

VEC  
HER

#EJC12022



02  
20  
22

TRANSFORMAÇÕES  
NO ENSINO

Tecnologias, Práticas e Reflexões

Organizado por Lucia Giraffa e André Raabe



Lucia Giraffa  
André Raabe  
Organizadores

# **Transformações no Ensino:** Tecnologias, Práticas e Reflexões

© Vecher EduCom, 2022.

Direitos reservados aos autores,  
ainda responsáveis pelo conteúdo.

**Vecher**

Avenida Paulista, 171, 4º andar  
CEP 01.311-904  
São Paulo, SP  
[www.vecher.com.br](http://www.vecher.com.br)

**ISBN:** 978-65-84591-14-1

**Editor-chefe:** Marcelo Rodríguez

**DOI:** 10.47585/eici2022.02

## Conselho Editorial

Dra. Clárisse Ismério (Urcamp)  
*Presidenta*

Dr. Fábio Steyer (UEPG)

Dra. Lucia Giraffa (PUC-RS)

Dra. Maria Elizia Borges (UFG)

Dr. Márcio Noronha (UFRGS/UFG)

Dr. Daniel Sperb (ATITUS)

Dra. Fernanda Pedrazzi (UFSM)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Lumos Assessoria Editorial  
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

T775 Transformações no ensino : tecnologias, práticas e reflexões [recurso eletrônico] / organizadores Lucia Giraffa e André Raabe. — 1. ed. — São Paulo : Vecher, 2022.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-84591-14-1

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Efeito das inovações tecnológicas - Brasil. 3. Tecnologias educacionais. 4. Prática de ensino. I. Giraffa, Lucia. II. Raabe, André. III. Título.

CDD23: 371.334

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> <i>Lucia Giraffa e André Raabe</i>	5
<b>Pedagogia da sensibilidade no Brasil: pilares de uma educação sensível</b> <i>Fabiana Zanardo Ferreira</i>	7
<b>A história do Rio Grande do Sul através de ficções cinematográficas baseadas na cultura regional</b> <i>Liliane I. Pinheiro</i>	15
<b>Apoio pedagógico a estudantes universitários: uma experiência utilizando as tecnologias digitais</b> <i>Caren Rossi e Valesca Brasil Irala</i>	25
<b>Educação, Tecnologias e pós-pandemia: transformações necessárias nas metodologias de ensino</b> <i>Thais de Almeida Roela e Rosa Maria Rodrigues Barros</i>	33
<b>Uma sala de aula sem professor: relatos de experiência de um professor remoto com alunos presenciais</b> <i>Gustavo Griebler e Bianca Medina Sangbusch</i>	45
<b>Alunos ativos ou inativos em um MOOC? Análise exploratória sobre a presença social e/ou acompanhamento pedagógico do professor na modalidade</b> <i>Vitória Vasconcellos da Luz, Viviane Carvalho Moraes, Sandra Dutra Piovesan e Valesca Brasil Irala</i>	53

# Apresentação

O evento Educação & Inovação - I Congresso Internacional nos permitiu discutir importantes questões relacionadas às transformações que o ensino-aprendizagem vem experimentando nos últimos anos e que foram aceleradas pela pandemia de Covid-19. Transformações estas que perpassam não só as tecnologias educacionais, mas também as práticas desenvolvidas a partir de um contexto permeado por elas e que vem modificando, inclusive, a relação do educando com os espaços formais de aprendizagem.

Quando propomos debater esses contextos e seus reflexos, colocamos na mesa o conceito transversal de *inovação*. Um conceito, muitas vezes, compreendido pela metade quando acredita-se que inovar é modificar completamente as práticas. Inovar não é apenas isso... inovar é modificar as práticas dentro do contexto vivido e a partir dos recursos disponíveis, buscando fazer algo de forma diferente. Uma transformação pode ser inovadora em um contexto e em outro ser algo comum.

A partir dessa visão, acreditamos que os trabalhos apresentados e reunidos nesta obra apresentam soluções pedagógico-didáticas transformadoras dentro dos contextos em que se desenvolveram ou ainda se desenvolvem.

Com isso, o primeiro capítulo, intitulado **Pedagogia da sensibilidade no Brasil: pilares de uma educação sensível**, da autora Fabiana Zanardo Ferreira, traz uma reflexão sobre uma prática educativa que busca respeitar o ritmo e o tempo do educando, com o objetivo de apresentar um processo de ensino-aprendizagem que promova os valores humanos, as experiências estéticas, a criatividade e a afetividade.

Já Liliane Pinheiro, em **A história do Rio Grande do Sul através de ficções cinematográficas baseadas na cultura regional**, propõe um olhar sobre o cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de história, valorizando as representações culturais como reforços identitários. O estudo apresenta a utilização do cinema como forma de promover no educando um olhar crítico sobre a história.

Por outro lado, em **Apoio pedagógico a estudantes universitários: uma experiência utilizando as tecnologias digitais**, Caren Rossi e Valesca Brasil Irala compartilham uma experiência de como pode-se auxiliar os estudantes que ingressam no ensino superior através da tecnologia, melhorando com isso o seu processo de adaptação à nova vida acadêmica e às novas necessidades.

