

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

**O ensino superior durante a pandemia: infraestrutura educacional,
práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2023

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

**O ensino superior durante a pandemia: infraestrutura educacional,
práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. **Maria da Graça Moreira da Silva**.

São Paulo

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial dessa Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pela autora

F383o Ferreira, Cláudia Rampazzo Bragança
O ensino superior durante a pandemia:
infraestrutura educacional, práticas pedagógicas e o
engajamento dos estudantes. / Cláudia Rampazzo
Bragança Ferreira. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
157 p. il. ; cm.

Orientadora: Maria da Graça Moreira da Silva.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-
Graduados em Educação: Currículo.

1. Currículo. 2. Ensino superior. 3. Inovação
pedagógica. 4. Engajamento estudantil. I. Silva, Maria
da Graça Moreira da. II. Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados
em Educação: Currículo. III. Título.

Cláudia Rampazzo Bragança Ferreira

**O ensino superior durante a pandemia: infraestrutura educacional,
práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

Prof. Dr. Marcio Alexandre Masella.

À comunidade da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, pelo apoio permanente.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasil.

Processo n.º 155922/2021-1

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brazil.

Process n. 155922/2021-1

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Moreira da Silva, pela orientação desenvolvida com extrema competência, permeada de afetividade e conhecimento. Professora querida que inspira seus alunos no desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores doutores do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, especialmente aos que cursei as disciplinas que ministram: Alípio Casali, Branca Jurema Ponce, Fernando José de Almeida, Marcos Tarciso Masetto, Marina Graziela Feldmann e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

Aos meus pais, Armando Rampazzo (in memoriam), professor e diretor da rede pública de ensino, e Loris Graldi Rampazzo, professora de instituição de ensino superior, pela minha formação repleta de amorosidade e responsabilidade.

Agradecimento especial a minha mãe pelo apoio incondicional, e por ser a grande incentivadora do percurso acadêmico, além de ser minha inspiração de vida.

Ao meu marido Marcos, e meus filhos Matheus e Daniel pela escuta, incentivo, compreensão, apoio e carinho neste percurso.

À minha irmã Luciana e meu cunhado Fábio, pela parceria, apoio e amizade em todos os momentos.

Ao querido primo Prof. Dr. Lino Rampazzo e família, que sempre estiveram presentes nos momentos marcantes da minha vida.

À querida amiga e Professora Ms. Dinéia Hypollito, da Pedagogia, que sempre me incentiva e com quem aprendi muito, além dos deliciosos cafés na sua residência.

Ao professor doutor Márcio Alexandre Masella, pela parceira na educação, e convites para docência no ensino superior.

Aos meus queridos amigos que fizeram parte desta minha jornada: Joice Lopes Leite, Viviane Brito de Lucca Silva, Cássia Ávila Duarte, Márcia Garcia, Andrea Tavares, Marcos Antonio da Silva e Igor Gollinelli. Agradeço a parceria e acolhimento. E a todos os colegas que em algum momento pudemos compartilhar expectativas, objetivos e realizações deste percurso acadêmico.

Agradeço à coordenação do programa Prof. Dr. Alípio Casali e Prof.^a Dra. Maria Elizabeth Almeida, pela minha participação no colegiado como representante dos mestrandos.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Ferreira, Cláudia Rampazzo Bragança. **O ensino superior durante a pandemia: infraestrutura educacional, práticas pedagógicas e o engajamento dos estudantes**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa se insere na Linha de Pesquisa: Novas Tecnologias em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Objetiva identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto a fim de identificar (analisar) se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes. De abordagem qualitativa, do tipo exploratória, a investigação realizou uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) nas produções científicas em língua portuguesa, produzidas durante a pandemia, tendo como fonte de busca as bases de dados públicas Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As categorias analisadas são: 1) gestão educacional, 2) práticas pedagógicas, 3) currículo e 4) afetividade. Aborda ainda a pesquisa *Online Learning and Fun (OLAF)*, fruto da parceria entre a PUC-SP e a *Open University (OU)* do Reino Unido, que investiga o que os alunos entendem sobre aprendizagem e diversão. A análise dos dados revelou que as Instituições de Ensino Superior (IES) priorizaram a equidade educacional em detrimento de outras questões ao ofertar materiais e subsídios para o acesso e permanência nas aulas do Ensino remoto Emergencial (ERE). O currículo foi readequado e buscou atender as necessidades de ensino e de aprendizagem no contexto inserido. As novas formas de aprender e ensinar tensionaram as práticas pedagógicas e suscitaram novos olhares metodológicos que puderam favorecer a interação, e a afetividade entre alunos, colegas e professores mediada pelas tecnologias, além de proporcionar a construção de conhecimento pelos estudantes, a motivação e o engajamento acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: currículo; ensino superior; inovação pedagógica; engajamento estudantil; pandemia Covid-19.

Ferreira, Cláudia Rampazzo Bragança. **Higher education during the pandemic: educational infrastructure, pedagogical practices and student engagement.** 156 f. Dissertation (Master's in Education: Curriculum) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line: New Technologies in Education of the Postgraduate Program in Education: Curriculum at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). It aims to identify the institutional conditions in higher education that favor pedagogical innovation when adopting remote teaching in order to identify (analyze) if/what were the favorable conditions for student engagement. With a qualitative, exploratory approach, the research carried out a Systematic Literature Review (SLR) of scientific productions in Portuguese produced during the pandemic, using the public databases Portal de Periódicos da CAPES and Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) as the search source. The categories analyzed are: 1) educational management, 2) pedagogical practices, 3) curriculum and 4) affectivity. It also looks at the Online Learning and Fun (OLAF) research, the result of a partnership between PUC-SP and the Open University (OU) in the UK, which investigates what students understand about learning and fun. Data analysis revealed that Higher Education Institutions (HEIs) prioritized educational equity over other issues when offering materials and subsidies for access and permanence in Emergency Remote Education (ERE) classes. The curriculum was readjusted and sought to meet the teaching and learning needs of the context. The new ways of learning and teaching have put a strain on pedagogical practices and prompted new methodological approaches that have favored interaction and affection between students, classmates and teachers mediated by technologies, as well as providing the construction of knowledge by students, motivation and their academic engagement.

Keyword: curriculum; higher education; pedagogical innovation; student engagement; Covid-19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Com meus pais.....	17
Figura 2 - Professora Sueli, eu e os alunos.....	18
Figura 3 - Caderneta Escolar do Pré-primário.....	19
Figura 4 - Caderneta Escolar Pré-primário.....	20
Figura 5 - Boletim Escolar – Pré-primário.....	20
Figura 6 - Boletim Escolar – Pré-primário.....	21
Figura 7 - Lembrança de Conclusão do Curso do Pré-primário (atual Educação Infantil).....	22
Figura 8 - Solenidade de encerramento do Pré-primário.....	22
Figura 9 - Festividades após a solenidade de encerramento do Pré-primário.....	23
Figura 10 - Banda dos Alunos do Pré-primário.....	23
Figura 11 - Professora do 1º ano primário Maria José.....	24
Figura 12 - Prof. ^a Maria José Barros e seus alunos do 1º ano primário (atual Ensino Fundamental I)	25
Figura 13 - Caderneta escolar do 1º ano primário (atual Ensino Fundamental I).....	26
Figura 14 - Boletim escolar com disciplinas do 1º ano primário (com a assinatura do meu pai).....	26
Figura 15 - Professora na Educação de Jovens e Adultos – Universidade São Judas Tadeu - Curso oferecido a comunidade – 2016.....	29
Figura 16 - Desenvolvimento de uma análise.....	51
Figura 17 - Interface do <i>Software NVivo 14</i> com os códigos.....	52
Figura 18 - Interface do <i>Software NVivo 14</i> com os subcódigos.....	53
Figura 19 - Interface do <i>Software NVivo 14</i> com os casos.....	53
Figura 20 - Interface do <i>Software NVivo 14</i> com as classificações de casos.....	54
Figura 21 - Projeto <i>OLAF</i> – Borboleta da Alegria.....	93
Figura 22 - Diversão emancipatória para aprendizagem ótima.....	96
Figura 23 - Nuvem de Palavras realizada com as palavras-chave.....	101
Figura 24 - Plataformas educacionais mais utilizadas pelas IES durante o ERE....	110
Figura 25 - Nuvem de palavras – Currículo.....	118
Figura 26 - Árvore das 500 palavras mais frequentes – Práticas Pedagógicas.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Metodologia da Pesquisa.....	37
Gráfico 2 - Modelo tipológico dos estilos de engajamento dos alunos.....	85
Gráfico 1 - Trabalhos publicados em 2020 e 2021.....	98
Gráfico 2 - Teses, dissertações e artigos científicos.....	99
Gráfico 3 - Trabalhos científicos publicados em instituições públicas e privadas.....	100
Gráfico 6 - Trabalhos científicos elaborados e publicados por estados do Brasil.....	100
Gráfico 7 - Abordagem utilizada nos trabalhos analisados.....	102
Gráfico 8 - Oferta de recursos digitais pelas IES (Consulta de Matriz).....	105
Gráfico 9 - Recursos utilizados nas aulas ou atividades no ERE.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Protocolo desta pesquisa com base em Faria (2016).....	41
Quadro 2 - Descritores utilizados na busca.....	42
Quadro 3 - Dados selecionados na base de dados BDTD.....	43
Quadro 4 - Dados selecionados na base de dados Capes.....	46
Quadro 5 - Códigos e subcódigos utilizados.....	54
Quadro 6 - As 3 dimensões do currículo.....	62
Quadro 7 - Instrumentos de Avaliações Internacionais.....	76
Quadro 8 - Dimensões avaliadas na CCSSE.....	77
Quadro 9 - Pesquisa <i>AUSSE</i> e as 6 escalas de engajamento.....	78
Quadro 10 - As 03 dimensões do engajamento.....	82
Quadro 11 - Exemplos de engajamento positivo e negativo.....	83
Quadro 12 - Focos de engajamento relacionados às áreas de estudo.....	86
Quadro 13 - Estilos de engajamento acadêmico institucional.....	88
Quadro 14 - Fatores que circunstanciam o engajamento e resultam em sucesso acadêmico.....	90
Quadro 15 - Similaridade dos achados entre as pesquisas <i>OLAF</i> e <i>RSL</i>	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUSSE	<i>Australasian Survey of Student Engagement</i>
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSSE	<i>Community College Survey of Student Engagement</i>
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cetic	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSJT	Colégio São Judas Tadeu
DA	Diretório Acadêmico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAAP	Fundação Armando Alvares Penteado
IACG	Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação
IAIE	Instrumentos de Avaliação Institucional Externa
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Laped	Laboratório de Pesquisa em Educação Digital
LMS	<i>Learning Management System</i>

MEC	Ministério da Educação
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OLAF	<i>On Life Learning Fun</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Opas	Organização Pan-Americana de Saúde
OU	<i>Open University</i>
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SASSE	<i>South Africa Survey of Student Engagement</i>
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SEQ	<i>Student Engagement Questionnaire</i>
Serplac	Serviços em Placas e Projetos Ltda
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UK	Reino Unido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Memorial.....	16
Primeiros passos.....	18
Ensino superior.....	27
1 PROBLEMATIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	33
1.1 Problema e Objetivos.....	36
1.1.1 Objetivo principal.....	36
1.1.2 Objetivos específicos.....	36
1.2 Estrutura do trabalho.....	37
2 METODOLOGIA.....	39
2.1 Revisão Sistemática de Literatura (RSL).....	39
2.2 Protocolos da pesquisa.....	40
2.3 Levantamento na base de dados BDTD.....	42
2.4 Levantamento na base de dados Capes.....	45
2.5 Desenvolvimento da análise.....	50
3 TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO.....	55
3.1 Educação.....	55
3.1.1 Ensino Híbrido.....	59
3.2 Currículo – caminhos para educação.....	61
3.2.1 Níveis de Currículo.....	63
3.2.2 Concepções Curriculares.....	65
3.2.3 Web Currículo.....	67
3.3 Práticas pedagógicas.....	69
3.4 Didática.....	74
3.5 Engajamento acadêmico.....	75
3.5.1 Engajamento acadêmico estudantil.....	80
3.5.2 Engajamento acadêmico institucional.....	86
3.6 O projeto OLAF - Online Learning and FUN.....	91
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	97
4.1 Análise das categorias.....	103
4.1.1 Gestão Educacional.....	103
4.1.1.1 Outros serviços organizados pelas IES.....	113

4.1.1.2 Suporte socioemocional.....	114
4.1.1.3 Formação docente.....	115
4.1.2 Currículo.....	117
4.1.2.1 Ensino híbrido.....	120
4.1.3 Práticas Pedagógicas.....	121
4.1.4 Afetividade.....	131
4.2 Discussão da apresentação e análise dos dados.....	134
4.3 Pesquisa OLAF – Online Learning and FUN.....	136
CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	142
REFERÊNCIAS.....	149

INTRODUÇÃO

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo, e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são....

Clarice Lispector

A introdução discorre sobre a trajetória de vida da pesquisadora entrelaçada com os principais marcos vivenciados na formação enquanto estudante e profissional na área de educação. Relata sobre os aspectos subjetivos e concretos em espaços e tempos.

Memorial

Ao escrever sobre a trajetória acadêmica e profissional revisitamos a nossa história, uma reconstrução que aproxima os tempos e espaços.

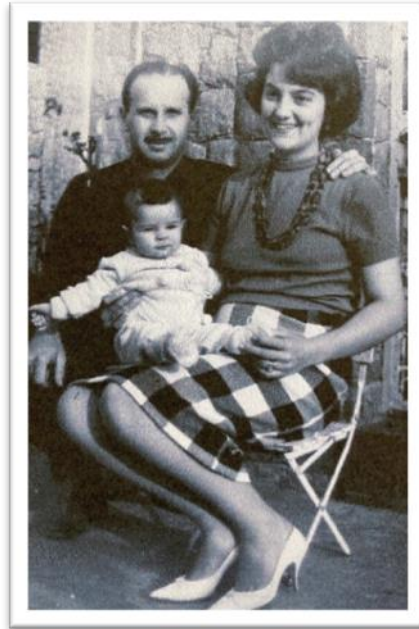
Segundo Severino (2001), o memorial constitui-se de uma narrativa histórica e reflexiva, na qual o narrador apresenta sua trajetória de vida, procurando direcionar a reflexão e a história para determinados fatos e acontecimentos.

A minha história de vida tem início no ano de 1964. Segundo minha mãe, fazia muito calor no mês de janeiro, meus pais professores atuantes na rede pública de ensino esperavam ansiosos pela chegada da filha primogênita, e foi aos nove minutos da meia-noite que, de fato, cheguei a este mundo.

Moradores do bairro da Mooca – zona leste de São Paulo, papai trabalhava em duas escolas como professor de desenho técnico e mecânico, depois assumiu a direção, ao longo da carreira de várias escolas da rede pública. Mamãe, professora de Artes em escola particular da Zona Norte de São Paulo, com o casamento e nascimento das filhas passou a dar aulas em casa de desenho e pintura. Em paralelo até o nascimento da minha irmã, estudava piano no conservatório. Depois, ingressou na Universidade Estadual de São Paulo – Júlio de Mesquita Filho (Unesp), onde cursou graduação, e depois mestrado e doutorado na Escola de Comunicação e Artes (ECA) na Universidade de São Paulo (USP), e atuou como professora no ensino

superior em duas Universidades: Unesp e Universidade São Judas Tadeu (USJT), campus Mooca, por 35 anos.

Figura 1 - Com meus pais*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

*No ano do meu nascimento, em 1964, em frente à casa no bairro da Mooca.

A minha infância, vivida no bairro da Mooca, foi marcada pela amizade e cooperação. A vizinhança, não só da rua, mas dos arredores, se conhecia. Quase não havia prédios residenciais, as casas tinham jardins na frente e garagem para um carro, a rua era utilizada como extensão do quintal da nossa casa, pular corda, esconde-esconde, amarelinha e outras brincadeiras eram feitas na calçada, uma infância sem malícia.

Com cabelos longos e cacheados, olhos verdes e magra, adorava brincar de casinha, com a boneca Susi da fábrica de brinquedos Estrela, e de escolinha com minha irmã. Afinal, sendo filha de professores, cresci em meio aos diários de classe, trabalhos e provas dos alunos.

Fazia parte da rotina familiar, aos finais de semana, saborear a culinária italiana, fazíamos *gnocchi*, *spaghetti*, entre outras *pastas*, ou meus pais compravam aos domingos na mais famosa rotisseria do bairro, a Di Cunto, fundada por irmãos italianos, massas mais elaboradas.

Primeiros passos

Ingressei no pré-primário aos seis anos, em 1970, no Colégio São Judas Tadeu, localizado na Rua Clark, 213, no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo. Os fundos davam para minha rua, e as aulas eram das 13 às 17 horas, com meia hora para o lanche. Fui para escola com minha mãe, eu vestia “jardineira” uma espécie de macacão, na cor azul, havia o distintivo com as iniciais do colégio na parte da frente, camisa azul clara e sapato preto de amarrar.

A querida professora Sueli Constância Lopes, moça de cabelos longos, nos aguardava no pátio superior coberto por telhas transparentes. No primeiro dia, levei a mochila da higiene pessoal, travesseiro e cobertor para a hora do descanso. A minha classe era composta por mais ou menos 20 alunos, a rotina escolar incluía várias atividades, entre as quais, música (eu adorava tocar triângulo na banda), desenho, pintura, massinha e outras.

Figura 2 - Professora Sueli, eu e os alunos*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Sou a terceira da esquerda para a direita, segurando a boneca Susi com cabelos longos.

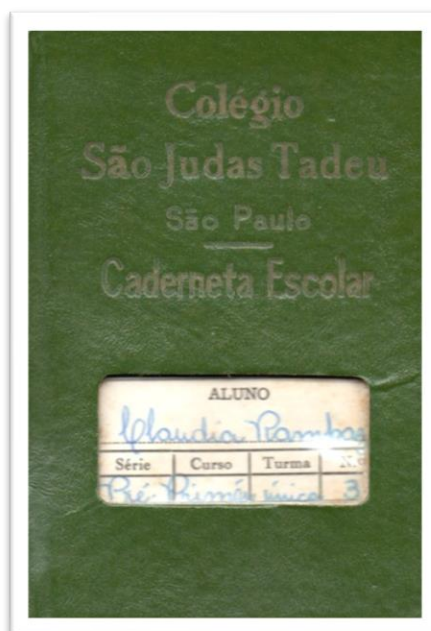
Na hora do intervalo, havia muitas brincadeiras, como passa anel e roda. No pátio, havia um círculo pintado com tinta branca, local da leitura de histórias infantis pela professora.

A alfabetização era realizada através da proposta pedagógica da médica italiana Maria Montessori (1870-1952), e conceitos de outros teóricos, como Jean Piaget¹ (1896-1980). O método Montessori consiste em ensinar as letras através da memorização, depois as sílabas, as palavras e por fim as frases, aprendíamos as vogais e depois as consoantes.

A professora Sueli distribuía os materiais, a ficha de madeira (20 cm x 20 cm) e nela havia a letra feita com uma lixa fina, deslizávamos o dedo sobre a forma da letra e repetíamos o som, nas consoantes deveríamos apenas pronunciar o som sem a vogal.

Depois escrevíamos no caderno brochura repetidamente as letras, sílabas, e o mesmo acontecia no caderno de caligrafia. O material escolar era composto de caderno de classe, de casa, estojo para lápis preto e colorido, boletim e caderneta escolar.

Figura 3 - Caderneta Escolar do Pré-primário



Fonte: Acervo pessoal da autora.

¹ Piaget: O indivíduo, para aprender a ler e escrever, precisa praticar a construção do conhecimento que ocorre das construções e elaborações de novas estruturas, proporcionado pela interação com o meio a partir das estruturas existentes.

Figura 4 - Caderneta Escolar Pré-primário

COLÉGIO SÃO JUDAS TADEU

Ginásio - Admissão - Primário - Jardim
- Normal - Científico - Escola Técnica
de Comércio - Escola Técnica de Quími-
ca Industrial - Eletrônica - Administração
C. Administradores Escolares
Contabilidade

Condução própria: Ônibus
RUA CLARK, 266
Telefone 93-4713
Mooca

ANO LETIVO DE 1940

ALUNO			
Claudia Bompaghi			
Série	Curso	Turma	N.º
Pré-Primária	Infância	3	

- 1 -

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 5 - Boletim Escolar – Pré-primário



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 6 - Boletim Escolar – Pré-primário

NOME <u>Claudia Rampazzo</u> Português: Aumento de vocabulário. Aritmética: Símbolos de Matemática Moderna: $=$ e $\neq$; $>$ e $<$; Introdução das formas geométricas: quadrado e triângulo. Estudos Sociais: Os 3 reinos da natureza: vegetal, animal e mineral. Educação da Atenção: Ajudar a criança a lidar com o corpo; noção da "Bola". Educação dos Sentidos: Tato: papéis, lã, penas, pedras, cilindros. Visão: cores primárias, formas planas, sólidos, terra-cotta, cores de madeira, formas variadas. Religião: culto de Deus. Páscoa. Vida Prática: Verter, espremer, tirar pó, lavar as mãos, cozer, lavar água, despejar água. Artes: Desenho livre, pintura com lápis de cor, trabalho alusivo à Páscoa. Outras Atividades: Exercício físico e músicas alusivas à Páscoa.	PROGRAMA DE <u>março</u> Apreciação do Professor <u>Adaptou-se muito bem ao método</u> <u>Bom relacionamento com todos</u> <u>Exponência, educada e desinibida</u> <u>Sueli R. Lopes</u> Assinatura do pai <u>Rampazzo</u> e da mãe <u>Sueli R. Lopes</u>
--	--

Fonte: Acervo pessoal da autora.

No pré-primário, ao invés da cartilha, o material utilizado era o Montessoriano, composto por uma caixa de ditados mudos (44 compostos de 9 figuras em cada um dos 44) e uma caixa de alfabeto móvel. Todo esse material era feito em madeira. Os alunos pegavam uma figura, dirigiam-se à caixa de alfabeto e montavam a palavra correspondente à figura.

No final do ano, havíamos adquirido a leitura e a escrita inicial. No encerramento do ano letivo, houve a missa e a solenidade para entrega das lembranças, que contou com apresentação da nossa banda e um espetáculo sobre os costumes e músicas de diversos países.

Figura 7 - Lembrança de Conclusão do Curso do Pré-primário (atual Educação Infantil)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 8 - Solenidade de encerramento do Pré-primário*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Sou a quarta criança da direita para a esquerda.

Figura 9 - Festividades após a solenidade de encerramento do Pré-primário*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Danças típicas de vários países. Na foto, estou com o traje típico da dança folclórica russa.

Figura 10 - Banda dos Alunos do Pré-primário*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Sou a segunda menina na primeira fila de cima, tocava triângulo.

Depois das férias escolares no ano seguinte, em 1971, iniciei os estudos no 1º ano primário com a professora Maria José Barros, uma senhora muito simpática. Lembro como se fosse hoje, de mãos dadas com minha mãe subia a pé a rua lateral

do colégio, vestia uniforme: saia plissada azul marinho, camisa azul clara, gravata azul marinho com as iniciais do Colégio São Judas Tadeu (CSJT), meias $\frac{3}{4}$ brancas e sapato preto de amarrar.

Figura 11 - Professora do 1º ano primário, Maria José*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Eu de uniforme e minha irmã Luciana de vestido branco.

Ao chegar no colégio, minha mãe foi conversar com outras mães, e eu fui ao encontro das minhas amigas. A diretora Sr.^a Adília Cerqueira Jana, muito rígida caminhava por entre os alunos no pátio, às 13 horas ela badalou o sino. Rapidamente e sem correr, os alunos do 1º ao 4º ano foram formando filas duplas por ordem de tamanho, meninas na frente, meninos atrás. Por ser nosso primeiro dia, as professoras auxiliaram na organização, mãos sobre os ombros do aluno da frente, braço esticado e boca fechada. Ouvi o segundo sinal. Era o sino que batia apenas uma vez, mãos junto ao corpo, fui a primeira menina da fila devido à baixa estatura por muitos anos.

As primeiras alunas das filas se retiravam para buscar a bandeira do Brasil na diretoria. Ao retornar, ficava à frente da minha classe entre as duas filas. Os donos da escola e diretores, Prof. Alberto Mesquita de Camargo e, sua esposa, Prof.^a Alzira Altenfelder Silva Mesquita, entravam no pátio e cantávamos o Hino Nacional.

As bandeiras eram devolvidas na diretoria e seguíamos em fila para a classe sem conversar, e sem arrastar os pés no chão. Ao chegar na classe, todos em pé para rezar o pai nosso. Nossas carteiras eram de madeira e os assentos ficavam presos às mesas, que podiam ser abertas e, desta forma, guardávamos o material didático dentro.

Figura 12 - Prof.^a Maria José Barros e seus alunos do 1º ano primário (atual Ensino Fundamental I)*



Fonte: Acervo pessoal da autora.

* Na primeira fila da direita, estou sentada na segunda carteira com fivela no cabelo.

O material didático era composto de cadernos brochuras, caderno de caligrafia, de desenho e pasta para as folhas de ditado. Na caderneta escolar, além das marcações de presença, havia espaço para o resultado do ano letivo.

As disciplinas que compunham o 1º ano eram: leitura, português, aritmética, estudos sociais, caligrafia, ciências e saúde, comportamento, educação moral e física, e asseio. Outras disciplinas seriam incluídas nos anos seguintes como desenho, inglês e religião.

Figura 13 - Caderneta escolar do 1º ano primário (atual Ensino Fundamental I)

COLÉGIO SÃO JUDAS TADEU

Ginásio - Admissão - Primário - Jardim
- Normal - Científico - Escola Técnica
de Comércio - Escola Técnica de Quími-
ca Industrial - Eletrônica - Administração
C. Administradores Escolares
Contabilidade

Condução própria: Ônibus
RUA CLARK, 266
Telefone 93-4713
Mooca

ANO LETIVO DE 1971

ALUNO
Cláudia Rampazzo

Série	Curso	Turma	N.º
1ª	Prim.	A.	

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 14 - Boletim escolar com disciplinas do 1º ano primário (com a assinatura do meu pai)

BOLETIM														ESCOLAR		Assinatura do Responsável
Meses	Litura	Português	Aritmética	Est. Sociais	Desenho	Caligrafia	Ciê. e Saúde	Inglês	Religião	Idiogramas	Comport.	ASSEIO	Faltas de Aulas			
Janeiro														<i>Rampazzo</i> <i>Rampazzo</i> <i>Rampazzo</i> <i>Rampazzo</i>		
Fevereiro																
Março	100	95	95	-	-	100						100	100			
Abril	100	95	100	-	-	100						100	100			
Maio	100	95	100	-	-	100						100	100			
Junho	100	95	100	-	-	100						100	100			
EXAME														2 <i>Rampazzo</i> <i>Rampazzo</i> <i>Rampazzo</i>		
Agosto	100	95	100	-	-	100						100	100			
Setembro	100	95	100	100	-	100	100					100	100			
Outubro	100	95	100	80	-	100	100					100	100			
Novembro																
Exs Finais	100	95	100	100	-	100						100	100			
Média Anual																

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nas aulas de educação física, o uniforme utilizado era camiseta branca com o símbolo da tocha olímpica, e shorts azul marinho de tecido. Trocava de roupa no vestiário da quadra antes e depois da aula, pois não era permitido usar shorts na sala de aula.

Durante o primeiro ano, fazia cópias das letras, sílabas e pequenas frases nas folhas dos cadernos, o ditado era corrigido e repetíamos no caderno a palavra errada por cinco vezes. Os números também foram aprendidos da mesma forma.

Atualmente tenho ciência de que o método utilizado pela minha professora para a alfabetização era o sintético, ou seja, parte do elemento para o todo, da letra para a sílaba e da sílaba para a palavra. Com a proposta de partir dos elementos mais simples para chegar aos mais complexos, deste método decorrem cinco processos.

O processo de letras móveis de João Bernard Basedow, aperfeiçoado por Maria Montessori, tinha como princípio a leitura oral das letras do alfabeto, depois todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. A partir daí, a criança começa a ler sentenças curtas. Este foi o processo utilizado para a alfabetização na escola onde cursei toda a educação básica.

A formação católica ocorreu em paralelo à acadêmica. No contraturno, aconteciam as aulas de ensino religioso na Igreja São Rafael, localizada no bairro da Mooca, em parceria com o Colégio São Judas Tadeu. No ano de 1973, realizei a primeira comunhão, depois crisma e, em 1989, o casamento na Paróquia de São José.

Em casa era comum ver meus pais estudando, lendo ou então preenchendo os diários de classe após a correção dos trabalhos e provas. Tínhamos ao nosso alcance vários livros infantis, e coleções como a de Monteiro Lobato, além da leitura de histórias realizadas por eles.

Ao cursar o ensino médio regular de manhã e na área de exatas, como Técnica em Edificações, no período da tarde no mesmo colégio, nossa casa sempre recebia os colegas para desenvolver os trabalhos, assim como compartilhar os saberes das disciplinas de desenho geométrico ou arquitetônico, auxiliando no entendimento de todos.

Ensino superior

A minha primeira graduação foi em Comunicação Visual na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), no bairro do Pacaembu em São Paulo, durante os anos de 1984 até 1987.

Nos últimos anos da graduação, trabalhava na área de editoração com publicações voltadas para o Estado de São Paulo, me recordo ainda hoje das salas repletas de máquinas de escrever, das pranchetas de desenho e das canetas de nanquim.

Por volta de 1987, o setor recebeu o primeiro e único computador, foi neste momento o primeiro contato com a tecnologia. Demorou alguns meses para receber o treinamento que, nesta fase, atendeu a produção dos textos. O departamento de Arte no qual atuava permaneceu sem computadores.

Os anos passaram e, após o casamento em 1989, fui trabalhar com meu marido no ano de 1992, na área comercial da empresa Serviços em Placas e Projetos Ltda (Serplac), que atua com tampos e cubas de superfície sólida (*solid surface*), sendo credenciada por duas multinacionais para fornecer treinamento no Brasil para outras empresas que viessem a trabalhar com o material, devido à formação realizada nas matrizes americanas.

Neste período, nasceram nossos dois filhos, então a rotina passou a ser dividida entre a empresa e a família que havia aumentado.

Depois de algum tempo, com os filhos crescidos, voltei aos bancos escolares. Desta vez, para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia na USJT no bairro da Mooca, na cidade de São Paulo. A cada ano, a paixão pela educação crescia, professores que inspiravam, por meio da sua didática, e os estágios na rede pública e particular concretizaram o sonho de ser professora da educação básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aprovada no concurso para professor do Ensino Fundamental I do Sesi no terceiro ano da graduação, não pude assumir devido à falta de certificação.

O currículo da graduação tinha como um dos objetivos unir teoria e prática, propor aos alunos a vivência da docência desde o início do curso.

As aulas na graduação de pedagogia proporcionaram vivenciar a prática por meio de diversas atividades, entre as quais: miniaulas realizadas para as colegas da turma, apresentações na semana da pedagogia, estágios em instituições públicas e privadas desde a brinquedoteca, creche, educação infantil, ensino fundamental I,

gestão escolar e na modalidade da educação de jovens e adultos. Todas essas atividades foram de grande valia para a formação acadêmica.

A docência como professora alfabetizadora de EJA, nos anos finais da graduação, proporcionou a reflexão da prática pedagógica. Tratava-se de um projeto social voltado à comunidade da Universidade São Judas Tadeu, no qual os adultos retornam à escola tardiamente e participam de uma sociedade letrada, sendo necessária a compreensão do texto, e o contexto em que estão inseridos para se apropriarem do letramento vinculado à realidade.

Desse modo, a roda de leitura proporciona a troca de saberes entre alunos e professor, a empatia e o acolhimento que incentiva a oralidade dos alunos. Momento que possibilita a leitura em voz alta, e tecer comentários diante do gênero textual em questão, além de concretizar os avanços dos alunos. O formato em roda reafirma o propósito de compartilhar saberes e possibilita a ruptura da hierarquização entre professor e aluno.

Figura 15 - Professora na Educação de Jovens e Adultos – Universidade São Judas Tadeu - Curso oferecido à comunidade – 2016



Fonte: Acervo pessoal da autora. Estou no centro de calça jeans clara.

Freire (2005, p. 08) afirma que:

Aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Durante o desenrolar da atividade acadêmica como professora na educação básica em uma escola particular no bairro da Mooca e na EJA projeto voluntário para a comunidade na qual está inserida a Universidade São Judas Tadeu, emergiu a necessidade de compreender a singularidade da aprendizagem de alguns alunos.

Ao terminar a graduação em pedagogia, e ser agraciada com bolsa de estudos por desempenho acadêmico, realizei o curso de pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia na Universidade São Judas Tadeu, foi um ano intenso com estágio presencial em clínica de psicopedagogia, e o surgimento da pandemia Covid-19 em março de 2020, que obrigou ao distanciamento social, profissional e estudantil. Concluí os últimos meses no ensino remoto emergencial pela plataforma do *Google for Education*. Naquele período, trabalhava como conteudista de materiais didáticos para uma editora no bairro da Vila Mariana, no município de São Paulo.

Após seis meses, assumi a coordenação pedagógica dessa editora, e o desenvolvimento do *Web Currículo* para a plataforma educacional, além de elaborar as temáticas e coordenar os respectivos conteúdos produzidos por equipes de professores conteudistas.

O *Web Currículo*² voltado para educação básica no contexto editorial tem como objetivo ampliar os conteúdos das coleções de livros paradidáticos comercializados pela editora em todo Brasil. As secretarias de educação, ao adquirir a coleção, têm acesso gratuito à plataforma educacional com ambiente remoto para as aulas, atividades e atendimento para esclarecimentos sobre o conteúdo trabalhado.

Os objetos digitais educacionais, compostos por plano de aula, tarefa, reforço, aprofundamento e pesquisa, trabalham competências e habilidades pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São ampliados pelos podcasts e videoaulas de diferentes temas como: passeando por museus, arte-escola, oficina de brinquedos e brincadeiras, entre outros.

A pandemia acelerou o uso da tecnologia na educação. A formação de professores na temática da coleção adquirida pelas secretarias de educação acontecia de forma remota. A plataforma passou a ofertar a possibilidade de acesso *offline* para ampliar o uso em escolas de municípios sem o acesso à internet.

² *Web Currículo*: “integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC” (Almeida, 2019).

Coordenar equipes de professores na produção de conteúdo pedagógico interativo, com o uso da Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), demandou a formação permanente de equipes docentes.

Segundo Pérez Gómez (2015, p. 21)

Como advertem Castells, Putman, Carnoy, Echeverria, Brown, Negroponte e Zuckeverg – para citar apenas os críticos mais positivos – sobre a plataforma da rede das redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um sentimento de pertencimento e de identidade social. Para participar desta nova estrutura social, é preciso passar por uma nova alfabetização. Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e uma necessidade técnica.

Durante esse período, atividades em paralelo foram ministradas, a convite da coordenadora Cristiane Marcelino do curso de pedagogia, psicologia e pós lato-sensu de psicopedagogia da Universidade São Judas Tadeu, campus Mooca, duas palestras em ensino remoto durante o ano de 2021 para as turmas de pedagogia e licenciaturas dos *campi* Mooca e Guarulhos.

A convite do professor Marcio Masella, de pós-graduação *lato-sensu* em psicopedagogia, tive o prazer de ministrar, como professora convidada da Universidade Ítalo Brasileiro no curso de pós lato-sensu – Alfabetização e Letramento, a disciplina: Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento. As aulas aconteceram durante o ensino remoto emergencial pelo sistema Ava ou LMS³ integrado à plataforma *Google for Education*.

Diante das atividades desenvolvidas no âmbito profissional, houve a necessidade de aprender sobre o contexto da educação e a tecnologia, ampliar e ressignificar os saberes. Em agosto de 2021, ainda na pandemia, iniciei o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no campus Perdizes, na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação, como orientanda da Prof.^a Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

³ Ava ou LMS - *Learning Management System* é um sistema de gestão de aprendizagem, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) simula a sala de aula no ambiente digital em diferentes plataformas como: *Moodle*, *Google Classroom*, entre outras.

