir comportamentos e tarefas que serão alvo desta solução.
- 2) Identificar o perfil de seus jogadores.
- 3) Estabelecer o tipo de conhecimento que precisará ser ensinado.
- 4) Assegurar a presença da diversão.
- 5) Utilizar ferramentas apropriadas.
- 6) Fazer protótipos.

Implementação Piloto

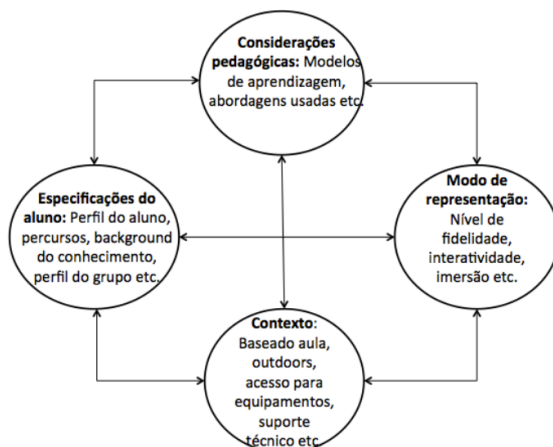
A implantação piloto permitirá a exposição do produto dentro de um ambiente maior, porém ainda controlável. Ela deve ser pensada em termos de uma disciplina ou um conjunto de

disciplinas afins, um curso ou cursos afins. A implementação piloto traz inúmeros benefícios, tais como: estímulo a efetividade do produto revelando e excluindo as externalidades negativas precocemente, manutenção da motivação da equipe do projeto, potencialização de sinergias, entre outras.

Avaliação do Resultado

Conforme Monsalve (2014), avaliação dos resultados do projeto de implantação da metodologia de gamificação deverá ser desenvolvida e observar as quatro dimensões que norteiam a aplicação dessa metodologia (figura 03). A primeira dimensão foca no ambiente e recursos onde o jogo será desenvolvido e aplicado. Características financeiras, estruturas físicas, equipamentos e ferramentas, são bons exemplos dessa dimensão. A Segunda dimensão ocupa-se do perfil do público-alvo, os discentes/jogadores. A terceira dimensão contempla a estruturação do jogo, sua aderência a realidade, nível de interatividade, os objetivos de ensino e todas as atividades que interagem com esses processos. Além disso, observam-se formato e modo do jogo. Concluindo, na quarta dimensão, trata-se do processo de ensino e aprendizagem. Analisam-se os métodos pedagógicos teóricos, os modelos e estruturas utilizadas para apoiar o ensino, os planos de aula, conteúdos, disponibilidade e avaliação da aprendizagem.

Figura 03. Estrutura de Quatro Dimensões (traduzido de Freitas e Oliver 2006).



Fonte: Monsalve (2014).

Ações de Correção

Como mencionado anteriormente, a aprendizagem baseada em jogos eletrônicos de aprendizagem é dinâmica e, por conseguinte, resulta na permanente correção dos desvios. Os ajustes e eliminações de pendências possibilitarão a manutenção do objetivo estabelecido pela equipe do projeto e, consequentemente, o sucesso no desenvolvimento e implantação dessa poderosa ferramenta.

Conclusão

As novas tecnologias estão promovendo mudanças significativas em todos os setores da sociedade. Como não poderia deixar de ser, as instituições de ensino superior, atentas a essas transformações, buscam analisar as tendências e traduzi-las em estratégias acadêmicas eficientes, possibilitando aos docentes e discentes estarem preparados para os desafios profissionais vindouros.

A gamificação foi apresentada nesse artigo como uma metodologia ativa de ensino que propicia aos alunos um processo de aprendizagem dinâmico, prazeroso e aderente ao ambiente tecnológico comum a eles. Além disso, viabiliza, com um menor custo, a reprodução dos ambientes profissionais que serão vivenciados pelos discentes.

A metodologia disponibiliza uma aplicação progressiva das diferentes abordagens disciplinares, evoluindo de um nível mais baixo (Disciplinar e multidisciplinar) para níveis mais avançados (Pluridisciplinar e Interdisciplinar) e gerenciando individualmente o progresso dos discentes.

O desenvolvimento da gamificação como metodologia ativa aplicável ao ensino superior é feito através de um sistema dinâmico, iniciando a partir de uma estrutura simplificada, que sofrerá progressivas transformações. Seus principais passos de implantação são: a composição da equipe de desenvolvimento, a definição do roteiro do jogo, implementação piloto, avaliação do resultado e ações de correção.

Referências

ABRANTES, Steven L.; GOUVEIA, Luís M. B. **Será que os jogos são eficientes para ensinar? Um estudo baseado na experiência de fluxo.** Site do Instituto Politécnico de Viseu, 2007.

Disponível em: http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/salbg_challenges_07.pdf. Acesso em: 01 junho de 2021.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiencias de aprendizagem engajadora, um guia completo do conceito a prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, Rosane C de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. **Revista Música em Perspectiva**. Paraná: UFPA, v.1, n.2, p. 39-52, 2008.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogos para aprender**: tudo que você precisa saber sobre design de jogos de aprendizagem. São Paulo: DVS Editora, 2018.

CARVALHO, Alessandra L.; NERY, Marcelo S. **Desenvolvimento de um jogo educacional aplicável a engenharia de produção**. XXXV Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Fortaleza, 2015.

CONNOLLY, T. M.; BOYLER, E.; MACARTHUR, T.; HAINEY, J.M.; **A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games**. Computers & Education, 59: 661-686, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

MONSALVE, Elizabeth S. **Uma abordagem para transparência pedagógica usando aprendizagem baseada em jogos**. Tese Doutorado em Informática. PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Alfredo Iarozinski.; LEITE, Maria Silene. A abordagem sistêmica na pesquisa em Engenharia de Produção. **Revista Produção**. Curitiba, v.20, n. 1, p.1- 14, 2010.

ROZÁRIO, Wilton Rogério. Desenvolvimento de projetos baseados na engenharia reversa como estratégia de aplicação de metodologias ativas na disciplina de propriedades dos materiais do curso de engenharia mecânica. **VIII Simpósio de Pesquisa e de Práticas Pedagógicas do UGB**. Volta Redonda: UGB, 2020.

SITZMANN, T. A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. **Personnel Psychology**, 64(2):489-528, 2011.

TEIXEIRA, Ricardo L. P.; SILVA, Priscilla C. D.; BRITO, Max L. A. Gamificação para o ensino de engenharia no contexto da indústria 4.0: metodologia estratégica para a motivação dos estudantes. **Revista de Casos e Consultoria**. Rio Grande do Norte: UFRN, v. 12, n. 1, e23964, 2021.

WOUTERS, P.; NIMWEGEN, H.; OOSTENDORP, E.D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. **Journal of Education Psychology** 105(2): 249-265, 2013.

CAPÍTULO 12

A INFLUÊNCIA DO MARKETING NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA

Yasmim Nascimento de Paula¹

César Pinto Júnior²

Com a pandemia do Covid-19 que afetou todo o mundo no ano de 2020, os mais diversos âmbitos da sociedade precisaram se reinventar. Com a Educação não foi diferente. Encontrar novas formas de ensinar diante do contexto pandêmico foi um desafio para as instituições de ensino em todos os níveis, impactando também a forma como passaram a olhar, instituições e alunos, para o Ensino a Distância.

Faz-se importante ressaltar que tal modalidade se difere da solução que foi praticada por grande parte das instituições públicas e privadas, o ensino remoto, um recurso pontual para lidar com a necessidade do isolamento social, a impossibilidade da realização das aulas e atividades presenciais, de forma que o ano letivo não fosse perdido.

O Ensino a Distância, por sua vez, é uma modalidade que já está presente no Brasil desde o século passado, em que são datados anúncios no Jornal do Brasil de profissionalização para datilógrafo por correspondência (ALVES, 2011).

Oficialmente, o conceito foi definido inicialmente pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, mas, havendo este sido revogado, um novo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, passou a estabelecer, em seu artigo 1º, a Educação a Distância como sendo uma

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre

¹Graduação em Gestão Tecnológica de Marketing (UMESP).

²Especialista em Marketing (ESPM).

outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019, o número de ingressantes em cursos EaD na rede privada (50,7%) superou pela primeira vez o número dos estudantes que se matricularam em cursos de graduação presencial, somando 49,3% (INEP, 2020).

Apesar do seu crescimento exponencial nos últimos anos, verifica-se que ainda há, em grande parte da sociedade, um certo desconhecimento da forma como funciona o modelo de ensino a distância, levando em consideração também a confusão gerada com relação ao ensino remoto, bem como os desafios que a autonomia nos estudos proporciona, além do papel que o direcionamento adotado pelas campanhas de marketing e propaganda desempenham nesse entendimento.

Assim, como forma de atualizar a compreensão dessa percepção, o presente artigo se propõe a analisar como tem se dado a percepção de alunos formandos do Ensino Médio - que se encontram saindo do Ensino Básico em direção ao Superior -, sobre o Ensino a Distância.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de grupo focal com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas de 6 cidades brasileiras, sob o intuito de compreender quais são os questionamentos, dúvidas, informações e interesses desse público sobre o EaD, considerando que este não se trata do principal público-alvo foco das campanhas de marketing das IES, ainda que se configurem como um perfil que se beneficia altamente da modalidade.

Nota-se que o perfil de ingressantes no Ensino a Distância difere em muito das características que guarda um estudante egresso do Ensino Médio. Segundo um estudo feito pela Hoper Educação (2019), no que se refere à faixa etária, a maior parte dos universitários ingressantes no EaD se encontra acima dos 35 anos de idade (56%), e apenas 15% realizaram a sua matrícula em cerca de um ano após o término do Ensino Médio.

