

Ensino remoto emergencial no ensino médio integrado: uma análise do discurso dos estudantes

Emergency remote teaching in integrated secondary education: an analysis of student discourse

Enseñanza remota en la educación secundaria integrada: análisis del discurso de los alumnos

Rubilar Simões Junior¹

Suzi Samá²

Resumo: As transformações da sociedade, fortemente vinculadas aos avanços tecnológicos, impactaram diretamente nas formas de ensinar e aprender. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, os modelos educacionais avançaram para a Educação a Distância e outras modalidades mediadas pelas tecnologias digitais. A pandemia da covid-19 impactou fortemente a vida de estudantes e professores do Ensino Médio Integrado, o qual adotou, como alternativa para garantir a continuidade dos estudos, o Ensino Remoto Emergencial. A presente investigação tem por objetivo refletir sobre a experiência vivida por um grupo de estudantes, do Ensino Médio Integrado, durante o Ensino Remoto. Nesta investigação, adotamos a pesquisa exploratória e descritiva, de cunho qualitativo, e que fez uso da metodologia de análise Discurso do Sujeito Coletivo na apreciação das manifestações dos estudantes. A análise dos discursos obtidos no estudo permitiu observar a necessidade de avançar para um modelo pedagógico que contemple as características da modalidade a distância em um novo desenho do ensino presencial, de forma a promover a autonomia e favorecer a interação entre estudante-professor e estudante-estudante em qualquer tempo e espaço educacional.

Palavras-chave: *Estudantes. Ensino remoto emergencial. Ensino híbrido. Ensino médio integrado.*

Abstract: *Transformations in society, strongly linked to technological advances, have had a direct impact on ways of teaching and learning. With the advance of information and communication technologies, educational models have moved towards distance education and other modalities mediated by digital technologies. The COVID-19 pandemic has had a major impact on the lives of students and teachers at Integrated Secondary Schools, which have adopted Emergency Remote Learning as an alternative to ensure continuity of studies. The aim of this research is to reflect on the experience of a group of Integrated High School students during Remote Education. In this investigation, we adopted exploratory and descriptive research, of a qualitative nature, which made use of the Collective Subject Discourse analysis methodology in the appreciation of the students' manifestations. The analysis of the speeches obtained in the study made it possible to observe the need to move towards a pedagogical model that takes into account the characteristics of the distance modality in a new design for face-to-face teaching, in order to promote autonomy and encourage interaction between student-teacher and student-student at any time and in any educational space.*

Keywords: *Emergency remote education. Hybrid education. Integrated secondary education. Students.*

1 Doutorando em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), rubilar.simoies@riogrande.ifrs.edu.br.

2 Doutora em Educação em Ciências, Docente no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), suzisama@furg.br.

Resumen: Las transformaciones de la sociedad, fuertemente ligadas a los avances tecnológicos, han tenido un impacto directo en las formas de enseñar y aprender. Con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, los modelos educativos se han desplazado hacia la educación a distancia y otras modalidades mediadas por tecnologías digitales. La pandemia de COVID-19 ha tenido un gran impacto en la vida de los estudiantes y profesores de las Escuelas Secundarias Integradas, que han adoptado la Educación a Distancia de Emergencia como una alternativa para garantizar la continuidad de sus estudios. El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre la experiencia de un grupo de alumnos de Secundaria Integrada durante la Educación a Distancia. En esta investigación, adoptamos una investigación exploratoria y descriptiva de naturaleza cualitativa, utilizando la metodología de Análisis del Discurso del Sujeto Colectivo para analizar las declaraciones de los alumnos. El análisis de los discursos obtenidos en el estudio permitió observar la necesidad de avanzar hacia un modelo pedagógico que tenga en cuenta las características de la modalidad a distancia en un nuevo diseño de enseñanza presencial, para promover la autonomía y favorecer la interacción entre alumno-profesor y alumno-alumno en cualquier momento y espacio educativo.

Palabras-clave: Blended learning. Enseñanza remota de emergencia. Escuela secundaria integrada. Estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

As transformações que a sociedade vem passando ao longo do tempo, atreladas aos avanços tecnológicos, têm provocado significativas mudanças no contexto econômico, cultural, social. No meio educacional não é diferente, os estudantes de hoje têm outros interesses, outras formas de comunicação e interação. Conseqüentemente, os espaços educativos, profissionais e sociais precisam de contínua transformação, de maneira a formar indivíduos com condições de aprender ao longo da vida, o que leva ao repensar das metodologias de ensino e dos espaços educacionais.

Nesse cenário, a construção de ambientes educacionais que contemplem as necessidades e anseios dos estudantes da atualidade apresentam-se como uma forma de propiciar a construção de espaços de aprendizagem que possam atender a essas novas demandas. Dentre esses, podemos destacar a Educação a Distância, o Ensino Remoto Emergencial e o Ensino Híbrido, os quais utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tão presentes na vida cotidiana dos jovens.

A Educação a Distância (EaD), por sua própria concepção, possibilita flexibilizar o tempo e o local de estudo favorecendo o estudante trabalhador ou aqueles que residem em localidades afastadas das instituições de ensino, uma vez que a potencialidade do processo de comunicação e interação, proporcionada pela internet, é valorizada na EaD. Além da EaD, outras formas de Educação mediadas pelo digital têm se valido dessas novas possibilidades de

comunicação e interação potencializadas pelas TDIC, como o Web-based Learning e Open Learning (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Independente das características que as distingue, todas têm em comum a utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Mais recentemente, por conta da pandemia da covid-19, vivenciamos o Ensino Remoto Emergencial (ERE), confundido por muitos como sendo EaD. O ERE, instituído para minimizar as conseqüências da pandemia, como o distanciamento social, evidenciou a falta de infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, bem como despreparo dos professores e estudantes em utilizar esses recursos com fins educacionais.

Apesar das TDIC fazerem parte da vida cotidiana de professores e estudantes seu uso no meio educacional ainda é um obstáculo a ser superado, que vai além da infraestrutura das instituições de ensino. Não basta ter acesso a internet, computadores e dispositivos tecnológicos, usar redes sociais e saber navegar na internet. A construção de ambientes educacionais e a utilização das TDIC no ensino carecem de uma mudança cultural e nas formas de estar e conviver no meio digital de modo a possibilitar, a professores e estudantes, a construção do conhecimento e a transformação das suas vidas.