Várias são as experiências que contribuem para a formação docente, entre as quais atuar como psicopedagoga na equipe da SSA⁴ Assessoria à Educação Inclusiva no Colégio Eniac, Rua Força Pública, 89 - Centro, Guarulhos – S.P., em um programa que proporciona aos alunos, com transtornos, deficiências ou dificuldades, o desenvolvimento educacional e humano com foco na singularidade da aprendizagem.

A formação permanente, as experiências vividas na prática pedagógica e o contexto da pandemia de Covid-19 que afetaram a educação, pressupõem a reflexão crítica na trajetória educacional. As transformações diante da sociedade da informação abarcaram a necessidade do uso das tecnologias digitais educacionais que foram ampliadas em tempos de pandemia.

Neste contexto, emerge a necessidade de aprofundar os estudos por meio da pesquisa com a expectativa de ampliar os saberes acadêmicos e contribuir para a educação.

⁴ SSA – Silmara Soares de Abreu (iniciais do seu nome), professora mestra pelo Mackenzie em distúrbios da aprendizagem idealizadora e diretora do programa SSA – Assessoria à Educação Inclusiva, que atua em parcerias com escolas da rede privada.

1 PROBLEMATIZAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos anos de 2020 e 2021, a pandemia de Covid-19 afetou o mundo, e foi preciso se adequar a novos hábitos devido ao distanciamento social imposto para diminuir a disseminação do vírus Sars-CoV-2, o que envolveu o uso de máscaras e aparatos de proteção; práticas sistemáticas de higienização; distanciamento em filas e transportes, dentre outras práticas que não faziam parte do cotidiano. Em razão da Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar o estado de pandemia devido aos altos índices de internações e de mortalidade pelas afecções provocadas pelo novo coronavírus, as instituições escolares, empresas e comércios foram fechados. O estudo e o trabalho invadiram os lares.

A Covid-19 originária da cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, foi identificada por cientistas e informada às autoridades chinesas em janeiro de 2020, segundo o boletim da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), o vírus alastrou rapidamente e a pandemia mundial foi decretada.

No Brasil, as instituições de ensino passaram a analisar e adotar práticas inéditas para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem a partir da publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, conforme cita o artigo 1º:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, 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.

As instituições de ensino, empresas e comércio considerados não essenciais desenvolveram suas funções em domicílio ou *home-office*⁵, apenas os trabalhos essenciais continuaram presenciais (hospitais, laboratórios, farmácia, bombeiros, polícia, entre outros). As medidas foram adotadas com a finalidade de diminuir, e até mesmo conter a contaminação, conforme recomendação da OMS.

As escolas e instituições de ensino superior ficaram vazias devido ao distanciamento social obrigatório e assim as atividades foram desenvolvidas, em grande parte, por meio da tecnologia: os alunos e professores utilizaram computadores *notebooks*, *tablets*, telefones celulares, e acesso à internet para participar das atividades ofertadas. Esta foi a rotina adotada desde os cursos de

⁵ *Home office*: o trabalho ou estudo realizado em casa.

graduação até os programas de pós-graduação para alunos, professores e funcionários das instituições de ensino superior, públicas e privadas.

Neste contexto, as IES precisaram alterar a modalidade presencial para a remota, uma vez que o currículo, a prática pedagógica e até mesmo as atividades institucionais, em 2020, na maior parte das IES, não haviam sido planejadas com a intencionalidade para o então denominado por ensino remoto emergencial (ERE). Assim, emergiu a necessidade de readequar o currículo, ressignificar a prática pedagógica e integrar as TIC no fazer pedagógico. Os professores modelaram os currículos para suprir as necessidades educacionais da educação remota, assim, atividades como aulas, estágios e aulas de laboratório também foram transpostas para o virtual. Recontextualizar os processos de ensino e de aprendizagem exigiu tanto dos docentes como dos discentes o entendimento deste novo contexto educacional. Embora a grande demanda tenha se centrado no professor para superar os inúmeros desafios que envolveram o ERE, em especial nos dois primeiros anos da pandemia, abarcando (re)aprender a ensinar em meio às incertezas, medos, acúmulo de atividades na vida pessoal e profissional, cuidados com as questões emocionais dos estudantes, dentre tantas outras... é possível vislumbrar que as demandas colocadas às IES foram em grande parte respondidas.

Parte das IES, em poucos dias, adotou o uso das TIC, organizando as atividades por meio de plataformas de videoconferência que permitiram a realização de aulas síncronas. Assim, as aulas foram retomadas nos mesmos horários e com os mesmos professores, entretanto, em ambiente digital. Dessa forma, manteve-se o componente “tempo” e alterou-se o componente “espaço” das atividades acadêmicas. Outras IES interromperam suas atividades por um período para refletir e planejar novas práticas e, na ausência de políticas públicas que orientassem as ações, cada IES ou sistema de ensino, com maior ou menor dificuldades, foi em busca da construção de seus próprios caminhos para o enfrentamento do chamado “novo normal”. Cabe ressaltar que não foi apenas um “novo normal”, mas os processos foram dinâmicos a cada momento desses dois anos. Se no ano de 2020 o impacto da separação física foi marcante, a partir do segundo semestre de 2020 e início de 2021 foram impostos novos desafios, com o retorno gradual das atividades presenciais, como: atividades mescladas presenciais e não presenciais, regimes de frequência de turmas alternadas, convivência com alunos presenciais e não presenciais concomitantes...

Esse processo demandou ações de diversas ordens por parte das IES no sentido de providenciar a infraestrutura tecnológica, operacional e de processos necessários para as atividades não presenciais, o que envolveu um sem-número de novos procedimentos para a operação e gestão, como sistemas de secretaria acadêmica, recursos humanos etc. Outrossim, para a concretização do ensino e da aprendizagem, uma série de outros processos e procedimentos foram necessários, como receber e formar professores para as atividades não presenciais; providenciar acesso e participação dos professores e alunos para as novas práticas; viabilizar o acolhimento em novos espaços e tempos e engajar e manter os alunos nos novos contextos. Assim, emergiram diferentes soluções para viabilizar a continuidade das atividades, conservadoras ou inovadoras, provocando novas aprendizagens institucionais. É esperado que algumas dessas aprendizagens e soluções sejam incorporadas no dia a dia pós-pandêmico.

Esta pesquisa é parte integrante do projeto: Tecnologia, Educação, Vida e Inovação (Tev-i), que tem como objetivo analisar a integração de tecnologias na educação com base na literatura científica e no currículo desenvolvido nas práticas do ensino remoto, híbrido ou presencial, em busca de identificar novos conceitos, metodologias e práticas, bem como *se e como* se constitui a inovação pedagógica e tecnológica.

Projeto aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os resultados da pesquisa, caracterizada como científica, tecnológica e de inovação, básica e aplicada, deverão contribuir como desenvolvimento social, científico, educacional e tecnológico, a melhoria de qualidade da educação, a inter-relação entre ensino superior e educação básica, o desenvolvimento profissional de educadores e a formação de novos pesquisadores. Tais contribuições configuram em seu conjunto, inovação curricular.

Diante de cenários tão inusitado e complexo, nosso olhar se volta para as instituições de ensino superior e algumas questões emergem: Quais são as condições institucionais que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto? Como estas condições são constituídas nas instituições e na prática pedagógica em IES públicas e privadas? Quais as condições de engajamento dos estudantes que favorecem a diminuição da evasão?

1.1 Problema e Objetivos

1.1.1 Objetivo principal

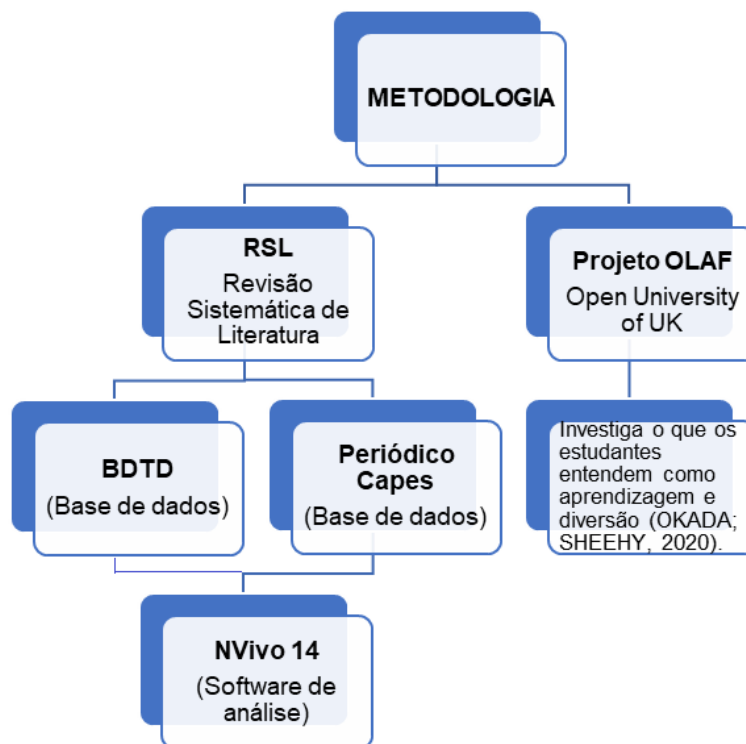
Identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto a fim de identificar e analisar se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes.

- Identificar os elementos preditores de engajamento, enunciados na revisão de literatura, em atividades remotas, presenciais e híbridas com e em interlocução nas diferentes áreas de conhecimento.
- Identificar as características, avanços e problemáticas evidenciados nas atividades remotas, presenciais e híbridas com a mediação das TIC.
- Analisar os dados da pesquisa *Online Learning and Fun (OLAF)*, fruto da parceria entre a PUC-SP e a *Open University (OU)* do Reino Unido (UK), para levantar dados sobre o engajamento dos estudantes.

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), na área educacional, no período pandêmico (2020-2021), sobre artigos, teses e dissertações utilizando os critérios relacionados a educação, tecnologias e currículo, e identificar os contextos nas instituições de ensino superior que propiciem a inovação das práticas pedagógicas;
- Identificar as características que proporcionaram o engajamento dos alunos, expostos na RSL, nas atividades remotas (síncronas e assíncronas) e híbridas, com e em consonância nas diversas áreas do conhecimento;
- Identificar as características das experiências exitosas que proporcionaram avanços, e problemáticas nas atividades remotas e híbridas com a mediação das TIC.

A seguir, gráfico da organização metodológica da pesquisa:

Gráfico 4 - Metodologia da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Além da produção desta dissertação, são produtos esperados da pesquisa:

Produzir *ebook* colaborativo com a análise dos dados e das inovações.

- Implementar base de dados para divulgação aberta da pesquisa (Laped⁶).
- Produzir guia de orientação a instituições de ensino sobre metodologias e tecnologias que favoreçam a adesão e engajamento de estudantes nas atividades remotas e híbridas.

1.2 Estrutura do trabalho

O presente trabalho tem sua estrutura organizada em quatro capítulos, os quais percorrem o rumo analítico nele contido.

⁶ O Laboratório de Pesquisa em Educação Digital (Laped) tem o objetivo de criar uma base de dados sobre tecnologias e educação, disseminar informações sobre a metodologia que orientou esse processo e produzir conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre os dados disponíveis na base. Constituído por pesquisadores sobre o campo da educação e tecnologias, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), instituições que abrigam grupos de pesquisa sobre essa temática, oriundos de distintas áreas de conhecimento.

O capítulo 1, Problematização, Contextualização e Justificativa, aborda o memorial da pesquisadora com a trajetória acadêmica e profissional e, em seguida, apresenta a problematização, os objetivos gerais e específicos da pesquisa, além do contexto no qual está inserida.

O capítulo 2, Metodologia, informa os protocolos da pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória ao realizar a RSL segundo os autores: Ramos, Faria e Faria (2014), Romanowski e Ens (2006) e Bardin (1977), além de abordar o desenvolvimento da análise.

O capítulo 3, Tecendo o Referencial Teórico, fundamenta a pesquisa.

O capítulo 4, Apresentação e análise dos dados, discorre sobre a análise realizada com o auxílio do *Software NVivo 14*, do projeto *OLAF* o qual investiga a compreensão do aluno sobre o engajamento, a discussão e análise dos dados e o cotejamento dos dados do *OLAF* e RSL.

Nas Considerações e Contribuições, refere-se às possíveis contribuições da pesquisa para o desenvolvimento social, científico, educacional e tecnológico, e para a melhoria de qualidade da educação.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa desta dissertação é de abordagem qualitativa e assume natureza básica exploratória. Emprega duas fontes de dados: A primeira fonte para a produção de dados é decorrente da RSL de produções científicas, por meio de levantamento em bases de dados públicas, no caso a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A segunda fonte de dados é a pesquisa desenvolvida pelo projeto *OLAF - Online Learning and FUN* (Aprendizagem Online e Diversão), fruto da parceria entre a PUC-SP e a *Open University (OU)* do Reino Unido (UK).

2.1 Revisão Sistemática de Literatura (RSL)

A RSL fundamenta a pesquisa acadêmica, segue protocolos específicos, é uma fonte de dados que além de apresentar, possibilita organizar o grande volume de produções sobre uma temática. A RSL habitualmente abarca trabalhos de investigação em educação, também designado “estado da arte” (Ramos; Faria; Faria, 2014).

Romanowski e Ens (2006, p. 38) esclarecem que:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

A RSL apresenta com clareza a base de dados bibliográficos consultados, as estratégias de busca, critérios inclusão e exclusão, e a análise dos achados. Trata-se de uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão. “Deveremos, assim, procurar definir critérios, métodos precisos e sistemáticos, por forma a identificar e selecionar as fontes bibliográficas com o máximo rigor, grau de eficiência e confiança no trabalho desenvolvido”. Ramos, Faria e Faria (2014, p. 20).

Romanowski e Ens (2006, p. 38) apontam:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Ao realizar a pesquisa, e selecionar os dados com base nos critérios de inclusão e exclusão, é possível definir o *corpus* da pesquisa e, a partir da análise metodológica, ao seguir os critérios de análise de dados de Bardin (1977), é possível alcançar o “estado da arte” e identificar contribuições valiosas para o contexto pesquisado.

Nesta pesquisa, temos como critério de seleção a análise de teses, dissertações e artigos científicos de periódicos, revisados por pares, produzidos na língua portuguesa. “Os estudos realizados a partir de uma nova sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área de conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Ao analisar e categorizar, é possível, mediante os temas abordados nas pesquisas, examinar as práticas pedagógicas que emergiram em tempos de pandemia, e se houve o engajamento dos estudantes do ensino superior, e revelar quais as ações institucionais que contribuíram, ou não, para tal.

A presente pesquisa, além de ser realizada nas bases de dados da BDTD, e portal de periódicos Capes, utiliza os softwares *Mendeley* e *NVivo 14* para sistematizar os dados, os quais possibilitam uma leitura clara diante da investigação.

2.2 Protocolos da pesquisa

Esta pesquisa busca identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto a fim de identificar (analisar) se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes.

A construção de um quadro conceitual colabora para a sistematização dos dados. Faria (2016, p. 20) salienta que:

[...] a revisão sistemática de literatura que propomos é sistemática, porque segue um conjunto determinado de passos dentro das bases de dados científicos, mas não ignora todo o manancial de publicações em que se

verifique um reconhecimento por parte da comunidade acadêmica, especialmente teses de doutoramento e artigos publicados em revistas científicas da especialidade.

Diante do exposto, o quadro a seguir tem a intenção de transparecer o rigor da pesquisa científica, estabelecendo: objetivos, equações de pesquisa, âmbito da pesquisa, critérios de inclusão, critérios de exclusão, critérios de validade metodológica, resultados e tratamento de dados.

Quadro 1 - Protocolo desta pesquisa com base em Faria (2016)

Objetivos	Identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto a fim de identificar (analisar) se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes.
Equações de pesquisa	Educação AND Pandemia AND "Ensino Superior" OR "Prática Pedagógica" Educ* AND Covid-19 AND "Ensino Superior" OR "Prática Pedagógica"
Âmbito da Pesquisa	1. Biblioteca Brasileira de teses e Dissertações (BDTD) 2. Portal de periódico da Capes.
Critérios de Inclusão	1. Artigos científicos, dissertações e teses encontradas nos bancos de dados específicos. 2. Trabalhos disponíveis online 3. Artigos científicos revisados por pares, publicados nos bancos de dados específicos. 4. Trabalhos na língua portuguesa. 5. Todos os trabalhos com textos completos disponíveis 6. Trabalhos científicos relacionados com as práticas pedagógicas que emergiram em tempos de pandemia no ensino superior, no período de 2020 e 2021.
Critérios de Exclusão	1. Trabalhos duplicados e ou incompletos nas bases de dados. 2. Trabalhos que não contribuam para área da educação e objetivo da pesquisa.
Critérios de Validade Metodológica	Aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão.
Resultados	Os dados serão organizados de forma a permitir a análise, e transparecer os critérios de inclusão e exclusão.
Tratamento de dados e resultados	Leitura, resumo estruturados dos achados da pesquisa, uso dos dados para análise e subsídios para responder as questões levantadas. O gerenciamento dos dados bibliográficos e do conteúdo é realizado por meio do <i>Software NVivo 14</i> que possibilita a análise qualitativa de dados.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022, a partir de Faria, 2016.

2.3 Levantamento na base de dados BDTD

A primeira etapa da Revisão Sistemática de Literatura consiste na pesquisa preliminar nas bases de dados para definir os descritores a serem utilizados nas equações de busca ou pesquisa. Nesta abordagem, a leitura do resumo e palavras-chave apontam o tema central da pesquisa.

Na busca da base de dados BDTD, foram utilizados os descritores relacionados ao tema da pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Descritores utilizados na busca

Educação	Pandemia	Ensino Superior
		Prática pedagógica

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A pesquisa na base de dados tem como equação de busca: Educação *AND* Pandemia *AND* "Ensino superior" *OR* "Prática Pedagógica". Os operadores booleanos⁷ empregados indicam: *AND* (e) e *OR* (ou).

Em setembro de 2022 a equação utilizada na busca avançada apontou na base de dados BDTD um total de 497 resultados.

No entanto, ao realizar a “leitura flutuante” (Bardin, 1977, p. 60) embasada nos critérios definidos de inclusão e exclusão (quadro 2) foram obtidos 32 resultados.

De acordo com Bardin (1977, p. 96), a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar, e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações, nomeada de leitura “flutuante”.

A autora complementa, pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A partir da leitura dos títulos, resumos e considerações finais, foram selecionados 07 textos por atenderem aos critérios de inclusão e exclusão, apresentados no quadro 3 a seguir.

⁷ Operador booleano: O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa, podem ser palavras ou símbolos.

Quadro 3 - Dados selecionados na base de dados BDTD

BDTD								
ID	Título	Autor	Ano	Tip o	IES	Palavras- chave	Lin ks	Resumo
1	Equidade no ensino superior brasileiro: respostas dadas à pandemia da COVID-19	BATISTA, Israel Matos	2021	Mes tra do	FGV	Equidade educacio- nal, Pandemia, Covid-19, Universi- dades Federais	https://hdl.handle.net/10438/31556	Os resultados mostram, de forma geral, que universidades públicas federais brasileiras priorizaram a equidade em relação a outros objetivos educacionais no decorrer da transição para a educação remota durante a pandemia da covid-19, pois, mesmo em meio à burocracia interna, medidas de cunho emergencial, como concessão de pacotes de dados ou chips de internet móvel; capacitação e/ou suporte no escopo das principais ferramentas para atividades
2	Modelo multivaria do de avaliação da aprendizagem em ensino superior remoto emergenc ial	KAIZER, Betânia Mafra	2021	Dou tora do	Univ. Fed. de Itaju- bá	Ensino remoto emergenci- al; Pandemia da COVID- 19; Avaliação da aprendiza- gem; Ensino on- line; Educação em engenharia	https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/2527	[...] diante das incertezas e dos novos desafios do ensino on-line [...] variáveis preditoras – impactaram os processos de aprendizagem de graduandos: a variável renda familiar, a variável estratégias de aprendizagem autorregulatórias e cognitivas e a variável eventos instrucionais, a qual diz respeito às condições de aprendizagem propiciadas pelos professores durante o semestre letivo.
3	O ensino remoto emergenc ial no curso de graduaçã o em Medicina Veterinári a durante	MEIREL- LES, Daniella Viveiros	2021	Mes tra- do <i>Magis- ter Sci enti ae</i>	Univ. Fed. de Viço- sa	COVID-19; Estudan- tes; Ensino à distância; Ensino superior; Medicina veterinária	https://oculus.ufv.br/handle/123456789/	[...] as queixas dos discentes demonstraram importantes reconhecimentos sobre a educação em Medicina Veterinária: a importância do espaço acadêmico físico para a maior dedicação estudantil e interação aluno-professor,

	a pandemia da COVID- 19						28609	assim como as práticas inerentes à adequada formação de__médicos veterinários, que não foi suprida pelo processo de ensino e aprendizagem inteiramente mediados por TICs.
4	Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia : cartografia sobre a experiência na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança	LISIANE SILVA, Bernardo da	2021	Mes- tra- do pro- fis- sio- nal	Univ. Fed. do Rio Grande do Sul	Ensino Superior; Ensino Remoto; Ensino na Saúde; Diretrizes Curriculares Nacionais	http://hdl.handle.net/10183/235960	As inovações tecnológicas, apesar de auxiliarem nos processos de ensino-aprendizagem, devem estar pautadas em garantias de acesso e permanência dos alunos e a valorização dos trabalhadores da educação. [...] Investimentos devem ser realizados na formação dos alunos, docentes, gestores e técnicos sobre novas metodologias e ferramentas digitais a fim de garantir melhorias no exercício de suas funções e na formação dos discentes.
5	Educação em tempos de pandemia: percepções sobre a transição do modelo tradicional ao modelo remoto	FREITAS, Kleber Fernandes de	2021	Mes- tra- do pro- fis- sio- nal	FGV EAE SP	COVID-19; Educação; Educação remota; Tecnologia na educação; Transformação digital na educação	http://hdl.handle.net/10438/30467	Os resultados da pesquisa sugerem [...], alguns aspectos devem ser mais bem observados para o sucesso do ERE, como a democratização do acesso à tecnologia, principalmente o acesso à internet de qualidade, mudanças no currículo de universidades de modo a aproximar o conteúdo à realidade e o treinamento por parte dos professores quanto ao uso da tecnologia
6	Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto	BONA, Jeferson Luz	2020	Mes- tra- do	Univ. Presb. Mackenzie	tecnologias na educação; docência do ensino superior; ensino remoto; plataformas de	http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/	[...] o desafio de dialogar com as tecnologias sem perder, no entanto, a didática interativa na construção dos saberes no ensino remoto. [...] nesse recorte do ensino remoto, verificamos que pouca capacitação foi realizada para a adequação nesse novo

						aprendiza- gem	285 39	cenário. Apontamos, finalmente, que o ensino remoto gerou algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.
7	Contribuições dos aspectos teóricos, tecnológicos e pedagógicos para o ensino e aprendizagem em ambientes remotos	SILVA, Gustavo Thayllon França	2021	Mestrado Profissional	Uninter	Estratégias Pedagógicas; Ambientes remotos; Tecnologias Educacionais	http://repositorio.uninter.br/revistas/index.php/revista/issue/view/issue/show/full?i=162&s=2&h=how-to-use	Os diferentes esforços docentes no que tange ao desenvolvimento de estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem em ambientes remotos, bem como a necessidade contínua de desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às questões do uso das tecnologias digitais,

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

2.4 Levantamento na base de dados Capes

Na base de dados Capes, o acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) foi realizado por meio da Instituição ao qual a pesquisadora está vinculada. A equação de busca: Educação AND Pandemia AND "Ensino superior" OR "Prática Pedagógica", em março de 2023, apontou 330 resultados, ao fazer uso da "Busca Avançada". Refinamos a busca para artigos em português, revisado por pares, e publicados nos anos de 2020 e 2021 (período da pandemia), no que resultou em 48 trabalhos.

A etapa seguinte consistiu em realizar a "leitura flutuante" (Bardin, 1977, p. 60), e foram selecionados 10 artigos listados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Dados selecionados na base de dados Capes

Capes							
ID	Título	Autor	Ano	Revista	Lin k	Palavras- chave	Resumo
1	Letramento digital e prática pedagógica no ensino superior: reflexões sobre os desafios do estágio supervisionado	PASCHOAL, Jaqueline Delgado	2021	Revista Educação em Debate, v. 43, n. 86, 2021.	http://doi.org/10.24882/emd.v43.i86.77989	Letramento digital; Formação; Estágio	A intenção deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia.
2	Currículo e práticas na educação superior no contexto da pandemia da COVID-19	NEZ, Egeslaine de; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle	2021	Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 8, 2021.	http://periodicos.sbica.unicamp.br/ojs/index.php/ries/article/view/8663809/27519	Pandemia COVID-19; Ensino remoto; Currículo; Práticas pedagógicas; Ensino superior	Esse estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas universitárias e a necessidade de reinvenção curricular impostas pela crise mundial da pandemia da COVID-19.
3	As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na	PALMEIRA, Robson Lima; SILVA, Andreza Araújo Rodrigues da; RIBEIRO, Wagner Leite	2020	HOLOS, v. 5, p. 1-13, 2020.	http://doi.org/10.15628/holos.2020.10810	Pandemia; Metodologias Ativas; Ensino superior; Ensino a Distância	Este artigo aborda o uso das metodologias ativas como recurso didático a ser aplicado, no ensino remoto, durante o período de isolamento social, ocasionado em virtude da pandemia da Covid-19, bem como no contexto pós isolamento social, com a

	Educação Superior						finalidade de promover a formação integral do estudante do nível superior.
4	Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia	ALMEIDA, Maria Claudice Rocha	2020	Revista Docência do Ensino Superior, n. 10, p. 1-20, 2020	http://periodico.s.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827	Aulas remotas, Ensino de Pedagogia, Metodologias ativas, Plataformas digitais	Este artigo relata experiências pedagógicas remotas desenvolvidas na disciplina “Educação em Espaços não Escolares”, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Dom Pedro II de Sergipe
5	Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente	SILUS, Alan; LEAL DE CASTRO Fonseca, Angelita; LAGEANO NETO DE JESUS, Djanires	2020	Liinc Em Revista, v. 16, n. 2, 2020.	http://doi.org/10.18617/liinc.v16i2.5336	Ensino Remoto Emergencial; Educação Superior; Tecnologias	O objetivo deste artigo é apresentar os desafios didático-pedagógicos da prática docente do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia.
6	Saberes emergentes do período pandêmico no curso de pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação.	MEINHARDT, Moana; VAZ Douglas; SUSANA JUNG, Hildegard	2021	Revista Devir Educação, Lavras, ed. especial, p. 227-246, 2021.	http://doi.org/10.30905/rde.v0i0.413	formação de professores; tecnologias da informação e comunicação; aprendizagem; inovação; docência	O presente estudo de caso teve como objetivo analisar os aspectos da formação docente que, na concepção dos estudantes de um curso de Pedagogia presencial de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, RS, foram potencializados a partir da união entre educação e tecnologias, durante

							a pandemia da Covid-19.
7	Educação Remota em Tempos de Pandemia: Reflexões no Contexto Acadêmico	BOLLELA, Valdes Roberto; MEDEIROS, Igor Studart; TELLES, Simone	2021	Medicina, Ribeirão Preto, 2021.	http://www.revistas.usp.br/r/rmrticle/view/184771/175264	Ensino superior; Educação remota; Educação a distância; Covid-19	Este artigo tem como objetivo compartilhar reflexões sobre ações e estratégias utilizadas no ensino superior, focando as potencialidades EaD e da educação remota em sua modalidade emergencial (ERE). [...], apresentaremos alguns princípios e aspectos relevantes e necessários aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação de estudantes.
8	Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia	AZEVEDO, Adriana Barroso de; VILELA, Elaine Gomes; GAVIOLLI, Fabiana Moreira	2021	Revista Linhas, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 80-105, 2021.	http://periodico.s.ufr.br/index.php/linhas/article/view/19635/12834	Ensino Superior; Educação remota; Narrativas de experiências; Covid-19; Processo de ensino-aprendizagem	O artigo pretende trazer contribuições para um ensino superior remoto de qualidade, viabilizando possibilidades no processo de ensino-aprendizagem na qual os alunos são o cerne de todas as decisões.
9	Uma crítica ao ofício de professor e uma proposta construtivista para tempos de Covid-19: a Estratégia Didática	MOURA, Guilherme Lima	2021	Revista Eletrônica de Gestão Organizacional v. 19, n. 2, p. 184-196, 2021.	http://periodico.ufpe.br/revista/gestao/org/artic	ensino remoto emergencial; ensino à distância; pandemia da Covid-19; ensino superior no Brasil; estratégia didática	[...] discute criticamente o papel de professores, professoras, alunas e alunos no processo de ensino-aprendizagem. [...] retorna o olhar às nossas circunstâncias práticas, para dizer que é possível

	Multissensorial adaptada ao Ensino Remoto Emergencial				le/vi ew/ 252 643/ 401 48	multissensorial	criarmos estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos e das alunas, [...]. Para isso, propõe a adoção do que denominou Estratégia Didática Multissensorial, com base na sua aplicação ao ERE.
10	No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19	MÁXIMO, Maria Elisa	2021	CIVITAS - Revista de Ciências Sociais, v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021.	http://revistas.unicamp.br/index.php/civitas/articula/vi-ew/39973/26954	Pandemia; Ensino Remoto Emergencial; Etnografia; Educação Superior; Joinville	[...] busca compreender como estudantes percebem e significam suas experiências com o ensino remoto, considerando-se as condições materiais e a rede de atores e agências que passam a determinar essas experiências no espaço doméstico.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A partir do levantamento de dados e análise exploratória, foi possível identificar que existem 17 trabalhos publicados nos anos de 2020 e 2021 dentro dos critérios adotados nesta pesquisa, e que abordam o período da educação superior durante a pandemia, com os descritores selecionados nos portais BDTD e Capes.

No intuito de atender ao rigor metodológico na pesquisa acadêmica, apresentamos, a seguir, os critérios do desenvolvimento de análise segundo Bardin (1977), adotados pela pesquisadora.

2.5 Desenvolvimento da análise

Ao sistematizar a análise dos dados, seguimos a organização de acordo com Bardin (1977) em três polos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

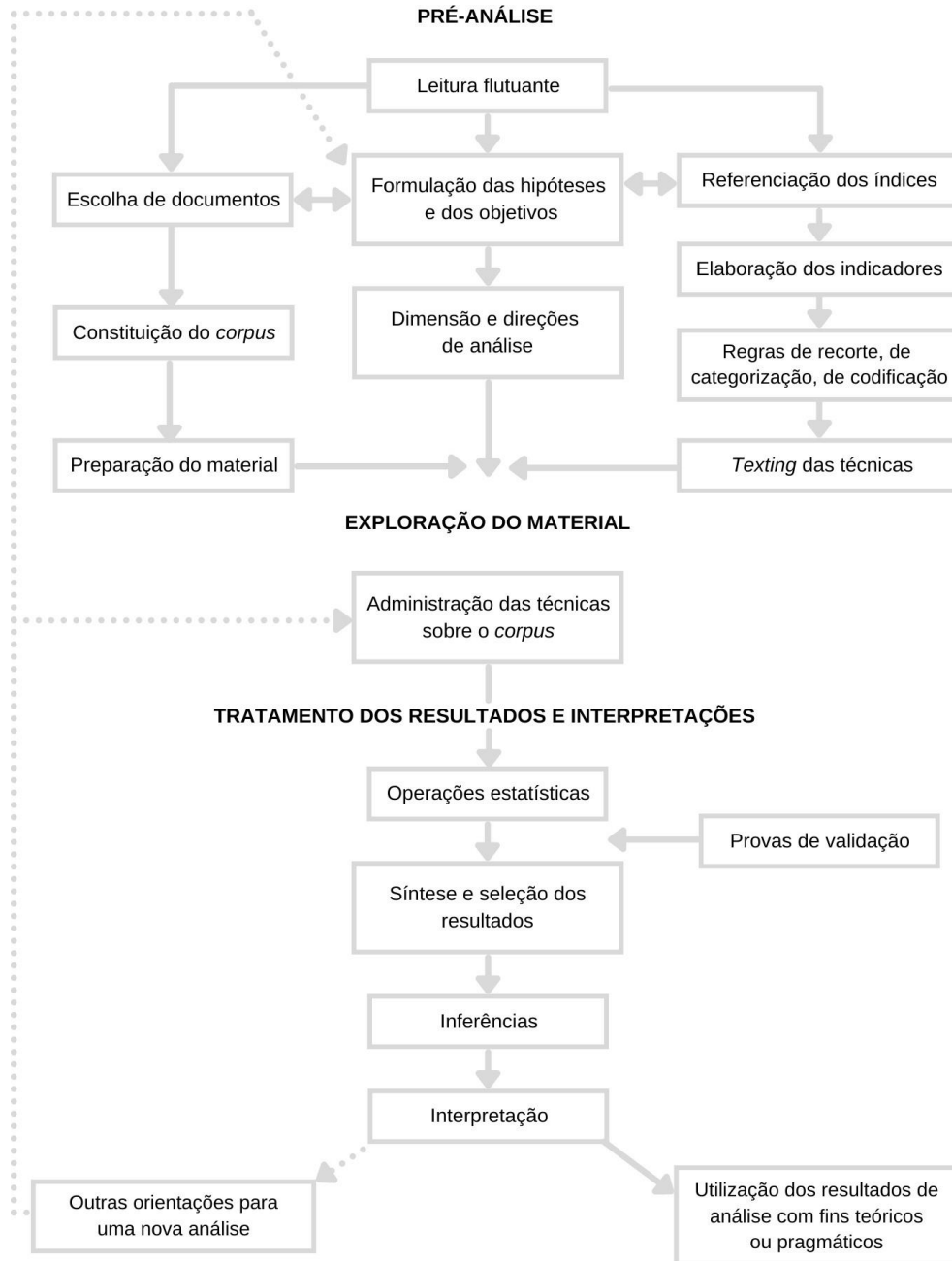
Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 1977). Portanto, a pré-análise se deu a partir da seleção de dados ao utilizar a equação de busca, critérios de inclusão e exclusão, e realizar a leitura “flutuante”. Na sequência, foi realizada a leitura atenta dos resumos e considerações finais para a formulação das hipóteses e dos objetivos, e então a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na segunda fase, ocorre a exploração do material para a decodificação. Na terceira fase, Bardin (1977, p. 101) esclarece:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

O tratamento dos resultados possibilita ao pesquisador a inferência e a interpretação sob a luz dos objetivos da pesquisa, ou que venham a anunciar novas descobertas.

O desenvolvimento de uma análise pode ser visualizado na figura a seguir, embora as fases dependam uma da outra, não seguem impreterivelmente uma ordem (Bardin, 1977).

Figura 16 - Desenvolvimento de uma análise

Fonte: Bardin (1977, p. 102).

A partir da sistematização para análise do conteúdo, é possível dizer que o *corpus* da pesquisa está definido.