Além disso, o mesmo estudo aponta ainda que apenas 5% desses ingressantes cursaram o Ensino Médio em escolas particulares, 93% deles trabalham, e cerca de 97% são responsáveis pelo pagamento da sua mensalidade.

Em contrapartida, ao analisar o perfil do universitário ingressante no Ensino Presencial, o estudo nos mostra que o cenário se diferencia, ao apontar que cerca de 52% se matricula no Ensino Superior em um ano após sua formação no Ensino Médio. O aluno híbrido, por sua vez, também apresenta a referida porcentagem em número bastante superior ao aluno 100% on-line, totalizando cerca de 41%.

Por consequência dos dados apontados acima, no que se refere à faixa etária, tal discrepância entre aluno EaD de um lado, e presencial e híbrido de outro, também se repete. No Ensino Híbrido, cerca de 44% dos alunos se encontram na faixa entre os 18 e 25 anos, enquanto no Ensino Presencial, esse contraste se mostra ainda maior, com mais da metade dos alunos na faixa etária mais baixa, que corresponde dos 18 aos 25 anos (56%).

EaD como Forma de Democratização do Ensino

A Educação em um mundo globalizado, como o que estamos inseridos, estabelece diversos novos desafios com relação à forma de ser conduzida.

Conforme aponta Pierre Lévy, a importância dada às tecnologias digitais e às redes de comunicação interativa, assim como a sua utilização cada vez mais crescente, acompanham e amplificam uma profunda mudança na relação com o saber (LÉVY, 2000).

Entretanto, mais do que apenas servir como uma ferramenta do processo de ensino aprendizagem, as tecnologias são e devem ser capazes de integrar o próprio processo de ensino. Segundo Maria Lúcia Neder (2020), ao deter essa concepção do uso das tecnologias simplesmente como meio de se chegar à educação, faz com que nos distanciemos dos projetos de novas modalidades de ensino, como a Educação a Distância, com as características pelas quais ele se faz.

A autora defende que antes de se colocar em pauta a modalidade na qual o ensino será desenvolvido, se à distância, presencial, semipresencial, ou outro, é necessário primeiro discutirmos sobre o papel da educação na construção do projeto de sociedade que queremos (NEDER, 2000).

Dada a função social a que serve a Educação, faz-se necessário encontrar caminhos para fazer com que o ensino chegue de forma democrática a todos, principalmente dadas as condições de desigualdade socioeconômica que atingem o Brasil em particular de forma estrutural.

É através da educação que os indivíduos se inserem na sociedade, exercendo o seu poder reflexivo. Para além da preparação do educando para o mundo profissional, é preciso que a educação esteja sempre pautada nos seus pilares, quais sejam, o exercício social e democrático de cada cidadão.

Nesse sentido, passa a ser possível compreender o Ensino a Distância como uma modalidade que caminha junto à democratização do ensino, uma vez que proporciona a oportunidade de ingressar em um curso, seja ele do ensino superior ou de outro nível escolar, a alunos que não o teriam de forma presencial.

Não é à toa o fato de o Brasil ter registrado nas universidades privadas mais alunos estudando à distância do que de forma presencial no ano de 2019. Verifica-se por meio desse dado que há uma demanda de determinados perfis de estudantes para o EaD, e que tal demanda não se dá de forma homogênea, ainda que características como a economia de recursos e de tempo, flexibilidade para os estudos e facilidade de acesso sejam compartilhadas por grande parte desses alunos.

Público-Alvo das Campanhas de Divulgação do Ensino a Distância em IES

Embora se verifique que o público que integra o perfil do estudante à distância não possa ser considerado homogêneo, não é dessa forma que muitas instituições de ensino compreendem ao elaborar as suas campanhas de divulgação dos cursos nesta modalidade.

Como forma de compreender a maneira como as IES realizam a divulgação de seus cursos na modalidade de Ensino a Distância, foi realizada uma análise de conteúdo em uma amostragem não probabilística, definida como o modelo no qual a seleção dos elementos da população a compor a amostra irá depender, de certa forma, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. (MATTAR, 1996, p. 132). Como forma de regionalizar este presente estudo, buscou-se direcionar a pesquisa para as principais universidades da região Sul Fluminense que ofertam cursos nas diversas modalidades, como presencial, à distância e híbrido, contribuindo para uma análise mais plural, embora regionalizada e focalizada.

No total, foram contabilizadas na amostra 4 universidades, discriminadas em tabela abaixo. Os conteúdos a serem analisados também se encontram detalhados abaixo, sendo que o posicionamento de mercado e o público-alvo foram os dois elementos que receberam o maior foco da análise.

Tabela 1. IES da região Sul Fluminense com oferta de cursos na modalidade EaD

Universidades
Instituição A
Instituição B
Instituição C
Instituição D

Fonte: Elaboração própria dos Autores

Faz-se importante ressaltar também, que vários são os componentes considerados pelos ingressantes em universidades para definir a sua escolha por uma determinada instituição. Conforme aponta um estudo da empresa de consultoria Hoper Educação (2019), no ano de 2019, a qualidade de ensino foi a variável mais considerada pelos estudantes (20%), enquanto a falta de opção foi o elemento que obteve o menor percentual (1%). Tal dado pode ser explicado pelo grande aumento que se verificou nos últimos anos da oferta de instituições e cursos do Ensino Superior, especialmente no que se refere à modalidade a distância em instituições privadas de ensino (BRASIL, 2020).

Outro dado que se mostra relevante a ser destacado, é o elemento Nome e Tradição, que obteve a maior queda de relevância na escolha de uma IES pelos ingressantes no ensino superior (16%) segundo o estudo em questão em comparação com o ano de 2010, saindo de 19% para apenas 6% no ano de 2019.

Entretanto, apesar dos dados apontarem para uma perda de relevância da marca, é possível dizer que ela ainda continua se mostrando importante, bem como o posicionamento estratégico e o alinhamento mercadológico de uma IES.

No que se refere às universidades em análise, verifica-se que as campanhas focalizadas na modalidade EaD, em sua maioria, possuem como público-alvo um perfil diverso das características do estudante egresso do Ensino Médio.

Metodologia e Análise dos Resultados

Após a coleta dos dados, deu-se início à sistematização e interpretação dos dados, realizada por meio da análise de conteúdo, método de pesquisa que permite, por meio de um conjunto de técnicas de análises de comunicações, ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734). Conforme direcionamento em Bardin (2011) para a organização da análise, promoveu-se uma pré-análise dos dados, etapa em que são desenvolvidas três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2011, p. 95).

No que se refere às hipóteses e objetivos da pré-análise, estes foram definidos segundo a finalidade principal da pesquisa desta seção, qual seja, a análise do público-alvo das campanhas de divulgação dos cursos na modalidade de Ensino a Distância das universidades que possuem esta

oferta na região Sul Fluminense. Assim, realizou-se uma sistematização das campanhas a serem analisadas, e uma definição dos elementos a serem interpretados - (1) conteúdo textual e (2) seleção de imagem das peças publicitárias presentes nos sites e redes sociais das universidades. Tais elementos foram dessa forma escolhidos uma vez que a AC não estabelece critérios ou regras definidas para a elaboração da análise, cabendo ao pesquisador a melhor seleção que atenda aos seus objetivos de pesquisa.

Em seguida, na etapa de exploração do material, cujo objetivo consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011), foi executada a distribuição dos elementos identificados segundo as categorias definidas em etapa prévia, conforme se verifica em tabela e figuras abaixo.

Tabela 2. Público-alvo das campanhas de cursos EaD

Categorias (Texto)	Número de ocorrências nas campanhas analisadas	Categorias (Imagem)	Número de ocorrências nas campanhas analisadas
Mudança de carreira/transformação profissional	2 Instituição A (EaD)	Jovens (faixa etária até os 22 anos)	1 Instituição A 1 Instituição C 1 Instituição D
Referência ao egresso do Ensino Médio	1 Instituição C (Presencial) 1 Instituição C (Digital)	Jovens (faixa etária a partir dos 25 anos)	1 Instituição A 1 Instituição B
Referência ao primeiro curso de graduação	1 Instituição C (Presencial) 1 Instituição C (Digital)	-	-

Fonte: Elaboração própria dos Autores

A partir das informações obtidas e apresentadas acima, estas foram agrupadas em nova tabela com a finalidade de apresentar as categorias estabelecidas de texto e imagem mais representativas, com as respectivas modalidades (EaD ou Presencial) em que se deu cada

ocorrência, de forma a ir ao encontro dos objetivos propostos em fase anterior da análise de conteúdo.

Tabela 3. Categorias e as respectivas modalidades de ensino em que mais predominam

(Texto)	Modalidades	(Imagem)	Modalidades		
-	<i>Ensino a Distância</i>	<i>Ensino Presencial</i>	-	<i>Ensino a Distância</i>	<i>Ensino Presencial</i>
Mudança de carreira/transf ormação profissional	X		Jovens (faixa etária até os 22 anos)		X
Referência ao egresso do Ensino Médio	X	X	Jovens (faixa etária a partir dos 25 anos)	X	
Referência ao primeiro curso de graduação	X	X	-		

Fonte: Elaboração própria dos Autores

Assim, é possível afirmar que o objetivo do presente estudo foi cumprido. Verificou-se que nas categorias estabelecidas para a análise dos textos das peças integrantes do *corpus*, a categoria *Mudança de carreira/transf ormação profissional* foi a que mais revelou discrepância entre as modalidades, tendo como resultado a modalidade de Ensino a Distância aquela em que a referência mais predomina, enquanto a modalidade de Ensino Presencial não apresentou nenhuma referência no *corpus* pesquisado.