Thais de Almeida Roela e Rosa Maria Rodrigues Barros, em **Educação, Tecnologias e pós-pandemia: transformações necessárias nas metodologias de ensino**, trazem à tona a discussão sobre a necessidade de atualizações dos espaços escolares para promover melhorias

na relação de acesso e de utilização das tecnologias da informação dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa mesma linha, o capítulo **Uma sala de aula sem professor: relatos de experiência de um professor remoto com alunos presenciais**, de Gustavo Griebler e Bianca Sangbusch, traz uma vivência híbrida do processo de ensino-aprendizagem, em meio à retomada das atividades pós-pandemia, apresentada como alternativas para evitar a interrupção da formação dos sujeitos no período narrado.

Finalmente, Vitória da Luz, Viviane Moraes, Sandra Piovesan e Valesca Irala, em **Alunos ativos ou inativos em um MOOC? Análise exploratória sobre a presença social e/ou acompanhamento pedagógico do professor na modalidade**, discutem a evasão estudantil nos cursos livres e virtuais, concluindo que há uma necessidade latente sobre promover estratégias para motivar os alunos a concluir as formações.

Por tanto, pelas diversas nuances reflexivas, as discussões propostas nesta obra mostram-se de extrema relevância no contexto contemporâneo. Quanto maior for o debate sobre ideias transversais, que contemplem a maior quantidade de dimensões que atravessam o processo de ensino-aprendizagem, melhor serão os resultados observados frente às transformações inerentes e também iminentes no tempo vivido.

É impossível esperar resultados educacionais diferentes se as práticas pedagógicas promovidas sistematicamente continuam sendo as mesmas há décadas. As transformações, como muito bem discute-se nesta obra, não podem tanger apenas a dimensão tecnológico-ferramental. É imprescindível que sejam acompanhadas por uma reflexão profunda, especialmente, sobre os objetivos do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, nossa expectativa é de que esta obra possa contribuir para uma ampla e transversal discussão sobre o que se espera do futuro da educação e da educação do futuro, compreendendo que os seus impactos são observados diretamente sobre os sujeitos e sobre a sua inserção coletiva. Essas reflexões precisam estar muito bem alinhadas com o tipo de sociedade que se gostaria de deixar para as próximas gerações.

Boa Leitura!

*Profa. Dra. Lucia Giraffa<sup>1</sup>*

*Prof. Dr. André Raabe<sup>2</sup>*

---

1 Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Coordenadora do Simpósio Temático homônimo deste livro, desenvolvido no evento Educação & Inovação - I Congresso Internacional.

2 Docente da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Coordenador do Simpósio Temático homônimo deste livro, desenvolvido no evento Educação & Inovação - I Congresso Internacional.

# Pedagogia da sensibilidade no Brasil: pilares de uma educação sensível

*Fabiana Zanardo Ferreira*<sup>1</sup>

doi.org/10.47585/eici2022.02.01

## Introdução

A sensibilidade como elemento da educação está contemplada também no documento de Revisão das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, em diversos momentos. O documento, elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2013, estabelece princípios e procedimentos para orientar a educação básica de todos os estados e municípios do Brasil, abordando a relação entre educação e sensibilidade.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2013, p. 88).

E também no que diz respeito às experiências escolares:

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes,

---

1 Mestrando em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP 'Júlio de Mesquita Filho' | E-mail: fabianazanardo@gmail.com

sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (BRASIL, 2013, p. 132).

Desta forma, definimos como objeto de estudo a pedagogia da sensibilidade, buscando responder a pergunta: como perceber uma educação infantil que respeite as particularidades e os ritmos das crianças a partir da proposta de uma pedagogia da sensibilidade no Brasil?

Autores que defendem uma educação sensível, mas que não abordam especificamente o termo pedagogia da sensibilidade, também orientam e referenciam o processo de nosso trabalho, bem como Severino Antônio e Katia Tavares (2020), Catherine L'Ecuyer (2015).

Juntos, esses autores apresentam uma construção de uma pedagogia acolhedora, potente, possível, afetiva, amorosa, com valores e que valoriza em primeiro lugar o ser, ciente de que o conhecimento por si só não apresenta transformação.

A valorização do eu não está ligada a uma atitude egocêntrica, mas sim voltada para o respeito com os sentimentos próprios, vontades e singularidades de cada pessoa, fugindo da tentativa de massificar e enquadrar pessoas em uma mesma forma de pensar, agir e se expressar.

A pedagogia da sensibilidade valoriza o que é belo para que a criança se desenvolva, imagine, crie e se sensibilize. A beleza está relacionada com o conhecimento sensível-intelectual e com as experiências, conforme L'Ecuyer (2015). Um lugar belo é organizado para o trabalho, apresenta espaço para a apreciação, não tem sons ensurdecedores e sem sentido, está repleto de verdade e expressões significativas para quem pertence ao local.