Bardin (1977, p. 96) explica:

Estando o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise) é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um *corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

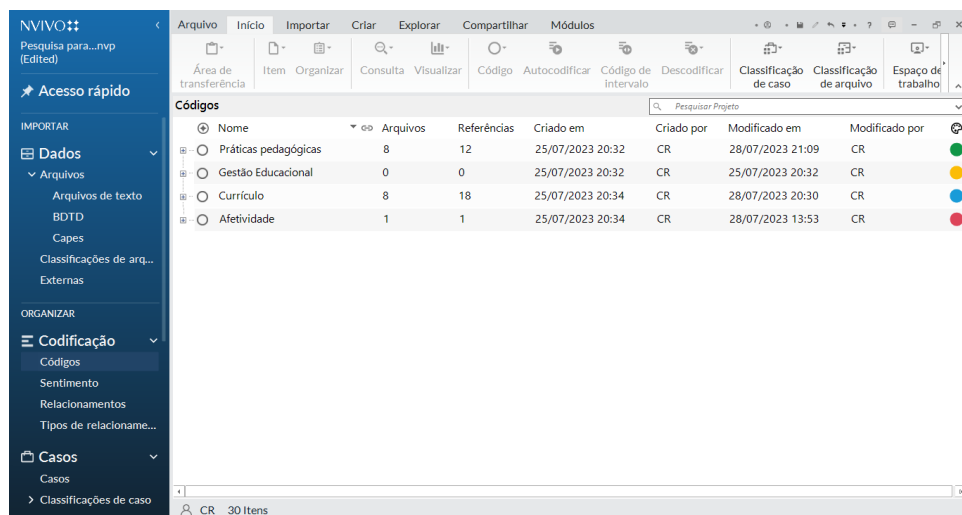
Neste sentido, a RSL desta pesquisa a partir da leitura flutuante das dissertações, teses e artigos, seguiu para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, definindo o corpus da pesquisa. Na leitura dos textos, as categorias emergiram e, para a análise, foram alocados no *Software NVivo 14*.

Almeida *et al.* (2020, p. 621) esclarecem que

O NVivo auxilia o pesquisador a organizar e analisar informações não estruturadas, contribui com a identificação de categorias, tendências, similaridades e outras características de difícil identificação por se encontrarem ofuscadas num grande volume de dados. Permite diferentes consultas e representações dos dados, subsidiando as análises e conclusões.

A escolha do *Software NVivo 14* dentre outros disponíveis foi a *interface considerada mais “didática”*, ou melhor, intuitiva e, principalmente por ser um dos mais antigos no trabalho com textos, além das ferramentas disponibilizadas. Sendo assim, todos os textos foram “importados” para o *Nvivo 14*, as categorias deram lugar aos códigos e, na sequência, foram criadas subcategorias de análise, conforme demonstram as figuras a seguir.

Figura 17 - Interface do *Software NVivo 14* com os códigos



Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Práticas pedagógicas	8	12	25/07/2023 20:32	CR	28/07/2023 21:09	CR
Gestão Educacional	0	0	25/07/2023 20:32	CR	25/07/2023 20:32	CR
Currículo	8	18	25/07/2023 20:34	CR	28/07/2023 20:30	CR
Afetividade	1	1	25/07/2023 20:34	CR	28/07/2023 13:53	CR

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 18 - Interface do Software NVivo 14 com os subcódigos

Nome	Arquivos	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Afetividade	7	11	25/07/2023 20:34	CR	17/08/2023 21:12	CR
Curriculo	3	10	25/07/2023 20:34	CR	13/08/2023 16:46	CR
Curriculo Planejado	1	1	25/07/2023 20:58	CR	27/07/2023 10:00	CR
Curriculo Real	6	10	25/07/2023 20:58	CR	31/07/2023 00:03	CR
Ensino Hibrido	1	3	14/08/2023 11:11	CR	14/08/2023 11:14	CR
Gestão Educacional	0	0	25/07/2023 20:32	CR	01/08/2023 18:41	CR
Apoio Psicológico	3	4	25/07/2023 20:53	CR	30/07/2023 12:16	CR
Evasão Escolar	3	3	25/07/2023 20:57	CR	30/07/2023 12:14	CR
Formação Discente	1	1	25/07/2023 20:55	CR	10/08/2023 23:24	CR
Formação Docente	13	25	25/07/2023 20:51	CR	13/08/2023 20:46	CR
Infraestrutura Instituci	9	26	25/07/2023 20:48	CR	12/08/2023 17:31	CR
Questão Financeira	6	8	25/07/2023 20:54	CR	30/07/2023 18:20	CR
Recursos Digitais	10	23	25/07/2023 20:47	CR	13/08/2023 16:37	CR
Práticas pedagógicas	8	19	25/07/2023 20:32	CR	01/08/2023 18:41	CR

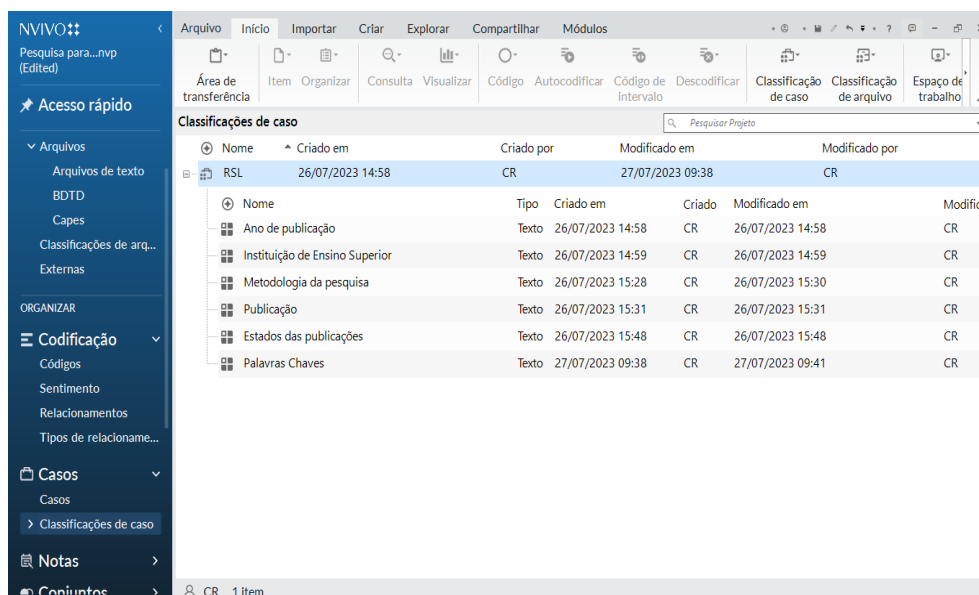
Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 19 - Interface do Software NVivo 14 com os casos

Nome	Arqui	Refer	Modificad	Modifica	Classifi
AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE	1	3	27/07/202	CR	RSL
CONTRIBUIÇÕES DOS ASPECTOS TEÓRICOS, TECNOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS PARA O E	1	6	27/07/202	CR	RSL
Currículo e Práticas na Educação Superior no	1	6	27/07/202	CR	RSL
Desafios do ensino superior brasileiro em	1	6	27/07/202	CR	RSL
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA PERCEPÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO	1	9	27/07/202	CR	RSL
Educação Remota em Tempos de Pandemia Reflexões no Contexto Acadêmico	1	6	27/07/202	CR	RSL
Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia	1	6	27/07/202	CR	RSL
Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia Cartografia sobre a experiência na	1	7	27/07/202	CR	RSL
EQUIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	1	8	27/07/202	CR	RSL
LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXÕES SOBRE OS	1	5	27/07/202	CR	RSL
MODELO MULTIVARIADO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ENSINO SUPERIOR RE	1	7	27/07/202	CR	RSL
No desligar das câmeras experiências de estudantes de ensino superior com o ensino re	1	5	27/07/202	CR	RSL
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM	1	4	27/07/202	CR	RSL
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR o uso das tecnologias no ensino rem	1	6	27/07/202	CR	RSL
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS	1	17	27/07/202	CR	RSL
Estados emergentes da sociedade pandêmica no curso de graduação: percepções discentes	1	10	27/07/202	CR	RSL

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 20 - Interface do *Software NVivo 14* com as classificações de casos



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As categorias e subcategorias que emergiram do refinamento dos dados selecionados são renomeadas no *Software NVivo 14* de códigos e subcódigos, e constam no quadro abaixo.

Quadro 5 - Códigos e subcódigos utilizados

CÓDIGOS e SUBCÓDIGOS			
Gestão Educacional	Práticas pedagógicas	Currículo	Afetividade
Formação discente	TIC	Real	Participação
Recursos digitais	Motivação Estudantil	Planejado	Humanização
Questão Financeira	Metodologias Ativas		Acolhimento
Infraestrutura Institucional	Inovação Pedagógica		
Formação Docente	Estratégias Pedagógicas		
Evasão Escolar	ERE		
Apoio psicológico	Ensino e Aprendizagem		
	Didática		

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O percurso metodológico de análise de dados apresentado até o momento tem como objetivo responder às questões levantadas nesta pesquisa, os resultados e a análise, assim como a discussão dos dados serão apresentados, no Capítulo 4.

A seguir, tecemos o referencial teórico que embasou esta pesquisa.

3 TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO

A partir dos estudiosos, a narrativa que apoia a pesquisa é construída em bases teóricas e aportes conceituais que permitem a reflexão sobre o tema em questão, e o território ao qual se desenvolve.

3.1 Educação

Dissertar sobre educação exige compreender a complexidade do cenário no qual está inserida. A educação formal acontece nas instituições escolares, e a educação não formal em espaços que promovem cursos, palestras, atividades de contraturno, assim como organizações não governamentais (ONG). No entanto, a educação está presente em muitos aspectos do cotidiano, seja no contato com familiares, amigos, no trabalho, na cultura ou por meio digital. A interação com outra pessoa, ou em grupos, impacta na formação integral do cidadão, entende-se integral como a formação de valores, da ética, da dignidade e do respeito, e não de tempo integral que pode articular atividades extracurriculares.

O convívio em sociedade permite a formação da bagagem histórica e cultural do sujeito frente ao território que está inserido, ao qual revela múltiplas identidades e saberes. Existe, portanto, a territorialização, a transformação do lugar pelo ser humano e o contrário também acontece, existe uma relação que desenvolve o sentimento de pertencimento. O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 1999, p. 8).

Casali (2020, p. 269), diz que:

Educação é prática social universal: encontra-se em todas as culturas e desde sempre, razão pela qual aparece sob tão variadas formas e entendimentos. Em meio à variedade, observa-se o sentido comum, porém, já implicado na semântica do vocábulo consagrado pela cultura latina: *educere* significa literalmente mover, mover-se, de um certo estado (situação, condição) para outro.

Neste sentido, a educação acontece para além dos muros escolares, é construída mediante o contexto histórico-social, é intrínseca à memória de um povo ao resgatar a história e seu desenrolar.

Dewey nos seus estudos voltados para educação como necessidade da vida social, cita “A vida social se perpetua por intermédio da educação. O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 39).

Os mesmos autores esclarecem:

A vida social, pois, não somente exige, para se perpetuar, o ensinar e aprender que constituem a educação, como o seu próprio ser, o próprio processo de vida coletiva, em essência, consiste em ensinar e aprender. É a permanente circulação de reações, de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpétua renovação de suas existências, por uma perpétua re-educação (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 40).

A agenda para educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm como objetivo a educação de qualidade inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos. O fórum aconteceu em 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul, com a participação de 160 países, resultou na adoção da Declaração de Incheon para a Educação 2030, ao abordar uma nova visão para a educação. O marco de ação da educação 2030 foi adotado em novembro do mesmo ano por 184 Estados-membros da Unesco.

O marco da educação 2030 salienta dentre os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), o objetivo 4: Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁸: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (aqui referido como Educação 2030) (Unesco, 2016).

No ano de 2015, os dezessete ODS foram elaborados mediante reunião da comunidade internacional destacando o papel da educação para alcançar os cinco princípios estabelecidos iniciados com a letra P: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria a fim de implementar os objetivos. O Marco foi lançado no início da década

⁸ O Comitê Diretivo da EPT, convocado pela Unesco, é composto de Estados-membros que representam todos os seis grupos regionais da Unesco, a Iniciativa E-9 e o país-sede do Fórum Mundial de Educação 2015; as cinco agências convocadas da EPT (Unesco, Unicef, PNUD, UNFPA e Banco Mundial); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); a Parceria Global pela Educação (Global Partnership for Education – GPE); a sociedade civil; a profissão docente e o setor privado (Unesco, 2015). A Iniciativa E-9 é um fórum estabelecido em 1999 para acelerar o progresso rumo ao alcance da EPT. Ela é composta pelos nove países mais populosos do Sul global (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) (Unesco, 2015).

e, com a pandemia da Covid-19 ao qual desvelou dificuldades e abismos educacionais, demonstrou atrasos para a efetivação dos objetivos propostos.

Todos os objetivos têm, entre os temas específicos, a educação como eixo transversal, convergem, portanto, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH⁹) que cita no artigo 26:

Nações Unidas Brasil 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no ano de 1948, estabelece a proteção dos direitos humanos fundamentais e inalienáveis. Composto por 30 artigos à luz da dignidade e dos valores humanos, assim como na igualdade de direito, emergiram diante de atos de barbárie relatados na história contra vários povos. Diante dos fatos, emergiu a necessidade do conhecimento, para que o homem não seja alvo da opressão ou tirania.

A educação tem a difícil tarefa da humanização e traz no seu bojo a subjetividade da aprendizagem no cuidado de si e dos outros. O cotidiano escolar regado pela cultura do respeito, e não do medo com atos autoritários. A formação do aluno vai além da formação profissional, é a formação do ser, portanto nas palavras de Freire uma educação libertadora no vir a ser.

Parafraseando Adorno (2008), a favor da cultura, e com participação influente na escola de *Frankfurt*, explica, sobre o papel primordial da educação para que *Auschwitz* não se repita, reforça a educação no sentido emancipatório. Os homens precisam tomar conhecimento das atrocidades cometidas para que não voltem a acontecer. Complementa o texto destacando a importância do vínculo social: “O único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria a autonomia, para usar a expressão

⁹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela ONU em 1948, trata da proteção dos direitos humanos básicos. Documento não jurídico elaborado após o abalo pela barbárie da segunda guerra mundial. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 set. 2023.

kantiana o poder para a reflexão, para a autodeterminação, para não participação” (Adorno, 2008, p. 125).

Neste sentido, a educação tem a tarefa de possibilitar a formação do ser, de modo integral, sabedor dos seus direitos, com autonomia e criticidade para agir na sociedade, e coaduna com o pensamento freiriano sobre a educação emancipadora.

A educação brasileira teve início com a educação jesuítica, a qual exercia a pedagogia tradicional pautada no rigor, na obediência e na memorização sem a reflexão sobre o conteúdo, e a participação do aluno na construção do conhecimento, privilegiando a memorização, como na educação bancária apontada por Freire (2018). Parafraseando Freire (2018), a relação educador-educandos na instituição escolar, apresenta um propósito narrador, dissertador. O conteúdo narrado mesmo que abarque as questões da realidade tendem a tornar-se estáticos, segmentados e alheios à sua vivência. A palavra se esvazia da sua dimensão concreta. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Esta é a concepção “bancária” da educação reproduzida no ensino tradicional.

Educação de qualidade ou ensino de qualidade são preocupações constantes da vida acadêmica e de todos que fazem parte do universo educacional, no entanto existem diferenças a serem consideradas,

Moran, Masetto e Behrens (2016, p. 21) explicam:

Há uma preocupação com ensino de qualidade e educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino, organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreenderem área específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação, o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade em que vivemos.

Educar é uma ação transformadora, ocorre em um processo dialógico, de interação com o outro, com a família, com a sociedade. Faz parte da construção do ser humano que vive e aprende em grupo.

Neste processo, o ser humano em constante adaptação ao mundo se constrói, se reconstrói, se reformula à medida em que agrega conhecimento. Não nascemos prontos! Esta frase proferida por Cortella (2015), nos leva a refletir sobre a importância de criar, inovar, refazer, modificar e aprender para alcançar os objetivos de vida e realização pessoal.

A pandemia de Covid-19, no cenário educacional, trouxe algumas readequações, a interação com a tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, a fim de prover a relação dialógica entre professores e alunos, que tem como objetivo comum o *objeto cognoscente*, o conhecimento compartilhado e ressignificado na subjetividade e territorialidade do contexto, em um novo habitar, no mundo das telas. Completam este processo orientações e normatizações inerentes na educação: o currículo, as práticas pedagógicas e a didática desenvolvida pelo professor que diante do ERE emergiu, em grande parte, a necessidade de repensar e revisitar os constructos teóricos como o ensino híbrido.

3.1.1 Ensino Híbrido

O ensino híbrido é um conceito em construção ainda no ano de 2023, e traz à cena interpretações diversas, seja como a mescla entre educação presencial e educação online, seja no que se refere a atividades com e sem o emprego de tecnologias, sejam outras formas de “misturas possíveis” no contexto educacional.

O ser humano, desde os primórdios, buscou o convívio, a partilha de conhecimentos para melhorar o *modus vivendi*, desenvolveu ferramentas que fossem “extensão dos seus braços” para realizar as tarefas necessárias, ou favoráveis ao “conforto” para sobreviver: aprendeu a fazer fogo artificialmente para aquecer e cozinhar, criou ferramentas para sobrevivência (realizar a caça). O “estar juntos” e isolados são as primeiras manifestações híbridas, citam os autores Silva e Almeida (2023, p. 2) e complementam, “Ambigualmente, os humanos carecem de intimidade, identidade, consciência, convivência, apoio e limites. Precisam do coletivo para a caça, para a guerra e a proteção do frio e do calor”.

Na pandemia de Covid-19, ao traçar um paralelo, e aqui nos referimos à área educacional, o homem procurou por ferramentas que contribuíssem na resolução da problemática que se apresentou: dar continuidade às aulas presenciais e à transposição para a modalidade remota emergencial (por meio da tecnologia digital ou não).

Podemos dizer, à luz de Viera Pinto (2013), que o homem sempre buscou por tecnologia, no início da civilização era a analógica e, a partir da necessidade de evoluir, intrínseca ao ser humano. A tecnologia, para Vieira Pinto (2013), é uma ciência que tem como estudo a técnica, não cresce sozinha e precisa de um movimento

político, social e cultural para acontecer. “[...] o verdadeiro criador das coisas é o homem, e não o mundo” (Vieira Pinto, 2013, p. 39). O uso deve favorecer o alcance, e a qualidade, ser uma aliada no processo educacional. Não devemos “endeusar” nem “endemoniar”, ou seja, não fazer uso da tecnofilia (supervalorização) ou da tecnofobia (rejeição sem crítica).

Portanto, ao fazer o uso da tecnologia ou a integrar nos processos de ensino e de aprendizagem, é premente a criticidade diante do objetivo ao qual se destina.

Freire (1984, p. 6) diz que:

Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais.

A tecnologia como meio e não como fim em si mesma serve ao caráter emancipatório e democrático de uma sociedade, é transversal à educação, integra a cultura, possibilita novas formas de ensinar e aprender que vai além do espaço físico da sala de aula, ou de um laboratório. Envolve “espaços” e “tempos” diferentes do que comumente estamos acostumados, o formato presencial nas instituições escolares. É neste aspecto que ao integrar a tecnologia na educação (não apenas fazer o uso), urge a necessidade de rever paradigmas, e abrir possibilidades para inovar.

Schlemmer (2014, p. 153) esclarece que:

Entende-se que não é possível desejar inovação na educação, se o tipo de formação propiciada privilegia o “uso de” determinada tecnologia digital. A perspectiva precisa mudar do “uso de” para a “vivência com”, o que possibilita aos docentes atribuição de sentidos, propiciando assim, a construção de práticas didático-pedagógicas para esse tempo histórico e social, o que implica, necessariamente, um contexto de hibridismo e multimodalidade.

A Autora, assim, sugere a vivência na qual os professores e estudantes atribuem sentido às práticas experienciadas.

Os autores Silva e Almeida (2023, p. 6), por sua vez, chamam a atenção:

As escolas vivenciaram diferentes soluções em busca da continuidade das atividades educacionais, desenhando diversos arranjos heroicos e criativos, numa bricolagem de mídias, espaços e tempos. Assim, emergiram diversos modelos de hibridações como: aula síncronas e aulas assíncronas; parte das aulas presenciais e parte online; parte dos alunos presenciais e parte online; alunos em dias e horários alternados; emprego de TV, materiais impressos, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas etc. Esse movimento apontava para o design de uma educação diferente, articulando as

aprendizagens vivenciadas no período pandêmico na construção de novos caminhos e com forte presença das mídias digitais.

Portanto, o hibridismo vai além da vivência da aula com e sem tecnologia, mas fundamenta-se nas mesclas de mídias, espaços e tempos.

Estamos sempre ensinando e aprendendo, seja em contextos formais, não formais ou informais e não há uma única forma de ensinar e aprender, o que sugere *que*: “A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre em diferentes formas, em diferentes espaços” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2019, p. 51).

Silva e Almeida (2023, p. 11) destacam

[...] o híbrido na educação não se resume à combinação de educação presencial (face a face) e a distância ou a mistura de linguagens e recursos tecnológicos, mas a diferentes métodos de ensino e de aprendizagem. Para além dessas misturas, é fundamental a compreensão de que cada linguagem ou recurso tecnológico possui suas peculiaridades e demanda um letramento específico, incluindo novas formas simbólicas, que requerem novos olhares para o papel da tecnologia, do estudante e do próprio professor.

No retorno gradativo ao ensino presencial no final de 2021 e início de 2022, os alunos voltaram a frequentar de modo presencial as IES. Neste período, diversas práticas “híbridas” foram vivenciadas mesclando presencial, online, tecnologias, alternância de alunos etc.

Diante do exposto o currículo foi modelado pelos professores das IES à medida em que o ano letivo foi avançando.

3.2 Currículo – caminhos para educação

Currículo envolve apontar caminhos para uma educação igualitária, mas acima de tudo equitativa, ao alcance de todos sem distinção, e abrange principalmente três dimensões:

Quadro 6 - As 3 dimensões do currículo

Filosófica	• A base da educação é a cultura local (pode ser urbana, rural, indigenista, quilombola).
Socioantropológica	• Corresponde a transformações sociais que ocorrem na sociedade (por exemplo a chegada da internet)
Psicológica	• Relacionada ao desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno.

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Nas instituições escolares o currículo era nomeado como grade curricular, visto como documento estático, que define os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. Neste contexto o aluno é visto como um ator passivo com a tarefa de assimilar conhecimentos transmitidos pelos docentes, resultando na educação bancária explicitada por Freire em uma relação narradora, dissertadora.

Freire (2018, p. 80-81) esclarece que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A educação vista como uma relação narradora, dissertadora, nas palavras de Freire, não coaduna com a sociedade do conhecimento, em que o aluno faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. O currículo perpassa experiências de vida deste ator, sua bagagem histórica e cultural.

Portanto, o currículo deixou de ser compreendido como uma relação de conteúdo para as disciplinas ou carga horária docente. Na sociedade contemporânea, numa educação que se afasta da tradicional bancária, abarca a vivência para além dos muros da escola, tem na sua concepção por meio de temas transversais as experiências vivenciadas por estes atores na família, na comunidade e no trabalho, é uma construção social.

No entanto, ao elaborar o currículo, a forma como se apresenta com relação aos conteúdos reflete o olhar social dos atores envolvidos nesta ação, para com o território ao qual pertencem.

O currículo na área educacional aponta um percurso a ser trilhado pelo aluno, que contém saberes e vivências necessárias para sua formação. A organização do currículo aponta para as necessidades locais, e responde a estas indagações diante das escolhas culturais.

Gimeno Sacristán (2017, p. 15) afirma que:

O currículo é uma práxis, antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas e práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Segundo o autor, o currículo traduz o papel social da instituição de ensino: “O currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática” (Libâneo, 2004, p. 168), vai além ao pressupor um diálogo com os atores participantes do processo direta e indiretamente, e as necessidades da sociedade contemporânea.

3.2.1 Níveis de Currículo

Existem normativas a serem seguidas para a elaboração do currículo. O Conselho Nacional de Educação (CNE) fixa diretrizes para organização curricular em nível nacional pautado na BNCC, por sua vez o Conselho Estadual de Educação (CEE), realiza as adequações necessárias, considerando as peculiaridades regionais e promove, nesta ação, uma flexibilidade no trato dos componentes curriculares. Por fim, a Instituição escolar elabora o currículo pleno, atendendo as possibilidades da instituição e características dos alunos.

A partir de estudos desenvolvidos nas décadas de 60 e 70, Libâneo (2004) destaca três níveis de currículo: o currículo formal, o currículo real ou experienciado e o currículo oculto, esclarece que a aprendizagem vai além do currículo formal prescrito sob a luz das normativas.

O currículo formal é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional, trata-se do currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo, como por exemplo, o documento normativo da BNCC.

O currículo real é o que emerge na sala de aula, em consequência do projeto pedagógico, do plano de ensino e da práxis docente. É a realização da prática, na qual acolhe as alterações em razão da vivência docente. Alguns autores nomeiam de currículo experienciado a interpretação dos alunos com relação ao conteúdo. Nem sempre a mensagem enviada pelo interlocutor é a mensagem recebida pelo receptor. Desta maneira, a interpretação ou vivência dos alunos, no que tange aos conteúdos, reflete a experiência.

O currículo oculto compreende as experiências adquiridas, que configuram a bagagem histórica e cultural dos alunos e professores, ressignificadas e compartilhadas no ambiente escolar. Denomina-se oculto por não estar prescrito, no entanto é essencial no processo de aprendizagem.

Compreende temas transversais que compõem a prática escolar, a dimensão externa do currículo contém significados, valores, gestão educacional e a cultura. A prática social afeta, e influencia diretamente o currículo.

Apple (2008, p. 47-48), com relação ao currículo oculto, nos diz que:

[...] precisamos examinar criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento [...]
 [...] refere-se ao currículo oculto das escolas - o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos. [...] pede que problematizemos o próprio conhecimento educacional, que prestemos muito mais atenção às "coisas" do currículo, de onde o conhecimento vem, e quem é o conhecimento, que grupos ele apoia, etc. [...].

O ambiente escolar é repleto de multiculturalidade e valores que propiciam a transformação do currículo real, ao qual decorre da cultura apresentada no currículo formal intrínseca ao ambiente escolar vivenciado, espelhando as atitudes que compõem o cotidiano escolar. Resulta na aprendizagem do aluno de forma integral, composta por conteúdos previstos para objetivar o conhecimento acadêmico e atitudes, valores essenciais à formação para desempenhar na sociedade o seu lugar de fala com criticidade e autonomia.

Moreira e Silva (1994, p. 7) salientam a importância do olhar crítico

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada por questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao "como" do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões

que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

O currículo é inerente ao contexto social e aponta caminhos, escolhas a serem trilhadas pelos atores da instituição de ensino, em especial docentes e discentes. Pertence a um campo relacionado a disputas e poder, com características de não ser neutro, ou hegemônico por reverberar as vivências sociais do território, no processo de ensino e de aprendizagem.

3.2.2 Concepções Curriculares

A concepção curricular concretiza a intencionalidade pedagógica, na qual a instituição escolar tem como premissa para o desenvolvimento educacional.

Libâneo (2004) destaca algumas concepções curriculares, a saber: o currículo tradicional, o tecnicista, escolanovista, construtivista, sociocrítico, integrado ou globalizado e o currículo como produção cultural.

O currículo tradicional tem como características: as disciplinas organizadas por área de conhecimento e geralmente segmentadas, sem fazer uso da interdisciplinaridade; ensino transmissivo resulta em um aluno passivo sem participar da construção do conhecimento, sendo apenas receptor; o professor é o centro do processo de ensino e de aprendizagem, tido como único detentor do conhecimento.

O currículo tecnicista prima pelo desenvolvimento das habilidades a serem utilizadas no mundo do trabalho. Normalmente prescrito por especialistas das áreas técnicas com o objetivo de formar técnicos. Existe uma derivação, o currículo por competências, pautado nas competências¹⁰ e habilidades¹¹ a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do percurso. “A crítica que se faz a esse tipo de currículo é a sua definição muito estreita de competência, apenas restrita ao saber-fazer, sem acentuar saberes, as atitudes e os processos cognitivos” (Libâneo, 2004, p. 175).

¹⁰ Competências - Na educação, o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento. Para Perrenoud (1999), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. É um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar, apreciar.

¹¹ Habilidades - Decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

O currículo escolanovista tem o aluno como centro no processo de ensino e de aprendizagem, proporciona a interação do meio com a vivência escolar. O professor atua como facilitador da aprendizagem, os conteúdos emergem da vivência dos alunos. A educação como processo de desenvolvimento contínuo ao meio tem sua concepção pautada em Dewey. Voltado para pesquisa, e o aspecto social abarca as necessidades dos alunos com relação ao meio.

O currículo construtivista, à luz da teoria Piagetiana¹², tem o aluno como papel ativo no processo de aprendizagem, objetiva estimular as funções cognitivas e sociais, efetivando a construção do conhecimento. O professor atua como facilitador e organizador dos conteúdos e assegura a interação com os objetos do conhecimento. Diante desta interação do aluno com o objeto, desenvolve-se o interacionismo, sob a égide da teoria de Vygotsky.

O currículo sociocrítico tem como proposta a formação acadêmica mediada pela formação política, promove o olhar crítico e participativo perante as questões sociais. Suscita a compreensão da realidade, e suas problemáticas em prol de transformações sociais sustentáveis.

O currículo integrado ou globalizado salienta a globalização das aprendizagens, ou seja, os alunos atribuem significados na construção do conhecimento mediante as características da estrutura cognitiva e afetiva. Articula várias práticas educativas que possam contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem (Libâneo, 2004).

Currículo como “produção cultural” tem na cultura seu mote principal, na singularidade vivenciada em diversos territórios pelos alunos que trazem para o âmbito escolar concepções de vida e espaços de luta. A diversidade cultural está presente nas ações e nos movimentos sociais.

Diante do exposto, é possível compreender o currículo como um “organismo” vivo e não uma lista de disciplinas, contempla a escuta interna e externa da comunidade educativa, e sobretudo aos que trabalham mais próximos do currículo na escola, os professores. Incluir a comunidade no currículo da instituição de ensino significa suscitar o sentimento de pertencimento, de territorialidade.

¹² Teoria Piagetiana – a teoria desenvolvida por Jean Piaget tem como base o desenvolvimento cognitivo, que ocorre por meio da acomodação e assimilação.

3.2.3 Web Currículo

O advento da pandemia causada pelo vírus da Covid-19 foi capaz de afetar os hábitos do mundo todo, devido ao distanciamento social. No Brasil, a educação em parte das instituições de ensino superior migrou das salas de aula presenciais para as telas digitais nos lares dos alunos ao utilizar como ferramentas mediatizadoras as plataformas digitais que possibilitavam atividades acadêmicas síncronas ou assíncronas. Cabe ressaltar que nem todas as instituições de ensino, em especial as escolas, lograram migrar suas atividades para as plataformas digitais, por motivos diversos, entretanto, as IES, em sua maioria, conseguiram empregar as mídias digitais no contexto pandêmico, seja por meio de atividades síncronas, ou por meio de aulas gravadas, intercâmbio de arquivos pela internet ou outros meios.

Parafraseando Pérez Gómez (2015), a função docente precisa ser ressignificada, a transmissão de conhecimentos precisa dar espaço ao professor capaz de diagnosticar as situações e as pessoas, elaborar currículo e projetos de aprendizagem. Neste aspecto, ampliar o entendimento de currículo é fundante no que diz respeito às transformações educacionais decorrentes da pandemia. O currículo não pode ser compreendido como um documento prescritivo de conteúdo para as disciplinas, o que se fez imperativo durante a pandemia.

A pandemia acelerou o uso frequente da tecnologia, apesar da tecnologia ter adentrado na educação no início na década de 60. Almeida e Silva (2018, p. 125) comentam que:

A partir dos anos de 1960 os computadores passam a ser introduzidos gradualmente, nas escolas e nas universidades à luz de diferentes abordagens pedagógicas e filosóficas sobre educação, sobre o significado e o papel do professor, da escola e da aprendizagem.

Ao introduzir computadores e internet nas instituições de ensino, novos espaços emergiram, bem como reflexões sobre a prática pedagógica e a interação com a tecnologia. Este cenário foi enriquecido por inúmeras pesquisas ao longo dos anos, as quais investigaram vários relatos e metodologias.

No ensino remoto emergencial, parte dos professores lecionaram por meio de plataformas digitais. Esta integração: tecnologia e currículo vêm sendo estudada por teóricos.

Almeida (2010, p. 7) esclarece

Nessa perspectiva integradora e de interferências e transformações mútuas do currículo e das tecnologias, propõe-se o termo **web currículo como o currículo que se desenvolve por meio de ferramentas e interfaces da Internet, o qual envolve campos de conhecimentos de diferentes áreas: comunicação, educação e tecnologias. Assim, web currículo integra as tecnologias com o currículo**, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC (grifo nosso).

O Web Currículo é a zona de intersecção entre: currículo, cultura digital e tecnologia. Os alunos que adentram as Instituições de Ensino Superior fazem uso da tecnologia no cotidiano para enviar mensagens, acessar aplicativos e redes sociais. Deste modo, o docente, ao fazer uso da tecnologia com intencionalidade pedagógica, se aproxima do universo discente e propicia a construção conjunta do conhecimento.

Almeida e Valente (2012, p. 59) entendem que

O conceito de *web currículo* desenvolvido por Maria Elizabeth Almeida e definido por Almeida e Valente como sendo um processo no qual as TDIC se encontram imbricadas no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas, nas quais professores e alunos se apropriam destas tecnologias e as utilizam para aprender, como se elas fossem invisíveis.

A tecnologia integrada ao currículo, segundo os autores, faz uso dos multiletramentos, utiliza diversas linguagens na construção do conhecimento, desenvolve a criatividade, a resolução de problemas, o interesse pelo objeto do conhecimento. Proporciona a interação de colegas face ao objeto do conhecimento.

O multiletramento acontece no digital, segundo Rojo, Karlo-Gomes e Silva (2022, p. 3) em entrevista para revista Educitec, que relatam que “os textos não eram mais meramente impressos e sim, principalmente, digitais, e por isso, eram multimodais”. E complementa

[...] se os textos tinham mudado, tinham se transformado em multimodais, isso exigia multiletramentos. Então, exigia um conhecimento consciente não somente de decodificar a escrita, mas também de como decodificar o cinema, as imagens em movimento, o foco, a tomada, as imagens estáticas, a música... Enfim, decodificar e entender. Isso são Multiletramentos. É ser letrado para as várias linguagens (Rojo; Karlo-Gomes; Silva, 2022, p. 5).

A tecnologia é estruturante das nossas ações na sociedade contemporânea, portanto reflete sua importância no currículo, e suscita a formação na perspectiva do multiletramento. A formação do futuro profissional perpassa pela adequação do currículo, na década de 2020, mais intensamente do Web Currículo, diante das plataformas educacionais, pois são uma realidade do cotidiano estudantil, seja na

educação formal, ou informal e das “novas” profissões que vem emergindo como por exemplo: *youtubers*, influenciadores digitais, nômades digitais só para citar algumas.

Almeida (2019, p. 94) explica que:

Web currículo integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. Essa integração se estabelece para além das mídias e envolve as mensagens e os contextos; as relações entre múltiplas culturas; os diferentes tempos, espaços e linguagens; as experiências de professores e alunos; as concepções de currículo, os objetivos pedagógicos e as condições contextuais; a negociação e atribuição de significados entre todos os participantes.

Neste sentido, inovar na atuação docente significa ressignificar o currículo e as práticas docentes. As políticas públicas de educação são necessidades *sine qua non* para avançar no sentido da educação que promova a equidade, a igualdade e a diversidade em todos os níveis e modalidades.

Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores (Pérez Gómez, 2015, p. 28).

A sociedade contemporânea pós-pandemia integrou ainda mais as tecnologias no *modus vivendi* e, a partir deste fato, as práticas pedagógicas precisaram ser ressignificadas.

3.3 Práticas pedagógicas

A educação organiza a aprendizagem, e o conhecimento é efetivado quando a informação tem sentido, e faz parte de um contexto. Na sala de aula, a *práxis* para além do conhecimento acadêmico atua para construir valores, atitudes, cidadania e ciência aliada à tecnologia.

Gadotti (2010, p. 21) comenta sobre o uso das tecnologias:

De fato, nem todos realmente estão avaliando adequadamente o impacto que as novas tecnologias estão criando na educação. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Novas oportunidades parecem abrir-se para os educadores. Esses espaços têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, portanto menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativas da sociedade.

O ato de aprender está imbuído de intencionalidade, do despertar este desejo, em atender às necessidades. Aprendemos aquilo com o qual nos envolvemos profundamente. O saber é construir conhecimentos, reconhecer saberes existentes.