Assim, ao mesmo tempo que percebemos o esgotamento do ensino presencial, notamos a dificuldade de adaptação de estudantes, professores e instituições para outras formas de ensino com suporte nas TDIC. Essa dificuldade é facilmente percebida no expressivo número

de estudantes evadidos na EaD e mais recentemente nas dificuldades de professores e estudantes em acompanhar o Ensino Remoto. Talvez uma forma de equilibrar esse cenário parece ir na direção de uma Ensino Híbrido que integra características da modalidade de ensino presencial e da modalidade a distância (HORN; STAKER, 2015).

Assim, o presente texto tem por objetivo refletir sobre os espaços educativos a partir da experiência vivida por um grupo de estudantes do Ensino Médio Integrado durante o Ensino Remoto Emergencial. Esta pesquisa se justifica pela relevância da temática neste período de retorno ao ensino presencial e pelos poucos trabalhos encontrados na literatura com foco nos estudantes do Ensino Médio durante o Ensino Remoto.

Este artigo está organizado em sete seções. Na seção Navegar pela História procuramos mostrar as transformações no âmbito educacional impulsionadas pelas mudanças econômicas, sociais e culturais as quais evidenciam a importância de aprender a viver na mudança. Na terceira seção, discorremos sobre duas formas de ensino, com suporte nas TDIC, a Educação a Distância e o Ensino Remoto. Nas seções seguintes apresentamos o procedimento metodológico, seguido da seção de resultados e discussão. A partir das reflexões tecidas ao longo da discussão dos dados, na penúltima e sexta seção, questionamos para onde vamos na educação. Por fim, encerramos o texto com algumas considerações.

2 NAVEGAR PELA HISTÓRIA

O curso da história humana se desenrola geração após geração. Desta forma, para que possamos compreender as mudanças culturais, educacionais, econômicas, bem como as circunstâncias que as originam, precisamos entender as alterações históricas do emocional humano (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Para os autores, o ambiente em que nascemos e a maneira como ele age sobre nós é o que nos torna pessoas com características particulares, não há um conhecimento que seja pensado independentemente de nossas

experiências vividas. Maturana e Varela (2005) definem essa inseparabilidade entre o conhecer e o viver no aforismo: “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (p.32).

Assim, nesta seção buscamos demarcar alguns momentos históricos e avanços tecnológicos que influenciaram a comunicação, o mercado de trabalho e as relações interpessoais, e conseqüentemente o âmbito educacional. Essa demarcação se faz necessária para a compreensão de que a sistema escolar é produto da organização social e de suas demandas, reproduzindo desigualdades, injustiça social e que ainda não inclui todos.

Iniciamos esse olhar na história com a substituição da energia humana e do trabalho manual pelas máquinas automatizadas, movidas pela energia a vapor, as quais proporcionaram maior velocidade no processo de transformação da matéria-prima. O transporte ferroviário foi um dos marcos da primeira Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, tornando mais fácil e rápido o deslocamento de pessoas e mercadorias. Neste período, segundo Moore e Kearsley (2007), surgem os primeiros cursos de instrução a distância por correspondência, impulsionados pela maior agilidade dos meios de transporte e comunicação, como os trens e os correios. O ensino por correspondência preencheu as lacunas e compensou as deficiências do sistema educacional, o qual, devido à industrialização do trabalho, já não dava conta de atender a demanda de mão de obra mais qualificada (PETERS, 2004). Apesar da ampliação do meio educacional, neste período a educação restringia-se ao treinamento técnico, priorizando a formação e capacitação dos trabalhadores para que dominassem uma única parte do processo industrial. O trabalhador não precisava explorar sua capacidade intelectual, nem buscar alternativas para resolver problemas, apenas desenvolver a capacidade de memorização para o desempenho de movimentos repetitivos e exercer mecanicamente as instruções recebidas (KLAMMER, 2009).

A segunda Revolução Industrial, no final do século XIX, foi marcada pelos avanços da ciência que possibilitaram o desenvolvimento do

motor à combustão, da eletricidade e da telefonia, os quais levaram à exploração de novos mercados e à aceleração do ritmo industrial. Novas tecnologias foram surgindo, bem como novos modelos de organização e de trabalho. Consequentemente, esses avanços também impactaram o meio educacional já que a sociedade passou a exigir uma formação de mão de obra qualificada com base nos conhecimentos científicos e tecnológicos dessa época.

A partir da segunda Revolução Industrial também ocorreram mudanças sociais como a nova organização do capitalismo, pautada por princípios tayloristas e fordistas (KLAMMER, 2009). O modelo industrial fordista influenciou também o meio educacional, sendo que algumas de suas características marcaram fortemente a EaD no início do século XX, como a racionalização, divisão do trabalho e produção em massa (PETERS, 1983). No fordismo, cada trabalhador precisava saber desempenhar apenas uma pequena parte do processo de produção, sem compreender o todo. Neste período, o rádio passa a ser um importante meio de comunicação possibilitando a integração das pessoas separadas geograficamente, ampliando os espaços físicos, geográficos e sociais. Assim, surgiram programas de treinamento que usavam material impresso articulado com o rádio, a fim de capacitar um contingente maior de pessoas a realizar atividades específicas, em um curto espaço de tempo. O modelo fordista divide o sistema educacional em dois tipos, um ensino voltado às classes mais pobres, que deveria formar operários com habilidades mínimas e conhecimento básico, e outro ensino para as classes dominantes, preparando profissionais para os níveis gerenciais da indústria ou profissionais liberais (MACEDO, 2013).

Em meados da década de 1950, começou a despontar outro personagem nessa história, a televisão, dando origem aos programas educativos veiculados por canais de televisão, os denominados tele cursos, que utilizam os recursos do texto, áudio e vídeo. Esses programas educativos ampliaram o oferecimento de educação para uma massa crescente de trabalhadores. No final da década de 1960 e no