Quando as crianças estão rodeadas de beleza como expressão da bondade, é mais fácil que desenvolvam hábitos propensos ao seu bem e ao bem dos demais. Existe beleza na amabilidade, na delicadeza, na compaixão, na compreensão, no agradecimento. Se a criança está rodeada disso, assimilará tudo de forma natural porque dá sentido a sua vida. A beleza tem um poder que desconhecemos e que não aproveitamos na educação e na vida em geral. (L'ECUYER, 2015, p. 148).

O conhecimento nos oferece muitas oportunidades enquanto sociedade, mas o conhecimento sem a sensibilidade também é capaz de causar danos irreparáveis. O conhecimento não basta para que tenhamos condições de respeitar o outro, trabalhar em benefício de tornar os lugares em que estamos inseridos em lugares melhores.

Sem a educação sensível - da percepção, das emoções, da imaginação - não transformaremos nossa relação com o mundo e com os outros. A consciência crítica é necessária, mas não é suficiente. Para uma nova compreensão, precisamos de consciência sensível e criadora, capaz de admiração, de empatia, de renovado amor à vida, à Terra, à espécie humana. (SEVERINO; TAVARES, 2020, p.87).

Assim, educar na sensibilidade se faz tão urgente quanto o ensino teórico, das letras e números. A pedagogia da sensibilidade permite que tenhamos prazer em adquirir conhecimento e em fazer uso de forma crítica e transformadora. É preciso alcançar equilíbrio entre razão e sensibilidade dentro dos ambientes escolares e não focar apenas no ensino.

Sabendo da importância da pedagogia da sensibilidade e de como a educação pode ocorrer de forma afetiva quando educamos na sensibilidade, podemos nos questionar sobre como colocá-la de fato em prática. O professor deve educar-se e cuidar da sua própria sensibilidade, propor experiências estéticas e pensar em sua prática educativa levando em conta o ser completo que tem em sala, como dito acima, considerando a criança como corpo, mente e coração.

## Metodologia

O presente artigo é de ensaio e foi construído a partir de uma pesquisa de dissertação de mestrado. O texto conta com pesquisa bibliográfica para responder inquietações sobre a pedagogia da sensibilidade no Brasil e quais seus pilares. Assim, este texto apresenta um recorte sobre os fundamentos da pedagogia da sensibilidade e sobre os pilares nos quais a mesma está pautada. O trabalho parte de uma inquietação em refletir sobre uma educação sensível para todos os envolvidos no processo educacional.

A pesquisa bibliográfica conta com o recorte temporal de dez anos (2010-2020) e os três descritores elencados por nós foram os seguintes: Pedagogia da Sensibilidade, Educar and Sensibilidade, Educação Infantil and Sensibilidade. Elegemos a utilização de três bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e *SciELO*. A primeira plataforma é vinculada ao Ministério da Educação - MEC e reúne as teses e dissertações defendidas em todos os programas de pós-graduação brasileiros. A Biblioteca de Teses e Dissertações é uma plataforma desenvolvida pelo IBCT e também reúne teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileira. Por último, pesquisamos pelos descritores na *SciELO*, plataforma que reúne a produção de revistas e periódicos científicos. Entre os inúmeros trabalhos que a busca retornou, após a leitura do resumo, apenas onze (11) realmente estavam relacionados à pedagogia da sensibilidade.

A escolha das duas primeiras plataformas utilizadas deu-se para termos acesso às teses e dissertações publicadas relacionadas a temática. Após analisar os títulos que apareceram associados aos descritores buscados e constatar que o número de trabalhos que realmente estavam relacionados ao nosso objetivo de pesquisa era um pequeno número de trabalhos, optamos por realizar a pesquisa também no *SciELO*, para assim ter acesso a artigos que pudessem compor a pesquisa.

Os trabalhos selecionados para a presente pesquisa estão organizados na tabela a seguir, elaborada pela autora.

Tabela 1. Artigos selecionados para a revisão de literatura

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Base</b>	<b>Link</b>
Valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes	Dissertação	Castro, Lívia Maria Duarte de	BBTD	<a href="http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7342">http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7342</a>
Despertar da percepção na educação infantil: caminhos para uma aprendizagem totalizante	Dissertação	Cardoso, Débora da Silva	BBTD	<a href="http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1883">http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1883</a>
Filmes e educação: o caminho da sensível na construção de conhecimento	Dissertação	Pena, Saulo de Oliveira	BBTD	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2424">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2424</a>
Educação e sensibilidade: Tensões e desafios	Dissertação	Fischer, Deivis Alexandre	BBTD	<a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3818">http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3818</a>
Sensibilidade e educação segundo o Emílio, de Rousseau	Dissertação	Marcondes, Moisés	BBTD	<a href="http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2007">http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2007</a>
Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	Tese	Coppete, Maria da Conceição	BBTD	<a href="http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793">http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793</a>
Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na educação infantil	Tese	Paula Amaral Faria	Capes	<a href="http://orcid.org/0000-0002-3475-2118">http://orcid.org/0000-0002-3475-2118</a>
Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar	Artigo	Miguel Almir Lima de Araújo	SciELO	<a href="https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009">https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009</a>
Relações afetivas, gestualidades e musicalidades: culturas lúdicas infantis na pré-escola	Artigo	Sandro Machado, Rodrigo Saballa de Carvalho	SciELO	<a href="https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060">https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250060</a>
O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante	Artigo	Soraia Chung Saura	SciELO	<a href="https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015">https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015</a>
Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto	Artigo	Eulália Henriques Maimone, Débora Nogueira Tomás	SciELO	<a href="https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200009">https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200009</a>

Fonte: Elaborado pela autora.