A prática pedagógica envolve o conceito de prática na perspectiva dialética e em duas diretrizes: a prática pedagógica repetitiva e a prática pedagógica reflexiva. A necessidade da reflexão por parte dos professores sobre o seu próprio fazer cotidiano, o seu saber e a forma como desenvolve a prática pedagógica caracteriza como reflexiva ou repetitiva. A primeira é fragmentada, teoria e prática estão dissociadas, cerceando a possibilidade do novo. A prática do professor, neste caso, resvala em um fazer utilitário, quase mecânico, sem reflexões, o que pode levar à alienação do seu trabalho junto ao seu alunado. Daí a sala de aula reflete um trabalho condicionado pelo regimento escolar, pelas leis de ensino, relações de emprego e pela formação deficiente e inadequada que possui. A prática pedagógica reflexiva tem como ponto de partida a prática social (Zaballa, 2010). A principal característica da prática reflexiva é a indissolubilidade entre teoria e prática, tem um caráter de inquietação, criador, e a preocupação consciente de produzir mudanças qualitativas, fazendo com que o docente precise do conhecimento crítico e aprofundado da realidade.

Aprender é pesquisar, produzir. Só existe professor se o aluno aprende, e não há aluno que aprenda se o professor não aprende, não pesquisa. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho (Gadotti, 2010).

Neste cenário, desenvolve-se a preocupação de educadores e estudiosos a respeito da formação continuada¹³ ou permanente, do corpo docente, capaz de responder aos desafios que a sociedade contemporânea exige.

Refletir sobre a prática, como fonte geradora de conhecimento implica em ter definido com clareza quais habilidades e competências são necessárias para o professor desenvolver um trabalho educacional diante das exigências da sociedade.

O conceito formulado pela Unesco, na V Conferência Internacional de Hamburgo (Unesco, 1997, p. 19) no 3º artigo explica que:

A educação de adultos, engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem

¹³ Formação contínua: Libâneo (2004, p. 227) explica que: “O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Nesse sentido, vimos que a declaração de Hamburgo realizada há 25 anos, corrobora com as necessidades de uma sociedade contemporânea, desenvolvendo competências e habilidades para a utilização dentro e fora da escola.

Os cursos de formação de professores não se desenvolvem de maneira a propiciar um desempenho efetivo deste profissional, que necessita exercer uma prática pedagógica consciente, que proporcione a sua transformação e do seu alunado.

É necessário, para compreender a prática pedagógica, esclarecer o sentido dos termos “prática” e “práxis”.

A palavra práxis deriva do grego *praktikós*, de *prattein*, e tem sentido de agir, realizar, fazer. Japiassú e Marcondes (2001, p. 131) esclarecem a respeito da prática: “Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva”. Ainda segundo os autores, práxis, palavra grega, na filosofia marxista é usada “... para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo” (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 131).

Portanto, há uma diferença entre “prática” e “práxis”. A prática é utilitária, utilizada no cotidiano para satisfazer as necessidades imediatas, por sua vez, a práxis é uma atividade humana de caráter filosófico, transformadora da realidade natural. É possível considerar a prática como puro fazer, sem intencionalidade. No entanto, a práxis remete ao fazer que resulte da ação reflexiva, e constitui um olhar sobre si e o mundo.

A práxis possui um caráter intencional e consciente, compreende a racionalidade prática do ser humano, as práticas pedagógicas exigem finalidades, e conhecimentos. A prática pedagógica é uma relação teórica – prática indissociável, na qual a teoria encontra a prática. Desta forma pode se constituir em uma atividade humana, espontânea, utilitária ou uma práxis, consciente e intencional.

Segundo Zaballa (2010, p. 16), “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores e hábitos pedagógicos”. Desenvolver a prática

pedagógica na sala de aula significa ter uma organização do espaço, do tempo de acordo com as proposições definidas em uma proposta dialógica, e o uso dos recursos didáticos que envolve uma dinâmica destes elementos.

Zaballa (2010, p. 17) ainda esclarece que:

Mas desde uma perspectiva dinâmica, e desde o ponto de vista dos professores, esta prática, se deve ser entendida como reflexiva, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que se constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A prática pedagógica é uma concepção que pode variar de acordo com os autores em que estiver baseada. Freire (1999, p. 25) nos diz que: “A prática pedagógica é dialógica, e o processo de construção do conhecimento é realizado pelo professor e aluno, na direção da leitura crítica de uma realidade”.

Pautada por uma ação consciente, esta prática tem o desejo de renovação, transformação e mudanças que busquem implementar novos valores para dar uma direção à prática social, promovendo uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todos. Portanto, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se como fonte de conhecimentos, e neste cenário o novo se desenvolve, e amplia seus limites.

Neste contexto, o professor ciente da importância da formação permanente e reflexiva tem como postura norteadora a educação ao longo da vida. Para Freire (1999, p. 32): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o pensamento freireano ainda aponta “a postura do professor de se reconhecer inconcluso no processo da do-discência. Onde se ensina, aprende ao ensinar. Onde se aprende, ensina-se ao aprender” (Freire, 1999, p. 32).

A intencionalidade pedagógica dos processos de ensino e de aprendizagem são indissociáveis dos conteúdos. De acordo com Zaballa (2010), para identificar com precisão as intenções educativas podemos classificar como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, permitindo uma inter-relação entre os conteúdos. Soma-se a estes princípios os conteúdos factuais, que visam o conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos.

Os conteúdos conceituais dizem respeito aos conceitos e princípios. O aluno compreende quando é capaz de utilizar e explanar sobre os conceitos e definições no

seu meio, após a elaboração e construção pessoal, não podem ser consideradas acabadas. Os procedimentais envolvem as habilidades para a realização de um objetivo, inclui regras, técnicas, métodos na realização da ação. Os atitudinais englobam valores, atitudes e normas. Implica na reflexão e avaliação, frente ao conhecimento.

A fundamentação é parte integrante da prática desenvolvida pelo professor, assim como a organização e intencionalidade pedagógica para alcançar o objetivo pretendido. No entanto, a prática pedagógica imbuída de afetividade possibilita o vínculo do aluno com o objeto do conhecimento, com o professor e colegas.

A partir do pensamento de Gadotti (2011), na sala de aula o professor aponta um sonho, é necessário ter isso em mente para educar, esta é a “boniteza” da profissão professor que é um profissional do humano, e que enfrenta barreiras enormes, e constrói sua ação pedagógica.

O docente consciente da singularidade da aprendizagem do aluno diante do ambiente virtual, assim como da amplitude do olhar com relação ao ambiente em que se desenvolve o conhecimento formal na modalidade remota desenvolve práticas distintas de acordo com o ambiente, o escopo da disciplina e as necessidades do aluno.

Freire (1999, p. 160) explica que: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Neste sentido a educação está vinculada à vida, a alegria de aprender e ensinar, faz parte do cotidiano educacional do professor reflexivo.

O professor precisa estar atento aos alunos que adentram aos bancos escolares da graduação com saberes tecnológicos, que o docente desconhece ou tem pouco conhecimento.

Neste processo de integrar as TIC às práticas pedagógicas, é preciso o olhar atento às demandas dos nossos alunos e da sociedade contemporânea, dada a relevância do que aprendem para os objetivos de vida e protagonismo discente, em face das novas profissões que emergem diante das tecnologias, e outras recentes como digital influencer e youtuber.

Pérez Gómez (2015, p. 17) afirma que:

A capacidade para usar a tecnologia da informação é cada dia mais decisiva, pois muitos dos serviços, do trabalho e dos intercâmbios estão e estarão cada

vez mais acessíveis apenas por meio da rede. Por isso, aparece com maior clareza e urgência a necessidade de formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

A importância da formação permanente do professor corrobora com o entendimento das alterações provenientes da sociedade contemporânea. O papel do professor universitário na sala de aula sofreu alterações, assim como a prática, formar cidadãos para este novo cenário profissional, que envolve novos hábitos e tempos, é um desafio a ser vencido.

Cientes que a pandemia modificou os hábitos e costumes profissionais, hoje temos grande parte que desenvolve o trabalho em casa, ou seja, *home-office*¹⁴. Neste contexto, é preciso ressignificar as práticas pedagógicas sabedores de que o cenário educacional antes da pandemia provavelmente não voltará a ser vivenciado, pois a práxis mudou. É possível aprender em diferentes espaços e tempos com diversos instrumentos.

3.4 Didática

As práticas pedagógicas são indissociáveis da didática na educação. Segundo a etimologia, esta é uma palavra de origem grega, *didaktiké*, que significa a arte de ensinar. Estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais. “A didática é uma reflexão sistemática que acontece na escola e na aula. É o estudo dos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula e seus resultados. [...] é a busca de alternativas para a prática” (Masetto, 1997, p. 13).

A didática foi consolidada a partir do livro de Comênio – *Didáctica Magna*, em 1633, no qual defende “a arte de ensinar tudo a todos”, sem distinção. Neste livro, a ideia central é uma reforma central na sociedade com base na educação, instrumento de transformação do mundo.

A didática tradicional constitui o aluno como elemento passivo, e o professor como fator predominante e o conteúdo expositivo.

Candau, Cruz e Fernandes (2020, p. 22) dissertam que:

A Didática, sempre se caracterizou por produzir um conhecimento contextualizado em diferentes momentos históricos, interagindo. Com a problemática social e educativa que os caracterizava, assim como com

¹⁴ *Home-office*: significa escritório em casa (tradução do inglês), ou seja, a pessoa utiliza a casa como escritório para trabalhar e viver.

diversas perspectivas sobre o papel social da educação, a formação de educadores e educadoras e a problemática da educação escolar.

Um longo caminho foi percorrido até os dias atuais, a educação como um todo, e principalmente o processo de ensino e de aprendizagem acompanharam as transformações sociais.

Neste cenário, a didática moderna constitui o aluno como ativo, considera suas potencialidades e limitações. O professor é elemento incentivador e orientador da aprendizagem. As questões têm como objeto principal: Quem aprende? Com quem se aprende? Para que se aprende? O que se deve aprender? Como se deve aprender?

Algumas vertentes e discussões contribuem para o avanço da didática na perspectiva crítica na década de 1980. Ampliam o trabalho dos métodos e técnicas na direção do diálogo entre escola e sociedade, assim como práticas de ensino e pesquisa. Também trazem contribuições aos docentes com relação às práticas pedagógicas.

A importância do diálogo com outros conhecimentos acontece, inclusive, pelo fato das tecnologias serem pertencentes ao universo da educação. Cientes de que o acesso ainda é desigual mesmo no ensino superior, é fundante que a didática possa contribuir neste sentido. Afinal, as TIC afetam a construção do conhecimento e pressupõem uma postura crítica diante do fluxo de informações disponibilizadas na internet, abarcando a cultura digital.

3.5 Engajamento acadêmico

O engajamento acadêmico tem aspecto imprescindível à educação. Côrte Vitória *et al.* (2018, p. 263) chamam atenção ao citar (Barkley, 2010, p. 23) com relação às duas vertentes distintas, porém indissociáveis: “a primeira, o engajamento acadêmico estudantil e a segunda, o engajamento acadêmico institucional”.

O termo *engagement* deriva do vocábulo inglês *engage*, e contempla vários significados, dentre os quais o de comprometimento de alguém com outra pessoa, de atividade ou de cunho filosófico, é utilizado em diversas áreas: profissional, pessoal, social, moral, relacional, acadêmica entre outras. No entanto, diante da natureza desta pesquisa, vamos nos ater ao contexto da área educacional.

A literatura aponta vários estudiosos que se debruçaram nesta temática ao longo dos anos, segue breve histórico: Tyler nos anos 1930 pesquisou sobre o tempo dedicado à tarefa. Na década de 1960 e 1970, Pace escreveu sobre a qualidade do esforço realizado na tarefa, aprimorando os estudos de Tyler. Em 1984, houve um marco com o artigo de Astin: *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*, cuja ênfase era o envolvimento do aluno. No entanto, Pascarella, em 1985, ampliou as pesquisas sobre a avaliação dos resultados da aprendizagem dos estudantes, e Chickering e Gamson, em 1987, deram ênfase às boas práticas no ensino superior. Ainda em 1987, Tinto pesquisou sobre integração social e acadêmica do estudante.

Na década seguinte, as publicações aumentaram. A partir de 1991, Kuh, Schunh, Whitt e associados, realizaram estudos no qual o conceito de *engagement* foi utilizado no contexto educacional, objetivando analisar: vigor, dedicação e absorção dos estudantes aos estudos. Dentre os estudiosos sobre engajamento acadêmico, além dos citados acima, podemos destacar: Coates (2006), Barkley (2010) e Trowler (2010) entre outros da literatura internacional.

No Brasil, as pesquisas em nível nacional sobre engajamento ainda são escassas, até porque não temos indicadores que avaliem concomitantemente as três dimensões referentes ao engajamento: afetiva, comportamental e cognitiva, como acontece nas avaliações internacionais, veja quadro a seguir:

Quadro 7 - Instrumentos de Avaliações Internacionais

Instrumentos de Avaliação de Engajamento	Países
<i>National Survey of Student Engagement</i> - NSSE	Estados Unidos e Canadá
<i>Australasian Survey of Student Engagement</i> - AUSSE	Austrália e Nova Zelândia
<i>South Africa Survey of Student Engagement</i> - SASSE	África do Sul

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo de Martins e Ribeiro (2017, p. 236-237).

O objetivo principal do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), desenvolvido em 1998 nos Estados Unidos, é investigar o nível de engajamento dos estudantes de nível superior, assim como as políticas e práticas desenvolvidas pelas instituições com esse propósito (Martins; Ribeiro, 2017, p. 233).

Coates (2006, p. 122) descreve o engajamento como “uma construção ampla destinada a abranger aspectos acadêmicos salientes, bem como certos aspectos não acadêmicos da experiência do aluno”. Estes aspectos compreendem:

1. Aprendizagem ativa e colaborativa;
2. Participação em atividades acadêmicas desafiadoras;
3. Comunicação formativa com o corpo docente;
4. Envolvimento em experiências educativas enriquecedoras;
5. Sentir-se legitimado e apoiado pelas comunidades de aprendizagem universitárias.

“Essas cinco facetas formam a base da Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE), a pesquisa anual realizada entre Instituições de Ensino Superior públicas e privadas nos EUA e Canadá”, em cursos com longa duração: 4 anos (Trowler, 2010, p. 5).

Outra pesquisa amplamente utilizada nos Estados Unidos é o *Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)*, (Martins; Ribeiro, 2017, p. 237), é realizada nos cursos de curta duração, 2 anos. Vale ressaltar que é embasada na NSSE.

Abaixo as 5 dimensões avaliadas na CCSSE.

Quadro 8 - Dimensões avaliadas na CCSSE

Aprendizagem ativa e colaborativa	Inclui itens de participação dentro e fora da sala de aula
Esforço do estudante	Foca na persistência e conquista do aluno
Desafio acadêmico	Ênfase em habilidades cognitivas
Interação com o corpo docente	Avalia os fatores relacionados com a comunicação
Apoio aos alunos	Itens focados em recursos acadêmicos e não acadêmicos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins e Ribeiro (2017, p. 237).

A pesquisa *AUSSE*, realizada na Austrália e Nova Zelândia, incorporou um sexto aspecto “o envolvimento dos alunos com atividades e condições que possam gerar aprendizagem de alta qualidade” (Coates, 2010, p. 6), medido ao longo de 6 escalas de envolvimento:

Quadro 9 - Pesquisa *AUSSE* e as 6 escalas de engajamento

Desafio acadêmico	Até que ponto as expectativas e avaliações desafiavam os alunos a aprender.
Aprendizagem ativa	Esforços dos alunos para construir ativamente seu conhecimento.
Interações entre alunos e funcionários	Nível e natureza do contato dos alunos com o corpo docente.
Experiências educativas enriquecedoras	Participação em atividades educativas ampliadas.
Ambiente de aprendizagem favorável	Sentimento de legitimação dentro da comunidade universitária.
Aprendizagem integrada no trabalho	Integração da experiência de trabalho centrada no emprego no estudo. Este fator não está presente na NSSE norte-americana.

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base em Trowler (2010, p. 7-8).

No Brasil, as avaliações externas do ensino superior não estão imbricadas nas avaliações das instituições, dos cursos e dos alunos, não trazem questões que possibilitam mapear o engajamento acadêmico. Este conjunto de avaliações compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, responsável pela avaliação da Educação Superior no Brasil, e processos de regulação, supervisão, credenciamento e renovação, assim como credenciamento das IES, “bem como a autorização, o reconhecimento, e a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação” (Costa; Vitória, 2017, p. 2266).

Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (MEC, 2020).

A avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos de graduação é realizada por duas comissões, da seguinte forma:

1. Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada com esta finalidade nas IES, os participantes são membros da comunidade acadêmica, e avaliam elementos como: infraestrutura, corpo docente e projeto pedagógico do curso.

2. Avaliação *in loco* [...]. As avaliações são orientadas por Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) ou por Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), que objetivam retratar, de forma fidedigna, os objetos de avaliação que integram cada instrumento, contribuindo para a tomada de decisão de Estado em políticas públicas, a informação da sociedade e o fomento da melhoria da qualidade da educação superior no país (INEP, 2020).

Martins e Ribeiro (2017, p. 224) complementam

O SINAES avalia os aspectos que transitam em torno de algumas dimensões: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Esses elementos integrados formam a ótica da avaliação e regulação do ensino superior brasileiro.

O rendimento acadêmico dos estudantes é avaliado na prova do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), acompanhada de Questionário do Estudante, instrumento de caráter obrigatório que tem como finalidade levantar o perfil socioeconômico e formativo do aluno.

Costa e Vitória (2017, p. 2268) esclarecem

O ENADE, enquanto instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes, é aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, admitida a utilização de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano de curso. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar dos estudantes.

O Enade, ao avaliar os saberes acadêmicos dos alunos, se restringe à dimensão cognitiva e, conforme discutido até o momento, para que o engajamento se efetive e venha a ser instrumento de avaliação, é necessário avaliar as dimensões afetivas e comportamentais, fator *sine qua non* para mapear o engajamento acadêmico.

Segundo Costa e Vitória (2017, p. 2268):

Apesar da avaliação institucional (interna e externa) e da avaliação dos cursos de graduação considerar uma série de aspectos de suma relevância tais como, infraestrutura, corpo docente e projeto político pedagógico dos cursos de graduação, não se considera em nenhum momento do processo avaliativo o engajamento acadêmico como variável passível de verificação.

Existem comunidades acadêmicas no Brasil com grupos de pesquisa que fomentam esta temática, uma delas é a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que desenvolve, no Programa de Pós-Graduação em Educação/Escola de Humanidades, pesquisas e publicações sobre o engajamento acadêmico. A última publicação, com o tema: Promovendo o *engagement* estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade (2018), aborda reflexões e traz discussões importantes para serem ampliadas.

Além disso, Martins e Ribeiro (2017, p. 224) ressaltam que “desde o final da década de 90 até os dias de hoje, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil vem elaborando inúmeros instrumentos que visam medir os padrões de qualidade ofertados pelas Instituições de Ensino Superior”.

Nesta perspectiva, Trowler (2010, p. 1) salienta a importância das conferências e agendas de reuniões em diversos campus ao redor do mundo:

Não é difícil entender o porquê: um sólido corpo de literatura estabeleceu fortes correlações entre o engajamento do aluno em um subconjunto de “atividades com propósito educacional” e resultados positivos de sucesso e desenvolvimento do aluno, incluindo satisfação, persistência, desempenho acadêmico e engajamento social (Astin, 1984, 1993; Berger & Milem, 1999; Chickering & Gamson, 1987; Goodsell, Maher & Tinto, 1992; Kuh, 1995; Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005; Kuh & Vesper, 1997; Pace, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

Diante do cenário atual das Instituições de Ensino Superior no Brasil que, além de proporcionar acesso aos alunos, objetivam a permanência destes. Desenvolver estudos sobre o engajamento acadêmico é essencial para a compreensão do processo dualístico que envolve o engajamento acadêmico estudantil e o engajamento acadêmico universitário para que possa vir a ser uma variável considerada nos processos de avaliação das IES.

Neste sentido, as IES precisam criar condições para o desenvolvimento e a formação cidadã de forma prazerosa que envolvem o vínculo e a satisfação, a fim de promover o ambiente para o engajamento acadêmico estudantil.

3.5.1 Engajamento acadêmico estudantil

O engajamento acadêmico estudantil envolve vários aspectos e dimensões para que se efetive. A motivação interna dos alunos provém do envolvimento de

atividades que façam sentido, que proporcionem o protagonismo e a interação entre os pares. Neste processo, é fundante trabalhar as três dimensões do engajamento: afetiva, cognitiva e comportamental.

Côrte Vitória *et al.* (2018, p. 263) citam (Barkley, 2010, p. 23), a fim de compreender que “o engajamento acadêmico é produto da interação sinérgica entre motivação e a aprendizagem ativa”. Segundo os autores, a ação de motivar proporciona que o aluno possa se engajar na vida acadêmica, enquanto a aprendizagem ativa ao ser exercida por meio de atividades como resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e pesquisa, completam o processo e garantem o pleno engajamento acadêmico.

De acordo com Trowler (2010, p. 2)

O engajamento do aluno é o investimento de tempo, esforço e outros recursos por alunos e suas instituições destinados a otimizar a experiência do aluno e melhorar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e o desempenho e reputação da instituição.

Trowler (2010, p. 2) comenta que alguns autores consideram a “antítese” para explicar o termo engajamento, e explicita: Mann (2001, p. 7) contrasta engajamento com a alienação do conteúdo e do processo de estudo, enquanto Krause (2005, p. 4), por sua vez, cita inércia, apatia e desilusão, além de identificar na literatura outras duas interpretações: engajamento como compromisso (no sentido de agendamento) e o outro no sentido de batalha, conflito.

Trowler (2010, p. 2), neste contexto, prefere “o termo inércia por descrever um estado de repouso ou de movimento uniforme em linha reta”. Segundo a autora, alguns alunos no percurso acadêmico não vislumbram o entrelaçamento das suas aspirações e objetivos com as práticas desenvolvidas nas IES, realizando a trajetória de forma inerte, sem, de fato, serem impactados.

O aluno envolvido e participativo não necessariamente está engajado, é preciso aflorar sentimentos, ter a consciência de um agir com intencionalidade, estas ações precisam estar imbricadas com as dimensões do engajamento, caso contrário poderão suscitar apenas envolvimento (agir sem estar engajado) ou então dissociação (sentir-se engajado sem o agir), conforme salientam Costa e Vitória (2017, p. 2269), ao citar Charlot (2009, p. 9), o aluno “só se engaja em uma atividade que lhe confere sentido”. As autoras complementam ainda que o engajamento efetivo envolve

“atividade, sentido, prazer” que são “os termos da equação pedagógica a ser resolvida” (Costa; Vitória, 2017, p. 2269).

De acordo com Trowler (2010, p. 3), “Embora focando no engajamento em nível escolar, Fredricks, Blumenfeld e cita Paris (2004, 62-3), com base em Bloom (1956), identificam de forma útil três dimensões para o envolvimento do aluno” conforme quadro a seguir.

Quadro 10 - As 03 dimensões do engajamento

Dimensão Comportamental	Dimensão Afetiva	Dimensão Cognitiva
• Alunos engajados comportamentalmente normalmente cumprem as normas comportamentais, como frequência e envolvimento, e demonstram a ausência de comportamento perturbador ou negativo.	• Os alunos que se envolvem emocionalmente experimentariam reações afetivas, como interesse, prazer ou um sentimento de pertencimento.	• Alunos cognitivamente engajados investem em seu aprendizado, procurariam ir além dos requisitos e apreciam o desafio.

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base em Trowler (2010, p. 5).

O engajamento acadêmico do aluno pode ter um prisma positivo ou negativo (não temos a intenção em utilizar estes termos com a premissa de julgamento) relacionado à atitude que traduz a forma de engajamento, outra variável é de não acontecer o engajamento que pode ser gerado pelo sentimento de apatia.

A seguir, o quadro ilustra as dimensões comportamentais com relação ao engajar “positivamente” ou “negativamente”.

Quadro 11 - Exemplos de engajamento positivo e negativo

	Engajamento “positivo”	Não engajamento	Engajamento “negativo”
Comportamental	Assiste a palestras, participa com entusiasmo.	Faltar nas aulas sem justificativa.	Boicote, piquete ou interrompe palestras.
Emocional	Interesse	Tédio	Rejeição
Cognitivo	Atende ou excede os requisitos de atribuição.	Tarefas atrasadas, apressadas ou ausentes.	Redefine parâmetros para atribuições.

Fonte: Adaptado e traduzido pela autora com base em Trowler (2010, p. 6).

O estudante pode permear por estas dimensões em um mesmo curso, por exemplo: o aluno que não falta e realiza todas as tarefas, têm um engajamento comportamental positivo, no entanto não tem identificação com a filosofia educacional da instituição, portanto o engajamento cognitivo passa a ser negativo, e vale ressaltar que estas dimensões podem se alterar ao longo do percurso acadêmico.

Diante do exposto, percebemos que o engajamento do aluno está associado a alguns fatores como:

- Práticas educacionais eficazes realizadas dentro e fora da sala de aula;
- Tempo e qualidade do esforço empregado pelos alunos ao desenvolver as atividades acadêmicas;
- Participação em atividades acadêmicas: representante de turma, participação em Diretório Acadêmico (DA), monitoria de sala de aula, entre outras.

A literatura aponta três focos de engajamento também considerados como eixos temáticos relacionados as áreas de estudo, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Focos de engajamento relacionados as áreas de estudo

Focos de engajamento	Áreas de Estudo
Aprendizagem Individual do Aluno	➤ Atenção do aluno no aprendizado ➤ Interesse dos alunos em aprender ➤ Envolvimento do aluno na aprendizagem ➤ Participação (ativa) do aluno no aprendizado ➤ "Student-centredness" - envolvimento do aluno na concepção, entrega e avaliação da sua aprendizagem
Estrutura e Processo	➤ "Representação como consulta", como participação simbólica de estudantes em comitês ou painéis para evitar a necessidade de consultas formais com os alunos ➤ Alunos no papel de observadores em comissões ➤ Alunos como representantes em comissões (função de "delegado") ➤ Alunos como membros plenos de comitês (papel de "curador") ➤ Representação estudantil integrada e articulada em nível de curso, departamento, corpo docente, SRC/SU ou NUS – <i>não ad hoc</i> ou fragmentada
Identidade	➤ Envolvimento com o aluno individual "pertencente" ➤ Identidade ligada à representação (módulo/curso/disciplina/instituição/função "estudante") ➤ Engajamento de grupos, como alunos "não tradicionais".

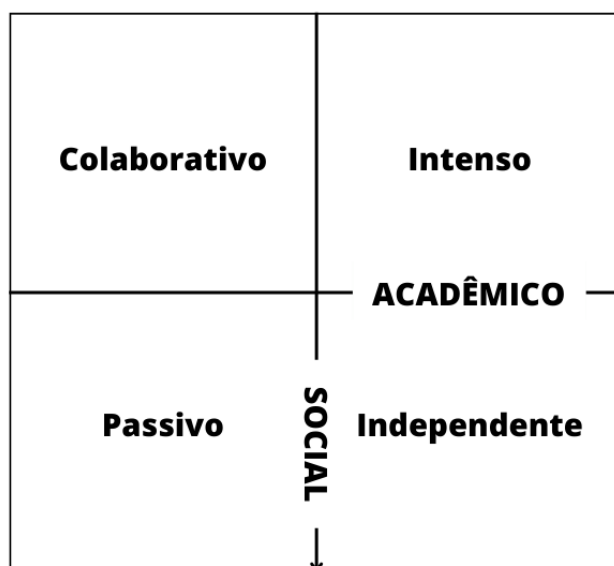
Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base em Trowler (2010, p. 10).

As pesquisas desenvolvidas por Coates (2006), para mensurar o engajamento dos estudantes, serviram de base para o desenvolvimento de parâmetros utilizados nas pesquisas internacionais. O Questionário de Engajamento do Aluno - *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) é utilizado no AUSSE para "fornecer uma medida eficiente e convincente do engajamento on-line e geral dos alunos do campus" (Coates, 2006, p. 69).

Coates (2006, p. 95) explica que "[...] as análises estatísticas apoiam a interpretação do engajamento do aluno em termos de uma tipologia subjacente. Os resultados expõem uma distinção entre a acadêmica e as dimensões sociais do

engajamento”, e “balizam uma estrutura que captura quatro estilos identificados de envolvimento do aluno”. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Modelo tipológico dos estilos de engajamento dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Coates (2006, p. 109).

Engajamento Intenso: alunos relatam alto nível de engajamento com seus estudos universitários, corpo docente acessível e o ambiente de aprendizagem como responsável e desafiador ao mesmo tempo percebem o apoio (Trowler, 2010, p. 13).

Coates (2006, p. 98), sobre o envolvimento online, diz que

Aqueles com intenso envolvimento online usam o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA universitário mais do que outros para aprimorar e contextualizar seu estudo, para se comunicar e colaborar com outros alunos, para gerenciar e conduzir seu aprendizado e para entrar em contato com a equipe.

Engajamento Colaborativo: Os alunos têm altos níveis de engajamento social, e níveis mais baixos de engajamento acadêmico.

Coates (2007, p. 134) explica:

Os alunos que relatam um estilo colaborativo de envolvimento tendem a favorecer os aspectos sociais da vida e do trabalho universitário, em oposição às formas de interação mais puramente cognitivas ou individualistas... participando de amplas atividades de desenvolvimento de talentos além da classe e interagindo com funcionários e outros alunos.

Engajamento independente: prevalece a abordagem de estudo acadêmica em detrimento da socialmente orientada.

Segundo Coates (2006, p. 98):

Esses alunos tendem a ver os sistemas on-line como uma parte significativa de sua educação baseada no campus, desempenhando um papel formativo em suas atividades de construção de conhecimento, legitimando e contextualizando suas atividades de aprendizado e fornecendo formas amplas de suporte.

Engajamento Passivo: alunos relatam baixo envolvimento acadêmico e social com seus estudos. “É provável que os alunos cujos estilos de resposta indiquem estilos passivos de engajamento raramente participem das atividades e condições únicas ou gerais ligadas ao aprendizado produtivo” (Coates, 2007, p. 134).

Os estilos de engajamento não são relacionados hierarquicamente, portanto, assumem suas características distintivas a partir das dimensões e qualidades sociais e acadêmicas gerais e on-line subjacentes (Coates, 2006, p. 98).

Coates (2006, p. 99) esclarece que “os quatro estilos de engajamento definidos se referem a estados transitórios em vez de características ou tipos de alunos”.

Sendo assim, o engajamento acadêmico estudantil acontece devido a alguns fatores, dentre eles o da satisfação acadêmica, que resulta das expectativas alcançadas pelos estudantes na trajetória acadêmica, que também envolve o aprendizado e o desenvolvimento gerados pela motivação e se percebem partícipe do ambiente educacional e de situações formativas, ao qual proporciona o vínculo por reconhecer o ambiente acadêmico como lugar.

Neste contexto o desafio acadêmico que estimula a curiosidade, o intelecto e proporciona o envolvimento também é fator que colabora para o engajamento acadêmico estudantil. Importante reafirmar que o engajamento acadêmico tem duas vertentes e é resultante do engajamento acadêmico estudantil, mas também do engajamento acadêmico institucional.

3.5.2 Engajamento acadêmico institucional

O engajamento acadêmico institucional prevê ações e políticas institucionais que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes, assim como a aprendizagem, ou seja, as pesquisas nos contextos internacionais desde a década de 80 identificam nas IES fatores de sucesso, de fracasso (apatia e evasão) e a formação universitária de qualidade. Busca motivar os estudantes por meio de inovações

didático-pedagógicas que possam encantar e mobilizar os alunos a fim de promover a participação e a permanência no espaço acadêmico.

Kuh (2009, p. 685), ao escrever sobre as contribuições da bolsa de estudos e pesquisa institucional no engajamento acadêmico no contexto americano, ressalta:

Na década de 1990, uma segunda característica do envolvimento do aluno começou a receber mais atenção, o Conselho de Faculdades Independentes, que incentiva suas instituições membros a usar instrumentos padronizados e desenvolvidos localmente para documentar a aprendizagem do aluno; e como a instituição aloca seus recursos e organiza seus currículos, outras oportunidades de aprendizado e serviços de apoio para incentivar os alunos a participar de atividades positivamente associadas à persistência, satisfação, aprendizado e graduação.

Neste sentido, o engajamento acadêmico institucional abarca variáveis para além das citadas ao que se referem ao engajamento acadêmico estudantil, por envolver infraestrutura institucional, gestão, corpo docente e a mobilização de vários atores da comunidade acadêmica em prol de ofertar bolsas de estudo, grupos de pesquisa que resultem no vínculo do aluno com a IES e o sentimento de pertencimento.

Kuh (2009, p. 267), esclarece

Simplificando, o engajamento é uma via de mão dupla. Tanto as instituições quanto os alunos têm papéis a desempenhar na criação de condições para o engajamento e para aproveitar as oportunidades de engajamento. Cada campus deve determinar o equilíbrio mais adequado.

As atividades acadêmicas voltadas para aprendizagem ativa no contexto de inovar no processo didático-pedagógico, desenvolvidas pelas instituições de ensino impactam o engajamento acadêmico ao ser uma das questões motivadoras deste processo.

Costa e Vitória (2017, p. 224) corroboram nesta perspectiva:

Busca-se, então, encontrar maneiras de “motivar” os estudantes através de inovações didático-pedagógicas que possam encantar, mobilizar, seduzir os estudantes com a intenção de trazê-los para o ambiente acadêmico, fazê-los participar e permanecer neste espaço.

Segundo Masetto (2012, p. 26), é preciso “a flexibilização curricular que permita repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem”.

Wiebusch e Lima (2019, p. 156) esclarecem:

A inovação envolve um novo currículo, a organização de planejamento, as estratégias de ensino, os recursos didáticos, o desenvolvimento do conteúdo,

a relação teoria e prática, os propósitos do processo de ensino e aprendizagem e a forma de avaliar.

O protagonismo estudantil, seja em atividades acadêmicas individuais de pesquisa, ou com os pares, e ainda relacionadas à representação discente em diretórios acadêmicos, monitoria de sala de aula e grupos de pesquisa, possibilita ao aluno o desenvolvimento do vínculo com a instituição, com os docentes e demais atores que fazem parte do contexto educacional. O sentimento de pertencimento aflora na “ligação” com a IES, uma das variáveis da dimensão afetiva importante no processo dualístico.

De acordo com os estudos internacionais, outros fatores relevantes são o comportamento e a postura das instituições de ensino no que tange ao engajamento acadêmico institucional. Estudos de Pike e Kuh apud Trowler, 2010) catalogaram sete tipos de engajamento institucional, a partir de estudos realizados pela NSSE descrevem os tipos de instituições. Esses estilos tendem a identificar os modelos institucionais de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 7 - Estilos de engajamento acadêmico institucional

Diversas, mas interpessoais, fragmentadas	Os alunos dessas faculdades têm numerosas experiências com diversidade e tendem a usar a tecnologia, mas não veem a instituição apoiando seus cursos acadêmicos ou necessidades sociais, nem os seus pares são vistos como favoráveis ou encorajadores. Em suma, não é um lugar muito fácil para viver e aprender.
Homogêneas e interpessoais	Os alunos dessas faculdades têm relativamente poucas experiências com diversidade, mas veem a instituição e seus pares como apoiadores. Essas instituições são a imagem espelhada do primeiro tipo de engajamento.
Intelectualmente estimulante	Os alunos dessas faculdades estão engajados em uma variedade de atividades acadêmicas e têm muita interação com o corpo docente dentro e fora da sala de aula. Eles também tendem a se engajar em pensamentos de ordem superior e trabalhar com seus colegas em assuntos acadêmicos (ou seja, aprendizagem colaborativa).
Apoio interpessoal	Os alunos que frequentam essas instituições relatam alta frequência e diversidade, experimentam e veem seus colegas e o campus apoiando seus esforços. Os alunos também têm uma quantidade razoável de contato com os membros do corpo docente dentro e fora da sala de aula.