início da década de 1970, surge outra forma de organização da educação, as Universidades Abertas. Essas instituições tinham como proposta o compartilhamento da ação docente com uma equipe de especialistas em uma variedade de mídias. Por sua vez, os especialistas tinham a responsabilidade de auxiliar os docentes na organização do material didático a fim de adaptar a apresentação dos conteúdos às diversas mídias. Essa adaptação buscava proporcionar aos estudantes recursos mais adequados para as suas necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem de cada um. Nessa nova organização da educação, a interação entre estudantes e professores ocorria por correio ou telefone, ou em centros de estudos regionais e locais (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Os avanços tecnológicos não param e consequentemente a repercussão no mundo do trabalho e nas relações familiares, sociais e interpessoais também não. Consequentemente, para ensinar os estudantes das novas gerações, os quais estabelecem outras relações com a ciência, sociedade, tecnologia e ambiente, os professores precisam apropriar-se de outras formas de ensino, diferentes das que vivenciou tanto enquanto estudante quanto no início de sua trajetória docente. Gradativamente os atributos escolares e culturais fundamentados nos modelos taylorista e fordista já não satisfaziam mais as demandas da sociedade. No final da década de 1970, um novo modelo de produção passou a vigorar, o toyotismo, que apesar de manter a lógica de produção dos modelos anteriores, passa a requerer um trabalhador com outras características e habilidades (ARAÚJO; PEREIRA; RIBEIRO, 2020). Para os autores, não é somente a organização física do trabalho que o toyotismo modifica, ele interfere na subjetividade do trabalhador, exigindo que este “tenha autonomia para resolver os problemas do processo produtivo assim que eles surgirem, ao mesmo tempo que devem contribuir para o constante aperfeiçoamento do trabalho” (p 14-15). Este modelo de produção passou a exigir um trabalhador mais flexível, capaz de tomar decisões e intervir, mais do que aprender a fazer, deveria ser formado para aprender a aprender, o que

demandou uma educação técnica e profissional continuada não restrita à educação formal (PRETI, 2009).

No final do século XX, o acelerado crescimento da população, dos avanços tecnológicos, das transações comerciais, passou a exigir um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de trabalhar coletivamente, sempre pronto a aprender, em suma um trabalhador mais informado e autônomo (BELLONI, 2006). Neste período, a tecnologia por satélite, traz para a EaD a possibilidade de aproximar em tempo real estudantes e professores separados geograficamente, proporcionando interação em tempo real por meio das teleconferências, o que acaba atraindo um número maior de professores para essa modalidade de ensino (MOORE; KEARSLEY, 2007). Importante destacar que essa distância entre estudantes e professores não é apenas geográfica, mas também um conceito pedagógico. Segundo Moore (2002) a distância transacional é um conceito que descreve o universo de relações entre estudante-professor que ocorre quando estes estão separados no espaço e/ou no tempo.

A interação possibilitada pelas teleconferências também atraiu mais alunos para a EaD, em especial, aqueles que tinham dificuldade em estudar sozinhos em casa, apenas com o suporte de apostilas enviadas por correspondência ou aulas transmitidas pelo rádio ou televisão. As empresas também passam a utilizar esse recurso tecnológico nos cursos de treinamento e capacitação de seus funcionários.

A comunicação entre as pessoas é impulsionada pela internet, a partir do final da década de 1990 e início de 2000, sendo as redes sociais ampliadas para o meio digital. Os diálogos virtuais e a valorização pela conectividade constante, pela exposição de suas atividades e crenças mudam as formas das pessoas se relacionarem e trabalharem. No meio educacional, o rádio, a televisão, o correio perdem seu espaço para as mídias digitais interativas que passam a ter a preferência pelos jovens das novas gerações, os nativos digitais, os quais já nasceram imersos em um mundo conectado em rede (PRENSKY, 2001).

A Internet modifica o trabalho humano e traz novas formas de produzir, armazenar, processar, recuperar e transmitir informações, gerando novos hábitos e formas de pensar. O desenvolvimento passa a ser regido pelos serviços e pela criatividade, e não mais pela realização de atividades repetitivas e de apenas uma parte do processo produtivo. No âmbito educacional, é necessário que os professores percebam o potencial pedagógico das tecnologias digitais, se apropriem delas para que seja possível desenvolver metodologias e estratégias que estimulem o pensamento inovador, a responsabilidade e a autonomia do estudante, características indispensáveis para os trabalhadores do século XXI. Na próxima seção, detalhamos três modalidades de ensino muito presentes nos tempos atuais. Refletimos sobre cada uma delas de forma a repensar os espaços e tempos educativos.

3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Inegável que os estudantes de hoje mudaram radicalmente, não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001). Assim, os conceitos tradicionais de educação não são mais suficientes, o papel das instituições de ensino e a forma de organizar os currículos precisam ser repensados (SAMÁ, 2012). Hoje, é possível conectar-se a uma sala de aula virtual e interagir com o professor e outros colegas. Segundo Drucker (1999) o grande desafio está no uso que fazemos da tecnologia, “principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas” (p. 189).

Em nenhum momento estamos sozinhos, basta ter um smartphone ou um computador e acesso à internet e estamos conectados com o mundo. Segundo Moraes (2007), precisamos de uma nova educação em que o conhecimento seja visto como um processo em continuidade, no qual o produto resultante nunca está completamente pronto e acabado, mas se encontra em um movimento permanente de vir a ser.

A facilidade de conexão, a necessidade de maior autonomia nos estudos e no trabalho, a demanda por profissionais mais flexíveis e multicomponentes reflete diretamente no âmbito educacional. Neste cenário, o sistema educacional com um ensino baseado na oralidade e na transmissão de conhecimento pelo professor, já não tem mais espaço. Precisamos criar ambientes de aprendizagem que facilitem a formação de indivíduos criativos e autônomos, que sejam capazes de criar, analisar e avaliar situações cotidianas, transformando a busca e o processamento de informação em conhecimento.

Para tal, o desenho pedagógico dos cursos, a organização curricular e a seleção dos recursos tecnológicos precisam considerar as condições do cotidiano e as necessidades dos alunos de acordo com as suas realidades. Neste sentido, na sequência do texto discorreremos sobre duas formas de ensino com suporte nas TDCI: Educação a Distância e Ensino Remoto (ER) de forma a delimitar conceitos fundamentais das diferentes formas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais, que muitas vezes são confundidas ou usadas de forma indiferenciada, sem considerar suas particularidades, rigor e definição conceitual.

3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EaD

No Brasil, a EaD surgiu no início do século XX, com cursos por correspondência que tinham por finalidade capacitar profissionais para os setores do comércio e serviços (MEYER; ALVERNE, 2020). Esses cursos eram organizados a partir do modelo fordista de gestão, fechado e burocratizado, o que pode ser identificado pelas terminologias que são utilizadas: polos de apoio presencial, tutores presenciais e a distância, professor “conteudista” (PRETI, 2009). Esse modelo de ensino perdura ao longo de outras gerações da EaD. Moore e Kearsley (2007) demarcam cinco gerações da EaD: correspondência, rádio e televisão, universidades abertas, teleconferência e internet/web, onde o surgimento de uma nova geração, impulsionada por novas tecnologias, não implicava necessariamente na extinção dos recursos

tecnológicos adotados na geração anterior.