## Resultados

Para a construção de uma educação acolhedora, potente, possível, afetiva, amorosa, com valores e que valoriza em primeiro lugar o ser, ciente de que o conhecimento por si só não apresenta transformação, a pedagogia da sensibilidade está pautada em quatro pilares principais: *Valores humanos; experiências estéticas; criatividade; e afetividade*. Cada um dos quatro pilares será apresentado na sequência.

A pedagogia da sensibilidade leva em conta o ambiente em que o educando está inserido, o meio e a realidade vivenciada por ele. A educação deve ser promovida com exemplos reais e que façam parte da vida cotidiana do educando, promovendo assim uma qualidade da informação e do aprendizado que ocorre na escola.

O primeiro pilar chama para a reflexão da prática dos professores. Os *valores humanos* dos professores são apresentados como uma premissa para efetivar a pedagogia da sensibilidade. De forma que somente o educador que coloca os valores humanos em primeiro lugar, antes dos conhecimentos técnicos, possibilita uma educação sensível para seus educandos. A educação sensível é baseada nas experiências e compreende a infância como um momento único para a formação integral do ser. Preocupa-se com as sensibilidades de todos os envolvidos no processo educacional para alcançar uma formação criativa, crítica e humanizadora.

Os valores humanos dos professores são essenciais para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil e a partir deste trabalho pautado em valores eles serão transmitidos para as crianças. A educação deve necessariamente basear-se em valores humanos, morais e éticos, tanto para os que educam, como para os que são educados.

Entendemos que as propostas de educação em valores humanos, vinculam-se a uma formação inovadora, que busca considerar dimensões “esquecidas” em educação, vinculada à emoção, à sensibilidade e à espiritualidade. Assim, essas dimensões nem “sempre tocadas nas discussões sobre escola, tornam-se questões essenciais e visíveis” para os educadores de nossa época. (CASTRO, 2012, p. 40).

Segundo Castro (2012), a educação com valores se baseia em uma forma de educação crítica e é capaz de nos fazer atuar de forma positiva diante da realidade que estamos inseridos. A educação com valores se faz importante por estar além de uma educação mecânica, mas estar ao encontro de uma educação sensível.

As *experiências estéticas* são outro pilar essencial ao desenvolvimento de uma pedagogia sensível. No cenário atual acadêmico a sensibilidade e a estética são apresentadas muitas vezes como sinônimos, já que as experiências que visualizamos e sentimos são capazes de despertar nossa sensibilidade. A sensibilidade é também apresentada como um recurso de resistência para a escola.

Sob a responsabilidade de reparar danos causados pelas políticas públicas até agora, a escola resiste, esforça-se, esmera-se para encontrar algum equilíbrio. Para tanto, entende-se que a educação precisa estar aberta ao sensível, para que a escola cumpra com a premissa de ser um laboratório para a vida, contrapondo-se, assim, às tendências da educação formal escolar contemporânea, que não leva em conta as individualidades e as singularidades. (PENA, 2020, p. 25).

A estética antes de ser uma característica da arte é um elemento essencial da sensibilidade humana. A estética é capaz de nos emocionar a partir de ideias, sons, cores, poemas, imagens, diálogos e pessoas.

Ao incluir os elementos estéticos, podemos permitir um desenvolvimento mais amplo do educando. A consciência de sua dimensão sensível permite um autoconhecimento mais profundo. Outra contribuição do elemento estético para o processo formativo é o dar-se conta da multiplicidade e da pluralidade de cosmovisões, que é mais facilmente percebida pela dimensão sensível. Os processos de autocriação e criatividade são desenvolvidos especialmente pela dimensão estética. Dessa forma, poderia se enumerar uma série de elementos que expressam a importância da dimensão estética na educação. (FISCHER, 2015, p. 16).

A experiência estética é uma possibilidade de entrelaçamento dos elementos da sensibilidade, de acesso a essa dimensão, conforme Fischer (2015), é essencial que a estética esteja relacionada à pedagogia da sensibilidade. A prática do professor quando pensada levando em consideração a experiência estética, se aproxima de uma educação sensível.

A experiência estética, ou seja, aquela que toca a nossa sensibilidade, pode acontecer na leitura de um livro, diante de uma obra de arte, na contemplação dos fenômenos da natureza, ao escutar uma música, diante de alguma situação da vida, frente a algum discurso, na dança, numa peça teatral, diante de um programa de televisão, ouvindo uma história, um conto, frente ao sofrimento ou alegria de uma pessoa, na observação do pôr do sol. Enfim, em diversas situações podemos realizar experiências estéticas. (FISCHER, 2015, p. 70).

De tal maneira, podemos constatar que a experiência estética faz parte de uma experiência sensível, sendo elo fundamental ao desenvolvermos uma pedagogia da sensibilidade. A experiência estética contribui com essa pedagogia e pode tornar crianças e adultos sensíveis.