Ainda sobre as categorias textuais analisadas, a *Referência ao egresso do Ensino Médio* e a *Referência ao primeiro curso de graduação* foram, ambas, classificações que mostraram pouca discrepância, ao revelar igualdade nas referências tanto na modalidade EaD quanto no Ensino Presencial.

Por sua vez, nas categorias estabelecidas para análise pictórica das artes e peças publicitárias presentes nos sites e nas redes sociais das IES, a disparidade no presente estudo se mostra verdadeira, corroborando ainda com a pesquisa da empresa de consultoria Hoper Educação (2019) apresentada anteriormente, uma vez que os jovens acima dos 25 anos de idade são os mais

representados pelas campanhas e peças publicitárias dos cursos na modalidade de Ensino a Distância das universidades analisadas neste presente artigo. Em contrapartida, na modalidade de Ensino Presencial, a representação imagética predominante é a de jovens na faixa etária até os 22 anos, ou seja, mais próxima da faixa etária dos alunos egressos do Ensino Médio, gerando com esse perfil de estudante uma maior identificação.

Percepção dos Alunos Formandos do Ensino Médio sobre o EaD

Para buscar uma análise da percepção dos estudantes egressos do Ensino Médio sobre o EaD, realizou-se o procedimento metodológico de Grupo Focal, de abordagem qualitativa, que consiste na aplicação de questionário que pretenda aos estudantes falarem sobre suas percepções e ideias sobre o tema em foco. Conforme aponta Gatti (2005, p.9), com a aplicação do grupo focal, é possível verificar que na pesquisa “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”.

O trabalho inicial consistiu no envio de um formulário on-line para a inscrição, com o objetivo de firmar o consentimento dos participantes através da apresentação do

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), bem como de coletar as informações básicas para que eles pudessem ter acesso à reunião on-line na plataforma no dia e horário combinados.

Já em campo, o trabalho de entrevista foi orientado por um questionário elaborado em etapa única, consistindo de perguntas abertas que orientassem os estudantes a falarem sobre as suas experiências e impressões no que diz respeito ao Ensino a Distância, e às campanhas de divulgação dos cursos nesta modalidade que chegam até eles.

Resultados e Discussões

Após a organização dos materiais coletados no Grupo Focal, realizou-se a análise desses dados e informações.

Por meio das respostas dos participantes, pode-se verificar que, em sua grande maioria, os alunos tiveram como primeiro contato com o ensino on-line no período em que se iniciaram as

aulas remotas do Ensino Básico, em virtude do fechamento das escolas para conter a disseminação do coronavírus em 2020.

Entretanto, há que se ressaltar que o modelo de ensino on-line em questão é o Ensino Remoto, que se diferencia do Ensino a Distância, por não se tratar de uma modalidade organizada, mas sim de uma medida emergencial a qual teve que ser tomada para evitar maiores perdas no rendimento escolar dos alunos dado o cenário pandêmico vivenciado.

Ao serem questionados se saberiam dizer qual a diferença entre o Ensino Remoto e o Ensino a Distância, os participantes relataram saber a distinção, apontando a estrutura como o ponto principal de diferenciação entre os dois modelos.

No terceiro momento do Grupo Focal, os participantes discorreram sobre os motivos que fariam com que ingressassem em um curso de graduação à distância. Houve uma concordância com relação à sua opção de curso ideal não ter em sua cidade, ou não ser de fácil acesso. Porém, houve discordância com relação ao fator financeiro, em que uma das participantes relatou que o custo da mensalidade e dos outros envolvidos não seriam cruciais para a sua decisão, ao contrário dos outros participantes que relataram ser o aspecto econômico um dos pontos mais importantes para a sua decisão.

Por outro lado, ao serem interrogados sobre quais seriam os fatores que os impediriam de cursar uma faculdade à distância, os alunos relataram que a experiência pela qual estão passando com o Ensino Remoto tem impactado diretamente e negativamente em suas impressões com relação ao EaD. Uma das participantes, inclusive, nomeou essa experiência como um “trauma” para os estudantes, fazendo com que ela, em particular, não pensasse tão cedo em optar por ingressar em uma faculdade à distância.

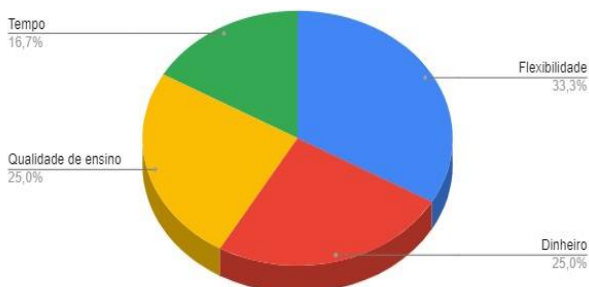
Como forma de entender o contato que esses participantes egressos do Ensino Médio já tiveram ou têm com o Ensino a Distância, elaborou-se o questionamento primeiramente acerca da sua rede de contato, buscando saber se eles conhecem pessoas que cursam ou cursaram uma faculdade à distância, e qual seria o perfil deste estudante. Como resposta, dois participantes relataram que suas mães cursaram e ainda cursam atualmente graduação e pós-graduação à distância. Os perfis apontados são similares, sendo ambos acima dos 35 anos - faixa etária apontada em pesquisa em seção anterior como a que possui o maior número de estudantes matriculados em cursos de graduação EaD. Ainda com relação ao perfil, as mães dos participantes também possuem mais de um filho e outra graduação anterior. Além disso, a motivação para essa escolha é, de igual maneira, similar nos dois casos, sendo o tempo para dedicação e o fato de não haver o curso presencial disponível na cidade em que reside os aspectos mais relevantes.

Já com relação às propagandas e campanhas às quais tiveram acesso esses estudantes do 3º ano do Ensino Médio, apenas uma das participantes relatou ter tido contato com divulgação de cursos de graduação à distância de uma determinada universidade privada. Segundo ela, a divulgação em questão se deu com a abordagem de uma consultora da universidade apresentando e oferecendo os cursos disponíveis, relatando ainda a utilização de gatilhos mentais relativos ao preço (parcelamento do valor total do curso, promoções e descontos caso se matriculasse por intermédio da consultora), e de gatilhos relativos à urgência (últimos dias para aproveitar os descontos) e à autoridade, apresentando, por exemplo, a informação de que a universidade possui nota 4 no MEC.

Ao final da pesquisa, foi solicitado aos participantes que elencassem 3 fatores das quatro opções apresentadas (flexibilidade, dinheiro, qualidade de ensino e tempo) que mais pesariam em sua decisão por ingressar em uma faculdade à distância. Os resultados foram agrupados no gráfico abaixo.

Figura 6 - Fatores de maior peso na decisão por ingressar em uma faculdade à distância

Fatores de maior peso na decisão



Fonte: Elaboração própria dos autores

Assim, conforme é possível verificar no gráfico acima, o fator flexibilidade foi o apontado pelos participantes como o mais relevante em sua decisão por ingressar em um curso de graduação à distância. Em seguida, os aspectos dinheiro e qualidade de ensino foram os apontados como segundo lugar em relevância, e o aspecto tempo ocupando o último lugar em relevância, o que vai de encontro ao perfil dos estudantes foco da presente pesquisa.

Considerações Finais

Em virtude dos aspectos abordados acima, verifica-se que há uma crescente expansão dos cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância. Conforme aponta o Censo da Educação Superior de 2019, o número de matrículas em cursos EaD nas universidades privadas já supera o número de matrículas nos cursos presenciais nas mesmas universidades (BRASIL, 2020).

Porém, o presente artigo pode ressaltar que os perfis para os quais se direcionam as campanhas de divulgação desses cursos nas IES são distintos do aluno egresso do Ensino Médio. Tais categorias foram assim estabelecidas na etapa de investigação pela Análise de Conteúdo como forma de compreender quão perto ou quão distante estariam as IES de comunicar seus cursos EaD para os alunos que se encontram saindo do Ensino Básico em direção ao ingresso em um primeiro curso de graduação. Dessa forma, a metodologia de pesquisa escolhida possibilitou uma visão mais ampla - embora focalizada e regionalizada -, sobre as campanhas publicitárias e o Marketing colocado em prática para os cursos de Ensino a Distância, dada a sua natureza descritiva e ao fato de que a sua finalidade se converge na exposição mais adequada das características de um determinado fenômeno (Vergara, 2005).

Por sua vez, como forma de compreender a percepção que os alunos egressos do Ensino Médio possuem sobre o EaD, e a influência que as campanhas de divulgação dos cursos exercem sobre esse perfil, foi elaborada a dinâmica do Grupo Focal, que permitiu à pesquisa uma reflexão prática sobre o entendimento desses alunos a respeito dessa modalidade de ensino em particular, tendo em observação fatores como o crescimento da oferta, e mesmo a utilização cada vez maior das tecnologias como ferramentas que possibilitam o ensino e a Educação em si em seus mais diversos níveis.

Ainda, nota-se que uma das variáveis que mais teve impacto sobre a concepção dos alunos cursantes do 3º ano do Ensino Médio foi o contexto de pandemia vivenciado, que fez com que emergisse consigo o Ensino Remoto e todos os seus desafios - dificuldades de acesso aos dispositivos e tecnologias, falta de condições e incentivos adequados aos profissionais, as adversidades relativas à conjuntura sanitária, e à própria insuficiência da formação cognitiva das crianças e adolescentes para lidar com um processo de ensino-aprendizagem à distância.