Alta tecnologia, baixo toque (baixa interação)	A tecnologia da informação impera nessas universidades a ponto de silenciar outros tipos de interação. Há um senso de individualismo total, pois ocorre pouca colaboração, o desafio acadêmico é baixo e o ambiente interpessoal não é característica distintiva do campus.
Academicamente desafiador e de apoio	O corpo docente estabelece altas expectativas e enfatiza o pensamento de ordem superior de maneira tradicional. É necessária pouca aprendizagem ativa e colaborativa. Ao mesmo tempo, os alunos apoiam uns aos outros e veem o campus como solidário. Um lugar geralmente amigável e agradável para ser um aluno de graduação interessado em aprender.
Colaborativo	Os pares confiam e geralmente apoiam uns aos outros para a aprendizagem, mediada de alguma forma pela tecnologia. Embora existam poucas oportunidades de experiências com a diversidade, os alunos têm um contato razoável com o corpo docente, que, juntamente com outras dimensões do clima do campus, é visto como um apoio.

Fonte: Elaborado e traduzido pela autora com base em Trowler (2010, p. 14).

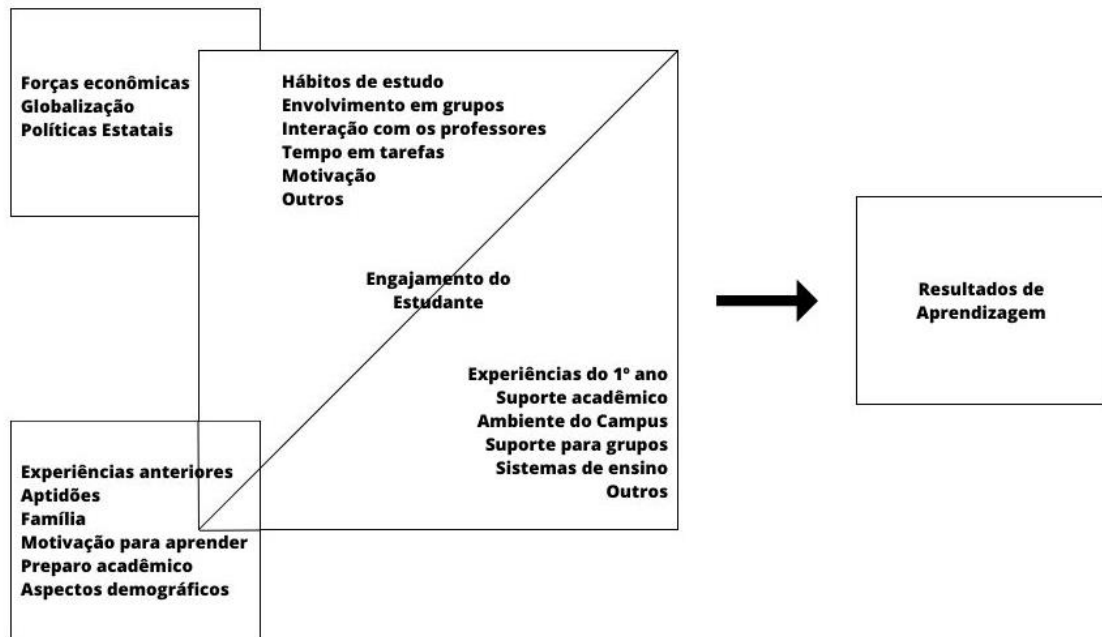
Martins e Ribeiro (2017) explicam que a ênfase em boas práticas educacionais auxilia os estudantes alcançarem resultados melhores de aprendizagem. As práticas educacionais têm relação com o currículo, o planejamento e o papel do professor que busca novas práticas e estratégias que melhorem o sucesso acadêmico e, consequentemente, o engajamento.

O conceito de engajamento para os estudiosos desta área (Coates, 2010, Kuh, 2009; Kuh *et al.* 2007) está diretamente ligado ao de sucesso acadêmico (Martins; Ribeiro, 2017).

A instituição de ensino superior privilegia o engajamento quando disponibiliza no campus um ambiente de apoio e fornece suporte necessário para ajudá-lo a ter sucesso acadêmico (Kuh, 2009). O autor complementa que o desempenho positivo e a satisfação dos alunos estão relacionados com IES que estão comprometidas com sucesso (dos alunos) e cultivam relações de trabalho e social entre diferentes grupos do campus.

O quadro a seguir apresenta os fatores que circunstanciam o engajamento e resultam em sucesso acadêmico (Martins; Ribeiro, 2017).

Quadro 8 - Fatores que circunstanciam o engajamento e resultam em sucesso acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins e Ribeiro (2017, p. 230).

Os autores supracitados apontam a importância da instituição estar atenta aos alunos que adentram às universidades, que trazem na sua bagagem histórica e cultural vivências, aptidões e aspectos que influenciarão fortemente no engajamento acadêmico institucional e estudantil.

De acordo com Kuh (2009), o engajamento acadêmico institucional abarca elementos como políticas e estratégias adotadas no sentido de envolver os estudantes em atividades acadêmicas tendo como objetivo final também a sua aprendizagem.

Wiebusch e Lima (2019, p. 156) esclarecem

No ensino superior, com as mudanças globais, o avanço das tecnologias e o acesso ao conhecimento, faz-se necessária uma inovação na forma de ensinar, mudanças paradigmáticas para motivar e instigar o interesse dos estudantes universitários em aprender, para que tenham um engajamento acadêmico na sua instituição de ensino. Além disso, rupturas com as práticas de ensino tradicionais, superando a resistência da gestão, dos docentes e discentes.

As instituições de ensino superior podem realizar ações e políticas institucionais com relação ao engajamento acadêmico, que por ser um processo dualístico perpassa pelo engajamento institucional e estudantil. Trowler (2010) apresenta algumas

estratégias, em nível institucional que visam contribuir para o engajamento acadêmico:

1. Envolvimento de *Blended professionals*: docentes, coordenadores e gestores que atuam em um espaço fluído entre o ambiente acadêmico e profissional, auxiliem os estudantes a trilharem seus percursos formativos.
2. Grupos de trabalho que identifiquem, reflitam e promovam iniciativas de engajamento acadêmico.
3. Criar um ambiente solidário e cooperativo entra a comunidade acadêmica (docente – discente).
4. Cultura acadêmica pautada na solidariedade, empatia e criatividade.

Neste cenário, o engajamento acadêmico institucional é primordial na elaboração de políticas e ações que preconizam o alicerce para o engajamento dos estudantes, relacionados aos aspectos de infraestrutura, corpo docente, currículo, práticas pedagógicas inovadoras e sistemas de avaliação.

Nesta dissertação vamos analisar alguns dados sobre engajamento acadêmico estudantil referentes à pesquisa *Online Learning and Fun (OLAF)*, em virtude do vocábulo *FUN* abarcar vários significados no idioma nativo, para o português, a tradução considerada foi de “Aprendizagem com diversão”. A análise desses dados busca identificar as condições de engajamento dos estudantes.

3.6 O projeto *OLAF* - Online Learning and FUN

O projeto *OLAF* - *Online Learning and FUN* (Aprendizagem Online e Diversão), em parceria entre a PUC-SP e a *Open University (OU)* do Reino Unido (UK), desenvolvido no ano de 2020, durante a pandemia (2020-2021), abarca a pesquisa cujo objetivo é investigar o que os estudantes entendem como aprendizagem e diversão (Okada; Sheehy, 2020). Participaram desta pesquisa estudantes de vários países, nosso recorte diz respeito ao contexto brasileiro, portanto os estudantes do ensino superior da PUC-SP no ano de 2020. A análise desses dados busca identificar as condições de engajamento acadêmico dos estudantes.

Okada (2020) esclarece:

Devido à pandemia do vírus COVID-19, muitas escolas e universidades adaptaram seus currículos para promover o aprendizado online. Consequentemente, a compreensão dos fatores que influenciam o engajamento e o prazer dos alunos com os estudos on-line foi colocada em

primeiro plano para muitos educadores e seus alunos pela primeira vez. Nesse novo contexto, responder às opiniões dos alunos sobre seu aprendizado e diversão é uma parte importante do desenvolvimento de pedagogias on-line que podem apoiar o bem-estar do aluno.

O projeto faz parte do Grupo de Pesquisa *Rumpus* da *Open University (OU)* e tem como coordenadora a Prof.^a Dra. Alexandra Okada, da Universidade. No Brasil, a parceria institucional com a PUC-SP e o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo foi desenvolvida na linha de pesquisa: Novas Tecnologias em Educação. Participaram professores e coordenador do programa, doutorandos, além de professores das Faculdades de Filosofia, Comunicação e Artes, e da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da PUC-SP. O objeto de estudo foi desenvolver uma concepção de “Aprendizagem com Diversão” para graduandos e pós-graduandos brasileiros.

O objetivo é analisar, na pesquisa desenvolvida, os aspectos pertinentes ao significado e às relações entre diversão e aprendizagem, fatores cruciais para o engajamento acadêmico estudantil, e, desta forma, compreender, na perspectiva estudantil, o entendimento por diversão na aprendizagem.

O escopo do projeto esclarece que a pesquisa tem como objetivo formular recomendações para melhorar o engajamento e o aproveitamento dos estudantes com a educação online em instituições brasileiras, a partir da opinião desses estudantes (PUC-SP, 2020), devido ao período pandêmico (2020 – 2021) e à adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O projeto tem o intuito de apresentar (PUC-SP, 2020, p. 3)

[...] recomendações para equipes docentes, planejadores de cursos, designers e para os alunos, no que diz respeito ao planejamento de aulas e guias para aprendizagem, levando-se em conta a leveza das atividades, seu potencial de envolver o estudante, o humor, o prazer em aprender, a presença de atividades significativas e a diversão. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que envolve aplicação de questionários online a alunos do ensino superior com perguntas objetivas fechadas e outras abertas, com a finalidade de compreender o que os discentes entendem por diversão na aprendizagem.

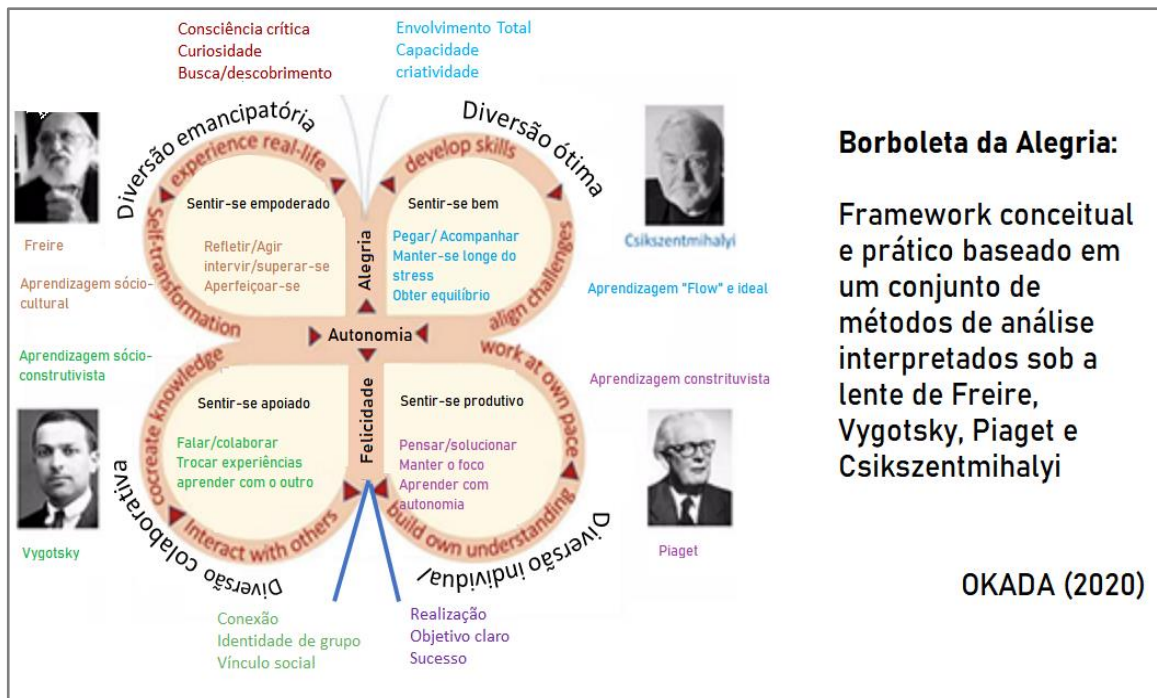
E complementa sobre o objetivo geral da pesquisa:

o objetivo geral desta pesquisa é formular recomendações para aprimorar o engajamento e o aproveitamento dos estudantes com a educação online em instituições brasileiras, no viés da satisfação, diversão, alegria e significado para a aprendizagem. Desse modo, no contexto da PUC-SP, o estudo visa promover melhor compreensão sobre as necessidades dos estudantes, suas crenças epistemológicas sobre a aprendizagem e sua opinião sobre o papel da leveza e do divertimento nos processos de ensino e aprendizagem (PUC-SP, 2020, p. 4).

O projeto suscita questões primordiais sobre os processos de ensino e de aprendizagem que dialoguem com a realidade do aluno e possam se efetivar na perspectiva de satisfação, diversão e alegria.

O *framework*, desenvolvido por Okada, 2020, explicita os conceitos do projeto:

Figura 21 - Projeto OLAF – Borboleta da Alegria



Fonte: Adaptado de Okada, 2020. Disponível em:

<https://www.open.ac.uk/blogs/rumpus/index.php/projects/olaf/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. “A esperança de que professor e alunos, juntos, possam aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 1999, p. 80).

A necessidade de lidar com o distanciamento social, imposto pela pandemia mundial da Covid-19, trouxe alguns obstáculos, mas também novos hábitos e costumes para os encontros em sociedade, na forma de trabalhar e na educação.

No entanto, para além da preocupação com o currículo e plano de ensino a serem modelados, outras questões pertencentes a este universo tomaram a frente da formação acadêmica, como a fragilidade emocional devido ao medo do contágio, as perdas familiares e de amigos, assim como a adaptação de ambientes residenciais e

aquisição ou empréstimo de ferramentas para desenvolver as atividades educacionais rotineiras de forma online com o auxílio das TIC, antes realizadas de modo presencial.

A educação pautada em um ambiente de humanização, na qual o aluno desenvolve vínculo com a universidade e tem aspirações a serem alcançadas diante da mobilização proporcionada pela IES, e no relacionamento mediado por aluno-professor, aluno-colegas e aluno-instituição. “Envolve a atividade docente que não se separa da discente e, portanto, é uma experiência alegre por natureza” (Freire, 1999, p. 160).

Segundo Freire (2018, p. 95), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esta relação dialógica que, ao transcender os muros da instituição educacional, se faz presente no ensino online, é indispensável aos processos de ensinar e aprender em torno do objeto do conhecimento. Objetiva-se, por meio da aula dialógica, transformar a realidade, e pressupõe a formação crítica e democrática. Para tanto, há que se ter confiança e respeito na aproximação com o objeto de estudo que implica no ato de conhecer e reconhecer o conteúdo.

Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem, mediados pelas plataformas educacionais no período do ERE, desvelaram a importância das aulas, não serem protagonizadas no conceito de educação “bancária” de Freire (2018, p. 82), processo no qual o professor detém o conhecimento e “deposita” no aluno os conteúdos como uma “*tabula rasa*” sem considerar a bagagem história e cultural, ou seja, o conhecimento pré-existente.

Silva e Almeida (2021b, p. 56) esclarecem:

Os alunos, na visão da educação bancária, são preenchidos de conteúdos, disciplinados, objetos da educação educativa, tendo assim a sua ação criadora inibida, uma vez que tudo que recebe já está pronto. Nessa perspectiva o papel do educador é o daquele que diz a palavra, que disciplina, que se porta como se fosse o único sujeito da ação educativa. Ao inibir o poder criador do aluno atuação educadora do professor é obstaculizada, frustrando, gerando desesperança e sofrimento de quem quer aprender.

As aulas que suscitam a curiosidade epistemológica dos alunos mobilizam ações a favor do conhecimento e do engajamento acadêmico estudantil, promovem a educação pautada na humanização, que envolve as outras duas dimensões do engajamento acadêmico estudantil: a cognitiva, e a comportamental.

Portanto, a aprendizagem remete ao prazer de conhecer a alegria da aprendizagem entre os pares, sejam estudantes, professores ou colegas. Freire

(1999, p. 160) afirma: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Neste sentido, a alegria desvela o sentimento do prazer em aprender. Okada e Sheehy (2020, p. 595) ressaltam que para o autor Csikszentmihalyi (2020) a aprendizagem está associada ao prazer, ao engajamento e à experiência ideal – “fluxo”. Os autores referem-se ao “fluxo” como o estado ideal, ou seja, de equilíbrio alcançado pelo aluno que promove o sentimento de transcendência, incluindo criatividade, alegria, envolvimento total. As conquistas agradáveis ocorrem quando existe um equilíbrio entre as habilidades e os desafios propostos na vida acadêmica.

Com relação à dimensão cognitiva que contempla o trabalho intelectual e o processo de ensino e aprendizagem, Okada e Sheehy (2020) apontam para as teorias cognitivistas de Piaget e Vygotsky.

Piaget, apesar de constatar o aspecto social, destaca o desenvolvimento como um processo individual. Este aspecto se efetiva em seus ‘métodos de pesquisa ao reconhecer a curiosidade das crianças, desenvolvendo perspectivas sobre o mundo e interações lúdicas” (Okada; Sheehy, 2020, p. 596).

Para Vygotsky, segundo os autores, a interação e o envolvimento na atividade social são fundantes para o desenvolvimento cognitivo, por acreditar que a colaboração entre indivíduos tem papel central na produção de conhecimento (Okada; Sheehy, 2020). Além disso, considerou os aspectos afetivos da interação social, e desenvolveu a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja interação entre pares mais experientes contribuam no entendimento e resoluções de aspectos mais complexos.

Diante disso, Okada e Sheehy (2020, p. 597) destacam, sob a luz de Piaget, Vygotsky e Freire, a autonomia no processo de aprendizagem do aluno:

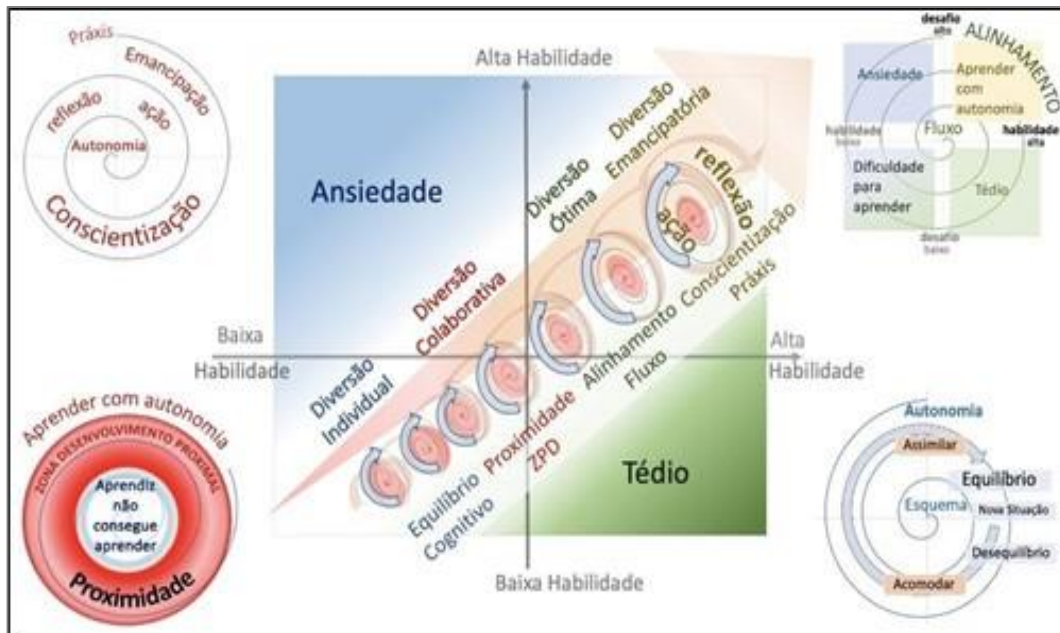
A autonomia de Vygotsky é apoiada pelos antecedentes interacionais/interpessoais mais imediatos do funcionamento aparentemente independente. Para Piaget, a autonomia é um componente importante do desenvolvimento cognitivo (esquema). Freire considera autonomia dentro de sua relação com a emancipação, ainda que em um contexto sócio-histórico.

A autonomia é um fator central no desenvolvimento afetivo, comportamental e cognitivo do aluno, como podemos observar no *framework* acima desenvolvido por Okada (2020), sendo um eixo transversal para a alegria e felicidade, e está

relacionada a sentir-se empoderado, bem, produtivo e apoiado, assim como aponta a diversão nestes quatro aspectos.

Neste sentido, os autores Okada e Sheehy (2020, p. 598) desenvolveram o estudo a seguir, no qual ampliam as diversas formas de aprendizado com diversão.

Figura 22 - Diversão emancipatória para aprendizagem ótima*



Fonte: Okada (2020, p. 598).

* Integrando conscientização de Freire, proximidade de Vygotsky, alinhamento de Csikszentmihalyi e equilíbrio cognitivo de Piaget.

A pesquisa desenvolvida pelo projeto *OLAF* traz contribuições sobre o engajamento acadêmico, tanto no âmbito estudantil como institucional. As reflexões pautadas sobre o período da pandemia no ensino superior com relação aos processos de ensino e de aprendizagem ressaltam a importância da escuta ativa dos atores envolvidos na educação superior, pois apesar do cenário desolador causado pelo vírus da Covid-19, quando perdas foram sentidas, por outro lado, foi possível aflorar a empatia, o cuidado e a preocupação em humanizar ainda mais o ensino superior.

A seguir, os dados construídos nesta pesquisa serão analisados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados e a análise, assim como a discussão dos dados produzidos na pesquisa realizada por meio da RSL nas seguintes bases: BDTD e Portal Periódico da Capes, que almejam responder às questões e objetivos da pesquisa.

Vale relembrar o objetivo geral da pesquisa: Identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica ao adotar o ensino remoto a fim de identificar (analisar) se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes.

- Identificar os elementos preditores de engajamento, enunciados na revisão de literatura, em atividades remotas, presenciais e híbridas com e em interlocução com diferentes áreas de conhecimento.
- Identificar as características, avanços e problemáticas evidenciados nas atividades remotas, presenciais e híbridas com a mediação das TIC.
- Analisar os dados da pesquisa *Online Learning and Fun*, da parceria entre a PUC-SP e a *Open University*, para levantar dados sobre o engajamento dos estudantes.

De acordo com os objetivos pontuados, foram realizadas a pré-análise e a exploração do material (descritas no capítulo 2), que resultou em 17 produções científicas a serem analisadas.

O tratamento de dados, conforme Bardin (1977), a partir da seleção exibida nos Quadros 3 e 4, apresentados no Capítulo 2, possibilitou a definição das categorias, chamadas de códigos no *Software NVivo*, como mencionado no Quadro 5 no mesmo capítulo. Na sequência, foram definidas as subcategorias, ou seja, os subcódigos a serem investigados. A partir desta estrutura, pudemos delinear os casos e atributos, possibilitando aplicar filtros e cruzar dados para análise e, assim, desvelar informações. Os códigos, subcódigos dispostos no *Software NVivo* 14, estão ilustrados nas Figuras 17, 18 e 19, também apresentadas no capítulo 2 desta pesquisa.

A análise foi realizada de acordo com os critérios estabelecidos (Quadro 1, p. 41), conforme protocolo adotado com base em Faria (2016), perante o objetivo desta pesquisa. Apontam relatos que a suspensão inesperada das aulas (em todos os níveis

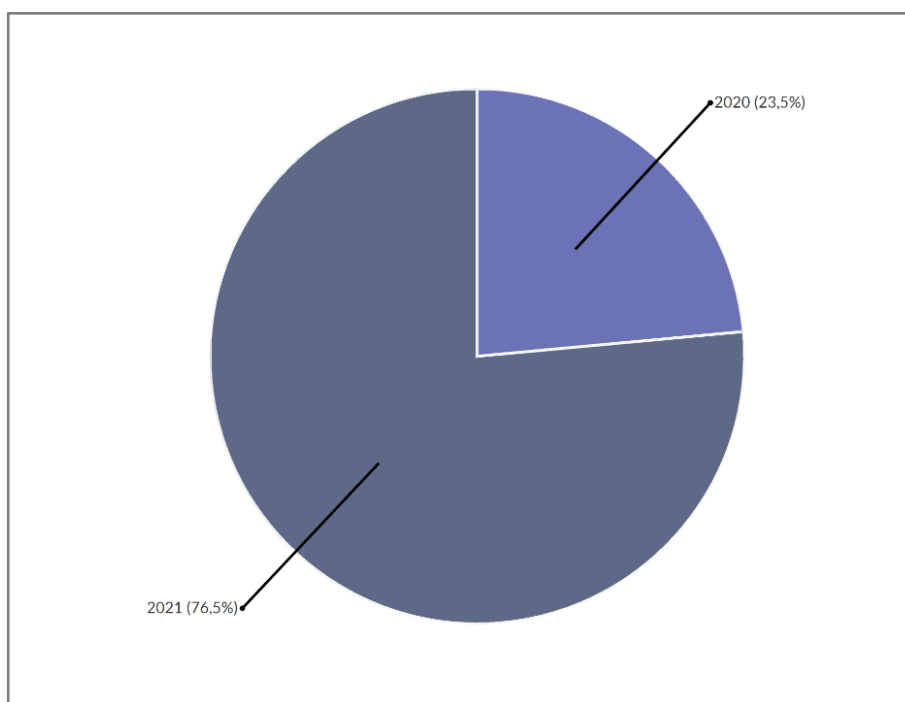
e modalidades da educação no Brasil) no ensino superior (objeto desta pesquisa) gerou desafios para os docentes, discentes e instituições de ensino superior.

Neste trabalho, iremos considerar apenas o ensino superior. Alguns grupos minoritários, a exemplo dos privados de liberdade, não tiveram acesso ou ferramentas adequadas para acessar o ERE e foram inviabilizados neste período.

No entanto, apesar do cenário desolador da pandemia, em virtude das perdas e sequelas deixadas pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, além dos desafios no ensino superior a serem superados, alguns aspectos positivos foram elencados, como as TIC a favor da educação, a apropriação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e o uso das plataformas educacionais, a relevância da comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, por conseguinte os dados apresentados a seguir possibilitam ampliar a análise diante dos resultados que mostram informações interessantes com relação ao número de pesquisas nos anos de 2020 e 2021, local e perfil das instituições onde os textos científicos foram publicizados, permitindo delinear o território investigado.

Com relação ao período de 2020 e 2021, o gráfico ilustra a porcentagem de produções identificadas em cada ano.

Gráfico 6 - Trabalhos publicados em 2020 e 2021

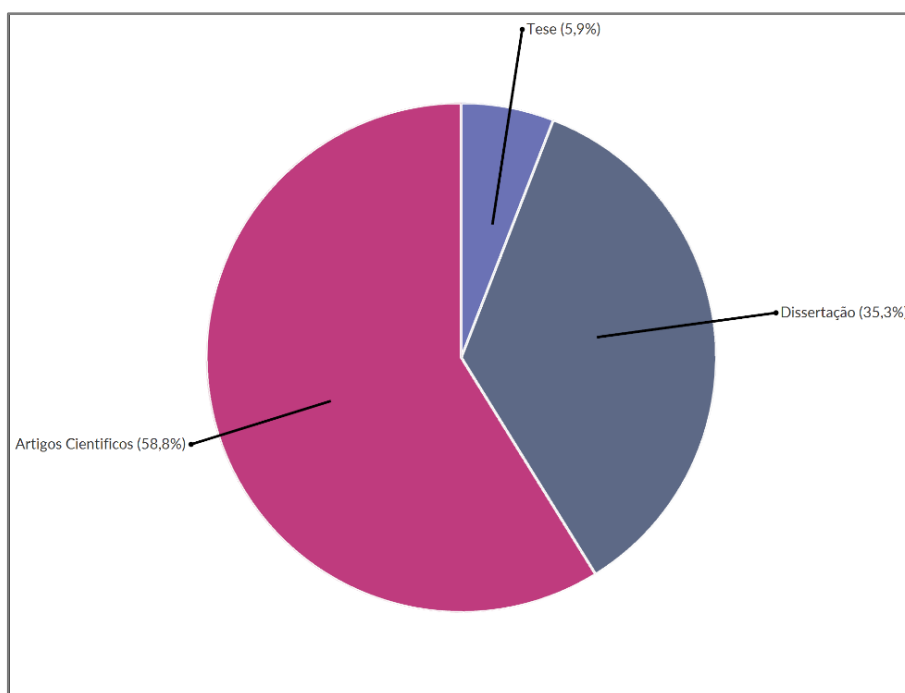


Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

O volume de trabalho é maior no ano de 2021 (76,5%) do que no ano de 2020 (23,5%). Essa diferença pode ser explicada, uma vez que a pandemia teve início em março de 2020 e os acadêmicos precisaram de um período para a realização de pesquisas, o que resultou em maior número de publicações em 2021.

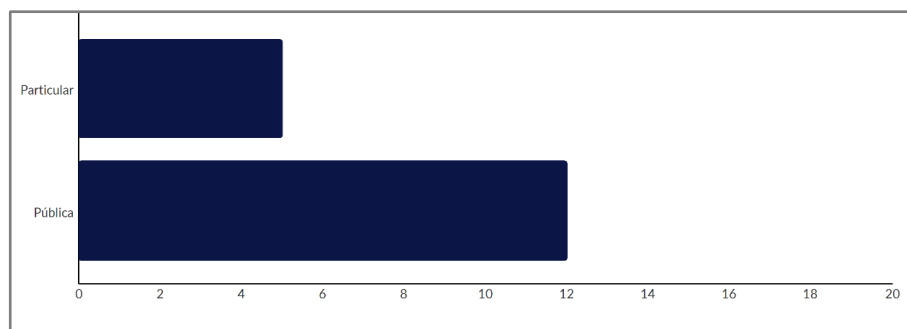
Quanto ao tipo de publicação, que neste contexto abarca: teses, dissertações e artigos científicos revisados por pares, em português que coadunam com os critérios elencados nesta pesquisa, o Gráfico 4, a seguir, ilustra que a maioria das produções identificadas, como era esperado, são artigos científicos (58,8%), seguidos de dissertações (35,3%) e teses (5,9%).

Gráfico 7 - Teses, dissertações e artigos científicos



Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

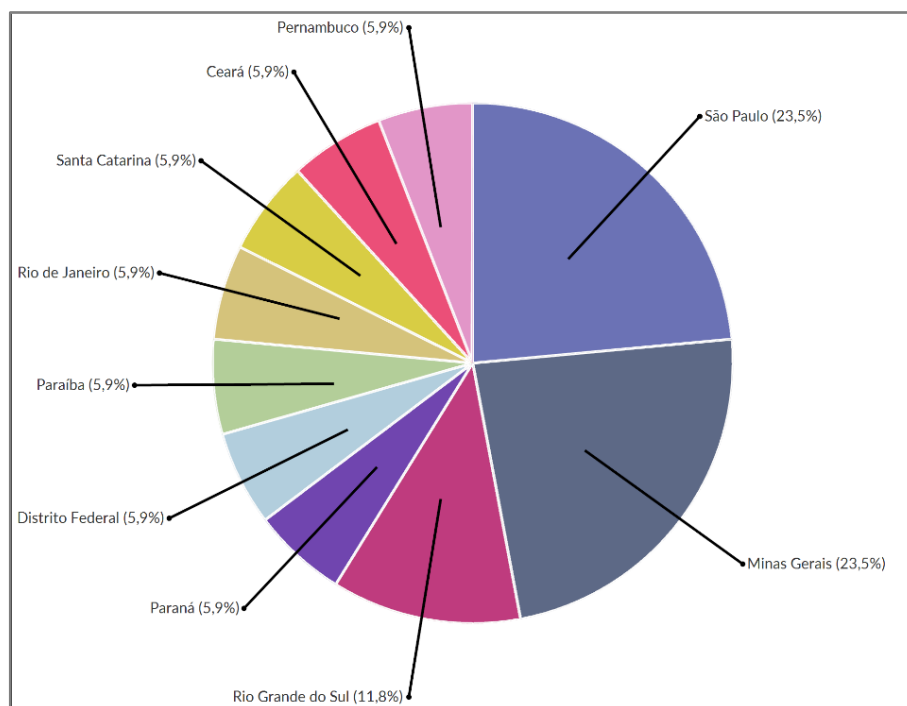
As teses, dissertações e artigos foram, na sua maioria, produzidos e publicados por instituições acadêmicas públicas. Os autores são mestrandos ou doutorandos de universidades federais e estaduais, e as revistas, periódicos ou repositórios são de programas de pós-graduação, sendo que os participantes, e as instituições particulares tiveram pouco menos da metade da produção e publicação acadêmica neste período, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Trabalhos científicos publicados em instituições públicas e privadas

Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

O Gráfico 5 mostra que dos 17 trabalhos científicos, 12 foram elaborados e publicados em revistas, periódicos e repositório de teses e dissertações nas instituições públicas e 05 em instituições particulares.

As publicações tiveram maior volume nas regiões sudeste e sul do Brasil, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 9 - Trabalhos científicos elaborados e publicados por estados do Brasil

Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

De acordo com o Gráfico 6, a maior parte das pesquisas foram elaboradas e publicadas nos estados de São Paulo (23,5%) e Minas Gerais (23,5%), seguidas por

Rio Grande do Sul (11,8%). Paraná, Distrito Federal, Paraíba, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Ceará e Pernambuco alcançaram a mesma percentagem (5,9%).

Os percentuais, de acordo com as regiões do Brasil, são:

- A região sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), com 52,9%;
- A região sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), com 23,6 %;
- A região nordeste (Paraíba, Ceará e Pernambuco), com 17,7%;
- A região centro-oeste (Distrito Federal), com 5,9%.

Embora seja uma revisão sistemática de literatura, ter conhecimento do habitar dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa possibilita maior proximidade com o objeto do conhecimento em questão, seguimos então para o conteúdo propriamente dito.

A nuvem de palavras¹⁵, realizada com todas as palavras-chave das produções levantadas, possibilitou a leitura do contexto ao qual se insere esta pesquisa, como apresentado a seguir:

Figura 23 - Nuvem de Palavras realizada com as palavras-chave



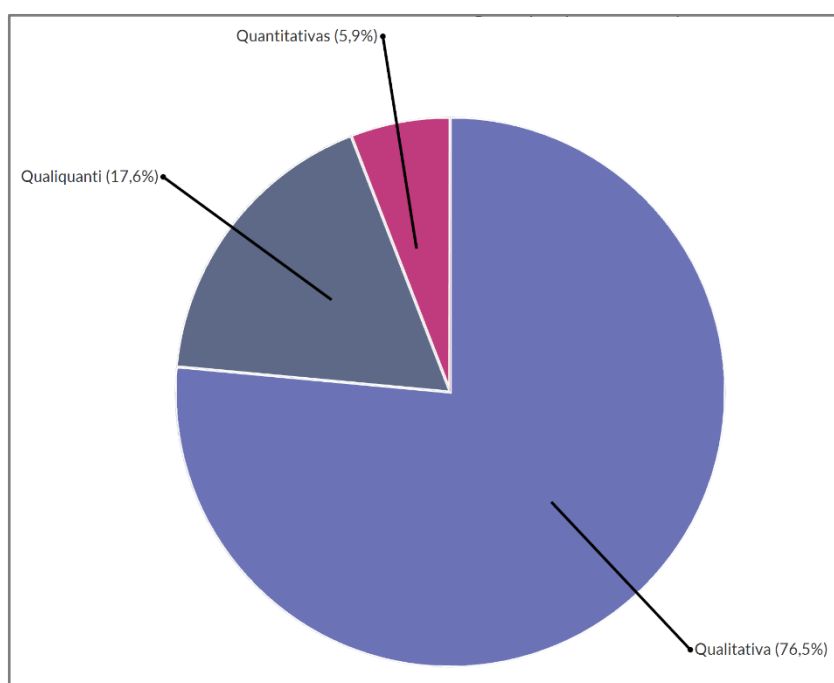
Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

¹⁵ Nuvem de palavras é uma representação visual, por meio da qual as palavras com maior frequência do texto (aqui no caso as palavras-chave) aparecem em tamanho maior, o tamanho diminui de acordo com a frequência, também conhecida como *world cloud* em inglês. É possível identificar de forma visual os termos mais utilizados no contexto analisado.