Na década de 1920, o rádio também passou a ser utilizado no país. Mais tarde, em 1937, foi criado o serviço de radiodifusão educacional do Ministério da Educação. Em 1957, com a publicação do Código Brasileiro de Telecomunicações, passou a ser exigido tanto das emissoras de rádio quanto das emissoras de televisão a transmissão de programas educativos. Na televisão surge, por exemplo, a TV Escola, o que possibilitou levar educação de qualidade com linguagem e formato inovadores para aqueles que não tinham possibilidade de cursar o ensino presencial.

Para incentivar e dar apoio às ações em EaD no Brasil, foi criada, em 1995, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), com o objetivo de fomentar ações de incentivo para a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e implementação de projetos para EaD em diferentes níveis. As bases legais para a EaD no país se estabelecem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De acordo com o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD passa a ser caracterizada como 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 outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

A utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação promoveu um grande impulso na EaD. A Internet, ao facilitar o acesso à informação, possibilitou novas formas de produzir, armazenar e transmitir informações, gerando novos hábitos e formas de pensar. O potencial pedagógico das tecnologias digitais passa a ser explorado na EaD, com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, utilização de fóruns, webconferências, entre outros, a

fim de desenvolver metodologias e estratégias que estimulem a construção do pensamento, a responsabilidade e a autonomia do estudante.

Na construção desses ambientes virtuais, a EaD congrega outros atores, além de tutores e professores, como revisores linguísticos, web designers, editores de vídeos, os quais participam de uma equipe multidisciplinar que tem como função adaptação do material didático ao meio digital e a capacitação de professores e tutores. Na EaD, o professor pode exercer dois papéis distintos, um no qual é responsável por pensar, elaborar e produzir o material didático (professor pesquisador), e outro que possui como atribuição desenvolver as aulas, realizar a avaliação, a mediação e a gestão das ações da equipe de tutores (professor formador). Ao tutor cabe a responsabilidade de mediar o processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes, esclarecer dúvidas, promover espaços de construção coletiva de conhecimento, entre outros. Essa organização é um resquício da divisão e racionalização do trabalho oriunda do modelo industrial taylorista e fordista em que o professor e/ou tutor assumem o papel de operário que executa rotinas pré-estabelecidas em tempos determinados. Para Mattar (2008), o professor pesquisador planeja, o professor formador supervisiona e o tutor executa.

3.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - ERE

A pandemia da covid-19 provocou o fechamento das escolas e fez com que os sistemas de ensino buscassem alternativas para minimizar o risco de contaminação de estudantes e profissionais da educação. A alternativa encontrada pelas instituições de ensino foi denominada de ERE, modalidade temporária que pretendia fazer uso de meios digitais para realizar a transposição da aula presencial durante o período de emergência sanitária.

Em um primeiro momento, pode-se imaginar que ERE é sinônimo de EaD, porém esse difere da EaD por uma série de elementos. Para Hodges (2020), uma diferença básica é a de que a EaD oferece recursos e uma equipe de suporte multidisciplinar com formação para

estruturar formatos adequados pedagogicamente para uso nessa modalidade, o que não ocorreu na vigência do ERE, bem como não há no ERE um modelo pedagógico estruturado que o suporte, em oposição ao modelo EaD.

A velocidade da transformação provocada pela pandemia levou professores, sem formação, seja em EaD, seja em TDIC, a adaptar e disponibilizar conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem fazendo uso das tecnologias digitais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Para Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 11), grande parte dos docentes universitários não estava habilitada para esta transposição do presencial para o exclusivamente virtual. Jancer Ferreira et al. (2022) destacam que a “pandemia não somente trouxe novos desafios como também evidenciou problemas já existentes no contexto escolar, como a falta de suporte técnico e pedagógico para a docência” (p. 9), contratos precários, rotina de trabalho exaustiva e pouco valorizada.

Nas escolas e nos institutos federais não foi diferente. Jancer Ferreira et al. (2022), em estudo sobre a implementação do ERE em Institutos Federais, destacam “à transição repentina do ensino presencial para o ensino remoto em um curto período, sem preparação e capacitação dos profissionais” (p. 7). Para os autores, com o avanço da pandemia, os professores foram percebendo que o ERE perderia por um tempo indeterminado, o que demandou novas formas de enfrentamento para além de uma abordagem de caráter emergencial. Assim, situações como a publicação em ambientes virtuais de aprendizagem de apresentações com grande número de slides, a publicação de textos de muitas laudas, e videoaulas muito extensas foram recorrentes. A falta de uma equipe multidisciplinar na elaboração do material didático foi perceptível. Além disso, a dificuldade das instituições em capacitar em curto espaço de tempo os professores para o ERE acabou levando a produção de materiais inadequados.

Outro fator que impactou no ERE foi o despreparo dos estudantes para essa modalidade de ensino. A falta de familiaridade com o sistema de webconferências, a inadequação do

ambiente doméstico ao desenvolvimento das aulas on-line, as diversas realidades em que os estudantes estavam inseridos, dificultaram a comunicação entre estudantes e professores. Para Jancer Ferreira et al. (2022) o diálogo desempenha papel essencial no processo de ensino e de aprendizagem: “Sem o diálogo, não existe comunicação. Sem comunicação, não existe educação. Sendo assim, encontramos no silêncio uma das principais fragilidades do ensino remoto.” (p. 11).

Apesar da EaD fazer parte do âmbito educacional já há algumas décadas, a necessidade de adaptar o ensino presencial ao remoto evidenciou que muitos professores carecem de experiências e conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no ensino, em especial nos espaços em que professores e estudantes estão separados geograficamente. Além dos professores, as instituições de ensino se mostraram, em alguma medida, despreparadas e sem estruturas para a oferta do ERE.

O distanciamento entre o ERE e a EaD se dá em termos de não haver um modelo pedagógico específico para a condução das aulas remotas. Enquanto a EaD é organizada por uma “arquitetura pedagógica” (BEHAR, 2020) que se constitui a partir dos autores da EaD, tais como estudantes, professores, tutores, equipe técnica e gestores, por não dispor de suporte multidisciplinar, o ERE, resultou, em sua maioria, em uma transposição das aulas presenciais por meio de tecnologias digitais.

4 COORDENADAS DO CAMINHO

A fim de repensar os espaços educativos, buscamos descrever e explorar o fenômeno do ERE, a partir da experiência vivida por estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS - Campus Rio Grande. Sendo uma pesquisa exploratória e descritiva, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo (2006), possibilita investigar a história, as relações, as percepções de como os indivíduos vivem, pensam e sentem. Exploratória porque permite uma maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, ainda pouco conhecido. Descritiva, porque visa descobrir que com-

portamentos ou opiniões estão ocorrendo no contexto pesquisado e quais as relações que permeiam esse ambiente (GIL, 2019).