A prática da pedagogia da sensibilidade carece de espaço e tempo para que a *criatividade* seja desenvolvida e valorizada. Cada um de nós encontra diferentes formas de se expressar por diferentes meios. Quando a prática do professor deixa espaço para que a criatividade tenha das crianças seja permitida de fluir, quando em sua práxis educativa o professor oferecer subsídios para que a criança desenvolva essa criatividade, oferecendo diferentes materiais, espaços, o conhecimento de diversas culturas, a educação na sensibilidade é oportunizada.

Sob a perspectiva da pedagogia da sensibilidade e a importância da *afetividade* para o seu

desenvolvimento, retomamos a importância do papel do educador pautar sua prática em valores, ter consciência de todo processo educativo que está propondo e pensar em seus educandos como seres integrais, compostos de corpo e mente.

O despertar da afetividade é muito fácil de ser trabalhado na infância, quando o ser está pronto para receber as influências dos responsáveis pela sua educação. Não estamos falando de uma influência verbal por meio de advertências ou sermões, mas de uma influência assegurada pelos bons exemplos dos educadores e pelas experiências práticas exercidas pelas crianças. (DE MARIO, 2012, p. 17).

Toda a prática educativa deve ser pensada levando em conta esses aspectos da criança, pois o trabalho pode se tornar infrutífero se não for acompanhado de exemplos de quem educa e se não contagiar o educando pelas expressões de afeto, “[...] sem o devido tempo para elaboração e assimilação por parte do educando e, acima de tudo, sem a chama do amor do educador, está fadada ao insucesso.” (DE MARIO, 2012, p. 18)

Na perspectiva da pedagogia da sensibilidade a disposição e a afetividade são essenciais, o professor busca se fazer presente no processo de construção dos saberes, habilidades, comportamentos, atitudes e permite que o aluno ganhe autonomia para construir o seu ser. Apoiado no pensamento de Pestalozzi, De Mario (2012), afirma que a pedagogia da sensibilidade é o “desenvolvimento harmônico das potencialidades do homem.” Assim, a educação deve contribuir para uma formação integral e para a construção do sujeito.

## **Discussão**

A sensibilidade é inerente ao ser, fazendo parte de tudo o que vivenciamos, dessa forma também perpassa pela educação. Refletir sobre uma pedagogia da sensibilidade é pensar em uma educação possível, potente e que coloca em primeiro lugar os sujeitos envolvidos no processo. Na educação infantil a criança não deve ser vista como o que pode vir a ser, mas a infância deve ser respeitada como um período da vida do ser.

As experiências pelas quais as crianças passam, a organização e estética dos ambientes escolares, a forma como são acolhidas e respeitadas, tudo isso deve ser pensado como parte do contexto educativo. A organização do processo de ensino-aprendizagem na pedagogia da sensibilidade é pensada para a formação integral do sujeito. Não é apenas o fazer, propor atividades por propor. Elas são pensadas dentro de um processo pedagógico organizado e estruturado dentro da realidade necessária para as crianças desta ou daquela realidade. É válido mencionar que dentro do contexto educacional encontramos diferentes realidades, diferentes alunos, famílias e educadores. Assim, a discussão acerca de uma pedagogia da sensibilidade na educação se faz urgente.

## Conclusão

Podemos considerar que são pilares do trabalho da pedagogia da sensibilidade as quatro principais características: Valores humanos; experiências estéticas; criatividade e afetividade. O ensino se faz importante, mas sem todos esses aspectos sendo levados em conta, ele não é eficaz. A pedagogia da sensibilidade leva em conta o ambiente em que o educando está inserido, o meio e a realidade vivenciada por ele. A educação deve ser promovida com exemplos reais e que façam parte da vida cotidiana do educando, promovendo assim uma qualidade da informação e do aprendizado que ocorre na escola.

Frente a importância das experiências vividas na infância para a vida do sujeito e também a dada a importância do professor de educação infantil para essas vivências, olhar para uma educação que promova o desenvolvimento integral, respeitando a infância é essencial. Na educação, é preciso ter um olhar reflexivo para a prática e para a participação nos processos sociais, para que não sejam outorgados retrocessos relacionados a educação e a infância.

## Referências

ANTÔNIO, S. TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

CASTRO, Lúvia. **Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

DE MARIO, Marco. **Pedagogia da sensibilidade**. São Paulo: Mythos Editora, 2012.

PENA, Saulo de Oliveira. **Filmes e educação: o caminho da sensível na construção de conhecimento**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

FISCHER, Deivis Alexandre. **Educação e sensibilidade: tensões e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade**. São Paulo: Fons Sapientie, 2015.