A nuvem de palavras aponta para uma leitura, na qual pode ser interpretada como: a **educação** em um ambiente **remoto** no âmbito do **ensino superior**, em virtude da **pandemia** da **Covid-19**, precisou da **tecnologia**, pois o **ensino remoto emergencial**, fez uso de **plataformas** educacionais para dar continuidade ao ano letivo a **distância** e, por conseguinte, exercer a **docência** de modo a refletir sobre o **currículo**, as **práticas pedagógicas**, e as **metodologias ativas** de ensino a fim de, no processo de ensino e de **aprendizagem** em uma perspectiva de equidade em que objetiva a **formação dos alunos**, alcançar, por meio de **estratégias educacionais**, a inovação no currículo.

Em relação às metodologias utilizadas nos trabalhos, a pesquisa de abordagem qualitativa teve predominância em relação às demais, seguida por qualiquantitativas, e quantitativas, como podemos observar a seguir no Gráfico 7.

Gráfico 10 - Abordagem utilizada nos trabalhos analisados



Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

O Gráfico 7 demonstra que as pesquisas de abordagem qualitativa (76,5%) predominaram, seguidas pelas Qualiquantitativas (17,6%) e quantitativas (5,9%). Artigos, teses e dissertações que discorrem sobre pesquisas realizadas na área educacional, por envolverem pesquisas com humanos, geralmente têm abordagem qualitativa, o que não impede de além de qualificar, quantificar os dados, resultando

em uma pesquisa Qualiquanti ou quantitativa devido ao enfoque que o pesquisador objetiva diante do fenômeno investigado.

4.1 Análise das categorias

As categorias são analisadas conforme elencadas anteriormente: gestão educacional, práticas pedagógicas, currículo e afetividade. Para tal, utilizamos, no *Software NVivo 14*, a ferramenta: codificação em matriz, que possibilita o cruzamento de dados entre códigos (categorias), códigos e casos, códigos e valores de atributo.

Os casos e valores de atributo são “filtros” aplicados para atingir os critérios de pesquisa delineados, conforme apresentados a seguir.

4.1.1 Gestão Educacional

A gestão educacional das instituições de ensino superior, durante o período pandêmico, precisou se adequar rapidamente ao trabalho remoto no que se refere aos setores administrativos, e tomar providências para dar continuidade ao ano letivo por meio do ensino remoto emergencial. Assim como todos os contextos educacionais, as IES foram surpreendidas pela suspensão das aulas de forma abrupta, e não tiveram tempo de adequar a sua estrutura institucional fazendo com que fosse criado, às pressas, um plano de contingência institucional visando dar continuidade ao calendário acadêmico, além de salientar a importância da comunicação neste período. Este cenário possibilitou às IES refletirem sobre suas políticas internas educacionais, conforme evidenciado por Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021) e Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021).

Nesta pesquisa, entendemos como “gestão educacional” no ensino superior o conjunto de estratégias que os gestores lançam mão para o bom funcionamento da instituição, desde a área de recursos humanos até mesmo a pedagógica. Assim, a gestão educacional é a responsável por gerir e administrar ações e políticas institucionais para o bom funcionamento das IES, seja no âmbito particular ou público. Ações estas que objetivam alcançar a educação de qualidade na perspectiva do bem-estar do aluno, que envolve: organização, infraestrutura, os diferentes atores da comunidade educacional, processos de avaliação internos e externos, favorecer a

permanência estudantil, formação acadêmica universitária de qualidade, e identificar os fatores de sucesso e fracasso intrínsecos ao engajamento estudantil.

Durante o período da pandemia, as instituições de ensino superior, por meio da gestão, foram demandadas a desenvolver formas e processos para o funcionamento da administração educacional e a continuidade do ano letivo, foi preciso revisitar e sistematizar todo um processo de trabalho, até então realizado de forma presencial para a modalidade a distância, como rotinas de atendimento a docentes e discentes, gestão de documentos, emissão de certificações, acesso à livros e publicações, dentre os inúmeros outros que fazem parte do cotidiano acadêmico. As dificuldades e insucessos permearam o período de ensino remoto emergencial.

Nez, Fernandes e Woicolesco (2021) chamam a atenção para o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2020), no qual 186 países fecharam as escolas para conter a disseminação, atingindo cerca de 90% dos alunos em todo o mundo, ressalta ainda que, no Brasil, na Educação Superior, foram 8.571.423 estudantes impactados pela suspensão das aulas presenciais.

As instituições de ensino superior, segundo Nez, Fernandes e Woicolesco (2021), Meirelles (2021) e Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021), principalmente as privadas, ofereceram uma resposta imediata ao contexto do ERE, conforme apontam os autores.

Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 21) destacam que

A velocidade de resposta das Instituições de Educação Superior para a manutenção das atividades acadêmicas neste cenário esteve relacionada às capacidades técnicas, tecnológicas e o domínio do modelo de Educação à Distância e/ou Online já instalado. A discussão sobre a acessibilidade digital e a conectividade também permearam a construção dessas respostas.

Para Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021, p. 103)

A equipe gestora da IES trabalhou incessantemente para que o processo de ensino e formação fosse exitoso. No período pré-pandemia já havia esforços da instituição para tornar o ensino dinâmico, interativo, inovador e prazeroso por meio das ferramentas tecnológicas e evidenciamos os benefícios desse processo em meio à pandemia, pois todos os treinamentos foram postos em prática.

Neste contexto das IES, além dos subcódigos relacionados à gestão educacional, conforme apresentado no Capítulo 2 desta pesquisa - Quadro 5: Códigos e subcódigos utilizados (p. 54), que por serem recorrentes fazem parte do escopo da análise de dados, foi necessário desmembrar o subcódigo Infraestrutura educacional

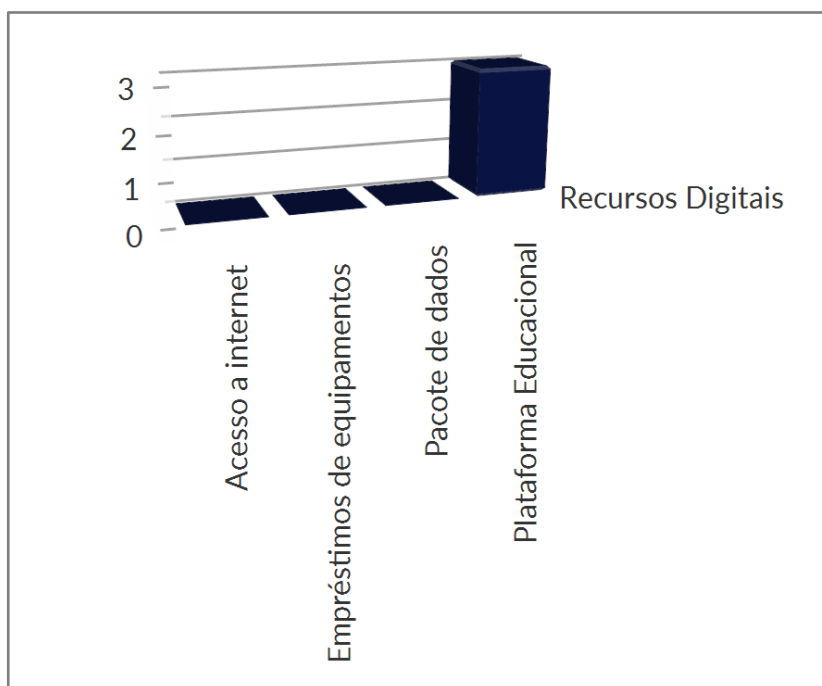
em outros subcódigos para melhor análise, conforme apresentado na figura 18 - Interface do *Software NVivo 14* (p. 53) e retomado a seguir.

As subcategorias da Gestão Educacional analisadas são:

1. Infraestrutura educacional:
 - 1.1 Acesso à internet para os estudantes;
 - 1.2 Pacote de dados;
 - 1.3 Plataformas educacionais;
 - 1.4 Empréstimos de equipamentos.
2. Formação docente
3. Recursos digitais
4. Formação discente
5. Apoio psicológico – socioemocional
6. Questão econômica dos alunos
7. Evasão escolar

No Gráfico 8, a seguir, podemos observar como foi a oferta pelas IES dos recursos digitais em relação às subcategorias da infraestrutura educacional: acesso à internet, empréstimos de equipamentos, pacote de dados, e a plataforma educacional para acessar as aulas e realizar as atividades educacionais.

Gráfico 11 - Oferta de recursos digitais pelas IES (Consulta de Matriz)



Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14* (códigos x subcódigos), 2023.

O gráfico aponta a oferta de recursos digitais pelas IES. No eixo horizontal constam as quatro subcategorias do código Infraestrutura institucional, e o eixo vertical quantifica a oferta em uma escala de zero a três. As plataformas educacionais foram os recursos mais frequentemente oferecidos pelas IES, se mantiveram em patamar igual de oferta, acesso à internet (*chip*), pacote de dados e empréstimo de equipamentos.

O *chip* de acesso à internet móvel é geralmente conhecido como um cartão *SIM* (*Subscriber Identity Module*) que ao ser inserido no aparelho permite que o dispositivo se conecte à rede celular de uma operadora de telefonia, e contém informações sobre a conta, como o número de telefone e plano de serviço. O chip, ao autenticar o aparelho na rede, permite o acesso a alguns serviços como: chamadas telefônicas, mensagens de texto e acesso à internet. O tipo de plano determina a quantidade de dados que o usuário pode usar para acessar a internet.

O pacote de dados é a quantidade de dados (navegar na web, assistir filmes, usar aplicativos, enviar e receber e-mails, entre outros) que o usuário pode transferir pela internet usando a conexão móvel, definida pelo tipo de pacote adquirido. Os provedores de serviços oferecem diferentes opções de tamanho que são medidas em *megabytes* (MG) ou *gigabytes* (GB).

Gráfico 12 - Recursos utilizados nas aulas ou atividades no ERE



Fonte: Adaptado de Cetic (2021a). Disponível em:

https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 12 jul.2023.

Os dados mostram que as plataformas de videoconferência, site e rede social estão entre os recursos mais utilizados pelos alunos para acompanhar ou realizar as atividades educacionais, sendo 80% dos alunos das instituições privadas e 65% instituições públicas, o que já era esperado devido três dos recursos proporcionarem a interatividade, respeitando o distanciamento social.

Cabe esclarecer que na RSL algumas pesquisas empregam a nomenclatura plataforma de videoconferência, mas também foram referenciadas como plataforma tecnológica, plataforma educacional, ferramenta de videoconferência (web conferência, vídeo colaboração ou síncronas), mas todas se referem às plataformas que possibilitam a realização de aulas ou atividades síncronas ou assíncronas, por vídeo, comunicação por bate-papo e outras funcionalidades (*Meet, Zoom, Teams* e similares).

Segundo a pesquisa de Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021, p. 239).

Dentre os recursos tecnológicos mais mencionados pelos estudantes estão aqueles que permitiram manter a comunicação e a interação entre professores e alunos, como acontecia nas aulas presenciais, porém com a mediação da tecnologias, tais como: videoconferência, *chat*, aplicativos de mensagens, que possibilitaram, no relato dos alunos, manter as pessoas próximas, mesmo durante o período de distanciamento social. Para uma das alunas, com as aulas ao vivo, por videoconferência se: "manteve o contato, a interação e a afetividade construída entre professores e alunos".

Portanto, os recursos tecnológicos que possibilitaram a comunicação, a interação entre professores e alunos e mantiveram a afetividade, segundo o relato dos alunos, são fatores que estão diretamente ligados aos tipos de engajamento acadêmico institucional. De acordo com Trowler (2010), conforme referenciamos no quadro 13 (p. 88), podemos relacionar como intelectualmente estimulante ao estarem engajados em uma variedade de atividades acadêmicas e ter muita interação com o corpo docente dentro e fora da sala de aula, e com os colegas em uma aprendizagem colaborativa, pois estes alunos tendem ao engajamento.

Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021) pontuam que o segundo recurso mais utilizado foi o aplicativo da escola, da IES ou da secretaria da educação. A pesquisa desenvolvida pelos autores aponta 61% dos alunos das instituições particulares os utilizaram como recurso e 59% dos alunos das instituições de ensino públicas.

Materiais impressos entregues pela escola ou IES alcançaram 38% nas instituições públicas e 34% nas instituições particulares.

Os dados apresentados pela pesquisa Painel TIC Covid-19 (Cetic, 2021a) corroboram os dados evidenciados por esta pesquisa na RSL: em ambas as pesquisas as plataformas de videoconferência estão entre os recursos mais utilizados para acompanhar as aulas e atividades educacionais durante o período do ERE. Assim, entende-se que a comunicação síncrona foi preponderante nesse período nas atividades acadêmicas.

Com relação ao acesso à internet, a Pesquisa TIC Domicílios 2020¹⁶ (Cetic, 2021b, p. 3) relata que: “[...] a proporção de domicílios com acesso à internet chegou a 83%, o que representa aproximadamente 61,8 milhões de domicílios com algum tipo de conexão à rede. Houve um aumento de 12 pontos percentuais em relação a 2019 (71%)”.

A pesquisa ainda acrescenta sobre o uso da internet (Cetic, 2021b, p. 4),

Estima-se que aproximadamente 152 milhões de brasileiros eram usuários da rede em 2020, o que representa 81% da população com dez anos ou mais. Trata-se de um aumento de sete pontos percentuais em relação a 2019 (74%), ou o equivalente a 19 milhões de usuários de a mais no período. Esse movimento foi impulsionado por residentes tanto de áreas rurais (de 53% para 70%) quanto urbanas (de 77% para 83%), o que resultou no menor patamar de desigualdade entre as áreas da série histórica da pesquisa.

Embora a Pesquisa TIC Domicílios não se restrinja aos alunos em curso superior, pode ilustrar a evolução do uso das TIC na população em geral.

Os autores Nez, Fernandes e Woicolesco (2021) destacam em sua produção científica as mesmas fontes:

Com relação aos recursos digitais e acesso à internet, a pesquisa (CETIC, 2020) revelou que três em cada quatro brasileiros acessam a internet, sendo a ferramenta mais utilizada para esse acesso os smartphones (99%) e secundariamente os computadores (42%). Na mesma pesquisa, os dados revelaram que 20 milhões de lares não têm acesso à Internet, o que corresponde a 28% do total.

No mesmo sentido, Meirelles (2021, p. 21), sobre a mesma pesquisa comenta:

Um levantamento divulgado em novembro de 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) demonstrou que a maior parcela (37%) dos usuários de internet com 16 anos de idade ou mais, frequentadores de escolas ou universidades, estava utilizando o telefone celular como principal dispositivo para o acompanhamento das aulas e atividades educacionais online (CETIC, 2020). Além disso, desse percentual, 54% dos analisados pertenciam a classes sociais mais desfavorecidas. Enquanto o uso de ferramentas como computador de mesa, notebook e tablets se concentrou como recursos para

¹⁶ Pesquisa TIC domicílios 2020: a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas telefônicas e complementada por entrevistas face a face entre outubro de 2020 e maio de 2021.

acompanhar o ensino remoto entre os pesquisados de classes sociais com maiores poderes aquisitivos (CETIC, 2020).

Batista (2021, p. 59), por sua vez, traz em seu texto a pesquisa realizada pela Unesco, que, segundo o autor, no período da pandemia, enfatizou algumas recomendações às instituições de ensino, como: escolher ferramentas digitais mais relevantes; implementar medidas para garantir que os estudantes de baixa renda tenham acesso, priorizar soluções para enfrentamento dos desafios psicossociais, o que também foi ressaltado por Palmeira, Silva e Ribeiro (2020).

Assim, podemos inferir a relevância das publicações realizadas por institutos de pesquisa sobre o período em tela.

Batista (2021, p. 59), em sua pesquisa sobre as IES públicas, destaca que

Os resultados mostram, de forma geral, que universidades públicas federais brasileiras **priorizaram a equidade em relação a outros objetivos educacionais** [...] Observa-se que as três principais políticas estabelecidas são: concessão de pacotes de dados ou *chips* de internet móvel; capacitação e/ou suporte no escopo das principais ferramentas para atividades síncronas/assíncronas; auxílio financeiro para aquisição ou melhoria de equipamentos; bem como auxílio financeiro para aquisição de chips de internet móvel ou pacotes de dados. Há ainda o empréstimo de equipamentos da instituição. Por fim, encontram-se medidas como aquisição de licenças de *softwares* e/ou serviços em nuvem e acesso aos laboratórios de informática. (grifo nosso)

As medidas adotadas pelas IES públicas e particulares, durante o ERE, tiveram como premissa prover e sanar as dificuldades dos alunos para acesso às aulas, tendo como objetivo proporcionar a interatividade entre alunos e professores, e assim ofertar um ambiente de estudo de qualidade, a fim de envolver, e motivar os alunos para o engajamento acadêmico estudantil.

Como exemplo, citamos a oferta da plataforma educacional pelas IES particulares para o ERE, conforme o artigo de Almeida (2020) que ressalta critérios de escolha como: conectividade com boa qualidade de voz, boa imagem de texto, nos dias e horários das aulas presenciais, a partir das suas residências, “para desenvolver com interatividade, motivação e responsabilidade” os conteúdos curriculares, mas que “atendesse a expectativa e necessidade dos estudantes”.

Coates (2006, p. 98), sobre o envolvimento online, diz que

Aqueles com intenso envolvimento online usam o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA universitário mais do que outros para aprimorar e contextualizar seu estudo, para se comunicar e colaborar com outros alunos, para gerenciar e conduzir seu aprendizado e para entrar em contato com a equipe.

utilizadas durante o período do ERE: *Google Classroom*, *Meet*, e *Zoom*, no entanto nas pesquisas também foram elencadas: *Microsoft Teams*, *Big Brain for Education* da *Microsoft*, *Blackboard Learn* (ambiente de aprendizagem virtual da empresa homônima).

Segundo Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 17):

O ensino presencial precisou ser transposto para os meios digitais de modo ágil. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de web conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona.

Alguns aplicativos também foram utilizados nas aulas no período da pandemia: *Mentimeter* (plataforma *online* que permite criar apresentações com *feedback* em tempo real, ao qual possibilita atividades interativas entre humano e máquina), *BigBlueButton* (programa de *software* de sala de aula virtual projetado para educação *online*, permite apresentações e possui *chat*), *Streamyard* (plataforma virtual que permite realizar lives com mais de uma pessoa ao mesmo tempo, e transmitir vídeos nas principais redes sociais como *facebook*, *linkedin*, *youtube*, *periscope* e *twitch*), *Google Duo* (aplicativo de *videochamadas*), *Jitsi Meet* (videoconferência e mensagens instantâneas), *Skype* (videoconferência), *Edpuzzle* (ferramenta gratuita para vídeo, e aulas interativas), e o *Vizia* (ferramenta gratuita, que permite transformar um vídeo num conteúdo interativo e envolvente ao permitir adicionar questões ao longo de um vídeo. Posteriormente, essa informação pode ser descarregada para uma folha de cálculo).

Outro recurso para conferência *web* usado por IES públicas é conhecido como *Mconf* e foi citado nas pesquisas dos autores: Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Silva, G. (2021); Bollela, Medeiros e Teles (2021); Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021); Batista (2021); Paschoal (2021); Máximo (2021); Meirelles (2021); Bona (2020); Almeida (2020).

Os recursos tecnológicos utilizados para comunicação entre alunos, alunos e professores para elaboração de trabalhos e apresentações durante o ERE foram aplicativos como o *Google Chat* (envio de mensagens diretas e salas de bate-papo com a possibilidade de interação com robô-bot¹⁷, *WhatsApp* e *Telegram*).

¹⁷ Robô-bot: *bot*, abreviatura de *robot*, é um software que executa tarefas automatizadas, repetitivas e pré-definidas.

No contexto da pandemia, Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021) citam em sua pesquisa que o *WhatsApp* foi a ferramenta mais efetiva de comunicação usada pelas IES, de acordo com a Coordenadora de Comunicação Interna da IES.

Algumas ferramentas foram citadas nas pesquisas dos autores: Silva, G. (2021); Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021); Meirelles (2021); Almeida (2020); Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021); Moura (2021), para desenvolver e apresentar os conteúdos nas aulas como: *Blog* (site pessoal ou profissional que apresenta conteúdos de forma cronológica), *Fóruns* (discussões onde os participantes postam comentários relacionados ao tema proposto), *Canva* (plataforma de design gráfico que permite criar apresentações), *wikis* (site projetado para que grupos de pessoas capturem e compartilhem ideias rapidamente, cria páginas simples e vincula umas às outras, e permite a escrita de texto colaborativo), os trabalhos desenvolvidos podem ser organizados em um portfólio (permite armazenar a coletânea de trabalhos pessoais), ferramenta disponível no Canva, por exemplo.

Outras ferramentas foram utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos ou como rubricas de aprendizagem: *Quizziz* (aplicativo para testes), *Kahoot* (plataforma de aprendizado baseada em jogos por meio de testes de múltipla escolha), e *Google Forms* (formulário para pesquisas).

A gestão educacional, para além das questões de infraestrutura, processos de avaliação internos e externos, ações e políticas institucionais que visam fomentar o vínculo estudantil, envolvem os aspectos socioemocionais da comunidade acadêmica, que têm em seu bojo, o vínculo, a identificação dos estudantes e o envolvimento com a instituição de ensino, prevenindo, assim, a evasão escolar ao favorecer o engajamento acadêmico estudantil.

A pesquisa de Palmeira, Silva e Ribeiro (2020) aponta algumas recomendações da Unesco para garantir que a trajetória de aprendizagem permaneça sem interrupções durante esse período, entre as quais os autores citam: escolher ferramentas digitais mais relevantes; implementar medidas para garantir que os estudantes com necessidades especiais ou de baixa renda tenham acesso a programas de educação a distância; priorizar soluções para enfrentamento dos desafios psicossociais com os quais os estudantes possam se deparar no contexto do isolamento.

De acordo com Trowler (2010, p. 2)

O engajamento do aluno é o investimento de tempo, esforço e outros recursos por alunos e suas instituições destinados a otimizar a experiência do aluno e melhorar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e o desempenho e reputação da instituição.

Repensar toda a funcionalidade dos serviços oferecidos aos estudantes e professores no período da pandemia, de forma a atender o objetivo educacional que cada IES se propõe e suscitar o engajamento estudantil, demandou superar paradigmas e obstáculos relacionados ao trabalhar e estudar *de casa*. As instituições precisaram fornecer infraestrutura tecnológica para que professores, alunos e administração escolar pudessem dar continuidade às suas respectivas atividades, apontando falhas e imperfeições.

A exemplo dessas dificuldades, no período próximo a concluir um curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, os documentos entregues (lista de presença no estágio em clínica de psicopedagogia e relatórios impressos) relativos ao semestre anterior ficaram retidos na secretaria acadêmica da IES, os funcionários não tinham acesso. Os alunos que haviam digitalizado para guardar uma cópia puderam finalizar o curso, outros, entretanto esperaram a volta do setor administrativo para a conclusão.

4.1.1.1 Outros serviços organizados pelas IES

De modo geral, as IES, para além das ações descritas, ofertaram bolsas de estudos institucionais para os estudantes darem continuidade às atividades.

Aulas de reforço de alguns dos componentes curriculares também foram organizadas para contribuir com a aprendizagem do alunado.

Algumas IES compuseram comitês formados por docentes, gestores e funcionários a fim de identificar as condições e necessidades dos alunos para oferecer ou planejar ações que mitigassem os problemas enfrentados no período da pandemia. A composição dos comitês foi primordial para a concretização de ações e para garantir o vínculo acadêmico do estudante, segundo as publicações de Batista (2021); Kaizer (2021); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021); Bollela, Medeiros e Teles (2021); Silva, L (2021); Palmeira, Silva e Ribeiro (2020).

Corroborar com este aspecto Trowler (2010, p. 43), ao relatar estratégias em nível institucional para o engajamento estudantil, a autora cita que “Grupos de trabalho

que identifiquem, reflitam e promovam iniciativas de engajamento acadêmico”, conforme referenciado nesta pesquisa.

Ainda na esteira da promoção da equidade, a pesquisa da Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2020) avaliou o ensino remoto emergencial nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), e identificou que em 81% das Ifes as medidas de assistência estudantil não foram paralisadas, e houve a oferta como concessão de auxílio-alimentação e/ou fornecimento de alimentação e auxílio-moradia e/ou manutenção do funcionamento de moradias estudantis.

No entanto, Nez, Fernandes e Woicolesco (2021) e Batista (2021) apontaram em seus estudos que os estudantes destas instituições elencaram como dificuldades as condições familiares e a precariedade no acesso à internet.

Identificamos que apesar do empenho das IES, os relatos que fazem parte desta pesquisa, os quais não podem ser generalizados devido às particularidades de cada região do nosso país, apontaram assimetrias com relação ao acesso à internet, a qualidade de conexão e ferramentas para acompanhar as aulas.

Segundo dados da entidade que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), os anos de 2020 e 2021 registraram os maiores índices de evasão da rede privada de ensino superior, sendo 37,2% em 2020 e 36,3% em 2021, em grande parte causada pela perda de emprego e consequente impossibilidade de arcar com as mensalidades das IES particulares. Nas universidades públicas no ano de 2021 a perda foi de 165 mil graduandos, com taxa de evasão de 9,4 %. A falta de infraestrutura para acompanhar as aulas em ambiente remoto foi outro fator que corroborou. Algo que chama a atenção nos dados foi a ausência de diálogo das universidades com os estudantes sobre a continuidade do ano letivo.

4.1.1.2 Suporte socioemocional

Os autores das produções científicas levantadas nesta pesquisa chamam a atenção para outro aspecto importante, o oferecimento de suporte socioemocional aos docentes, conforme ressaltam Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Lisiane Silva (2021) e Freitas (2021).

Palmeira, Silva e Ribeiro (2020), esclarecem

Outro ponto importante a ser levado em consideração é o oferecimento de suporte socioemocional aos docentes para enfrentar a pressão extra exercida sobre eles, com a finalidade de proporcionar aprendizado em tempos de crise, bem como apoiar as necessidades emocionais de seus alunos.

E ecoado por Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 14)

[...] muito além das movimentações das IES para formação docente nas ferramentas tecnológicas e metodológicas de ensino, se faz necessário também a emergente discussão sobre os aspectos socioemocionais dos professores, visto que a sala de aula é um universo de emoções, que já no ensino presencial se apresentavam com inúmeros desafios.

O acolhimento socioemocional está entre algumas estratégias apresentadas por Trowler (2010, p. 43), em nível institucional, que visam contribuir para o engajamento acadêmico, citados nesta pesquisa (p. 97), e que fazem parte do processo dualístico que envolve o engajamento estudantil e institucional. Os itens 3 e 4 propõem:

- Criar um ambiente solidário e cooperativo entre a comunidade acadêmica (docente – discente),
- Cultura acadêmica pautada na solidariedade, empatia e criatividade.

Estratégias que estão interligadas ao oferecimento de suporte socioemocional aos docentes, de acordo com os autores citados acima.

- Neste período, os alunos e professores que fizeram uso do referido serviço, de acordo com a oferta de algumas IES, precisavam agendar uma data que nem sempre era próxima da solicitação e o atendimento acontecia em grupo, fato este que pode ser um possível obstáculo para a exposição de sentimentos, uma vez que, apesar da empatia, a maioria do grupo era formada por pessoas que não se conheciam.

4.1.1.3 Formação docente

Dependendo do contexto no qual as IES se encontram com relação às tecnologias, algumas não conseguiram, em tempo hábil, realizar a formação de professores para o uso das plataformas, nestes casos o aprendizado sobre o ERE ocorreu simultaneamente com a prática. Cunha (2014 *apud* Nez, Fernandes e Woicolesco 2021, p. 12) pontua que “é arriscada a formação de docentes como responsabilidade individual e um processo solitário”. Entretanto, a emergência da pandemia criou esse contexto.

É fundamental que as IES se consolidem como um espaço de formação, conforme pontuam os autores Máximo (2021); Kaizer (2021); Gustavo Silva (2021); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021). Entretanto, a formação docente, quando ocorreu, foi ofertada de forma online pelas IES e, em alguns casos, foram realizadas em parceria com as empresas de tecnologia que disponibilizam as plataformas, como por exemplo o Google, conforme denunciam Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Batista (2021); Paschoal (2021); Almeida (2020); Moura (2021); Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021).

Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 4) comenta:

Desta forma, é importante a formação docente e as competências didáticas frente às TDIC's, as quais devem estar ligadas a atitude do professor no que diz respeito aos métodos: pedagógicos e disciplinares; as formas de: comunicação, investigação e avaliação; e as técnicas e tecnologias.

Lisiane Silva (2021, p.86) ressalta que “Investimentos devem ser realizados na formação, docentes, gestores e técnicos sobre novas metodologias e ferramentas digitais a fim de garantir melhorias no exercício de suas funções e na formação dos discentes”.

Neste contexto, as ações e políticas desenvolvidas pelas IES durante a pandemia, convergem com as palavras de Kuh (2009, p. 697), citadas no referencial teórico, “o engajamento acadêmico institucional envolve elementos como políticas e estratégias adotadas no sentido de envolver os estudantes em atividades acadêmicas tendo como objetivo final também a sua aprendizagem”, no qual reafirmam que para além de prover a infraestrutura educacional, organizar e gerir, existe a busca por motivar os estudantes, estratégias que possibilitem a aprendizagem com diversão em um ambiente colaborativo e humanizado.

Concluimos que a formação docente aconteceu em um aspecto técnico, mais propriamente sobre o uso de ferramentais e plataformas tecnológicas, e não no contexto de aprofundamento pedagógico. Nos textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa não emergem relatos sobre formações que abarcaram questões essenciais para a docência no ambiente remoto, como por exemplo perguntar aos professores sobre suas necessidades, questionamentos e sentimentos diante do novo formato das aulas. Seria premente realizar a formação no intuito de compreender as mudanças necessárias das aulas presenciais para as aulas remotas, que envolve conhecer os alunos, seus objetivos e este novo *lócus* de espaço e tempo de aula remota nos cursos

de graduação, ou pós-graduação (*lato e stricto-sensu*). Desta forma, a formação para uso da tecnologia não supre a demanda sobre quais poderiam compor estratégias pedagógicas para o ensino remoto emergencial.

4.1.2 Currículo

O currículo foi abordado na perspectiva da readequação e rearticulação com o contexto escolar. Por não ter sido planejado para o ensino remoto emergencial, foi modelado pelos professores diante das aulas remotas, e desta forma cumpre o objetivo a que se propõe, houve, por parte dos professores, um esforço neste sentido, de acordo com Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021); Almeida (2020); Máximo (2021); Freitas (2021) e Kaizer (2021).

Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 5), em sua pesquisa, apontam que

O avanço do vírus produziu a necessidade de isolamento social e a busca de manter o convívio com os estudantes, tanto do ponto de vista do desenvolvimento dos currículos, quanto do atendimento de uma geração a possibilidade de acesso ao conhecimento técnico científico e ao fortalecimento de uma consciência crítica da humanidade de nossa humana condição cidadã, mediada pela tecnologia.

E complementam

Vale enfatizar que **o currículo da maior parte das IES não foi criado para ser aplicado remotamente [...]**. Houve um esforço dos docentes para **readequação e rearticulação curricular levando em consideração o contexto no qual os estudantes estavam inseridos**. Como a situação vivenciada não tem precedentes na história recente, embora alguns professores tivessem experiência com o modelo educacional de Educação à Distância, a pandemia exigiu um **modelo pedagógico próprio e emergente**, o qual foi denominado de ERE. Com ele, **afloraram reinvenções curriculares e práticas pedagógicas**. As metodologias foram adequadas as possibilidades de aprendizagem possíveis pela mediação das tecnologias e **dentro das condições existentes** (Nez; Fernandes; Woicolesco 2021, p. 11-18, grifo nosso).

De acordo com Kaizer (2021, p. 162):

A experiência do ERE evidenciou que os próximos passos do ensino on-line precisam valorizar a educação centrada no aluno. Na prática, isso significa: **elaborar currículos focados nos objetivos de aprendizagem e não nos objetivos do professor; propor contextos de aprendizagem baseados em ensino interativo** (laboratórios virtuais, por exemplo), por meio dos quais se pode **estimular a internacionalização** via intercâmbio entre instituições brasileiras e estrangeiras; utilizar recursos educacionais diversificados para atender aos **vários estilos e ritmos** de aprendizagem. (grifo nosso).

de **ensino** e de **aprendizagem**, assim como a **pandemia da Covid-19**, ou seja, durante o período do **ERE**, este foi o contexto no qual o processo educacional foi desenvolvido, e abarca, como podemos notar nas palavras em segundo plano, a **reinvenção curricular**, aliada à **tecnologia**, à **comunicação** entre **professores** e **estudantes**, à **pesquisa** e às **atividades da educação superior**.

De acordo com Freitas (2021, p. 7):

Os resultados da pesquisa sugerem que, apesar de alunos e professores concordarem de que o modelo de ensino remoto é viável, alguns aspectos devem ser mais bem observados para o sucesso desse modelo, **como a democratização do acesso à tecnologia, principalmente o acesso à internet de qualidade, mudanças no currículo de universidades de modo a aproximar o conteúdo à realidade e o treinamento por parte dos professores quanto ao uso da tecnologia** (grifo nosso).

Os autores Kaizer (2021), Máximo (2021), Nez, Fernandes e Woicolesco (2021) apontam para algumas questões levantadas que perpassam pela readequação do currículo no contexto do ERE: aprendizagens baseadas em ensino interativo; estimular o compartilhamento de conhecimentos entre universidades e utilizar recursos educacionais que atendam a singularidade de aprendizagem dos alunos, ao respeitar o tempo e o modo. Destacam a necessidade da aproximação do currículo ao contexto dos alunos e trajetórias afetadas por valores morais, pressões econômicas e conjunturas políticas.

As pesquisas evidenciam à luz dos autores Gimeno Sacristán (2017); Apple (2008); Moreira e Silva (1994) e Freire (1999), conforme destacado no referencial teórico desta pesquisa, a importância do currículo “vivo” que se expressa na prática e abarca as necessidades emergentes da sociedade contemporânea, que traduz as necessidades de aprendizagens dos alunos ao contemplar a criticidade em uma relação dialógica horizontal entre alunos e professores e responde as indagações culturais e profissionais. Os autores Wiebusch e Lima (2019, p. 156) esclarecem, ainda, “a necessária inovação na forma de ensinar, mudanças paradigmáticas para motivar e instigar o interesse dos estudantes universitários em aprender, para que tenham um engajamento acadêmico na sua instituição de ensino”.

Segundo os autores das produções analisadas citadas nesta pesquisa, houve a reinvenção curricular, mas esta não pode ser generalizada durante o período do ERE. Entre os fatores que afetaram o currículo estão a lacuna do retorno às aulas e o formato remoto a ser adotado pelas IES após a portaria do MEC nº 343, a qual suscitou modelar o currículo de forma a atender os objetivos propostos diante de uma

situação inusitada que, ao abarcar a realidade e circunstâncias, se transforma no currículo real.

4.1.2.1 Ensino híbrido

Emergiu no currículo, durante a pandemia, o tema do ensino híbrido. Neste sentido, as pesquisas levantadas abordam o ensino híbrido sob diversas perspectivas.

Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 4) explicam que

No Brasil, o ERE vem sendo realizado desde março de 2020, e sua continuidade em caráter excepcional está autorizado pelo Ministério da Saúde enquanto durar a pandemia e/ou as atividades presenciais estiverem suspensas pelas autoridades locais ou estaduais. Para o início do ano de 2021 há uma probabilidade de se desenvolver o **ensino híbrido**, considerada uma tendência para o século XXI, que se configura **a partir de um currículo que incorpore atividades presenciais e online**. Dois conceitos foram centrais no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da pandemia da COVID-19: a **educação à distância e a aprendizagem online** (grifo nosso).