Por fim, ressalta-se que o caminho a ser trilhado ainda é longo, visto a crescente e necessária expansão do Ensino a Distância como modalidade de ensino, em virtude das transformações tecnológicas impulsionadas pela Revolução 4.0 nos últimos anos, não sendo, portanto, possível ou plausível concluir as investigações iniciadas por aqui.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. São Paulo, v.10, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior, 2019**. Brasília: MEC, 2020.

COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2ª ed., 2000.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas. 1996.

MOZZATO, A. R., & GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**. Paraíba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul/ago - 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>. Acesso em: 02 jun. 2021.

NEDER, Maria Lúcia C. A Orientação Acadêmica na EaD: a perspectiva de (res)significação do processo educacional. **Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2498.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

PRESSE, Paulo. (2019). Posicionamento estratégico de IES. [**Webinar**]. HOPER, Educação.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

GIRO DO CONHECIMENTO: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino Superior

Ana Cláudia Assunção de Melo¹

Joice de Oliveira Silva²

Rafael Teixeira dos Santos³

Este estudo enfatiza o jogo e a ludicidade como instrumentos de base para as práticas e ações pedagógicas no Ensino Superior. Podem ser utilizados pois além de conciliar questões emocionais e cognitivas, geram uma aprendizagem dinâmica e prazerosa.

A situação problema deste artigo se deu ao observarmos que atualmente há um público diversificado nas universidades: jovens que se dedicam somente aos estudos e jovens e adultos que trabalham, mas também estudam.

As atividades lúdicas - como os jogos por exemplo – têm sido pouco exploradas como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, e quando realizadas, não são muito valorizadas pelos discentes.

Diante deste cenário, o objetivo geral deste artigo foi apresentar a eficácia no processo de ensino-aprendizagem por meio do nosso instrumento de estudo: um jogo pedagógico nomeado como *Giro do Conhecimento*.

A metodologia utilizada neste trabalho está estruturada com o início no capítulo 2, com uma construção teórica com autores que abordam o tema proposto. No capítulo 3 é apresentado o desenvolvimento do estudo de caso. A partir daí, é elaborada a abordagem metodológica, da qual são apresentadas as características da pesquisa, participantes, procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados e embasamento prático do trabalho.

Em seguida, são apresentadas as análises dos resultados e as considerações finais.

¹ Licenciada em Geografia (UFMG).

² Especialista em Dança e Consciência Corporal (Universidade Gama Filho).

³ Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Popu (UFRRJ).

Conceito de Jogos

Na história, o jogo registra sua existência há aproximadamente 3.000 anos antes da era cristã, desde então começaram a ser considerados e observados em todas as culturas.

O filósofo Huizinga definiu o termo de jogo em 1938 vindo do latim “*locus locare*” que significa brinquedo, diversão e passatempo, estando vinculado a algumas regras e normas prefixadas:

Uma atividade voluntária exercida dentro de certo e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias e dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana (Huizinga, 1993)

Na Idade média, segundo Friedman (2006, p.33) o jogo ajudava no desenvolvimento da inteligência e nos estudos por ter uma conduta livre. Justamente por esse motivo foi adotado como uma ferramenta essencial de aprendizagem de conteúdos escolares.

Os jogos despertam a curiosidade e principalmente, o interesse em aprender, além de melhorar a autoconfiança, podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto aprendizagem. (MARTUCCI; FRERE; OLIVEIRA, 2010, p.12)

De acordo com Tarouco *et al* (2021) os jogos fazem parte da nossa vida, são instrumentos instrucionais eficazes. Eles motivam, divertem enquanto ajudam no aprendizado, aumentando assim a capacidade de assimilação do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais do jogador.

O autor ainda evidencia que jogar é participar do mundo de faz de conta, dispor-se às incertezas e enfrentar desafios em busca de entretenimento. Através dos jogos se revelam a autonomia, criatividade, originalidade e a possibilidade de simular experimentar situações reais do nosso cotidiano.

Desta maneira, entende-se que os jogos promovem o desenvolvimento intelectual já que para vencer os desafios o jogador precisa se concentrar para elaborar estratégias e entender como os elementos dos jogos se relacionam, além de desenvolverem várias atividades cognitivas como a resolução de problemas, tomada de decisão, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico.

Conceito de Ludicidade

Para Fialho (2007) a exploração do aspecto lúdico pode tornar-se uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdo, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente ao ponto em que o domínio sobre os objetivos propostos seja assegurado.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999) entre outros, enfatizam há muito tempo a importância de superar a educação bancária tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Kishimoto (2008) cita que: “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”.

Os mediadores que se comprometem com tais requisitos são capazes de transformar a sala de aula em espaços prazerosos onde todos se tornam cúmplices de uma aventura entre o brincar e o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar.

Os Jogos Pedagógicos e Digitais no Ensino Superior

O jogo pedagógico proporciona um ambiente crítico, desperta no discente a ânsia para elaboração de seu próprio conhecimento com oportunidades prazerosas e o desenvolvimento de suas cognições.

Fernandes (1995) afirma que o jogo é um instrumento fundamental no meio educacional, pois desenvolve integralmente e de forma dinâmica as áreas cognitivas, afetivas, linguísticas, sociais, morais e motoras, contribui para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes.

Corroborando Savi e Ulbricht (2008) acrescentam que os jogos pedagógicos possuem a capacidade de facilitar o aprendizado em várias áreas do conhecimento:

Como facilitador do aprendizado, os jogos digitais têm a capacidade de facilitar o aprendizado de várias áreas do conhecimento. Ao serem utilizados como um recurso de representação de um determinado assunto, os jogos auxiliam no processo de entendimento do que está sendo ensinado, por isso a importância dos professores utilizarem jogos na sua prática pedagógica porque os jogos além de facilitarem a aquisição de conteúdo, contribuem também para

o desenvolvimento de uma grande variedade de estratégias que são importantes para a aprendizagem. (SAVI e ULBRICHT, 2008, p.3)

Valente (1993) enaltece essa linha de pensamento porque acredita que o jogo pedagógico seja de uso livre para aprender por meio de um ambiente exploratório, usando uma abordagem da exploração autodirigida, em contraste com a instrução explícita e direta, afirma que os aprendizes gostam e do ponto de vista deles é a maneira mais divertida e gostosa de aprender:

Os estudantes ficam mais motivados a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativos mentalmente (VALENTE, 1993, p.8).

Tarouco *et al* (2021) afirmam que aliado ao jogo pedagógico há os jogos digitais que vêm evoluindo com a popularização da internet, além de possibilitar aprendizagem assíncrona agregação e processo dos dados, interação na íntegra e um cenário dinâmico.

De acordo com Alcici (2014, p.3), uma sociedade em constante transformação e alterações de comportamentos, principalmente provocadas pelas novas tecnologias. Houve uma mudança significativa no Ensino Superior e surgiu um novo perfil de estudantes, conhecidos como nativos digitais e com isso, o aparecimento de novas necessidades que a forma tradicional de ensino já não consegue alcançar, de maneira a envolver os alunos e despertar um interesse maior sobre o que estão aprendendo.

Considerando o momento em que vivemos, pode-se dizer que a sociedade está inserida em um intenso processo de mudanças, muitas das quais se devem às inovações científicas e tecnológicas. Alguns autores identificam um novo paradigma de sociedade que se baseia em um bem precioso, a informação, atribuindo-lhe várias designações, dentre elas a sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

Boran (2021) em seu artigo *“Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”* destaca dentre as diversas estratégias, que podem ser usadas para se conseguir ambientes de aprendizagem ativa em sala de aula:

- Discussão de temas e tópicos de interesse para a formação profissional;
- Trabalho em equipe com tarefas que exigem colaboração de todos;
- Estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica;

- Debates sobre temas da atualidade;
- Geração de ideias (*brainstorming*) para buscar a solução de um problema;
- Produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias;
- Modelagem e simulação de processos e sistemas típicos da área de formação;
- Criação de sites ou redes sociais visando aprendizagem cooperativa;
- Elaboração de questões de pesquisa na área científica e tecnológica.

A diversidade de técnicas pode ser útil se bem equilibrada e adaptada entre o individual e o coletivo. Cada abordagem - problemas, projetos, design, jogos, narrativas... - tem importância, mas não pode ser superdimensionada como a única, o sucesso de uma boa aula é sua variedade.

No entanto, alguns professores não fazem o uso delas em sua metodologia. O profissional que apenas transmite um conhecimento mecânico, sem qualquer preparo, de certa forma não se preocupa em compreender por qual processo os jovens constroem sua escrita ou sua oralidade. "A possibilidade de professores e alunos realizarem projetos para a criação de objetos de aprendizagem não deve ser descartada". (Kenski, 2007)

Segundo a Revista Eixo (n. 1, v. 1, jan- jun 2012) o aprendizado mecânico “[...] ocorre com a incorporação de um conhecimento novo de forma arbitrária, ou seja, o aluno precisa aprender sem entender do que se trata ou compreender o significado do porquê.” Essa aprendizagem também acontece de maneira literal, o aluno aprende exatamente como foi falado ou escrito, sem margem para uma interpretação própria.

Fica evidente, então, a importância da utilização dos jogos pedagógicos no processo de ensino- aprendizagem seja de qual modalidade for. Quanto mais significativa a aprendizagem, mais intrínseca ela fica no indivíduo.

Metodologia

O jogo *Giro do Conhecimento*, em suma, trata-se de uma roleta que promove a construção cognitiva, ressalta o prazer do envolvimento do lúdico com a aprendizagem e estimula a investigação.