# A história do Rio Grande do Sul através de ficções cinematográficas baseadas na cultura regional

*Liliane I. Pinheiro*<sup>1</sup>

doi.org/10.47585/eici2022.02.02

## Introdução

O cinema, há mais de cem anos, vem nos transportando para locais, eventos e épocas, que antes de sua criação habitavam apenas nosso imaginário através da literatura. A sétima arte deu vida a fatos históricos, cotidianos e à fantasia. Desde as primeiras películas até os dias atuais, as produções fílmicas sofreram grandes transformações; entre o cinema mudo, em fins do século XIX e começo do século XX, e as fantásticas obras hollywoodianas do século XXI, o cinema passou por mudanças estruturais, sociais, políticas e tecnológicas, mas, sem dúvidas, esta arte veio para ficar, seja por representação do passado, difusão ideológica ou idealização do futuro, os filmes fazem parte do dia a dia e com o passar do tempo saíram das grandes salas escuras e passaram a habitar as salas de nossas casas. Nos aproximamos da sétima arte e ela se transformou em fonte histórica, de estudo e também de lazer.

Normalmente, a comunidade em geral acredita que os filmes trazem em sua trama a história descrita de forma fidedigna, mas isso não é real, as produções cinematográficas não têm o compromisso com a realidade. O diretor e o roteirista dispõem da licença poética para tornar o enredo mais atrativo e comercial. Quando o professor utiliza filmes em sala de aula, toda a atividade deve ser elaborada de forma sistematizada para que os alunos não tenham a ideia de que o filme está sendo apresentado apenas para passar o tempo. É importante que o docente analise a obra, se o tema do filme está de

---

1 Acadêmica do Curso de História do Centro Universitário da Região da Campanha - URCAMP | E-mail: lilianeipinheiro@gmail.com

acordo com o conteúdo trabalhado em aula, se o tempo previsto para a atividade é suficiente para uma apresentação total ou parcial das cenas, ter um roteiro de atividade para direcionar os alunos, são alguns dos métodos necessários. Ao trabalhar com o audiovisual, o profissional deve ter o conhecimento da obra para que possa trabalhar e identificar os temas reais e diferenciá-los dos fictícios. Nessa lógica, a presente pesquisa visa responder a seguinte problemática: Como trabalhar a história do Rio Grande do Sul através de ficções cinematográficas baseadas na cultura regional?

Tendo como objetivo analisar como podemos trabalhar a história do Rio Grande do Sul através de ficções cinematográficas baseadas na cultura regional. Conceituando o cinema e as representações fílmicas; historicizando as principais produções cinematográficas no Brasil e no Rio Grande do Sul e por fim, verificando como a história rio-grandense é retratada nos filmes: *Anahy de las Misiones* (1997), *Netto Perde sua Alma* (2001) e *O Tempo e o Vento* (2012).

Como se trata de análise fílmica, a teoria mais adequada é a História Cultural porque, segundo Peter Burke (2008), hoje, a história da arte é cada vez mais vista como história cultural e o cinema desenvolveu-se e aprimorou-se conquistando o status de sétima arte e os 'estudos do cinema' têm sua origem através dos estudos culturais, desenvolvidos primeiramente na Grã Bretanha por Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall (BURKE, 2008, np).

## Desenvolvimento

As análises foram feitas sobre filmes que relatam a história social regional tendo como pano de fundo cenários do sul do Brasil e que, ainda dentro da teoria da história cultural, Roger Chartier (2002, p. 16-17) nos diz que “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”, ajudando na investigação do pesquisador.

Para a pesquisa, foram utilizados filmes, pré-selecionados, que serão as fontes deste trabalho, pois, conforme Napolitano (2005), os filmes potencializam o efeito de realidade, através das imagens, que mesmo apenas ficcionais, tem a capacidade de representar o fato real, mesmo que limitado ao mundo da ficção. Filmes são compostos de fragmentos de cenas, neste caso serão escolhidos alguns trechos das obras selecionadas, pois:

Classicamente, costumou-se dizer que um filme é constituído de sequências - unidades menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e/ou pela sua posição na narrativa. Cada sequência seria constituída de cenas - cada uma das partes dotadas de unidade espaço-temporal (XAVIER, 2021, p. 27).

Das obras ficcionais escolhidas, foram selecionadas as cenas que tratam da realidade da mulher sulina em diferentes tempos e cenários; do morador nômade que vive nos campos; dos

lanceiros negros durante a Guerra dos Farrapos; do indígena que lutou e perdeu sua vida na Guerra Guaránítica; do homem sul-rio-grandense que vive em constante combate. Todos representados e eternizados, no cinema e na história.

O cinema pode ser considerado uma importante fonte para o estudo de história, pois traz representações do que habita o imaginário do homem. Segundo Meirelles:

O Cinema pode, portanto, fazer parte do elenco das fontes da História. Pelo que representa como criação e como manifestação do imaginário. Por envolver um complexo processo econômico produtivo. Pela quantidade de informações que contém e que nem sempre correspondem exatamente aos objetivos de seus autores. Pelo valor enquanto testemunho de uma sociedade e de uma época. Como um campo de possibilidades para resgatar ações de diferentes grupos humanos atuando nas várias dimensões do social (1997, p. 121).

É fato que o cinema conta várias histórias, desde o fantástico até acontecimentos reais. Desde o começo do século XX, o cinema e a história mantêm uma estreita relação em que se utilizam mutuamente, o cinema enriquecido pela história, e a história representada no cinema (NAPOLITANO, 2005).