Palmeira, Silva e Ribeiro (2020), por exemplo, trazem a conceituação de ensino híbrido segundo Staker e Horn (2012), e acrescentam que

O ensino híbrido **mescla momentos em que o aluno acessa conteúdos e instruções disponibilizados por meio de recursos online e outros em que o ensino ocorre dentro da sala de aula, envolvendo a participação de alunos e professores**. Em virtude do isolamento social, os momentos de sala de aula podem ser realizados por meio de vídeo conferências, através de plataformas e servidores online, o que permite manter um momento de contato e interação entre docentes e discentes, mesmo que de forma não-presencial (grifo nosso).

Assim, entendemos que o conceito de ensino híbrido traz diferentes perspectivas, segundo os pesquisadores, o que revela que está em processo de construção, uma vez que novas práticas e modalidades emergiram ao longo da pandemia e muitas vezes emprestaram conceitos já cunhados, contextualizando-os, como o caso do ensino híbrido.

Portanto, de acordo com as pesquisas elencadas e amparadas pelos autores Silva e Almeida (2023); Vieira Pinto (2013); Schlemmer (2014); Moran (2019) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019), apontados no referencial teórico, o ensino híbrido vai além do presencial e virtual: é dialógico, privilegia a metodologia na qual o aluno protagoniza a construção do seu saber não com o uso de determinada tecnologia, mas a vivência com (Schlemmer, 2014) na qual possibilita a atribuição da intencionalidade na prática pedagógica.

Assim, embora em grande parte entendido como a mescla de atividades presenciais e virtuais com uso de tecnologias, o ensino híbrido, tanto nas produções analisadas nesta pesquisa, como no referencial teórico pesquisado, é um conceito em construção e em diferenciação e vai além, na mescla ou hibridação de diversos componentes, espaços e tempos no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.3 Práticas Pedagógicas

Os dados analisados referentes à **prática pedagógica** contemplam as subcategorias:

- Ensino remoto emergencial;
- Didática;
- Processos de ensino e de aprendizagem;
- Tecnologia da informação e comunicação;
- Motivação estudantil;
- Metodologias;
- Estratégias pedagógicas;
- Inovação pedagógica.

A educação foi impactada pela pandemia da Covid-19, e assim como o currículo, as práticas pedagógicas foram ressignificadas (ou não) diante do ensino remoto emergencial. Embora a suspensão das aulas tenha acontecido de forma inesperada, as mudanças, segundo os autores das produções levantadas, serviram para inovar e ampliar os horizontes educacionais.

De acordo com Palmeira, Silva e Ribeiro (2020, p. 2), “a crise pandêmica na educação mundial impactou a todos indistintamente, fazendo surgir a necessidade de **ressignificação da prática docente** proporcionada pela adoção das novas modalidades de ensino a distância” (grifo nosso).

Neste sentido, Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021, p. 227), em sua pesquisa, apontam:

A partir da análise, verifica-se a aceleração, por conta da pandemia, da inserção e utilização das tecnologias de informação e comunicação nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia; **a desacomodação dos docentes no que se refere às suas práticas pedagógicas**; e a **suscitação de novos saberes docentes alinhados às demandas da educação contemporânea** (grifo nosso).

Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 7) corroboram

As novas formas de aprender tencionam as práticas pedagógicas novos olhares metodológicos de ensino (para os docentes) e de aprendizagem (para os discentes). As redes sociais, promoveram nas realidades sociais um novo olhar para o processo educativo e uma nova mudança de posicionamentos em práticas pedagógicas (grifo nosso).

Neste contexto, relembremos Freire (1999, p. 25), para quem “A prática pedagógica é dialógica, e o processo de construção do conhecimento é realizado pelo professor e aluno, na direção da leitura crítica de uma realidade”. Esses autores trazem o olhar com relação à “desacomodação” dos docentes na reelaboração de suas práticas pedagógicas diante da realidade inusitada, mas que não pode ser generalizada por todos que vivenciaram o período do ensino remoto emergencial.

Professores e alunos, a partir da realidade imposta pela pandemia da Covid-19, tiveram que lidar com o distanciamento social e repensar a prática pedagógica. Este cenário descortinou novos olhares para professores e alunos com relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Os professores, acostumados ao cotidiano das aulas presenciais, ressignificaram as práticas pedagógicas, o que gerou uma “desacomodação”, e a busca por “novos saberes docentes” diante das demandas educacionais alinhadas à tecnologia na sociedade contemporânea. Mudanças que, para além da incorporação das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, pudessem motivar e engajar os estudantes ao proporcionar atividades educacionais interativas e dinâmicas, como por exemplo: resolução de problemas, estudos de casos, aprendizagem colaborativa, pesquisa e escrita científica. Atividades estas alinhadas às 3 dimensões do engajamento acadêmico estudantil: afetiva, cognitiva e comportamental, poderiam como consequência da “desacomodação” proporcionar um novo formato nos processos de ensino e de aprendizagem ao ressignificar as práticas pedagógicas para o formato online.

Côrte Vitória *et al.* (apud Palmeira, Silva e Ribeiro (2020, p. 3) esclarecem

É necessário que os docentes pensem um formato online de formação que propicie aos estudantes não apenas a sua participação, mas oportunidades de aprendizagem que aliem três dimensões: a dimensão afetiva, que contempla sua motivação e desejo de aprender, ditando o seu envolvimento com o objeto de estudo e sua percepção de sentido em 122studa-lo; a dimensão cognitiva, que refere-se à mobilização intelectual para que ocorra a compreensão e apreensão; e a dimensão comportamental, em outras palavras, as manifestações observáveis de engajamento dos alunos que demonstram o seu saber fazer e colocar em prática aquilo que aprenderam (grifo nosso).

As metodologias ativas, que estimulam os processos de ação-reflexão-ação e propõem ao estudante uma postura ativa no seu aprendizado, têm como atividades, conforme evidenciadas nas produções científicas: a sala de aula invertida, gamificação de conteúdo ou estrutural, segundo Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021); Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Bona (2020); Almeida (2020) e Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021).

Palmeira, Silva e Ribeiro (2020, p. 4) corroboram os autores citados, explicitando que

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

Segundo Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 7):

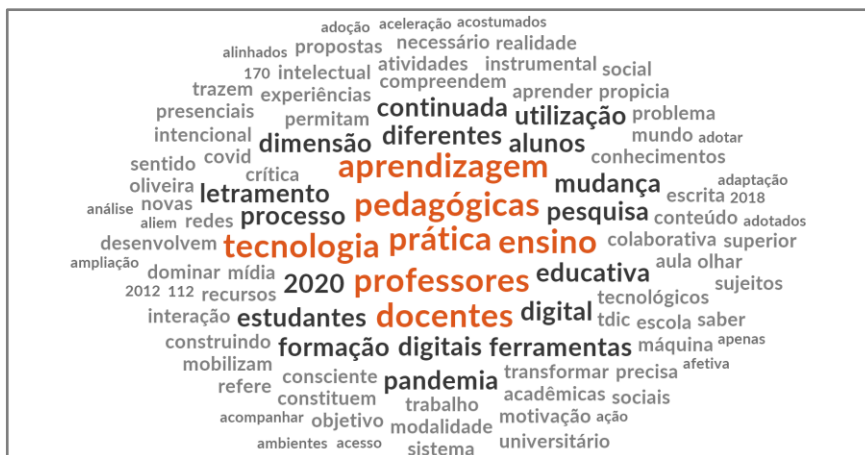
Assim como as TDIC's, as Metodologias Ativas (MA's) não têm por objetivo descaracterizar o ensino. Pelo contrário, as MA's objetivam um **repensar na forma de gestão e desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois, preconizam a demanda essencial dos recursos humanos por meio da atuação dos estudantes e professores** (grifo nosso).

Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021, p. 243) apontam:

A necessidade real imposta pela pandemia levou docentes, muitas vezes acomodados em suas metodologias, a **repensar seu planejamento, conhecer novas tecnologias capazes de promover a comunicação e interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem, bem como de dinamizar a nova sala de aula** (grifo nosso).

Segundo os autores, houve a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir da realidade imposta, com desafios a serem superados diante de um momento ímpar para professores e alunos na área educacional. A fim de contribuir com a análise, a nuvem de palavras a seguir foi elaborada a partir dos excertos dos textos analisados nesta pesquisa, e proporciona uma visão gráfica sobre a prática pedagógica no contexto do ERE.

Figura 26 - Árvore das 500 palavras mais frequentes – Práticas Pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora no *Software NVivo 14*, 2023.

A nuvem de palavras aponta com a mesma frequência a ocorrência de “prática”, “pedagógica”, “docentes/professores”, o ensino e a aprendizagem e a palavra diferentes, que neste contexto nos leva de modo subjetivo a interpretar como diferentes formas de ensino e aprendizagem mediadas pela prática pedagógica, que traz no arcabouço da pandemia, a tecnologia digital, experiências, redes, letramento digital em um processo de estudo e pesquisa.

Conforme sugerido por Gustavo Silva (2021, p. 29), o planejamento do ensino em ambientes remotos precisa contemplar quais os objetivos a serem alcançados, isto é, a intencionalidade daquilo que será ensinado e aprendido, o conhecimento do público, seus perfis e modalidades de aprendizagem.

Os autores Freitas (2021); Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Almeida (2020); Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021); Bona (2020); Kaizer (2021) e Moura (2021) citam que a prática pedagógica aponta novas perspectivas metodológicas pelo olhar do professor e da aprendizagem pelos alunos, que teve o processo de incorporar as tecnologias na educação acelerado devido à pandemia. Os estudantes relatam que se sentiram confortáveis com o uso da tecnologia nas aulas online. Em contrapartida, os professores precisaram se aproximar deste contexto para compreender seus usos e possibilidades educacionais e, assim, ressignificar as práticas pedagógicas.

Lisiane Silva (2021, p. 85) chama a atenção para:

[...] o **ERE como potencializador de novas práticas**, pois embora desafiador **trouxe novos olhares para o processo de ensino-aprendizagem**. Muito do que foi explorado já estava disponível, mas somente

nessa situação emergencial passaram a ser relevantes (grifo nosso).

Citado por Freitas (2021, p. 58):

Um contraponto obtido durante a pesquisa foi o fato dos **estudantes se sentirem confortáveis com o uso da tecnologia**, ou seja, não se sentirem impactados no processo de aprendizagem por conta do uso da tecnologia, opinião oposta da capturada pelos professores, a qual indicou uma insegurança para quase metade dos docentes. [...] Portanto, nessa pesquisa, é apontado que indivíduos que não são nativos digitais necessitam de estímulos constantes para, de fato, utilizarem os benefícios da tecnologia em apoio à sua atividade pedagógica (grifo nosso).

Sendo assim, trazer para o debate a necessidade do letramento digital na prática educativa contribui para a apropriação das ferramentas digitais de forma crítica, e possibilita ao estudante vislumbrar conhecimento e desenvolver habilidades para a autonomia na prática pedagógica, segundo Paschoal (2021).

Paschoal (2021, p. 209) citando Freitas (2010, p. 338) afirma

Freitas (2010) compreende o **letramento digital como '[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes [...]',** seja por meio do computador, via internet, ou de outros recursos tecnológicos (grifo nosso).

Paschoal (2021, p. 217) ressalta que

Apesar das muitas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, sobretudo pela pouca habilidade no manuseio das tecnologias, foi possível proporcionar **momentos importantes de trocas de experiências entre a supervisora e as alunas, e entre alunas e professoras regentes na Educação Infantil** (grifo nosso).

Algumas instituições de ensino superior, ao implementarem o ERE, notaram a fragilidade na integração das tecnologias com as práticas pedagógicas. No retorno ao presencial, essa integração deveria ser readequada na perspectiva de considerar as redes de aprendizagem em AVA, identificaram Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020).

Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 3) chamam a atenção sobre letramento digital

As TDIC's além de possibilitar a imersão dos estudantes e professores no ensino *e-learning* (ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais), também introduz seus participantes (praticantes do uso) ao chamado letramento digital, que de acordo com Suguimoto et al. (2017) é definido como **o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com dispositivos eletrônicos, incluindo a compreensão de alguns comandos**, tais como: salvar e enviar um documento via rede, além do entendimento de algumas interfaces de computadores e dispositivos móveis (grifo nosso).

Os professores repensaram as estratégias de abordagem didático-pedagógica, visto que são diferentes para o ensino presencial e online, de acordo com os pesquisadores Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Almeida (2020); Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021); Moura (2021); Bona (2020).

Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021, p. 244) chamam a atenção:

Deste modo, durante o período pandêmico, além dos saberes específicos das disciplinas, **os estudantes construíram saberes relacionados à didática** ao vivenciarem diferentes estratégias de ensino com o uso de recursos tecnológicos que podem ser utilizados tanto em momentos virtuais quanto presenciais. Este movimento acabou por **potencializar alguns saberes necessários à prática docente, dentre eles as inúmeras possibilidades de utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem aliadas à capacidade de inovar as práticas pedagógicas, a partir do movimento constante de repensar, experimentar, refletir, agir, avaliar em um processo de formação contínua** (grifo nosso).

Segundo Almeida (2020, p. 14)

[...] [para a] aprendizagem significativa por parte dos estudantes. **As tecnologias devem ser associadas a situações de aprendizagem que promovam a reflexão crítica dos estudantes**, por meio da problematização e do desequilíbrio das estruturas cognitivas, tendo o professor como mediador (grifo nosso).

Em seu artigo, Almeida (2020) apresenta o relato de experiência de uma prática pedagógica exitosa realizada no ERE, desenvolvida em um semestre no curso de licenciatura em Pedagogia, na disciplina “Educação em Espaços não Escolares”, no estado de Sergipe. A disciplina faz parte do sétimo período, com carga horária de 70 horas/aula, sendo 60h de fundamentos teóricos e 10h de prática pedagógica, distribuídas em 3 aulas semanais.

“Inspirada no método dialético, com foco no desenvolvimento de operações mentais e nas metodologias ativas de aprendizagem” (Almeida, 2020, p. 6). Ainda no formato de aulas presenciais no início de 2020, a referida professora apresentou as seguintes estratégias pedagógicas contempladas no plano de ensino: exposição didática dialogada, pesquisas de campo, desenvolvimento de projetos, produção e socialização de vídeos, estudos de caso, elaboração de resumos, fichamentos, análises de filmes e vídeos, estudos dirigidos e questionários. Na oportunidade, registrou que a disciplina iria oferecer suporte teórico e prático ao Estágio Supervisionado em Educação Não Escolar em uma ação integrada entre as duas disciplinas. No entanto, na segunda semana de março daquele ano, as aulas passaram a ser online. A partir disso, no replanejamento foi preciso pensar nos

aspectos cognitivos e afetivos dos discentes e nas dificuldades que poderiam vivenciar. Em um primeiro momento, a professora se apropriou da plataforma e criou espaços para as atividades a serem desenvolvidas, para tal as ferramentas utilizadas foram: *Google Classroom*, *Google Agenda*, *Google Meet*, *Google Slide*, *Google Fotos* e *Google Docs*.

O início das aulas foi sempre marcado pelo acolhimento dos alunos, para depois avançar para as atividades que envolveram diversas operações mentais (análise/crítica, obtenção e organização dos dados, levantamento de Hipóteses/Análises, Compreensão/ Interpretação/ Análise/Síntese, Aplicação de fatos e princípios a novas situações/Decisão/ Planejamento de Projetos e Pesquisas). A prática pedagógica foi desenvolvida na perspectiva da progressão cognitiva do conhecimento, à luz do método dialético e abarca o ensino híbrido à medida que o semestre começou de forma presencial com atividades em outros contextos e migrou para o ERE, do mesmo modo que buscou compartilhar as responsabilidades e o envolvimento dos alunos, enfatizando o compromisso de considerar as singularidades da aprendizagem de cada aluno. Como resultado das aulas pautadas na relação dialógica e no uso de metodologias ativas, as atividades propostas no formato *online* para o estágio supervisionado tiveram a participação de 100% dos estudantes, sendo que nas aulas remotas a presença foi de 90%, e os debates fizeram com que os intervalos fossem esquecidos, ficando, por vezes, 3 horas seguidas nas aulas.

Almeida (2020, p. 15) ressalta:

É importante destacar que os **desafios da educação dialógica alinhada aos preceitos da sala de aula invertida estiveram presentes nos três momentos**, pois ocasionaram significativas interações entre a professora e os estudantes e entre os estudantes. A maioria, antes das aulas, leu os textos propostos, assistiu os vídeos, filmes, realizou os desafios de aprendizagem e, durante as aulas, participou ativamente, dirigiu questionamentos à professora para esclarecer dúvidas acerca dos novos conceitos e/ou atividades propostas, emitiu posicionamentos (grifo nosso).

Destacamos esta narrativa por abordar o curso de pedagogia na qual a disciplina em questão é teórico-prática por realizar o estágio supervisionado na educação básica de forma remota, a professora em questão narra que o engajamento dos alunos nas atividades do estágio alcançou a sua totalidade e nas aulas remotas ficou abaixo de 10% da totalidade, mas para além dos índices, é perceptível o engajamento docente na intencionalidade pedagógica, ao utilizar uma das metodologias ativas, a sala de aula invertida, ao solicitar a leitura de textos, assistir a

filmes e vídeos e, deste modo, nas aulas, trazerem suas reflexões para debaterem em sala de aula os temas abordados. Procurou, desta forma, motivar os alunos e proporcionar o engajamento acadêmico.

De acordo com Almeida (2020, p. 14):

Essa metodologia é denominada de sala de aula invertida (*flipped classroom*), considerada modelo inovador de ensinar, porque **disponibiliza as informações básicas no ambiente virtual e deixa a sala de aula para provocar situações**, demonstrar e discutir realidades, desafiar a pensar em intervir em problemas que afetam a vida das pessoas, incentivando o estudante à corresponsabilidade quanto ao desenvolvimento cognitivo (grifo nosso).

E complementa,

É importante destacar que os desafios da educação dialógica alinhada aos preceitos da sala de aula invertida estiveram presentes nos três momentos, pois ocasionaram significativas interações entre a professora e os estudantes e entre os estudantes (Almeida, 2020, p. 14).

Os processos de ensino e de aprendizagem consistem em alguns desafios como manter os alunos motivados e engajados, para tal, propor percursos pedagógicos que venham suscitar a curiosidade e a criatividade favorecem o engajamento. Em contrapartida, não favorecem o engajamento acadêmico estudantil alguns aspectos como: a transposição de aulas presenciais para as aulas remotas, a ênfase nos aspectos didáticos, metodológicos e avaliativos (Palmeira, Silva e Ribeiro, 2020; Gustavo Silva, 2021).

Neste sentido, é importante compreender os aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos relacionados com o formato do ERE. Vale ressaltar que os professores não pouparam esforços no desenvolvimento de estratégias e uso de metodologias voltadas para as oportunidades de aprendizagem, além de ser um espaço para rever os processos de ensino e aprendizagem não só com relação ao uso das TIC, mas também das metodologias utilizadas em prol de um novo fazer docente/discente a fim de expandir o olhar sobre novas formas possíveis de ensino e de aprendizagem (Gustavo Silva, 2021; Nez; Fernandes; Woicolesco, 2021; Silus; Leal de Castro; Lageano Neto de Jesus, 2020; Freitas, 2021; Bollela; Medeiros; Teles, 2021; Azevedo, Vilela; Gaviolli, 2021; Lisiane Silva, 2021; Kaizer, 2021; Almeida, 2020; Meinhardt; Vaz; Susana Jung, 2021).

Gustavo Silva (2021, p. 63) explica:

Isso significa dizer que o **ensino remoto não é um mero reprodutor de conteúdos engessados**, no qual os estudantes apenas escutam o professor

falar de forma expositiva e exaustiva. Ao contrário, de acordo com Okada e Santos (2004, p. 18), os estudantes podem “[...] colaborar [uns com os outros], reforçar laços de afinidade e se constituírem como comunidades. Qualquer sujeito de qualquer ponto pode não só trocar informações, mas reconstruir significados e rearticular ideias” (grifo nosso).

Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 8) esclarecem:

Dessa forma, com o desenvolvimento do ERE nas escolas e universidades, provoca nos grupos docentes a busca pelas **melhores formas de promover o ensino e estimular nos estudantes formas de aprendizagens diversificadas**. Nesta nova modalidade, os docentes podem trabalhar três estratégias metodológicas diferentes: o Ensino Híbrido, a Sala de Aula Invertida e as Práticas de Gamificação, uma vez que, estas abordagens organizam níveis de aprendizagem promovendo a autonomia dos estudantes e a interação destes com os docentes. Tais práticas têm potenciais êxitos, principalmente em se tratando de ERE, visto que **como os estudantes ainda não estavam adaptados a aprendizagem on-line, estas práticas metodológicas são altamente engajadoras** (grifo nosso).

Segundo Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p.1),

Constatou-se que houve o esforço dos professores de se qualificarem para a utilização de tecnologias digitais na mediação do processo de ensino e aprendizagem, readequação curricular e das práticas pedagógicas, **possibilitando aos estudantes novas experiências de aprendizagem** (grifo nosso).

No ERE, a princípio não houve planejamento das atividades remotas, mas da mesma forma, as atividades podem ser síncronas para as aulas (por conferência online, por exemplo) e assíncronas para acesso a materiais, aulas gravadas e também para o desenvolvimento de atividades, além da possibilidade de colaboração entre os estudantes, e de reforçar laços de afinidade e vínculo entre os pares e a instituição, o que desvela novos horizontes para os processos de ensino e de aprendizagem, segundo Palmeira, Silva e Ribeiro (2020); Gustavo Silva (2021); Nez, Fernandes e Woicolesco (2021); Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020); Freitas (2021); Bollela, Medeiros e Teles (2021); Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021); Lisiane Silva (2021); Kaizer (2021); Máximo (2021); Meirelles (2021); Moura (2021); Bona (2020) e Meirelles (2021).

Segundo Nez, Fernandes e Woicolesco (2021, p. 6),

A aprendizagem online é uma modalidade na qual o ensino e a aprendizagem do conteúdo programático de um curso são organizados a partir de ambientes virtuais de aprendizagem, combinando atividades e encontros síncronos (presenciais ou online) e assíncronos (online e/ou à distância).

Para Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 5),

Muito além também da formação docente, devemos pensar sobre a atitude

dos estudantes frente ao uso da TDIC's, as mudanças educacionais, já anunciavam mesmo antes da pandemia, um novo olhar para o processo de aprendizagem. As formas de promover a educação estão inseridas nas novas ações da realidade contemporânea que temos da sociedade bem como o perfil dos novos estudantes, os quais se tornaram produtores de informação e conhecimento e, querem participar e compartilhar constantemente tudo o que estão vivenciando.

De acordo com Masetto (2002 *apud* Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus, 2020, p. 4), “inovar no trabalho educativo requer dos docentes uma análise criteriosa sobre o sentido de ensinar, buscando analisar todo o seu processo frente aos estudantes”. A esse respeito, pode-se refletir sobre os seguintes aspectos: busca por novas metodologias, especialmente as que estimulem a atividade dos estudantes no seu processo de ensino; aproximação humanizada aos estudantes, na busca por influenciar e motivá-los ao aprendizado; uso de tecnologias educacionais; reformulação das avaliações e, por fim, permanente compromisso de formação continuada docente.

O fato é que a pandemia, segundo Azevedo, Vilela e Gaviolli (2021, p.104), nos fez parar e refletir sobre quem somos e o nosso papel pessoal e profissional. O autor reflete: “Percebemos que não há mestres nem alunos. Não há quem ensina e quem aprende. Todos aprendemos mutuamente num processo dialógico e humano”.

Os autores referenciados nesta pesquisa corroboram na perspectiva da reinvenção da prática pedagógica. Para Gadotti (2010), ao integrar as tecnologias na educação, novas possibilidades de ensino acontecem para além dos muros da escola. Zaballa (2010) aborda a importância da reflexão na prática pedagógica.

Wiebusch e Lima (2019) colaboram ao esclarecer a importância da “ruptura com as práticas de ensino tradicionais, superando a resistência da gestão, dos docentes e discentes”, diante das “mudanças globais, o avanço das tecnologias, e o acesso ao conhecimento”, aspectos estes que foram valorizados na pandemia pelos docentes ao ressignificar a prática pedagógica e integrar a tecnologia.

Entendemos que é inerente ao exercício da docência a reflexão permanente sobre a práxis, para alcançar os objetivos propostos para disciplina ou curso. Durante a pandemia, os professores buscaram aprendizado com os pares para ministrar as aulas com a inserção da tecnologia.

Diante da suspensão das aulas de forma abrupta, os professores tiveram que lidar com inseguranças e incertezas no aspecto emocional, mas também tecnológico, algumas vezes pela falta de qualidade das plataformas, da rede de acesso e do

preparo do corpo técnico das IES para dar apoio aos professores e alunos. As câmeras fechadas dos alunos e a dificuldade em manter os alunos engajados se fizeram presentes. Neste sentido, os professores foram resilientes e verdadeiros “heróis” ao lidar com tantos sentimentos e enfrentar as adversidades que permearam a prática pedagógica neste período.

4.1.4 Afetividade

A afetividade, que acolhe, compreende e escuta o aluno, desenvolve o vínculo entre professor e aluno, o aluno e universidade, suscita a empatia na sala de aula, motiva e promove o engajamento acadêmico estudantil. Os trabalhos científicos analisados discorrem sobre teorias, domínios e dimensões da afetividade relacionadas à aprendizagem e abordam a afetividade em tempos de pandemia no ERE.

A pesquisa de Kaizer (2021, p. 39) cita Abbad e Borges-Andrade (2004) para esclarecer sobre a teoria humanista e a afetividade na aprendizagem.

De forma resumida, as teorias comportamentalistas enfatizam a aprendizagem como um processo resultante da interação do indivíduo com seu ambiente, por meio do reforço, da repetição de comportamentos; as cognitivistas compreendem a aprendizagem como processos mentais, influenciados pelo ambiente, os quais, somados, viabilizam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs). **Já a humanista alia cognição e afetividade: o indivíduo é visto de forma plena, de modo que sua aprendizagem perpassa, também, seus sentimentos, atitudes e preferências de aprendizagem** (Grifo nosso).

O mesmo autor, ao trazer Bloom *et al.* (1972), aborda os resultados da aprendizagem em 3 domínios

A fim de compreender o processo de aprendizagem humana e, a partir desse conhecimento, entender como se pode mensurá-la, classificam os resultados de aprendizagem em três domínios: 1º) domínio cognitivo, que abrange um conjunto de atividades intelectuais ordenadas em função de seus níveis de complexidade; **2º) domínio afetivo, que inclui atitudes, valores, interesses e tendências emocionais que guiam o comportamento humano nas relações sociais, e seu nível de alcance é medido pelo grau de internalização ou incorporação**; 3º) domínio psicomotor, o qual indica o grau de automatização de determinadas atividades motoras ou musculares. **Para cada domínio, ou seja, resultados de aprendizagem esperados, deverão ser selecionados meios, estratégias e procedimentos instrucionais adequados** (Kaizer, 2021, p. 40, grifo nosso).

Kaizer (2021, p. 43) amplia a perspectiva sobre o domínio afetivo segundo Abbad, Carvalho e Zerbini (2006) como “a diferenciação entre os domínios cognitivo,

afetivo e psicomotor é meramente didática e visa apenas facilitar a escolha de procedimentos instrucionais em consonância com as competências que se deseja desenvolver no indivíduo”. E complementa, na compreensão de Bandura (1986):

[...] compreende a autorregulação da aprendizagem como a articulação de duas dimensões psicológicas da aprendizagem: a dimensão cognitiva e a dimensão motivacional. A primeira diz respeito ao tratamento que o aluno dá à informação que recebe e **a segunda ao envolvimento pessoal do aluno com suas tarefas. Esta segunda acepção tem maior carga afetiva [...]** (Kaizer, 2021, p. 61, grifo nosso).

Proporcionar um ambiente online de oportunidades de aprendizagem que preconiza a participação dos alunos infere trabalhar a dimensão afetiva, cognitiva e comportamental fundantes para o engajamento acadêmico estudantil. Palmeira, Silva e Ribeiro (2020, p. 3) trazem em sua pesquisa a **dimensão afetiva** na qual **“contempla a motivação e o desejo de aprender, ditando o seu envolvimento com o objeto de estudo e a sua percepção de sentido em estudá-lo”** (grifo nosso).

A pesquisa realizada por Meinhardt, Vaz e Susana Jung (2021, p. 239) cita o depoimento de uma aluna sobre os recursos tecnológicos que permitiram cultivar a afetividade.

Dentre os recursos tecnológicos mais mencionados pelos estudantes estão aqueles que permitiram manter a comunicação e a interação entre professores e alunos, como acontecia nas aulas presenciais, porém com a mediação da tecnologias, tais como: videoconferência, chat, aplicativos de mensagens, que possibilitaram, no relato dos alunos, manter as pessoas próximas, mesmo durante o período de distanciamento social. **Para uma das alunas, com as aulas ao vivo, por videoconferência se: “manteve o contato, a interação e a afetividade construída entre professores e alunos”** (grifo nosso).

O acolhimento realizado pela professora do curso licenciatura plena em Pedagogia, ao iniciar as aulas, traduz a afetividade que permeia as disciplinas que ministra. Almeida (2020, p. 7) traz o depoimento da referida docente:

[...] no replanejamento foi preciso pensar nos aspectos cognitivos e afetivos dos discentes e nas dificuldades do acesso à biblioteca física da instituição, frente a uma realidade não pensada pela sociedade e pela comunidade acadêmica, **já que estava se iniciando o período de isolamento social, o qual não se sabia por quanto tempo duraria** (grifo nosso).

Gustavo Silva (2021, p. 25) cita as competências exigidas pela sociedade contemporânea:

Por competências entende-se aquelas habilidades que podem ser utilizadas, sobretudo, na resolução de problemas de âmbito intelectual, social, dentre outros. Essas competências são cada vez mais requeridas de professores e

de estudantes, haja vista **vivermos em uma sociedade pautada em diferentes aspectos, como a agilidade da informação, a aprendizagem em rede, o conhecimento e a afetividade** (grifo nosso).

E complementa

É preciso rememorar que, em ambientes remotos, a criatividade precisa estar presente e **a afetividade na avaliação precisa ser revista**, respeitando-se as múltiplas inteligências, as dificuldades e as potencialidades dos acadêmicos, em qualquer nível ou etapa da educação (Silva, G., 2021, p. 37, grifo nosso).

Freitas (2021, p. 19) cita o relatório da Unesco¹⁹ sobre um dos quatro pilares da educação.

Segundo o relatório da UNESCO, o aluno não deve receber somente formação para o mercado de trabalho, mas deve receber formação para viver em sociedade, ou seja, deve-se formar cidadãos e não exclusivamente mão-de-obra para o mercado.[...] **Competências ditas no relatório da UNESCO de APRENDER A CONVIVER estão ligadas à produção da empatia, desenvolvendo pensamentos à não violência, o espírito colaborativo, o viver em sociedade e desenvolvendo, além de tudo, laços afetivos com aceitação às diferenças** (grifo nosso).

Para Meirelles (2021, p. 12), a compreensão sobre o ERE envolve:

Como apontou Marques (2020), **é preciso mais tempo, proatividade, atenção e afetividade para atender às necessidades individuais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino à distância** e, diante dos relatos desta pesquisa, alguns docentes parecem ter tido essa consciência, principalmente quando a crise mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2 é colocada em perspectiva, uma vez que foi experimentada tanto pelos docentes e quanto pelos discentes em 2020 (grifo nosso).

A reflexão de Bona (2020, p. 55), a partir de Cunha (2018, p. 10), traz a formação docente:

Para que haja o desenvolvimento dos docentes no ensino superior, é fundamental levar em consideração a cultura como sendo o ponto de partida, a fim de possibilitar a compreensão dos significados que os professores atribuem aos saberes pedagógicos. [...] Isso posto, é preciso compreender a pluralidade resultante desse ponto de partida cultural, o que pressupõe **assumir a carreira docente como ação complexa que exige os saberes disciplinares, como também, “culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos”** (grifo nosso).

Silus, Leal de Castro e Lageano Neto de Jesus (2020, p. 14), em sua pesquisa, alertam:

Com a pressão provocada pelas IES para atendimento da ERE, **os docentes estão buscando diversas formas de interagir com os estudantes**,

¹⁹ Relatório da Unesco: Educação para todos: o imperativo da qualidade, Unesco, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_por. Acesso em: 17 ago. 2023.

inclusive procurando atender as demandas que vão além da habilidade tecnológica como também emocional, devido ao stress causado pelo acúmulo de atividades, incluindo a produção de conteúdo e resistência ao ensino síncrono e assíncrono e as mudanças para a modalidade de trabalho em *home office* (grifo nosso).

Os excertos das pesquisas analisadas ressaltam a importância da afetividade na sala de aula, traduzida em escuta, acolhimento, diálogo e entendimento das necessidades dos alunos. Para tal, envolve a formação e atuação dos professores atentos às exigências pautadas pela sociedade contemporânea na qual podem emergir situações inesperadas como o ERE.

Ao ressaltar a importância da afetividade, lembramos de Freire (1999) que cita a “boniteza” e a “alegria” intrínseca aos processos de ensino e de aprendizagem que proporcionam o engajamento do aluno.

A afetividade, traduzida em acolhimento e escuta, esteve presente no ambiente remoto das aulas no ensino superior. Mesmo diante da situação inesperada da pandemia da Covid-19 que causou perdas de entes queridos e abalou as estruturas emocionais, foi preciso compreender que nem tudo estava ao alcance para uma possível solução para os problemas que emergiram. Mas cabe ressaltar que as produções científicas aqui analisadas não abarcam todas as situações que se desenvolveram durante o período de ERE.

4.2 Discussão da apresentação e análise dos dados

Os dados apresentados evocam a análise reflexiva e crítica a partir das evidências que emergem dos textos científicos analisados, os quais caracterizam as condições de infraestrutura educacional das IES e as práticas pedagógicas realizadas no Ensino Remoto Emergencial durante o período pandêmico da Covid-19, a fim de apontar os elementos favoráveis para o engajamento acadêmico estudantil.

Ressaltamos que a educação superior, assim como os outros níveis e modalidades da educação, não tiveram tempo hábil para adequação da infraestrutura educacional na transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, pois toda comunidade acadêmica foi surpreendida pela suspensão das aulas presenciais. Portanto, professores e alunos, ao mesmo tempo que aprendiam, ensinavam e descortinavam novas perspectivas educacionais.

No entanto, as instituições de ensino superior brasileiras, tanto na esfera pública como privada, realizaram ações a fim de promover condições favoráveis aos alunos no que tange à infraestrutura educacional para a continuidade do ano letivo.

As IES disponibilizaram plataformas educacionais para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, *chip* de acesso à internet móvel, concessão de pacote de dados, oferta de bolsas de estudos (IES particulares), auxílio financeiro para renovação ou compra de equipamentos eletrônicos para acesso às aulas *online*, e o empréstimo de equipamentos da instituição (*notebooks*).

Nas IES públicas foi mantida a moradia dos estudantes nos *campi*, para os estudantes oriundos de outros estados e municípios e a oferta de vale alimentação (os refeitórios coletivos foram fechados). De modo geral, as IES disponibilizaram aulas de reforço para suprir a defasagem educacional.

Vale ressaltar que a formação de professores em parceria com as empresas detentoras das plataformas educacionais sobre o funcionamento e ferramentas ocorreu em parte das IES, mas foram fortemente recomendadas como ações permanentes de formação continuada pelas próprias IES.

No que diz respeito ao ERE, o currículo foi modelado pelos professores na ação, é importante lembrar que inicialmente foi planejado para o ensino presencial, portanto readequado para o ensino remoto (aulas síncronas *online*), é neste ambiente de aprendizagem que emerge o “currículo em ação proveniente da realidade ao qual está inserido” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 103). Neste sentido, a integração das tecnologias avançou a passos largos na área educacional, e alguns constructos teóricos passaram a fazer parte da rotina acadêmica, como o ensino híbrido.