Os dados foram produzidos por 21 estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática para Internet, em dezembro de 2022, a partir das respostas ao questionamento: O ano de 2022 marcou a retomada do ensino presencial após quase dois anos de ensino remoto. A experiência do ensino remoto modificou sua forma de estudar matemática? Reflita e escreva de duas a cinco linhas sobre isso. Apesar deste questionamento ter por finalidade compreender a influência do ERE na forma de estudar matemática, as respostas dos estudantes possibilitam explorar os reflexos desta experiência para além da disciplina de Matemática.

Devido à pandemia da covid-19, os estudantes realizaram ERE nos anos de 2020 e 2021, período em que concluíram o primeiro ano do Ensino Médio. Em 2022, cursaram o segundo ano do Ensino Médio integralmente no formato presencial, o que faz com que suas manifestações estejam adequadas para análise por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), no qual os sujeitos devem ser capazes de emitir opiniões sobre tema e/ou fenômeno a eles apresentados (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

O DSC faz uso do levantamento de discursos para tornar explícitas as opiniões que estão presentes em um grupo sobre determinado assunto. Os autores afirmam que esta metodologia tem por finalidade expressar o pensamento coletivo sobre um tema ou fenômeno. Neste processo de análise, a construção dos discursos é realizada a partir da junção de fragmentos das manifestações individuais dos estudantes. Esses fragmentos constituem-se de parte do discurso de cada estudante, os quais revelam importantes aspectos sobre o fenômeno investigado, cada um desses fragmentos é denominado de expressão-chave. Na sequência, a ideia central de cada expressão-chave revela a essência do sentido do discurso individual do estudante. O passo seguinte na análise, consiste na redução da listagem de várias ideias centrais e expressões-chave

em uma só, originando um discurso coletivo que reúne as diferentes manifestações dos estudantes (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003). Esse discurso, elaborado com trechos das expressões-chave oriundas dos discursos individuais dos diferentes estudantes, permite uma melhor percepção sobre as relações existentes entre o conteúdo empírico de suas manifestações e os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, denominada aqui de ancoragem.

5 ANÁLISE DAS MANIFESTAÇÕES DOS ESTUDANTES

No processo de análise das manifestações dos estudantes, emergiram quatro ideias centrais, a saber: (IC1) Dificuldades remotas; (IC2) O que aprendi no ensino remoto; (IC3) Uma difícil retomada; (IC4) Porque prefiro o ensino presencial. Na sequência, discutimos cada uma dessas ideias centrais a partir dos discursos. O primeiro discurso emergente das ICs que resultou nas dificuldades do ensino remoto, como detalhado na sequência.

DSC 1 - Dificuldades remotas

Durante o isolamento, muitas coisas mudaram, opiniões, ideais etc, dentre elas, a maneira de estudar, não apenas com relação a matemática, mas com todas as matérias também, a preguiça e a procrastinação se mostraram aparentes durante este período. Durante a pandemia nos sujeitamos, por obrigação e responsabilidade, ao ensino remoto. Acredito que não só eu como a maioria dos alunos se sentiram prejudicados no ensino remoto, eu, assim como grande parte dos meus colegas, tivemos muita dificuldade no aprendizado, principalmente em matemática que é uma disciplina que requer muito do aluno. O ensino remoto alterou temporariamente os meus hábitos de estudo. Nunca fui de estudar muito, porém, durante a EaD só não estudei menos como também prestei menos atenção durante as aulas. O que realmente chamou minha atenção, em especial, para minha falta de disciplina e dedicação com os estudos, algo que, em anos anteriores, era abundante em mim. Continuei fazendo as listas

de exercícios, mas não com a mesma cobrança e importância que daria no presencial. Também houve uma flexibilização tanto do estudo quanto da aprendizagem, já que durante este período eu não me cobrava da mesma forma que presencialmente, pois sabia que durante os trabalhos eu teria consulta e podíamos usar a calculadora a qualquer momento. Infelizmente o ensino remoto criou em mim o mal costume de utilizar a calculadora ao invés de realmente fazer as contas. E, ainda, a ausência de avaliações síncronas, aulas em PDF de didática duvidosa e o distanciamento do aluno e do professor, assim como o possível uso de calculadora, o que para mim, prejudicaram meu estudo de matemática.

O discurso acima revela, por parte dos estudantes, alguns obstáculos no processo de aprendizagem advindos do ensino remoto, como o desânimo e procrastinação, aparentemente provenientes da complexidade do ambiente educacional emergencial. Essa complexidade se revela, no discurso dos estudantes, na dificuldade em prestar atenção nas atividades síncronas, na adaptação à metodologia empregada pelo professor, bem como pelo aumento das distrações. Vale destacar que as relações com o saber dependem também dos indivíduos e suas formas plurais de apropriação em seus contextos culturais diversos.

Para Gomes et al. (2020), a dificuldade de concentração no período do ERE poderia ser explicada pela facilidade de acesso à internet em decorrência dos estudantes estarem permanentemente conectados, por exemplo, às redes sociais. Outro aspecto que favorece a falta de concentração dos estudantes, apontado por Mendes, Luz e Pereira (2021), diz respeito a fatores externos como barulhos na residência em decorrência de não ser um local adequado para estudo. Resultado semelhante foi encontrado por Blando et al. (2020) onde 32% dos respondentes apontaram a falta de motivação, concentração e rotina de estudos como a principal dificuldade no ensino remoto.

O distanciamento entre professor e estudantes é outro aspecto apontado. Essa falta de contato com o professor impossibilitava aos estudantes sanar as dúvidas em relação

aos conteúdos ou ao material disponibilizado (MENDES, LUZ; PEREIRA, 2021), o que também pode ter influenciado a dificuldade no aprendizado. Ainda em relação ao professor, temos as questões metodológicas, representadas no DSC1 pela expressão “didática duvidosa”, a qual remete as adaptações emergenciais realizadas pelo docente no momento da transposição do modelo presencial para o modelo de ensino remoto feita, muitas vezes, sem a devida análise quanto à sua validade e eficiência no novo modelo emergencial.

Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados (ALVES, 2020, p.358)

Nesse contexto, nos parece possível pensar que o cenário constituído pelo trabalho escolar em suas residências, ampliado pelo acréscimo de atividades domésticas em sua rotina (GOIS; RAMOS, 2021), combinado com as dificuldades metodológicas advindas da adaptação emergencial ao ensino remoto, criaram um cenário desfavorável para os estudantes, mesmo para aqueles que, em tese, tinham familiaridade com as tecnologias digitais, como é o caso do grupo do presente estudo.