Alguns autores apontam que os primeiros passos do cinema foram dados em dezembro de 1895, através da iniciativa dos irmãos Lumière. Esses dois irmãos franceses, se utilizavam de uma máquina chamada de cinematógrafo. E, na França do século XIX, era assim que a mágica acontecia e as imagens ganhavam movimento.

No Brasil, a primeira projeção cinematográfica aconteceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1896. A cidade, na época, capital da república, tinha grande fluxo de população. A notícia sobre a inauguração foi transcrita por Roberto Moura em capítulo escrito para o livro História do Cinema Brasileiro, organizado por Fernão Ramos:

OMINIOGRAPHO - Com este nome, tão hibridamente composto, inaugurou-se ontem às duas horas da tarde, em uma sala à Rua do Ouvidor, um aparelho que projeta sobre uma tela colocada ao fundo da sala diversos espetáculos e cenas animadas, por meio de uma série enorme de fotografias. Mais desenvolvido do que o Kinetoscópio, do qual é uma ampliação, que tem a vantagem de oferecer a visão, não a um só espectador, mas a centenas de espectadores, cremos ser este o mesmo aparelho a que se dá o nome de *cinematógrafo* (RAMOS, 1987, p.15).

Poucos anos depois São Paulo recebe a primeira sessão de que se tem notícia. Próxima da capital da República e com a crescente produção de café, São Paulo, junto ao Rio de Janeiro, figuram como as principais cidades brasileiras. Em matéria do jornal O Comércio, da mesma cidade, do dia 13 de Fevereiro de 1898, encontra-se a seguinte matéria: “TEATRO APOLO - Estreia hoje a Cia de Novidades excêntricas do Dr. Cunha Sales. Será exibido o Cinematógrafo Lumière, que tanto agradou na Capital Federal” (RAMOS, 1987, p. 19).

No Rio Grande do Sul, a primeira apresentação do cinematógrafo foi realizada em Porto Alegre na Rua da Praia, em 1896, pelo francês Georges Renouveau. A cidade estava se urbanizando e o cinema aparece como característica desse período.

Fazendo uma análise nos filmes produzidos no extremo sul do Brasil na época, é possível notar a temática do campo como principal norte para as produções filmicas, como nos descreve Rossini:

Desde os primórdios do cinema gaúcho que a realização de filmes com base no elemento campesino é uma constante. Um dos primeiros filmes feitos no Rio Grande do Sul, *Ranchinho do Sertão*, de 1912/13, dirigido pelo imigrante alemão Eduardo Hirtz, instaura a temática rural em nosso cinema. Pela mesma época, o imigrante português Francisco dos Santos estava dando início ao seu estúdio cinematográfico em Pelotas, rodando filmes também ambientados no meio rural, como *O crime dos banhados*, 1913, sobre o assassinato de uma família inteira por desavenças política, ou *A mulher do chiqueiro*, 1914, sobre uma esposa que fora trancafiada pelo marido num chiqueiro. Esses são exemplos do início do cinema gaúcho que já trazia a marca do rural, que por sua vez tornou-se a marca do gaúcho (2007, p. 2-3).

Trazer o cinema para a sala de aula faz com que os educandos enxerguem, através das imagens e cenas, fatos históricos encontrados nos livros e na narrativa do professor. Esse método que une cinema e história, de forma didática, vem se tornando mais frequente nas escolas. Segundo Sthephanou (2010), “o uso da imagem é vital para ajudar a materializar o conhecimento histórico, para aproximar a História do nosso cotidiano e para mostrar que a História é um processo vivo”.

Desta forma a escolha dos filmes aqui citados, pretende trazer a relação de fatos históricos da cultura sul-rio-grandense com o que é representado em cenas específicas destas produções nacionais.

Começando pelo filme *Anahy de las Misiones* (1997), do diretor Sérgio Silva, encontramos uma história toda ambientada nos anos em que acontecia no Rio Grande do Sul a Guerra dos Farrapos. Consequentemente, também é um dos eventos mais retratados nos filmes rio-grandenses, como ocorre na trama que se passa no meio rural contando a história de Anahy (Araci Esteves) e seus três filhos, Solano (Marcos Palmeira), Teobaldo (Cláudio Gabriel), Leon (Fernando Alves Pinto) e a filha, Luna (Dira Paes).

Anahy é uma mulher forte e aguerrida que comanda a família sob rédeas curtas; o clã de Anahy anda pelos pampas sempre atrás da guerra, pois tiram dela seu sustento.

Ainda analisando a película, podemos ver como era a vida de quem não vivia nas fazendas, não plantava nem criava gado, mas que dormia sob as estrelas tirando da natureza grande parte de sua subsistência. Anahy e os filhos viviam como nômades, lavando roupa e tomando banho nos rios (Imagem 1)<sup>2</sup>, cozendo seus alimentos ao pé do fogo de chão (Imagem 2). Encontramos aqui mais uma desconstrução do ‘gaúcho’ que vive sobre o lombo do cavalo, com o laço na mão, ou em armas protegendo suas propriedades nas frequentes disputas em suas fronteiras (FLORES, 1989, p. 13).