O ensino remoto emergencial não se limitou a aulas síncronas e a utilização de plataformas educacionais nas IES, neste cenário, o currículo passou a ser elaborado a partir do contexto no qual estava inserido. Os professores ressignificaram a prática pedagógica, readequaram a didática utilizada e não pouparam esforços no planejamento das aulas.

Os textos analisados evidenciam o modelo pedagógico próprio e emergente no qual os estudantes relatam que as metodologias possibilitaram o engajamento no ERE ao proporcionar a interação entre os alunos quando da realização de trabalhos em grupo, promovendo o diálogo, a escuta e o compartilhamento de informações nas plataformas de educação, assim como a preocupação docente em conhecer seus alunos, buscar a inovação pedagógica neste novo modelo educacional com o intuito

de motivar e envolver os alunos. Aspectos estes que estão descritos no projeto *OLAF* sobre engajamento estudantil.

De acordo com Trowler (2010, p. 2):

O engajamento do aluno é o investimento de tempo, esforço e outros recursos por alunos e suas instituições destinados a otimizar a experiência do aluno e melhorar os resultados de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e o desempenho e reputação da instituição.

Diante do exposto, as ações desenvolvidas pelas IES e pelas práticas pedagógicas no ERE coadunam com as características que proporcionam o engajamento acadêmico estudantil que perpassam três dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental, ao reunir esforços para proporcionar um ambiente *online* de oportunidades de aprendizagem no qual o aluno tem proposição ativa na sua aprendizagem.

4.3 Pesquisa *OLAF* – *Online Learning and FUN*

Cabe esclarecer que os dados construídos nesta pesquisa por meio da RSL captam o olhar dos docentes, muitos por meio de narrativas de suas práticas e das medidas adotadas pelas IES, ao passo que os dados resultantes da pesquisa *OLAF* foram captados pelo olhar dos estudantes durante o período pandêmico. Assim, a comparação entre os dados se mostra mais como uma aproximação temática, buscando desvelar tópicos convergentes.

Santos, Almeida e Alves (2021, p. 65) salientam que no projeto *OLAF* entende-se a “diversão em uma perspectiva mais ampla do que a apropriação de jogos eletrônicos ou espaços de aprendizagem gamificados”. As autoras reforçam que “a dimensão lúdica ou a própria diversão é posta como parte das estratégias pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem, o protagonismo discente e o fomento de espaços de leveza, alegria e divertimento” (Santos; Almeida; Alves, 2021, p. 65).

O cotejamento dos dados da pesquisa *OLAF* com os da RSL está amparado em três pesquisas realizadas e publicadas.

Na pesquisa desenvolvida por Santos, Almeida e Alves (2021, p. 63), o objetivo compreende

[...] identificar estratégias pedagógicas que propiciem diversão na aprendizagem apoiada por tecnologias digitais, o engajamento, a

motivação e a colaboração, na visão dos estudantes de graduação, bem como formular recomendações em termos de diversão, alegria e sentido na aprendizagem online ou remota em instituições brasileiras” (grifo nosso).

A análise, realizada pelos autores Santos, Almeida e Alves (2021), considerou das 25 questões fechadas e 3 abertas, 71 respostas dos alunos do ensino superior relativas a estratégias pedagógicas e diversão.

Resultados iniciais (Santos; Almeida; Alves, 2021) indicam as estratégias pedagógicas mais utilizadas:

1. Envolvem a autonomia, a compreensão e a construção de conhecimento pelos estudantes;
2. Permitem ao estudante trabalhar em seu tempo para a transformação pessoal;
3. Proporcionam o desenvolvimento de habilidades para resolver os desafios cotidianos com mais probabilidade de envolver os estudantes e de diversão no aprendizado.

Identificaram ainda que “a alegria perpassa a criação de ambientes desafiadores envoltos pelo desenvolvimento da autonomia e de uma relação prazerosa entre discentes e docentes” (Santos; Almeida; Alves, 2021, p. 69). Apontam sobre a relevância da pesquisa na contribuição para “reduzir a evasão escolar, aumento do engajamento e protagonismo discente” (Santos; Almeida; Alves, 2021, p. 69).

A segunda pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa as respostas fundamentadas em Paulo Freire. Ela foi desenvolvida por Silva e Almeida (2021b) e objetiva compreender os olhares dos alunos sobre o aprender com diversão durante a pandemia, com relação às 25 questões fechadas e 6 abertas, foram selecionados do total de 141 respondentes, 69 respostas dos alunos de graduação e 16 dos alunos de pós-graduação, totalizando 85 respostas.

As questões selecionadas para análise no estudo dos acadêmicos foram:

1. O que é uma aprendizagem online que agrada (divertida); quais seriam as características?
2. Com base na sua história de aprendizagem escolar na Universidade, conte-nos quais foram suas marcas ou situações de satisfação em aprender, que tiveram importância.

Segundo o estudo, “a análise dos resultados revelou evidências da relação entre aprendizagem com diversão e a educação transformadora” (Silva; Almeida,

2021b, p. 59). A seguir, breve relato da análise das respostas à luz das três dimensões freireanas:

1. O homem como ser de relações,
2. O professor transformador,
3. Participar e intervir na realidade e transformar o mundo.

No que diz respeito à aprendizagem com diversão, “os respondentes reconhecem as atividades em grupos como importantes para aprendizagem”, assim como a promoção para a escuta e o diálogo, e “expressam a capacidade de compartilhar informações entre seus pares e com o mundo, em particular, por meio das tecnologias”. São afirmações que refletem conceitos freireanos “aos quais professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar” (Silva; Almeida, 2021b, p. 59).

Com relação ao papel do professor, “busca conhecer o que os alunos sabem e a partir das suas realidades. Um dos respondentes sintetiza a relevância do professor conhecer os contextos e os repertórios dos alunos para promover o engajamento” (Silva; Almeida, 2021b, p. 60). Os respondentes “valorizam as estratégias pedagógicas que envolvem a participação ativa como fator de aprendizagem e de satisfação” (Silva; Almeida, 2021b, p. 60).

Para Freire (1999, p. 95), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. O mesmo estudo relata que “Aparecem também nas respostas dos alunos um conjunto de situações de atividades didáticas em que se relacionam os conteúdos com a prática e com a realidade” (Freire, 1999, p. 95).

Ao abordar a participação para intervir e transformar o mundo, o estudo relata que os respondentes reconhecem a educação na perspectiva freireana da educação como “ato político, não necessariamente partidário, mas é político pois acredita que não há prática pedagógica independente de valores ou isolada da sociedade. É um ato que provoca mudança” (Freire, 1999, p. 95). Relatam, em suas repostas, “o desejo de intervir na realidade e transformar o mundo”, e ainda, “ênfatisam a “importância das práticas de aprendizagem estarem ligadas a problemas reais” (Freire, 1999, p. 95). “A valorização que atribuem às relações humanas e aos conteúdos trabalhados” também está presente nas respostas dos alunos, e apontam o sentido da educação, para além das salas de aula, de criar redes solidárias e humanizadoras” (Freire, 1999, p. 95).

Os dados, segundo os mesmos autores, indicam que esses alunos reconhecem o homem como ser de relações, compreendem que não aprendem sozinhos, mas por meio do diálogo respeitoso. Apontam que o professor deve gostar de ensinar, ser paciente, ético, provocar a curiosidade epistemológica. Os alunos revelam sensibilidade para com o outro. Buscam na aprendizagem poder melhor intervir e transformar o mundo. Finalizam o artigo, afirmando que, pelas vozes dos alunos, a educação aponta caminhos para seu sentido humanizador. A alegria e o sentido de aprender viabilizam, aos educadores e aos educandos, a formação crítica para a convivência e para a qualidade de vida justa e livre.

Os autores Geraldini, Campos e Cesaretti (2021) têm como objetivo na pesquisa quali-quantitativa refletir sobre os fatores que geraram desmotivação e falta de envolvimento dos graduandos no ERE, para a ressignificação de dinâmicas e estratégias pedagógicas na Instituição, valorizando a diversão como promotora de motivação e engajamento. Evidenciam a diversão como “elemento essencial na promoção de motivação e envolvimento no ambiente escolar” e citam que embora alguns professores estivessem familiarizados com atividades online a distância, as modalidades são distintas, pois no “ERE, a presença física foi substituída pela presença digital, sem o planejamento que norteia a produção de atividades em educação à distância (EAD)” (Geraldini; Campos; Cesaretti, 2021, p. 46).

O corpus da pesquisa dos mesmos autores contempla a análise da resposta de 69 alunos graduandos, sobre a opinião dos respondentes a diversão deveria fazer parte da aprendizagem *online* divertida e em que medida ela se articulava com motivação e envolvimento. Os resultados apontam “que 78% dos graduandos consideram que devem aprender com diversão e relaciona diversão com motivação e envolvimento. Entretanto, apenas 27% deles consideram divertido o ensino remoto vivenciado na Universidade neste período”.

As pesquisas analisadas, embora não tenham abordado especificamente o tema diversão, apontam práticas pedagógicas usando aplicativos gamificados (Kahoot, Quizziz...), sugerindo a preocupação com a diversão dos alunos. Outrossim, é clara a atenção aos aspectos socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. Ao cotejar os dados do projeto OLAF, provenientes das pesquisas publicadas com os dados da pesquisa da RSL podemos elencar as seguintes similaridades:

Quadro 9 - Similaridade dos achados entre as pesquisas *OLAF* e RSL

OLAF	RSL
Autonomia, a compreensão e a construção de conhecimento pelos estudantes.	A busca pelas melhores formas de promover o ensino e estimular nos estudantes formas de aprendizagens diversificadas. As tecnologias devem ser associadas a situações de aprendizagem que promovam a reflexão crítica dos estudantes.
Trabalhar em seu tempo para a transformação pessoal	As novas formas de aprender tencionam as práticas pedagógicas novos olhares metodológicos de ensino (para os docentes) e de aprendizagem (para os discentes).
Habilidades para resolver os desafios cotidianos, com envolvimento e diversão	Elaborar currículos focados nos objetivos de aprendizagem e não nos objetivos do professor; propor contextos de aprendizagem baseados em ensino interativo utilizar recursos educacionais diversificados para atender aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.
O homem como ser de relações	Dentre os recursos tecnológicos mais mencionados pelos estudantes estão aqueles que permitiram manter a comunicação e a interação entre professores e alunos, como acontecia nas aulas presenciais, porém com a mediação das tecnologias, [...] Para uma das alunas, com as aulas ao vivo, por videoconferência se: "manteve o contato, a interação e a afetividade construída entre professores e alunos".
O professor transformador	Novo olhar para o processo educativo e uma nova mudança de posicionamentos em práticas pedagógicas.
Participar e intervir na realidade e transformar o mundo	No lugar da mera instrumentalização, sugere-se a renovação de conteúdos curriculares e de técnicas didáticas na educação superior, de forma a operar uma mudança na imagem da ciência e da tecnologia, não mais como atividades autônomas, mas como processo social cuja gênese e trajetória são afetadas também por valores morais, pressões econômicas e conjunturas políticas.
aprender com diversão e relaciona diversão com motivação e envolvimento	Dimensão afetiva: motivação e desejo de aprender, envolvimento como objeto de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Portanto, as categorias analisadas revelam dados que convergem com as respostas da pesquisa *OLAF* no sentido de apontar características que desvelam a

aprendizagem com diversão e favorecem o engajamento do aluno.

O engajamento acadêmico estudantil perpassa pelo engajamento acadêmico institucional que realiza ações e políticas institucionais que favoreçam a permanência dos alunos e o bem-estar.

CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Esta pesquisa busca responder ao objetivo geral: Identificar as condições institucionais da educação superior que favorecem a inovação pedagógica, ao adotar o ensino remoto a fim de identificar (analisar) se/quais foram as condições favoráveis para o engajamento dos estudantes.

Para atingir o objetivo proposto, a metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa e assume natureza básica exploratória. Para tanto, foi realizada RSL nas bases BDTD e no portal de periódico Capes. No total, foram identificados 17 textos científicos e analisadas à luz de quatro categorias definidas, que emergiram da análise dos dados: gestão educacional, práticas pedagógicas, currículo e afetividade.

As categorias foram definidas a partir da “leitura flutuante” (Bardin, 1977) dos trabalhos selecionados, possibilitando a sensibilização e a apropriação das questões que envolvem a pesquisa. Nesta leitura, alguns aspectos foram evidenciados em vários trabalhos, os quais elegemos como categorias.

Na categoria “gestão educacional” constam as seguintes subcategorias: infraestrutura educacional, recursos digitais, apoio psicológico, formação docente, formação discente, questão financeira e evasão escolar. As práticas pedagógicas possuem as seguintes subcategorias: didática, ensino e aprendizagem, ensino remoto emergencial, estratégias pedagógicas, inovação pedagógica, metodologias ativas, motivação estudantil e tecnologias da informação e comunicação. Dentre as categorias, as que possuem maior número de publicações estão a prática pedagógica e a gestão educacional, em contrapartida, as com menor número são: currículo e afetividade.

A análise de conteúdo foi realizada de acordo com a metodologia proposta por Bardin (1977) e utilizou o *Software NVivo 14* para a sistematização e cruzamento de dados, e apontou um maior número de artigos científicos em detrimento das teses e dissertações. As publicações foram mais volumosas no ano de 2021.

A análise das categorias revelou que apesar da declaração inesperada do cancelamento das aulas presenciais, as instituições de ensino superior formaram comitês para mapear as necessidades dos alunos, e assim estruturar as ações que possibilitaram a retomada das atividades acadêmicas no ERE, publicações de órgãos nacionais e internacionais, fruto de pesquisas realizadas, nortearam as ações e políticas educacionais neste período, como as recomendações da Unesco.

As instituições de ensino superior brasileiras, tanto na esfera pública como na esfera particular, realizaram ações a fim de promover condições favoráveis no que tange à infraestrutura institucional para a continuidade das atividades e para o bem-estar dos alunos, a fim de promover a equidade educacional em relação a outros objetivos educacionais.

No entanto, as políticas públicas ficaram a desejar. O MEC publicou algumas portarias, foi criado o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 329, de 11 de março de 2020, para o gerenciamento dos assuntos sensíveis à Covid-19 e seus reflexos na educação. Dentre outras, foi promulgada a Portaria nº 343, de 18 de março de 2020 e Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020, para, respectivamente, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e para estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo da educação superior. Cabe ressaltar que as ações ficaram voltadas às questões burocráticas e ações operacionais para a manutenção do calendário acadêmico.

Na ausência de orientações de cunho didático-pedagógico, as IES se apoiaram em cartilhas de órgãos internacionais para definir o plano de ação para continuidade do ano letivo, além das prioridades elencadas pelos comitês de algumas universidades. Assim, as orientações de organismos internacionais e de instituições privadas foram assumidas sem críticas quanto à sua tradução para a realidade brasileira.

Essa ausência governamental indica as contradições sobre o conceito de educação, mais pautado na sua organização burocrática do que em seu sentido real. Não foram consideradas as assimetrias, e o aprofundamento destas, seja no acesso às tecnologias, às condições de moradia, de vida e saúde.

A formação de professores com relação ao uso das plataformas educacionais e recursos digitais foi ofertada em parte pelas próprias IES e em parte na parceria com empresas de tecnologia, ainda com relação à infraestrutura, os dados apontam a importância da formação continuada dos professores, da formação discente (letramento digital) e do apoio socioemocional para a comunidade educacional (gestores, professores, funcionários e alunos). Apesar de ações voltadas para a equidade, para a qualidade educacional e para o engajamento dos estudantes, as pesquisas denunciaram a dificuldade dos alunos com relação ao ambiente dos lares para estudar, como pouco acesso à internet e dispositivos tecnológicos (computadores, câmeras etc.), dificuldades com a modalidade a distância, interação

com a IES e as dificuldades emocionais devido ao inusitado momento histórico.

Vimos que o currículo planejado para aulas presenciais foi modelado pelos professores na perspectiva de readequação e rearticulação curricular diante do contexto em que estavam inseridos, voltado para os objetivos de aprendizagem dos alunos com base na interatividade, além de incentivar o intercâmbio de informações nas IES (nacionais e estrangeiras). Para atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, ocorreu a escolha de recursos educacionais diversificados, que incorporou a combinação de atividades presenciais e online e uso de tecnologias, configurando o hibridismo, como a maior parte dos autores das produções científicas os conceituam. Entretanto, essa prática não pode ser generalizada.

O currículo real que aflorou pela prática pedagógica no ERE, para além da formação acadêmica e profissional e dos objetivos do ensino superior, abarcou o convívio dos alunos ainda que em ambientes virtuais e proporcionou a formação humana e crítica. No contexto em que se encontravam, o acolhimento socioemocional pelos professores e IES foi necessário e mostrou-se muito importante para a adesão e engajamento dos estudantes, como seria de se esperar num cenário tão instável, complexo e repleto de inseguranças quanto ao futuro, a saúde, aos familiares e o efeito da falta do contato físico. A educação não ficou alheia aos sentimentos, afetos e emoções.

Os dados ainda apontam que, para a melhoria deste modelo, é necessário para democratizar o acesso à internet de qualidade, aproximar o conteúdo curricular das IES às realidades dos alunos, além da formação no uso das tecnologias para os professores e alunos.

A pandemia exigiu um modelo próprio denominado ensino remoto emergencial e, neste contexto, emergiram as “reinvenções” curriculares e as práticas pedagógicas que integraram as tecnologias. As metodologias foram readequadas aos processos de ensino e de aprendizagem por meio das telas, desvelando também inovações pedagógicas.

Não se pode ignorar as assimetrias reveladas no período estudado, professores sem formação, alunos com parco acesso às tecnologias, condições de higiene e de moradias precárias, falta de equipamentos ou equipamentos compartilhados entre os familiares, dificuldades financeiras que se acentuaram e tantas outras que refletem as desigualdades de oportunidades educacionais de estudantes, de professores e da população como um todo. As políticas públicas não

foram suficientes para suprir as diferentes demandas, tendo a população – em especial os docentes – de lançar mão de recursos próprios, de seu repertório e do característico “jeitinho” para levar em frente a “vida mesma” da escola.

Os dados apontam dois conceitos centrais referentes à prática pedagógica no ERE, a educação a distância e a aprendizagem online (que se mesclam), e foi desenvolvida em espaços, tempos e linguagens diferenciadas. As atividades acadêmicas tiveram momentos online e offline, com a participação do professor na sala de aula virtual, ou com os colegas por videoconferência nos trabalhos em grupo, ou no estudo e afazeres individuais, configurando novos formatos, colaborando para a configuração do ensino híbrido.

As práticas pedagógicas foram tencionadas ao emergir um novo olhar para os processos de ensino e de aprendizagem. Os dados revelam uma necessária “desacomodação” dos professores e, por sua vez, em diversas pesquisas, foi citada a geração de novos saberes alinhados às demandas da contemporaneidade educacional.

Repensar o planejamento, conhecer novas tecnologias para promover a comunicação e interação em plataformas educacionais, gravar aulas, fazer *lives*, dinamizar a “nova” sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem, que possam proporcionar, além da participação do aluno, novas oportunidades de aprendizagem. Essas novas oportunidades devem despertar a motivação e o desejo de aprender (dimensão afetiva), a mobilização intelectual (dimensão cognitiva) e o modo como colocam em prática o que aprenderam, além das manifestações observáveis de engajamento (dimensão comportamental), que são as três dimensões do engajamento do estudante, é condição *sine qua non* para proporcionar situações de aprendizagem ativas, nas quais os alunos são protagonistas no processo de construção de sua própria aprendizagem. A construção da aprendizagem deve, ainda, despertar motivações internas que possibilitem a interação entre os pares, o envolvimento em atividades, o comprometimento e o prazer em aprender, resultando em um ambiente *online* de oportunidades de aprendizagem e favorecer o engajamento dos alunos.

Segundo os dados analisados, o ERE, apesar de desafiador, desvelou novos olhares para os processos de ensino e de aprendizagem, reconhecendo a importância do letramento e do multiletramento digital e a possibilidade de inovar nas práticas pedagógicas a partir do repensar, experimentar, refletir, agir, avaliar em um processo

de formação permanente, por meio das tecnologias que proporcionem a reflexão crítica dos alunos.

Nesta pesquisa, abordamos o relato da prática pedagógica exitosa com relação ao estágio supervisionado dos alunos de Pedagogia em ambiente remoto que enfatiza as metodologias ativas como fator de engajamento. Outra citação discorre sobre a interação da supervisora com as alunas, e entre alunas e professoras regentes na Educação Infantil.

O ambiente no qual as aulas foram realizadas, por meio da tecnologia nas plataformas digitais, possibilitou, segundo as produções científicas, relações afetivas. A dimensão afetiva abarca a motivação, o desejo de aprender e colaborar, o envolvimento com o objeto de estudo e a razão de estudá-lo. Os recursos digitais mais citados foram os que possibilitaram a comunicação e a interação por meio das tecnologias.

A resiliência e a empatia dos professores e alunos foram aspectos importantes para manter o bem-estar do ambiente educacional diante da adoção do ERE em virtude do distanciamento social, a fim de evitar contaminações e adoecimentos, aumentando o número de óbito. Mas, cabe aqui ressaltar que, as ações empáticas e de acolhimento foram decorrentes das ações particulares dos docentes, mais do que das instituições, e não podem ser generalizadas. Lembramo-nos aqui que os docentes também padeceram com as mesmas condições, ou falta de condições, impostas aos estudantes. Eles também sofreram com desigualdades de diversas ordens, caindo-lhes em seus ombros grande parte da responsabilidade da continuidade das atividades acadêmicas, sem considerar suas dificuldades.

Os dados também apontam que no ambiente virtual é maior o desafio do professor em conhecer o aluno e que no replanejamento curricular foi imprescindível pensar no aspecto afetivo para além do cognitivo, como já pontuado. Aspectos como motivação, interação e envolvimento com o estudo denotam o engajamento do aluno e são essenciais no vínculo para com a IES, estes são alguns fatores que possibilitam a aprendizagem com diversão.

As categorias analisadas não esgotam o tema em tela, dada sua riqueza, complexidade e diversas camadas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem nos dois anos da pandemia de Covid-19. No entanto, apontam algumas direções, entre estas, as condições institucionais elencadas que podem favorecer a inovação pedagógica e o engajamento acadêmico estudantil.

Em relação à inovação pedagógica, seria precoce apontar que as práticas realizadas durante a pandemia serão perpetuadas no período pós-pandêmico, mas entendendo-se inovação como a integração das tecnologias na prática pedagógica. O conceito de inovação, segundo Masetto (2018, p. 20) *apud* Carbonell (2002, p. 19), é um “conjunto de intervenções, decisões, processos e estratégias com certo grau de intencionalidade e sistematização mediante as quais se procura introduzir ou produzir mudanças de atitudes, ideias, culturas, conteúdos e modelos nas práticas pedagógicas”. O autor ressalta a inovação curricular como “um conjunto de mudanças e adaptações que afetam o currículo nos seus eixos constitutivos (contexto, intenção, protagonistas, estrutura curricular e gestão) em todas as suas dimensões, de modo simultâneo e sinérgico”, e amplia o olhar sobre a inovação educacional ao abordar a formação do professor como profissional competente, ciente do seu agir e da sua intencionalidade.

As IES lançaram mão de um conjunto de ações que têm potencial para apoiarem um ambiente propício para a inovação pedagógica, como a instauração de comitês para identificar as demandas dos estudantes, o apoio aos estudantes para darem continuidade aos estudos, acolhimento socioemocional, comunicação, parceria com as empresas das plataformas educacionais para formação de professores com relação à funcionalidade.

É importante frisar que as produções científicas não se voltaram a analisar o desempenho ou os resultados de aprendizagem dos estudantes, uma vez que se encontravam em processo de análise e reflexão sobre suas práticas num período tão complexo. Esses resultados, possivelmente, serão analisados em períodos futuros, pós-pandemia.

De modo geral, esta pesquisa levantou questões que ampliam as perspectivas sobre como a educação no ensino superior se desenvolveu durante a pandemia no ERE na perspectiva da inovação pedagógica e do engajamento acadêmico estudantil.

Conclui-se que os dados levantados nesta pesquisa apontam para a inovação da prática pedagógica e do currículo, que foi modelado pelos professores em consequência da implantação do ensino remoto emergencial. Mudanças foram amparadas pela oferta de recursos aos alunos pelas IES e infraestrutura para a continuidade das aulas, assim como a prática pedagógica ressignificada pelos professores ao integrar a tecnologia e fazer uso de metodologias ativas que pudessem acolher, “motivar” os alunos, e desenvolver o vínculo por meio da afetividade que

esteve presente no ambiente das aulas síncronas.

Percebemos algumas similaridades com relação ao engajamento do aluno nas ações desenvolvidas no ERE, conforme investigado na RSL, e a pesquisa *OLAF* que perpassa pelo engajamento institucional na perspectiva da qualidade de ensino, portanto na nossa percepção as IES (gestão e professores) ofertaram um ambiente educacional acolhedor e de qualidade educacional.

Para a pesquisadora, esta pesquisa anunciou caminhos importantes para a compreensão da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem que aflorou neste período: a humanização se fez notar, bem como a solidariedade, a empatia e o heroico papel dos professores e agentes educacionais na manutenção de um vínculo ao cotidiano necessário para a continuidade da vida. Professores se desdobraram para, ao mesmo tempo em que lidavam com as próprias inseguranças, temores e sentimentos, prover o “novo normal”. Esta pesquisa possibilitou compreender a relevância do ambiente educacional e seus aspectos inerentes ao bom funcionamento, assim como o sistema educacional para formação do aluno no desenvolvimento do aprendizado que remete à alegria e ao engajamento em outros espaços e tempos para além da aula presencial.

Os impactos desse período de dois anos ainda serão notados e melhor estudados, mas, certamente, não poderão ser esquecidos. No período pós-pandêmico, algumas IES certamente continuarão a analisar e implementar o que foi vivenciado, ao passo que outras abolirão totalmente o desenvolvido durante o ERE de suas práticas, retornando ao “antigo normal”, presencial.

Próximos estudos poderão considerar, diante das questões levantadas, após a pandemia, ao retomar o ensino presencial, quais as contribuições que permaneceram no ensino superior sob a luz das práticas pedagógicas inovadoras que propiciem a diversão na aprendizagem com tecnologia, e o engajamento dos estudantes, ou se o repensar se restringiu apenas ao período do ERE e não influenciou os docentes sob as novas formas da ensinar e aprender desenvolvidas no período da pandemia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Reflexões sobre tecnologias, educação e currículo: conceitos e trajetórias. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhares (Orgs.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: Nied/Unicamp, 2018. p. 122-148. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

ALMEIDA, Maria Claudice R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Endipe**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/33937476/integra%C3%87%C3%83o_de_curr%C3%8Dculo_e_tecnologias_a_emerg%C3%8ancia_de_web_curr%C3%8Dculo. Acesso em: 24 jul. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. 2019. Tese (Livre-docência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://pergamum.pucsp.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=393218>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; PERRIER, Gerlane Romão Fonseca; GONÇALVES, Lina Maria; MUÑOZ, Cleide Maria dos Santos MUÑOZ. Currículo e Tecnologia: revisão sistemática de literatura no âmbito da revista científica e-Curriculum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 614-635 abr./jun. 2020. Disponível em: [currículo e tecnologia: revisão sistemática de literatura no âmbito da revista científica e-curriculum | revista e-curriculum \(pucsp.br\)](http://www.e-curriculum.org.br/revista-e-curriculum/pucsp.br). Acesso em: 27 jul. 2023.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez, 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Pesquisa da Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2020. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; VILELA, Elaine Gomes; GAVIOLLI, Fabiana Moreira. Educação remota no ensino superior em tempos de pandemia. **Revista Linhas**,

Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 80-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19635>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARKLEY, Elizabeth F. **Student engagement techniques: a handbook for college faculty**. Jossey-Bass, 2010.

BATISTA, Israel Matos. **Equidade no ensino superior brasileiro: respostas dadas à pandemia da COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado MPPG) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Políticas Públicas e Governo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/31556>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BOLLELA, Valdes Roberto; MEDEIROS, Igor Studart; TELLES, Simone. Educação Remota em Tempos de Pandemia: reflexões no contexto acadêmico. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 54, n. Supl. 1, p. 4-10, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/184771>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BONA, Jeferson Luz. **Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28539>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto; FERNANDES, Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CASALI, Alípio. Educação. In: TEIXEIRA, Alfredo; USARKI, Frank; PASSOS, João Décio. **Dicionário de Ciência e Religião**. São Paulo: Paulus, 2022. p. 269-274.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. **Painel TIC COVID-19**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021a. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa TIC Domicílios 2020**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021b.

COATES, Hamish. **Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections**. Routledge, 2006. Disponível em: https://oira.aua.am/files/2012/04/Student-Engagement-in-Campus-Based-and-Online-Education_-_University-Connections-2006.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

COATES, Hamish. A model of online and general campus-based student engagement. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 121-141, 2007.

COATES, Hamish. **Engaging Students for Success**. Australasian Survey of Student Engagement. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research, 2009. Disponível em: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1017&context=higher_education. Acesso em: 08 jul. 2023.

COATES, Hamish International students' engagement with effective educational practices: A cross-national comparison. **AUSSE Research Briefing**, v. 5, p. 1-5, 2010. Disponível em: <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=ausse>. Acesso em: 08 jul. 2023.

CÔRTE VITÓRIA, Maria Inês; CASARTELLI, Alam; RIGO, Rosa Maria; COSTA, Priscila T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não nascemos prontos** – provocações filosóficas. 19. ed. Petrópolis: Vozes Nobilis, 2015.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. Porto Alegre: PUC-RS, 2017. p. 2260-2271. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14603/2/Engajamento_academic_o_aportes_para_os_processos_de_avaliacao_da_Educacao_Superior.pdf. Acesso em: 08 jul. 2023.

FARIA, Paulo M. **Revisão Sistemática da Literatura**: contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e Procedimentos na área das ciências da educação. Aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais. Santo Tirso: WhiteBooks, 2016.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>. Acesso: 20 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato da Ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Kleber Fernandes de. **Educação em tempos de pandemia**: percepções sobre a transição do modelo tradicional ao modelo remoto. 2021. Dissertação

(Mestrado em Gestão para a Competitividade) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021 Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30467>. Acesso em: 24 jul. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GERALDINI, Alexandra; CAMPOS, Karlene; CESARETTI, Mário. À possível promover motivação, envolvimento e diversão no ensino remoto? Aprendizagem no período da pandemia. *In: Anais do VII Seminário Web Currículo: redes, territórios e diversidades*. São Paulo: PUC-SP, 2021. p. 45–54. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/ocurriculo/anais-vii-webc-2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumentos de Avaliação**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 10 jul. 2023.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico da Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: https://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

KAIZER, Betânia Mafra. **Modelo multivariado de avaliação da aprendizagem em ensino superior remoto emergencial**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/2527>. Acesso em: 24 jul. 2022.

KUH, George. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/364960>. Acesso em: 07 jul. 2023.

KUH, George; KINZIE, Jillian; CRUCE, Ty; SHOUP, Rick; GONYEA, Robert M. Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success. **Indiana University**, Bloomington, 2007. Disponível em: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/23684>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 223-247, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática** – A aula como centro. 4. ed. São Paulo: FDT, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação curricular no ensino superior**: organização, gestão e formação de professores. Inovação no ensino superior. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: Experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid19. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 235–247, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/civitas/article/view/39973>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 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: Gabinete do Ministro, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

MEINHARDT, Moana; VAZ, Douglas; SUSANA JUNG, Hildegard. Saberes emergentes do período pandêmico no curso de pedagogia: percepções discentes sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação. **Devir Educação**, p. 227-246, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/413>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MEIRELLES, Daniella Viveiros. **O ensino remoto emergencial no curso de graduação em Medicina Veterinária durante a pandemia da COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado em Medicina Veterinária) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/28609>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2016.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na educação. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 27-46.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Guilherme Lima. Uma crítica ao ofício de professor e uma proposta construtivista para tempos de Covid-19: a Estratégia Didática Multissensorial

adaptada ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 19, n. 2, p. 184-196, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/252643/40148>. Acesso em: 24 jul. 2022.

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**, Campinas, v. 8, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663809/27519>. Acesso em: 24 jul. 2022.

OKADA, Alexandra. **Project OLAF - Online Learning and FUN**. OPEN, University 2020. Disponível em: <https://www.open.ac.uk/blogs/rumpus/index.php/projects/olaf/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

OKADA, Alexandra; SHEEHY, Kieron. O valor da diversão na aprendizagem on-line: um estudo apoiado na pesquisa e inovação responsáveis e dados abertos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 590-613, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48014/32202>. Acesso em: 03 jul. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos** (DUDH). 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/humanrights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 3 dez. 2022.

PALMEIRA, Robson Lima; DA SILVA, Andressa Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810>. Acesso em: 24 jul. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Letramento digital e prática pedagógica no ensino superior: reflexões sobre os desafios do estágio supervisionado. **Revista Educação em Debate**, v. 43, n. 86, p. 204-218, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24882/eemd.v43i86.77989>. Acesso em: 24 jul. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PUC - SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **OLAF Online Learning and FUN** (Aprendizagem Online e Diversão). Parceria Institucional PUC-SP/Open University. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Proponente: Linha de Pesquisa Novas Tecnologias em Educação (NTE). 2020.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROJO, Roxane; KARLO-GOMES, Gean; SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, p. 1-4, 2022. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998>.

Acesso em: 19 ago. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do tipo "Estado Da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, setembro–dezembro 2006. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. Universidade Federal Fluminense. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia - GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, set. 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360>.

Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, Priscila Costa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Vivian Batista. Estratégias pedagógicas para a aprendizagem *online* com diversão. In: **Anais do VII Seminário WEB Currículo: redes, territórios e diversidades**. São Paulo: PUC-SP, 2021. p. 63-70. Disponível em:

<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/ocurriculo/anais-vii-webc-2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. Laboratórios digitais virtuais em 3D: anatomia humana em metaverso, uma proposta em immersive learning. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 2119-2157, 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21681>. Acesso em: 09 nov. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

SILUS, Allan; LEAL DE CASTRO FONSECA, Angelita; LAGEANO NETO DE JESUS, Djanires. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, Gustavo Thayllon França. **Contribuições dos aspectos teóricos, tecnológicos e pedagógicos para o ensino e aprendizagem em ambientes remotos**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/622?show=full>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, Lisiane Bernardo da. **Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: cartografia sobre a experiência na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança**. Univ. Fed. do Rio Grande do Sul. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/235960>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. A desterritorialização e a reterritorialização da educação: corpos e espaços onde habitam. *In*: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; SILVA, Maria da Graça Moreira da (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: Educ, 2020. p. 180-188.

SILVA, Maria da Graça Moreira da; ALMEIDA, Fernando José de. Currículo, Tecnologias e Projeto de Nação. **Revista Intersaberes**, v.16, n. 39, p. 1049-1071, 2021a. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2211>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Maria da Graça Moreira da; ALMEIDA, Fernando José. Aprendizagem com diversão: a humanização da educação nas vozes dos alunos. *In*: **Anais do VII Seminário Web Currículo: redes, territórios e diversidades**. São Paulo: PUC-SP, 2021b. p. 55-62. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacao/currículo/anais-vii-webc-2021.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Maria da Graça Moreira da; ALMEIDA, Fernando José de. Diálogos sobre o hibridismo e suas construções históricas: uma análise de publicações recentes sobre o tema (2020-2022): Dialogues on hybridism and its historical constructions: an analysis of publications (2020-2022). **Revista Cocar**, n. 17, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6439>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TROWLER, Vicki. Student engagement literature review. **The higher education academy**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review#fullTextFileContent. Acesso em: 06 jul. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo. Agenda para o Futuro. V Conferência Internacional de educação de Adultos. **CONFITEA V**, Hamburgo-Alemanha, p. 14-18, julho de 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 10 nov. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. p. 1-59. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 3 dez. 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação Por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 154-169, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/31607>. Acesso em: 17 jul. 2023.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

ZABALLA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.