A escolha dos temas a serem discutidos será estabelecida pelo professor, dependendo de sua criatividade e objetivo na aula. Por ser um jogo livre para adaptações e variações, pode ser aplicado por disciplina, por conhecimentos gerais, pode ser roleta manual - nosso produto inicial - ou pode ser digital, nossa adaptação em tempos de pandemia.

Nossa aplicabilidade se deu na última aula remota da disciplina de Ginástica II na turma do 7º período de Licenciatura do Curso de Educação Física do Centro Universitário Geraldo Di Biase, abordando como conteúdo do jogo, uma revisão semestral das aulas remotas realizadas: oficinas, aulas práticas e *workshops* on-line.

O objetivo era fazer com que os discentes compreendessem como a utilização de novas ferramentas expande o processo de ensino-aprendizagem, possibilita a execução de várias tarefas podendo ser aplicado em todos os níveis de ensino, precisando apenas ser adaptado de acordo com faixa etária, nível de ensino e objetivo da aula.

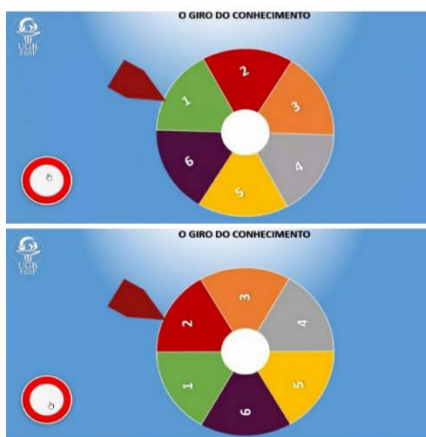
Além disso, para que os discentes pudessem compreender e aprimorar seus conhecimentos, uma das propostas desta aula era que os próprios discentes universitários pudessem analisar e avaliar a ferramenta apresentada, realizando um debate sobre a aplicação do jogo na Educação Básica.

Inicialmente foi apresentado aos alunos o modelo manual e explicado a eles que para iniciar o jogo o aluno gira a roleta e pega a carta onde a seta indicar. Nela haverá uma pergunta sobre o tema que o grupo terá que responder (Fig. 1).

Figura 1. Roleta Giro Conhecimento Manual



Figura 2. Roleta Giro do Conhecimento Virtual



Fonte: Elaborado pelos Autores

Em seguida, foi apresentado o modelo virtual (Fig. 2), do qual se iniciou o jogo dividindo a turma em dois grupos, em cada rodada a pergunta era destinada a um grupo. O botão digital era acionado pelo professor, fazendo a roleta girar e parar ao comando do grupo. De acordo com o número em que a seta indicava, o professor lia a atividade proposta e o grupo executava.

Nesta aula, o jogo teve cunho cooperativo, com o objetivo de que todos adquirissem mais conhecimento a cada rodada, contribuindo assim com a socialização entre os discentes, maior participação da turma na aula remota e formação da personalidade.

Após aplicação do jogo, foi utilizado como instrumento para fomentar a coleta de dados, um questionário *Google forms* e alguns depoimentos dos alunos do 7º período que participaram da atividade, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Atividades Aplicadas no Jogo Giro do Conhecimento Virtual – Aula Remota de Ginástica II

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) Cite dois movimentos diferentes que podemos executar usando os aparelhos arco, corda e fita.2) Quais movimentos podemos utilizar em uma aula de iniciação com uma turma de Educação Infantil nas aulas de Ginástica Rítmica.3) Cite um educativo para trabalhar o movimento em oito com maçãs em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I.4) Monte uma mini coreografia de Ginástica Rítmica utilizando quatro movimentos do aparelho maçã.5) Cite um educativo para trabalhar rolamento no corpo com o aparelho bola.6) Monte uma mini coreografia de Ginástica Rítmica utilizando quatro movimentos no aparelho corda. |
|---|

Fonte: Pesquisa dos Autores

Análise e Discussão dos Resultados

Diante do cenário atípico em que docentes e discentes estão vivenciando nesse período de pandemia, foi utilizada a roleta virtual para aplicabilidade deste trabalho. Tal escolha foi feita

devido aos docentes terem que se adaptar às ferramentas digitais disponíveis, produzindo uma prática de ensino divertida, prazerosa e produtiva para aquisição e troca de conhecimentos.

O jogo possibilitou além da revisão dos conteúdos, a interação entre discentes e docentes, trocas de conhecimentos e visões diferentes sobre o assunto, contribuindo significativamente para construção do conhecimento mútuo, criando assim um ambiente harmonioso e divertido sem evadir do principal objetivo, que foi compreender e experimentar o jogo como uma ferramenta para geração de novas ideias e solução de problemas.

Eu gostei bastante de participar do Giro do Conhecimento, foi uma dinâmica bem interessante. Senti a empolgação e o “frio na barriga” ao esperar a atividade que viria e enquanto a roleta girava, imaginava diversas questões sobre as aulas que poderiam ser perguntadas. Com certeza faria e farei com meus alunos, mesmo fora desse momento de crise pandêmica, pois o jogo oferece vários benefícios como a aprendizagem de forma lúdica, revisão de conteúdo, trabalha a concentração e trabalho em equipe. (GODIM, Myllena Godim, discente do 7º período do Curso de Educação Física-Licenc., 2021).

Durante o jogo, vivenciou-se um ambiente de descontração, incentivando o envolvimento da turma e ocasionado a possibilidade de brincar e de aprender ao mesmo tempo:

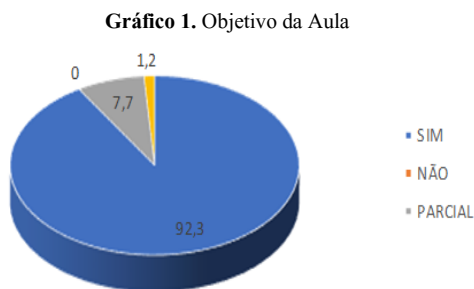
Nesse período de aula on-line sentimos muita falta de dinâmica e provavelmente o professor sente bastante falta da interação com seus alunos. Muitas vezes os alunos ficam acanhados de estarem interagindo...isso já ocorre nas aulas presenciais, nas aulas remotas a timidez aumenta. É um jogo dinâmico, onde se pode brincar e se divertir. Um dos benefícios muito bacana foi o da associação, por exemplo, estamos assistindo as aulas e surge uma “brincadeira” que a gente consegue associar, visualizar como seriam nas aulas, pois as atividades do jogo remetem muito ao que foi ensinado, assim, conseguimos lembrar os conteúdos que aprendemos e estar ali explicando para a professora a maneira da aplicabilidade da atividade. (VITOR, Paulo, discente do 7º período do Curso de Educação Física-Licenc., 2021).

Percebe-se nos depoimentos coletados que as experiências vivenciadas no jogo *Giro do Conhecimento* foram muito valiosas para os discentes do curso, eles citaram algumas reflexões feitas por eles durante o jogo.

Não houve dispersão dos alunos em nenhum momento, pelo contrário, percebeu-se um maior interesse sobre o conteúdo. Por meio do jogo foi nítido o melhor entendimento que os discentes tiveram, ampliando as formas de interpretação de cada um sobre o assunto.

Questionário Aplicado aos Alunos após a Vivência com o Jogo

1. O objetivo da aula foi fazer uma revisão dos conteúdos trabalhados no semestre e apresentar aos discentes mais uma ferramenta lúdica para se aplicar nas aulas de Educação Física na Educação Básica, após sua formação. A utilização deste jogo traz ainda, a possibilidade de ser adaptado à diferentes assuntos e contribuir para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, destacando assim as potencialidades na aprendizagem. Sendo assim, pergunta-se: O objetivo da aula foi alcançado na sua visão?

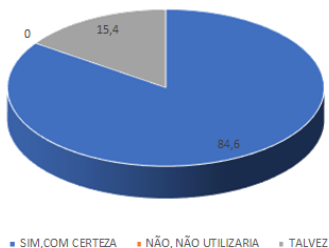


Fonte: Produção dos Autores

Entre os entrevistados, 92,3% relataram que o objetivo da aula foi alcançado. Entretanto, 7,7% teve interesse parcial e 1,2% não se interessou pela aula. Pudemos confirmar que uma aula lúdica pode sim tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante e produtivo.

2. O ensino por meio de jogos cria a identidade, desenvolve a autonomia, a criatividade, o espírito de competição e cooperação, raciocínio lógico e a linguagem, além de ser uma atividade recreativa que os seres humanos utilizam com o objetivo de distração e desfrute para a mente e o corpo. Você concorda com essa afirmação?

Gráfico 2. Ensino por meio de jogos



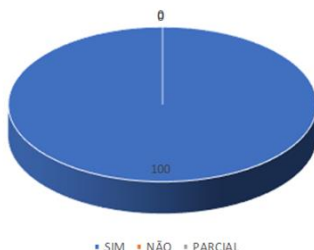
Fonte: Produção dos Autores

No gráfico acima, podemos observar como os jogos ou atividades dirigidas estão sendo cada vez mais utilizados em sala de aula. Do total dos , a maioria dos docentes (84%) estão aderindo aos recursos pedagógicos, fazendo com que suas aulas fiquem mais atrativas e prazerosas. Entretanto, uma pequena parcela (15,4%) se mostra resistente a esses recursos, os quais estão superando o ensino tradicional.

Resaltamos que esse e outros jogos devem ser utilizados cada vez mais em sala de aula, pois facilita e torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Cabe ao docente adaptar o jogo a sua realidade e assumir a posição de mediador.