Não foram apenas dificuldades que os estudantes vivenciaram no ensino remoto, também ocorreram aprendizagens e mudança nos hábitos de estudo neste período, as quais são destacadas do segundo discurso.

DSC 2 - O que aprendi no ensino remoto

O ensino remoto modificou a minha maneira de estudar, no geral, não apenas em Matemática. Eu passei a procurar mais os conteú-

dos ensinados por conta própria, e acho que me tornei mais independente em relação aos estudos, além disso, fez com que muitos indivíduos buscassem conhecimento por todas as camadas da internet, possibilitando uma exposição à canais do youtube ou fóruns de matemática com outros métodos de resolução para os problemas, não sei dizer ao certo porquê, mas talvez por ter me identificado. Essa exposição, me auxiliou e ainda auxilia muito na forma como eu absorvo e pesquiso sobre matemática. Me vi mais aberto a reforçar o conteúdo em aula com vídeo-aulas, antes eu não recorria a recursos digitais como vídeo-aulas, depois do EAD eu comecei a usar essas ferramentas com maior frequência.

Uma análise desse discurso permite destacar o aspecto da autonomia desenvolvida pelos estudantes durante o ensino remoto, expresso especialmente na busca individual por conteúdos e formas de apresentação desses que complementam e qualificam o processo educativo e atendem aos estilos de aprendizagem com os quais os estudantes se identificam.

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2000, p.121)

Em uma leitura de Freire (2000), pode-se observar que, apesar das dificuldades do ERE (destacadas no DSC 1), a sua experiência foi o estímulo para decisão e responsabilidade necessárias para o desenvolvimento da ação autônoma e engajada dos estudantes na busca pela aprendizagem de matemática durante o período pandêmico e serviu de base para a transformação na sua forma de estudar.

A construção desse perfil autônomo e menos dependente do conteúdo apresentado e disponibilizado pelo professor implicou na busca por materiais disponíveis na internet e nos mais diversos formatos, como fóruns e vídeos na plataforma YouTube. A busca por

aprendizado nos fóruns reforça a ideia da autonomia bem como acrescenta o aspecto da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa exige movimentos de cooperação mútua e organizada pelos próprios sujeitos com o objetivo de solucionar problemas comuns. Para Scherer (2006, p. 2) “A cooperação supõe a autonomia dos sujeitos envolvidos, ou seja, supõe a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política”.

A escolha por materiais disponíveis no YouTube ressalta a necessidade de reforçar os conteúdos disponibilizados pelo professor e a busca por outros métodos e técnicas para a resolução de problemas. Além disso, Moran (1995) já alertava que o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, musical e escrita e na conjugação dessas linguagens é que reside sua potência e, conseqüentemente, seu apelo e capacidade de colaborar com o processo de aprendizagem, em especial das novas gerações. Importante ressaltar, segundo concepções construtivistas/interacionista que o conhecimento é construído pelo estudante na interação com o docente, podendo ser mediado pelas TDIC, em um modelo pedagógico relacional. Para Becker (2012) na pedagogia relacional o estudante é protagonista no processo de aprendizagem, pois esta ocorre a partir da própria ação e problematização.

Outro aspecto a ser destacado é que os materiais disponíveis na plataforma de vídeos podem ser produzidos por professores, instituições e outros estudantes utilizando recursos gratuitos e, portanto, ampliando a sua possibilidade de difusão, em termos de linguagem e formas de comunicação (MOREIRA, HENRIQUES; BARROS, 2020), o que contribui para a aproximação da linguagem do produtor do vídeo com a linguagem do estudante, possibilitando uma maior identificação entre o produtor e aquele que busca o vídeo como complemento para o conteúdo apresentado pelo professor, atendendo assim os diferentes estilos de aprendizagem, como também destacado no DSC 1.

Apesar do ERE ter possibilitado a descoberta de outras formas de estudar, assim como outros recursos pedagógicos, como vídeos e

materiais disponíveis na internet, percebe-se que essas aprendizagens não foram suficientes para a retomada do ensino presencial, como destacado no DSC 3.

DSC 3 - Uma difícil retomada

O longo período de ensino remoto me afastou bastante da matemática, que outrora foi de muito meu interesse. Durante o ensino remoto claramente, para mim, houve uma flexibilização tanto quanto do estudo quanto da aprendizagem, já que durante este período eu não me cobrava da mesma forma que presencialmente, pois sabia que durante os trabalhos eu teria consulta. Isso veio me prejudicar na retomada das aulas onde tive que me acostumar com o novo ritmo após dois anos parado, o que foi visível nas primeiras provas do ano (retomada do presencial), ainda mal me lembro do conteúdo do primeiro ano. No retorno presencial, tive que me acostumar novamente com avaliações, após quase dois anos sem fazer uma prova. O impacto disso foi um rendimento mais baixo que anteriormente.

O DSC 3 destaca que o ensino remoto afastou os estudantes, em especial, da Matemática e as causas apontadas para tal foram a flexibilização dos processos de estudo (já destacado nos DSC anteriores), em particular, a redução do nível de exigência nas avaliações. As conseqüências desse processo foram a deficiência no aprendizado dos conteúdos trabalhados no ERE e a queda no rendimento expresso nas avaliações realizadas já no ensino presencial.

A reflexão possibilitada pelas manifestações dos estudantes que participaram dessa pesquisa remete a discussão recorrente no âmbito educacional sobre o processo de avaliação. Libâneo (2013) resume os aspectos fundamentais da avaliação, que englobam: expressar coerência com os objetivos, conteúdos e métodos de ensino; reexaminar o planejamento educacional; promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades; foco nas tarefas dos estudantes; ser precisa e direta; auxiliar na autoavaliação do educador e demonstrar os princípios e perspectivas dos professores em relação aos estudantes.

Ao analisarmos a fala dos estudantes, revelada no discurso coletivo acima, à luz de Libâneo (2013), pode-se pensar que, na retomada do ensino presencial, o professor pode não ter refletido sobre quais elementos não foram adequadamente desenvolvidos nos estudantes durante o período do ERE. Considerando que falamos do Ensino Médio e as disciplinas, geralmente, apresentam continuidade nos conteúdos de um ano para o outro, essa ausência de reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem de forma longitudinal pode ter gerado uma certa incoerência nos processos avaliativos e colaborado com, nas palavras dos estudantes: rendimento mais baixo que anteriormente.

Também podemos analisar que o período do ERE pode ter provocado uma redução no comprometimento do estudante com sua aprendizagem. Felicetti e Morosini (2010) indicam que o comprometimento se relaciona “[...] a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim” (p.25).