3. Na sua opinião, esse jogo pedagógico pode ser utilizado com facilidade em suas aulas presenciais ou remotas?

Gráfico 3. Facilidade de utilização do jogo

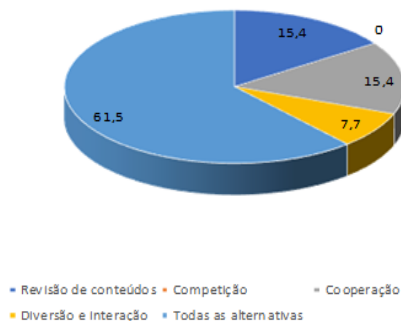


Fonte: Produção dos Autores

Sem dúvidas! A pesquisa demonstrou que 100% dos participantes defendem a utilização de jogos e atividades lúdicas para facilitar o processo da aprendizagem. Dessa forma, fica evidente que a ludicidade contribue para interação entre docente e discente.

4. De que maneira esse jogo seria melhor utilizado em suas aulas?

Gráfico 4. Maneiras do jogo ser melhor utilizado em aulas



Fonte: Google Forms elaborado pelos Autores

No gráfico 4, observa-se que 61,5% dos docentes utilizariam o jogo para desenvolvimento de diversas competências como: revisão de conteúdos, competição, diversão e interação, tendo em vista que essa atividade abrange conhecimentos diferenciados. Também uma porcentagem de 15,4% dos entrevistados responderam que o jogo seria melhor utilizado para cooperação da turma e outra porcentagem também de 15,4% relataram que essa atividade é melhor utilizada para revisão de conteúdos. Todavia, 7,7% responderam que o jogo é utilizado em suas aulas para interação e diversão.

Mediante a pesquisa, concluímos que o uso de jogos e atividades lúdicas como estratégias de ensino pode despertar o interesse de aprender dos discentes gerando neles o prazer de estar em sala de aula.

Considerações Finais

O jogo teve a proposta de buscar novas metodologias de ensino de maneira criativa e inovadora, estimulando nossos alunos na utilização e experimentação de atividades, metodologias e ferramentas em suas apresentações e práticas profissionais.

Desse modo, buscamos uma maneira diferente de revisar o conteúdo da atividade que tinham que fazer em sala de aula. Por isso, criamos o Giro do Conhecimento; um jogo planejado e confeccionado por nós. Apesar do jogo aqui relatado ter sido aplicado na disciplina de Ginástica II,

ele é possivelmente adaptável a qualquer conteúdo, podendo utilizar as mesmas estratégias e regras criadas com qualquer outro assunto, sendo uma ferramenta de auxílio a outros discentes da Educação e de diversas áreas do conhecimento.

Além disso, o Giro do Conhecimento possui potencialidade para ser uma rica ferramenta didática para proporcionar a criação de um ambiente de aprendizagem prazeroso aos alunos e professores, provendo interação, troca de conhecimentos e o olhar do outro sobre determinados conteúdos, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Em virtude dos fatos mencionados, conclui-se que o jogo Giro do Conhecimento nos permite a construção cognitiva do conhecimento além de contribuir com a socialização dos discentes e mediadores.

Contribui também na formação da personalidade, mobiliza esquemas mentais e estimula o raciocínio e a cooperação.

Vale ressaltar que todo momento se faz necessário, buscarmos ferramentas que se adequam ao nosso atual cenário de pandemia, oferecendo a forma mais dinâmica para o aprendizado e para a pesquisa.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

BORA, JOSÉ. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana+7.+Artigo.+Metodologias+ativas+para+uma+aprendizagem+mais+profunda.MORAN/795f7288-ed9d-31e5-aacc-423a89abc882>. Acesso em: 02 jun. 2021.

EU ESCREVO – **Diretório de Artigos**. *As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski*. Disponível em: <http://www.euescrevo.com.br>. Acesso em: 05 nov. 2012.

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: Ibpx. 2007.

FLEURI, R. M. Intercultural e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago., 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** Disponível em <http://www.brincarbrincando.pbworks.com>. Acesso em: 20 abr. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva,1993. (ed. orig,1938).

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação** – 11ª ed. São Paulo: Cortez. 2008.

LAMBLEM, S. G, S; JESUS, D. A. **Revista Gestão Universitária 2018**. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTUCCI. H. N; FRÈRE. A. F; OLIVEIRA. A. D. **Jogo computadorizado para auxiliar no letramento de crianças com transtorno de atenção. 2010**. Disponível em: <https://telemedicina.unifesp.br/pub/SBIS/CBIS2004/trabalhos/arquivos/376.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?**. UFRJ. Rio de Janeiro, p. 04, 2003.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania R. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios**. UFRGS. Porto Alegre. 2008.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach *et al.* Jogos educacionais. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: v.2, n.1, 2004.

VALENTE, José. A. **Diferentes usos do computador na educação**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1993.

GESTÃO DA DOCÊNCIA NÍVEL SUPERIOR: Práticas Docentes Inovadoras e Ativas em Tempos de Crise

Francisco Carlos Pereira¹

Renata Coelho de Oliveira²

Rafael Teixeira dos Santos³

O crescimento da competitividade entre as empresas gera o estímulo para as organizações a fim de que as organizações se adaptem constantemente às exigências do mercado, as quais são cada vez mais voláteis, ou seja, se modificam o tempo todo.

A utilização de jogos e simulações como instrumentos de aprendizagem teve seu início nos EUA, na década de 50, com a finalidade de treinar executivos da área financeira. Devido aos bons resultados, seu uso estendeu-se a outras áreas, chegando ao Brasil com maior ênfase na década de 80.

O uso destas práticas tem possibilitado a ativação do potencial humano, contribuindo para o encaminhamento e a condução de ações voltadas para a democratização do ambiente de trabalho, por extensão, da própria organização e, numa perspectiva mais ampla, do espaço comunitário a seu redor.

Segundo Formanski (2016), a inovação é um processo de produção de conhecimento, que exige criatividade e envolve incerteza em relação aos resultados. O avanço das tecnologias no mercado, novos desafios vão surgindo. Nesse contexto a empresa que é considerada inovadora acaba obtendo uma vantagem competitiva em relação às outras, e um dos principais requisitos para ser considerada “inovadora” é o engajamento dos colaboradores.

Com base neste contexto a problemática escolhida foi importante para que pudéssemos entender o que são práticas docentes inovadoras e ativas em tempos de crise, como é feito seu processo de implantação e quais são os benefícios obtidos na sua utilização no enfrentamento em tempos de crises. Analisando como a implementação das práticas docentes favorece para o

¹Especialista em Gestão Empresarial (FGV).

²Graduada em Comunicação Social e Relações Públicas (UBM).

³Mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Popu (UFRRJ).

aprendizado e sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizado do discente e como podemos mitigar os impactos da crise no aprendizado do aluno.

De maneira mais objetiva o estudo visa verificar de que forma a implementação das Práticas docentes inovadoras e ativas em tempos de crise favorece para o aprendizado do discente, contribuindo para o desempenho dos docentes favorável na IE (Instituições de Ensino) no desenvolvimento de suas atividades. A partir dessa revisão foi possível compreender diversos aspectos sobre os métodos e práticas metodológicas no enfrentamento de crises, sua implementação e objetivos.

Para esta análise, foi realizado com base no método de revisão bibliográfica, a partir do uso de livros e artigos científicos. Com o intuito de complementar o conhecimento nessa área, também foi realizada uma pesquisa qualitativa em uma Instituição de Ensino, localizada na cidade de Volta Redonda, a respeito da percepção de docentes cursando formação de Gestão em ensino Superior.

Política Educacional Adotada pelo Governo Federal em Tempo de Crise

O Brasil tem uma história pautada na desigualdade social e o direito a educação para todos é uma conquista recente. Logo, evidencia-se que, conforme Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia 53 preconiza a lei, o direito a educação se expande por toda a vida da pessoa, para dignificação humana, uma vez que sem educação não se faz cumprir os demais direitos legais. Refletindo ainda sobre o marco históricos no que se refere ao direito a educação, acesso e permanência na escola, foi publicado no Brasil em 1990 o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. Conforme, citado no Art. 53 (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (Brasil, 2019). Havendo um reflexo profundo no acesso ao Ensino Superior, visto a deficiência e o não atendimento da educação básica.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 regulamenta o sistema educacional, seja este público ou privado, e preconiza o direito a educação, Título II, Art. 2º, retrata que: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, a educação tem o papel de dignificar o homem através da formação para cidadania, garantindo exercer seus direitos, através da democracia estabelecida como Estado Democrático de Direito, pautada no ideal de enfrentamento a desigualdade social de uma educação para vida. Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia e de crise. No dia 17 de março de 2020 o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) baixou a portaria nº 343 que suspendia as aulas presenciais nas instituições de ensino, substituindo por aulas em plataformas digitais no período da pandemia.

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacava a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, no sentido de promover ações preventivas referentes à propagação do COVID -19, conforme aponta Brasil: Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID -19 (BRASIL, 2020, p. 01).

No dia 1º de abril de 2020, o governo federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece regras excepcionais para o ano letivo de 2020 na educação básica e no ensino superior enquanto medidas de enfrentamento ao novo Corona vírus.

Diretrizes foram enviadas pelo MEC a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação, conforme aponta Brasil: Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); Implantação de sistema de monitoramento de casos de Corona vírus nas instituições de ensino; Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; Disponibilização de cursos de formação de docentes e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas; Concessão de bolsas das Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia 55 Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o corona vírus; Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (BRASIL, 2020, p. 02).

No dia 17 de abril, o CNE realizou uma consulta pública convidando as instituições e todos os sujeitos envolvidos com o processo pedagógico visando a reorganização da reorganização do calendário escolar e das atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota enquanto durar a pandemia do COVID -19.

Perante toda a reconfiguração que perpassa todas as etapas da educação, o CNE lançou nota alegando que além de ser assegurado o cumprimento da carga horária mínima anual é preciso assegurar também a reposição de aulas e a realização de atividades que possam preservar o padrão mínimo de qualidade educacional preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O documento com base na legislação nacional realiza sugestões visando à reflexão na busca de desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia.

Panorama da Formação Docente no Mundial

A tecnologia educacional surgiu para que as escolas pudessem se adequar às novas gerações e ensinar de uma maneira mais assertiva e eficaz. Uma vez que a comunicação e os recursos estão em constante transformação, torna-se necessário incluir a TDIC no ambiente escolar. O termo TDIC significa “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, que se refere ao conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e aperfeiçoar as possibilidades já existentes, como um grupo de meios de difusão de informação” (SAE Digital,2020).

Para Totti (2011, p.2), a tecnologia antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social e do contato coletivo, torna-se cada vez mais customizadora, assim os ambientes tornam-se individualizados, mas não individualistas.

A sociedade contemporânea se encontra diante de uma nova revolução sociocultural fortemente influenciada pelo advento tecnológico e midiático, devido a organização social em torno das tecnologias da informação. O fenômeno da internet e seu impacto na vida das pessoas seriam, neste sentido, apenas uma manifestação a mais e com toda certeza não a última, do novo paradigma tecnológico e das transformações socioeconômicas e socioculturais a ele associadas (COLL; MONEREO, 2010, p.16).

Construir referenciais de competências e ambientes para a inserção das TDICs nos cursos de formação de profissionais da educação e uma diretriz mundial, além de se fortalecer estratégias

para melhorar os níveis de desenvolvimento das TDICs nos processos de aprendizagem formal e não formal. Como técnicas andrológicas de desenvolvimento da população. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

A relação entre emprego e inovação tecnológica há tempos tem sido conflituosa e complexa diante da concorrência capitalista e a vida dos seres humanos de modo geral, principalmente pelo fato de o desenvolvimento tecnológico representar algo vital para a sobrevivência das próprias organizações, visto que ele determina o avanço da qualidade de produtos e serviços, bem como a vida útil das empresas no mercado em meio a concorrência. (ROSSI E OLIVEIRA, 2005)

Vinculado ao início da vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Docentes para a Educação Básica, e analisado e avaliado a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, sendo tratado como prioridade nas instituições de ensino superior (IES) de todo o Brasil. Com base na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no final de dezembro do ano passado, apresentou instruções e normas para a atualização dos cursos e ainda instituiu a Base Nacional Comum para a Formação dos Docentes da Educação Básica (BNC-Formação).

Além desse fator, a revisitação dos currículos também vem sendo motivada pela necessidade de desenvolver competências digitais nas futuras e futuros docentes. Estas competências já eram consideradas fundamentais para o exercício da profissão docente no século 21 e se tornaram ainda mais importantes no cenário pós-pandemia. As transformações digitais da contemporaneidade tornam-se importante o investimento e o desenvolvimento das competências nas áreas de conhecimento de técnicas digitais de todos, incluindo e principalmente dos educadores.

Ferramentas Digitais uma Breve Análise

Diversas formas e suportes de conteúdo (textos, vídeos, músicas, sons, livros) foram democratizados com o advento da infraestrutura digital e o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2009). Perante o exposto, nos ambientes educativos formais, consideramos a diversidade de

artefatos digitais conectados em rede, por exemplo, os celulares, tablets, computadores, notebooks, entre outros, como meios de interação propícios aos processos de ensino e de aprendizagem de conceitos científicos. Isso porque, os artefatos digitais em rede “[...] oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos discentes e dos docentes de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66).

Na referência cognitiva, as ferramentas digitais são caracterizadas por Levy (2009) como tecnologias da inteligência, pois propiciam ampliar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas, como a memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, tele-presença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 2009, p.157).

Para Kenski (2012), inaugura-se um momento nos processos educativos formais, em que a interação, construção, troca e utilização colaborativa de informações desvelam a relevância da elaboração de outras metodologias pedagógicas inovadoras estruturas educacionais em detrimento de um ensino fechado, hierárquico e em massa.

Práticas Docente Inovadora e Ativa

Baseado no fato que o discente é o sujeito central da aprendizagem, a metodologia ativa visa a o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dele, sendo este o centro do processo. De acordo com Moran, 2015, as metodologias ativas precisam envolver os discentes com propostas de atividades motivadoras, desafiantes, que envolvam tomadas de decisões e promovam a autoavaliação. As demandas da aprendizagem ativa requerem discentes proativos e comprometidos com a transformação da realidade. Assim, “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (MORAN, 2015, p.17).

Dependo da filosofia pedagógica, ele pode vir a se tornar um problematizador, um colaborador, um tutor, um mediador da aprendizagem e até mesmo um curador de conteúdo. Felizmente, a “educação bancária”, em que o docente “deposita” seus conhecimentos e suas ideologias (FREIRE, 2009), vem sendo duramente criticada por educadores que se preocupam e se comprometem com a aprendizagem significativa. De nada adianta fornecer respostas “prontas e acabadas” quando se pretende desenvolver o pensamento crítico do discente e orientá-lo para a resolução de problemas.

A proposta de cada metodologia deve ser analisar e adaptada a realidade educacional de cada grupo de indivíduos e integrá-las de modo efetivo é primordial para buscar uma educação inovadora e de metodologias pedagógicas inovadoras de qualidade. De maneira mais generalizada, algumas das metodologias ativas presentes nas instituições de ensino:

- Sala de Aula Invertida. Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida (MORAN, 2015, p.22).
- Estudo de Caso. Os discentes empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os discentes para o estudo. O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos discentes um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habitua-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão (BERBEL, 2011, p.31).
- Aprendizagem por Pares (PEER INSTRUCTION). Os discentes interagem entre si, explicando uns aos outros os conceitos estudados e atuam na resolução de problemas. Eles precisam se preparar antecipadamente, uma vez que também atuam como tutores na aprendizagem dos colegas (FONSECA; MATTAR, 2017).
- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Desenvolvida em etapas ou fases, originou-se no final dos anos 1960 no Canadá para os cursos de Medicina (FONSECA; MATTAR, 2017). Consiste em compreender o problema a ser investigado, criar hipóteses para resolvê-lo, analisar o problema, definir inquirições, determinar objetivos, desenvolver estudos em grupo e individuais, elaborar e apresentar a síntese dos resultados (ARAÚJO, *apud* BARBOSA E MOURA, 2013).
- As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs frequentemente são utilizadas como recursos didáticos potencialmente significativos (AUSUBEL, 2003), nas práticas pedagógicas ativas. Porém, as novas tecnologias nem sempre estão presentes, pois envolvem recursos financeiros, infraestrutura satisfatória e formação técnico-pedagógica contínua dos agentes educacionais.

De acordo com Moran (2015, p.23), assegura que em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os discentes, ligados à comunidade,

utilizando tecnologias simples como o celular, por exemplo, e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade.

Ter uma boa infraestrutura e recursos pode significar um diferencial e agregar muitas possibilidades, pois integrar presencial e on-line, pode significar a potencialização de realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos.

Metodologia

De acordo com Silva, Menezes (2005), a metodologia serve como um caminho para o andamento da pesquisa, com objetivo de ajudar a refletir e investigar com um olhar mais específico sobre o mundo. Para Lakatos (2013), a metodologia é mais que uma simples disciplina, através dela o discente é capaz de realizar aplicação de métodos de abordagem e procedimentos técnicos. Com isso seu objetivo final é responder os seguintes questionamentos: “Como?”, “Com o quê?”, “Onde?” e “quando?”.

Para o desenvolvimento desse artigo a metodologia utilizada foi o estudo de caso através de pesquisa bibliográfica. Para Liliana (2012), o estudo de caso pode ser considerado um método que tem como objetivo a compreensão de fenômenos sociais, preservando suas principais características.

Quanto às informações coletadas, podem ser consideradas qualitativas, pois através das informações obtidas com a pesquisa pode-se observar a melhora dos resultados do treinamento com a utilização das práticas inovadora utilizada pelos Docentes. A pesquisa pode ser definida como bibliográfica e segundo GIL (2008), a pesquisa bibliográfica pode ser feita através de materiais já elaborados, e pode ser construída através de livros e artigos colaborando com a obtenção de opiniões diferentes sobre a problemática encontrada.

Estudo, Análise e Discursão dos Resultados

O caso escolhido para exemplificação do estudo citado ao longo do artigo será apresentado neste capítulo através de dados colhidos de pesquisa efetuada com colaboradores da IES (Instituição de Ensino Superior). Inicialmente será relatado o histórico da empresa, e a seguir descrevemos como as práticas foram utilizadas e a opinião dos participantes da pesquisa.

A pesquisa realizada foi efetuada em uma IES localizada no Sul Fluminense, através de questionário enviado aos colaboradores da mesma, participantes de turma de Curso de Pós-graduação. Instituição de Ensino Superior privada, brasileira, fundada em meados de 1960, com sede no Sul Fluminense. Atualmente, considerada uma das maiores Instituição de Ensino, estando na vanguarda de desenvolvimento técnico e científico. Com renomados docentes e dirigentes, tendo já alcançado em sua trajetória reconhecimento por sua grande contribuição a educação no estado do Rio de Janeiro.

Todas as áreas da sociedade, incluindo a da educação, foram afetadas pela pandemia da Covid-19. A paralisação da educação, fez com que os docentes, buscassem alternativas e soluções que beneficiasse o processo ensino aprendizagem, migrando para o meio virtual.