O quarto DSC, relacionado à preferência pelo ensino presencial, mesmo com sucesso não tendo dificuldades no ensino remoto.

DSC 4 - Porque prefiro o ensino presencial

Na minha opinião o ensino presencial possui vantagem em relação ao remoto, com melhor comunicação e interação entre professor e aluno, e também de ser um ambiente fundamentalmente com menos distrações, principalmente na matemática. Passei a valorizar muito mais o contato presencial com professor que é infinitas vezes melhor do que conversas através de e-mails, também, passei a dar mais valor às trocas de ideias entre amigos e colegas, durante e depois das aulas. Apesar de não ter tido problemas com o ensino remoto, minha preferência é pelo ensino presencial.

Neste discurso coletivo, destacam-se os elementos referentes à importância da comunicação entre professor-estudante e estudante-estudante, bem como as dificuldades encontradas no ambiente doméstico para

manter uma rotina de estudos.

A falta de um espaço apropriado para estudar em suas residências, livre de distrações, pode ser um dos fatores que levam os estudantes a preferir o ensino presencial ao remoto (RODRIGUES MENDES; LUZ; PEREIRA, 2021), dado que a sala de aula presencial é local específico para o estudo, discussão e reflexão e possibilita, ao estudante, manter-se atento e concentrado.

A sala de aula também potencializa maior interação entre professor-estudantes, o que no ERE ficou restrito à comunicação mediada por meios digitais e a impessoalidade das interações ocorridas frequentemente por e-mail ou fazendo uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Outro elemento a se considerar é a possibilidade de adaptação metodológica que o professor pode realizar quando detectada alguma dificuldade de aprendizagem, o que ocorre no ensino presencial de maneira imediata, ao passo que, no ensino remoto, esse ajuste/alteração demanda tempo e reorganização de material, e nem sempre é percebida pelo professor devido à falta ou pouca interação com os estudantes.

Ainda no campo das interações, o discurso apresenta como relevante o contato estudante-estudante dado que a escola é um lugar para o estudo, mas também de encontro, socialização, amizade e construção da identidade (GATTI, 2020), e da solidariedade e da sensação de pertencimento. Para Soares (2018) quando um ambiente faz parte da vida de um indivíduo é como se fosse uma continuação de si mesmo, um lugar onde ele pode falar e ser ouvido, onde pode ser aceito como ele é, de forma que se sinta pertencente a esse lugar, seja físico ou digital.

As reflexões tecidas ao longo da análise dos quatro DSC apontam para uma modalidade de ensino, que tenha potencial para aproveitar o que aprendemos durante o ERE com o espaço da sala de aula presencial. Assim, na próxima seção questionamos para onde vamos na educação, ou seja, que nova rota ou novas rotas serão traçadas rumo a um ambiente educacional que atenda aos anseios dos estudantes da atualidade e das exigências e tendências do mercado de trabalho.

6 NA BUSCA POR UM NOVA MODALIDADE DE ENSINO: PARA ONDE VAMOS?

Inegável que não podemos apagar as experiências vividas e tudo que aprendemos, sejamos professores ou estudantes, durante o ERE, não podemos apagá-las porque a experiência nos aborda, atravessa, provoca sofrimento e por fim transformação, revestida de aprendizagens (HEIDEGGER, 1987).

Também não podemos deixar de considerar a evasão histórica da EaD e o esvaziamento dos cursos presenciais, em especial no Ensino Médio e na Universidade. Talvez o caminho para uma nova rota pela educação seja congregar a sala de aula presencial com algumas ferramentas e característica da EaD, o que, segundo Horn e Staker (2015), consiste em aproveitar o melhor desses dois mundos, o on-line e o presencial. Observa-se que esses dois aspectos indicam a possibilidade de se construir uma proposta pedagógica que os valorize e fortaleça como, por exemplo, projetos pedagógicos que contemplem o ensino híbrido (ou blended learning). Para Bacich (2016) essa modalidade de ensino emerge da “ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo” (p. 680).

Neste modelo, é necessário diversificar recursos pedagógicos como vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem e atividades em sala de aula que possibilitem uma atitude mais ativa do estudante na aprendizagem. Para tal, é necessário um planejamento cuidadoso do espaço de aprendizagem, disponibilizar um plano de ensino que oriente os estudantes quanto ao seu percurso pedagógico, seja na sala de aula presencial ou no ambiente virtual em que os conteúdos fundamentais podem ser organizados a partir de diferentes recursos.

Assim, podemos compreender o Ensino Híbrido como a concepção educativa formal constituída por momentos em que o estudante, de forma previamente estruturada pelo professor, estuda conteúdos de maneira on-line com outros momentos em que estudantes e professor encontram-se em sala de aula, possibilitando interação, diálogo e construção/

reconstrução de conhecimentos. Para Valente (2014):

No caso do blended learning o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet. Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado. (VALENTE, 2014, p.84)

Pesquisa realizada por Matheos (2012), em uma universidade canadense, indica algumas contribuições do Ensino Híbrido na aprendizagem dos estudantes, como: melhoria no processo de ensino e de aprendizagem; maior flexibilidade; maior satisfação dos alunos; melhoria do desempenho dos alunos; otimização de recursos; confluência de letramentos.

Cotejando os achados dos quatro DSC com os aspectos apontados por Matheos (2012), observamos a indicação de que os estudantes, de maneira não intencional, utilizaram-se durante o ERE de ferramentas e conceitos do Ensino Híbrido, tendo atendido, em especial a dois aspectos apontados pelo autor: (1) melhoria do ensino e da aprendizagem: dada a necessidade de avançar na compreensão dos conceitos apresentados pelo professor, observaram a necessidade de fazer uso de ferramentas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, mesmo após o término do ERE; (2) confluência de letramentos: compreendida como a habilidade de leitura e escrita que envolvem a compreensão e produção de conteúdos em diferentes formatos, possibilitando aos estudantes que se tornem capazes de lidar de forma eficaz com informações, analisando-as de forma crítica.

Moran (2003) nos aponta obstáculos para a construção de um processo de aprendizagem autônomo e engajado:

Com os processos convencionais de ensino e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, fica muito difícil a autonomia, a organização pessoal, indispensável para os processos de aprendizagem a distância.