As ferramentas que eram meramente usadas como suporte, se tornaram essenciais no nosso dia a dia. Os professores passaram a atuar, praticamente, em outras profissões: youtubers, blogueiros, membros de podcasts, experts em tecnologia e seus derivados. As salas de aula ficaram “off-line” e os alunos iniciaram suas vidas do aprendizado on-line junto com seus docentes através do zoom, teams etc. Os recursos mais utilizados pelos docentes para auxiliar na apresentação dos conteúdos, como materiais complementares e para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, são:

- A. Lousa digital: é uma tela de computador de tamanho maior, proporcional a uma lousa tradicional, que, ao invés de utilizar o giz para escrever, é sensível ao toque. Dispõe de recursos de multimídia, permitindo a exibição de vídeos e fotos, acesso à internet, apresentação de slides e uma infinidade de ferramentas.
- B. Realidade virtual: com ferramentas e plataformas digitais é possível entrar em contato com diversas realidades sem sair do lugar, pela tela do computador ou celular, como ver o sistema solar, por exemplo, com o auxílio de óculos especiais que aumentem a imagem e a aproxime do discente.
- C. Gamificação: utilização de recursos de jogos digitais para auxiliar a aprendizagem de forma lúdica, divertida e significativa, como jogos de perguntas e respostas com pontuação.
- D. Google Sala de Aula: ajuda discentes e docentes a organizar as tarefas, aumentar a colaboração e melhorar a comunicação, com ferramentas digitais gratuitas.
- E. G Suite for Education: ferramentas digitais com diversas atividades práticas e dinâmicas para os discentes realizarem, com recursos de organização para os docentes.

- F. Canva para EAD: ajuda discentes e docentes com ferramentas de aprendizagem criativa e templates gratuitos para facilitar a aprendizagem remota. Dicas de design, ideias e comunidades on-line que podem ajudar a criar uma sala de aula virtual.
- G. Ferramentas digitais agregam valores ao desenvolvimento de habilidades digitais dos discentes e devido a sua abrangência se faz necessário ser incorporada ao cotidiano do docente, pois se faz necessário para se explorar e integrar o mundo através da comunicação e informação.

É importante salientar que o ensino remoto emergencial é totalmente divergente do ensino à distância já conhecido, pois este conta com outras ferramentas de aprendizagem, ou seja, a forma de ensinar e aprender foram reinventadas.

Além de todos os desafios vividos em meio a esta transição é válido que se fale também acerca dos novos perfis dos estudantes, pois além do comprometimento e dedicação, foi necessário que tanto os docentes quanto os discentes criassem ambientes favoráveis para o ensino. As metodologias ativas, métodos de ensino que incentivam o aluno a ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem e o professor atua como mediador ou facilitador, torna-se cada vez mais importante no contexto do ambiente acadêmico.

Paulo Freire defendia ideias de construtivismo para a aprendizagem. As metodologias carregam muito do construtivismo, porque elas preveem que o estudante nunca começa do zero; ele constrói um conhecimento novo com base em saberes prévios. Na educação já estamos vivenciando o cenário pós-pandemia, utilizando o ensino híbrido, com aulas acontecendo on-line e off-line ao mesmo tempo, ou seja, com aulas presenciais para uns e ao mesmo tempo que são gravadas e transmitidas ao vivo para outros que optaram por ficar em suas residências.

A pesquisa realizada e feita a partir da experiência de docentes da IES (Instituição de Ensino Superior) foco do estudo, teve como resultado:

1. De que forma a tecnologia tem lhe auxiliado na docência superior?
- R. Noventa e dois por cento (92%) dos 33 entrevistados disseram que, a tecnologia trouxe uma grande melhoria na qualidade das aulas, proporcionando uma boa dinâmica, interação com alunos e desenvolvimento ágil e lógico. A relação professor-aluno estreitou-se, pois, a residência dos alunos se tornou a sala de aula.
2. A forma como ocorre o ensino à distância foi uma surpresa positiva ou negativa para você?

- R. O ensino à distância já era esperado, tendo seu processo acelerado por conta da pandemia. Segundo oitenta e sete por cento 87% dos entrevistados, a grande preocupação é a motivação e o comprometimento dos alunos em se dedicar de forma suficiente aos estudos, pois o professor não está fisicamente presente. O restante se manifestou de forma não contundente.
3. Como você imagina que ficará o uso das tecnologias após a pandemia da Covid-19?
- R. É comum o posicionamento entre os participantes da pesquisa que o uso das tecnologias, após a pandemia acredita-se que o desafio é repensar uma nova sala de aula, criando um ambiente virtual. Seria uma ferramenta complementar com aprimoramentos e não substitutiva como vem ocorrendo. Aboli-lo seria um retrocesso.
4. Você sente falta do ensino presencial? Qual a principal diferença ao seu ver?
- R. Os docentes aguardam o ensino presencial que é um marco na transmissão de conhecimento, mas é comum o consenso que de fato novas metodologias deverão ser empregadas para não haver perda do avanço que obtiveram com a experiência deste processo já vivenciado na educação brasileira.

E consenso, que de fato houve um grande avanço na educação e fazendo uma profunda análise da realidade, deve ser almejado a implementação das metodologias que mais se adequam aos seus objetivos e ao perfil da Instituição de Ensino Superior. Para tanto, deverá ser buscado a cada dia uma profunda reflexão e atualização do docente perante as tendências e novidades da educação no nível superior, bem como das mudanças e transformações. Visto o atraso contundente de nossos profissionais, embora haja um profundo interesse por parte dos mesmos estimulados pela deficiência observada no momento pandêmico e na falta de recursos e informação que tiveram que enfrentar. Embora que observado a adaptação rápida ao cenário em que foram expostos.

Considerações Finais

A legitimação de práticas e metodologias ativas permite o desenvolvimento de experiências únicas para o discente e para o docente, mas, requer que seja aplicado esforço no que tange ao desenvolvimento de técnicas por parte do facilitador (docente) como também no interesse por parte dos atores (discente e docente) do processo.

O despertar da aprendizagem baseada em projetos didáticos pedagógicos necessita de uma interação de várias ferramentas e o domínio delas. Mas é incontestável que o resultado é extremamente satisfatório e prazeroso para todos, devido a maior praticidade dos resultados no cotidiano do discente.

E incontestável que as novas gerações de discentes possuem e interagem com as novas tecnologias de uma forma transformadora, e a educação no mundo e no país está evoluindo e migrando a cada dia para um sistema educacional híbrido e tecnológico.

Contudo entendemos que precisamos ordenar este sistema, a fim de não criar distorções significativas na educação básica e superior devido à falta de acesso da camada da sociedade menos favorecida. As metodologias ativas demandam a integração das TDIC pelas suas potencialidades na aprendizagem, mas devemos se possível conciliar metodologias ativas com a realidade do discente, ou seja, buscar alternativas para pouca ou nenhuma tecnologia digital ou virtual.

Através das opiniões de diversos autores acerca do tema apresentada e do resultado apresentado pela pesquisa, pode-se observar que implantada da maneira correta, com um planejamento bem-feito e objetivo bem definido, as ferramentas e as metodologias ativas têm sim grande valia nos processos de formação de nossos discentes, garantindo à satisfação de ambas as partes e trazendo diversos benefícios para a educação e sociedade.

Este estudo ampliou o conhecimento de benefícios e desafios das práticas docentes e metodologias ativas em tempos de crise e sua principal contribuição é sobre a percepção a respeito e análise sobre o tema por parte dos Docentes. Sendo que eles percebem a tecnologia como uma ferramenta positiva para o aprendizado e engajamento do discente. Portanto, com base nos estudos disponíveis e no estudo de caso realizado, o processo tem se mostrado uma estratégia benéfica para estimular o aprendizado e uma melhor aderência de conteúdo por parte do público final, o discente no enfrentamento de crises.

De uma forma mais ampla, foi possível alcançado os objetivos deste artigo, apesar de uma limitação em relação aos resultados encontrados no estudo de caso, uma vez que o número de docentes que participaram desta pesquisa é pequeno, isso porque foi realizada somente em um Campus. Por fim, aponta-se que o desenvolvimento de mais pesquisas em relação à percepção de colaboradores sobre este tema pode contribuir para adequar essa estratégia à realidade dos docentes e aperfeiçoar ainda mais os resultados alcançados a partir desta reflexão.

Surge então a necessidade de novos estudos sobre o tema, visto a evolução e a aplicação no cotidiano dos profissionais de educação lotados em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM Mais: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro: v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**. Paraná: v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

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

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Brasília, 2019.

COLL, C., MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da Educação Virtual. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FORMANSKI, Francieli Napolini. Aplicabilidade da gamificação no contexto empresarial. 2016.88 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2016.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**. Sergipe, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M.. **O que são tecnologias e por que elas são essenciais.** In: Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP; Papirus, 2012.

LÉVY, P. **A nova relação com o saber.** In: Cibercultura. Rio de Janeiro. Editora 34, 2009.

LILIANA. Método de Pesquisa: **Estudo de Caso Baseado no livro do YIN.** Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/40614997/aula-estudo-de-caso>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Paraná, v. 2, p. 15-33, 2015.

ROSSI, T.; OLIVEIRA, E: A questão do desemprego no Brasil. IX Encontro Latino Americano de Iniciação, 2005. Disponível em: biblioteca.univap.br. Acesso em: 17 ago. 2019.

SAE DIGITAL. Ferramentas digitais para o Ensino Remoto. Disponível em: <https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.

TOTTI, A.R, GOMES, C.A.S, MOREIRA, S.P.T, SOUZA, W.G. M-Learning: **Possibilidades para a Educação a Distância.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/181.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2018.

Editora



ISBN: 978-65-89356-01-1

CDI



9 786589 356011