O aluno desorganizado vai deixando passar o tempo adequado para cada atividade, discussão, produção e pode sentir dificuldade em acompanhar o ritmo de um curso. Isso atrapalha sua motivação, sua própria aprendizagem e a do grupo, o que cria tensão ou indiferença. (MORAN, 2003, p.43)

Nossa análise dos DSC, nos permite observar que, transcorridos um ano após a retomada do ensino presencial, os estudantes ainda mantêm alguns hábitos de estudo, como a estrutura e capacidade de estudar de forma autônoma, construídos ao longo do ERE, em complemento às atividades regularmente trabalhadas pelo professor, na sala de aula. De maneira prospectiva, partindo dos DSC, percebe-se potente um projeto pedagógico em que:

[...] o aluno é o centro do processo, este se envolve ativamente tanto em atividades individuais quanto em grupo. Estas são realizadas dentro ou fora da escola, como forma de ampliar as possibilidades de construção de conhecimentos. Busca-se desenvolver no aluno autonomia, criatividade, pensamento crítico, atitudes para trabalhos em grupos, hábitos de estudo e a comunicação, aspectos importantes para a sociedade atual (BARCELOS, 2009, p.72)

Tal projeto poderia ser bem aceito e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Porém, este deve garantir como apontado pelos estudantes nos DSC a interação professor-estudante e estudante-estudante, os espaços de discussão, a possibilidade de os estudantes formularem suas hipóteses, de elaborar perguntas e soluções, aprofundar conceitos e qualificar os processos on-line e presenciais. A construção destes projetos pedagógicos precisa partir de reflexão sobre a própria constituição docente que ocorre ao longo da vida, bem como da garantia das condições materiais para a execução de um projeto de ensino híbrido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos DSC nos permite observar que um ambiente totalmente on-line não atende

às necessidades dos estudantes e professores, seja pela falta de interação estudante-estudante e/ou professor-estudante. A transposição do ensino presencial para o remoto também demonstrou não ser o mais adequado. Os DSC destacam o descontentamento dos estudantes com a didática dos professores, desmotivação para estudar, dificuldade em gerir o tempo e lidar com a procrastinação. No entanto, estes já são aspectos apontados pelos estudantes antes mesmo do ERE, o que nos remete a questionar os métodos de ensino inadequados para os estudantes do século XXI.

O cenário aponta a necessidade de estudos que nos permitam analisar e problematizar sobre as diferentes formas de ensino potencializadas pelas tecnologias digitais, bem como o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o uso adequado dessas ferramentas de maneira a formar indivíduos mais preparados para as exigências de um mundo conectado em rede e capazes de transformar informações em conhecimentos aplicando-os nas mais diferentes áreas.

Precisamos planejar e organizar espaços educativos mais flexíveis e motivadores que possibilitem a integração e investigação nos momentos presenciais e a distância por meio de uma rede de cooperação, formada por estudantes, professores e pesquisadores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. Este ambiente educacional, com o suporte das tecnologias digitais, é um potencializador da formação de indivíduos mais críticos e autônomos, protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, diante do momento que vivemos, e após quase dois anos de ERE, o Ensino Híbrido aponta como uma das possibilidades mais iminentes no momento, mas que necessitará da construção de um projeto pedagógico que contemple também a apropriação das tecnologias digitais pelos discentes e docentes de forma a tornar essas ferramentas meios facilitadores e enriquecedores do ensino, não apenas artífices descontextualizados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn, EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020.
- ARAÚJO, Renan; PEREIRA, Karla Cristina Prudente; DA SILVA, Larissa Ribeiro. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **Revista Histedbr On-line**, v. 20, p. e020011-e020011, 2020.
- BACICH, Lilian. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do XXII Workshop de Informática na Escola**. SBC, p. 679-687, 2016.
- BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **RENOTE**, v. 17, n. 2, p. 60-75, 2019.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino remoto emergencial e a educação a distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 15 ago. 2023.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora Ltda, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BLANDO, Alessandra et al. Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Thema**, v. 20, p. 303-314, 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a Educação a Distância no âmbito do sistema de educação superior no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Seção 1, p. 9.
- DE MACEDO, Marcus Gomes Medeiros. Educação profissional a distância: histórico, análise e tendências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 6, p. 2-8, 2013.
- FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, p. 23-43, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GATTI, Bernardete A., **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**, Estudos Avançados, v. 34, n. 100, p. 29–41, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.
- GOIS, Raylan César P.; RAMOS, Antonio F. Percepção dos acadêmicos de Física acerca do ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, v. 7, p. 1-16, 2021.
- GOMES, Maria Antunizia; DE SANT'ANNA, Eduardo Paulo Almeida; MACIEL, Harine Mattos. Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020.
- HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla**. In HEIDEGGER, Martin. De camino el habla. Barcelona. Ediciones del Serbal, 1987.
- HODGES, Charles B.; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Mark A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020.

- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- JANCER FERREIRA, Heidi et al. E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em Institutos Federais. **Movimento**, v. 28, 2022.
- KLAMMER, Celso Rogério. Novas tecnologias, trabalho, escola e família em tempos de rigidez e flexibilidade. In: **Comunicação: reflexões, experiência**, ensino. v. 2, p. 77-96, 20 09.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **De-poimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social**: Um enfoque qualiquantitativo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. **Editora Cortez**, São Paulo, v. 2, p. 78-79, 2013.
- MATHEOS, K. **Ensino híbrido na educação superior do Canadá**: reflexões, conquistas e desafios. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO A DISTÂNCIA. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Kathleen%20Matheos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 5ªed. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista uFG**, v. 20, n. 26, 2020.
- MOORE, Michael G., KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância**, v. 1, 2002.
- MORAN, José. Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.
- MORAN, José. Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**, v. 4, p. 41-52, 2003.
- NEZ, Egeslaine de; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants- Part 1. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; LUZ, João Alessandro da; PEREIRA, Ana Lucia. Matemática e ensino remoto: percepções de estudantes do ensino médio. **TE & ET**, 2021.
- RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos, PANDE-

MIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE, **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020.

SAMÁ, Suzi. **Carta de navegação**: abordagem multimétodos na construção de um instrumento para compreender o operar da modalidade a distância. 2012. 167f. Tese (Doutorado em Educação em ciências: Química da vida e saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SCHERER, Suely. Comunicação e aprendizagem em fóruns virtuais: Uma possibilidade para a educação matemática. **Anais da 29ª ANPEd**. Caxambu, 2006.

SILVA, Amanda Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p. 130-141, 2018.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, p. 79-97, 2014.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS;
A Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul – FAPERGS e ao Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas no Estado do Rio Grande do Sul – Sebrae/RS pela parceria no apoio financeiro da presente pesquisa.

Recebido em 14 de setembro de 2023
Aceito em 21 de novembro de 2023