---

2 Imagem 1 e 2: Cena do filme *Anahy de Las Misiones*.

Imagem 1.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 2.



Fonte: *Printscreen do filme.*

O próximo título a ser analisado é, *Netto Perde sua Alma* (2001) de Tabajara Ruas e Beto Souza, filme muito querido pelos apreciadores da história local, o enredo traz a saga do General Antônio de Souza Netto, suas batalhas, amores, sua relação com os negros durante a Guerra dos Farrapos e seus dias finais no Hospital de Corrientes, após ser ferido na Guerra do Paraguai.

Já nos primeiros minutos da produção temos a contextualização dos fatos, onde encontramos o General ferido durante a Guerra do Paraguai e enviado para o Hospital Militar de Corrientes em 1866. A Guerra do Paraguai foi a última batalha na qual Netto atuou.

O ponto mais forte do filme e que o professor pode abordar em aula através desta produção, é a atuação do homem negro na Guerra dos Farrapos, sua importância nas batalhas junto ao Corpo dos Lanceiros Negros (Imagem 3 e 4)<sup>3</sup>, trazendo posteriormente o estudo e análise da Batalha de Porongos.

Imagem 3.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 4.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Com a abordagem da atuação do negro na Guerra dos Farrapos o professor traz uma parcela invisibilizada da população, da qual se encontra pouca pesquisa e bibliografia disponível, segundo Carrion (2008). Através do filme será possível ao aluno, visualizar como se davam as batalhas e como era a vida de quem viveu os dez longos anos da chamada Revolução Farroupilha, com enfoque principal na divisão afro que resistia junto ao exército farroupilha, comandados pelo Major Joaquim Teixeira Nunes.

<sup>3</sup> Imagem 3 e 4: Cenas do filme *Netto Perde sua Alma*.

[...] agora a república adicionava esta força permanente, organizando o batalhão, que denominou de lanceiros, composto dos escravos, que por violência os rebeldes arrebatavam das estâncias dos legalistas, ou que voluntariamente procuravam os estandartes da rebeldia, convidados pela esperança da libertação, ou que compravam aos possuidores amigos do governo republicano. De três fontes, pois, provinham os escravos alistados no exército rebelde: extorsão aos adversários, convenção com amigos, convite ao oprimido! Foi o primeiro meio, que trouxe às armas da rebeldia o maior número de escravos. [...] na escravidão achariam os rebeldes poderoso auxilio para manter a causa que eles denominavam da liberdade (ARARIPE *apud* CARRION, 2008, p. 10-11).

Aos negros que lutassem nas fileiras do exército republicano, era-lhes prometido a alforria, o que evidentemente não ocorreu. No ano de 1844, quando já se extinguíam as forças da República Rio-grandense, as conversações entre os líderes farroupilhas e os imperiais, na figura de Barão de Caxias, evoluíram para um acordo de paz, que traria alguns benefícios aos farrapos, benefícios estes que não se estendiam aos lanceiros negros.

Aqui neste ponto o professor pode introduzir o covarde ataque a Porongos, descrito na obra de Moacyr Flores:

[...] Francisco Pedro de Abreu, seguindo instruções de Caxias e contando com a conivência de Canabarro, atacou o acampamento da infantaria republicana, a 14/11/44, em Porongos, composta unicamente de negros, pois o Império não queria incluí-los na anistia. Canabarro ordenou que os negros fossem desarmados na noite anterior, com a desculpa de que eles poderiam se revoltar. [...] Assassinaram toda a infantaria negra republicana porque o Império não queria incluir os libertos na anistia (1990, p. 82).

Assim é possível trabalhar desmistificando personagens, incitando no aluno uma visão crítica, observadora, que lhe agrega conhecimento da história, da cultura e das etnias que a compõem.

Por fim, a última obra a ser analisada é *O tempo e o Vento* (2012), baseado na obra de Érico Veríssimo e dirigido por Jayme Monjardim, o filme remonta momentos históricos fundamentais para a formação da identidade sulina, abarcando desde a época das Missões Jesuíticas até a Revolução Federalista no final do século XIX.

Ao assistir e analisar historicamente a película, podemos retirar três principais assuntos a serem pontuados. O período das Missões e da Guerra Guaranítica; o papel da mulher gaúcha; e as características dos homens sul-rio-grandenses que pareciam ter prazer em ‘pelear’.

Durante as Missões Jesuíticas, essas reduções deram origem ao que hoje conhecemos como os Sete Povos das Missões que na época eram compostos por, Santo Ângelo Custódio, São Francisco de Borja, São Luiz Gonzaga, São Nicolau, São Lourenço Mártir, São Miguel Arcanjo e São João Batista (CORDEIRO, 2016).

E é neste momento que o professor deve introduzir o conteúdo de uma das batalhas mais sangrentas da historiografia sul-rio-grandense, a Guerra Guaranítica (Imagens 5 e 6)<sup>4</sup>, na qual “os

4 Imagens 5 ao 12: Cenas do filme *O Tempo e o Vento*.

guaranis, com um conhecimento militar, obtido a partir de processos em torno da proteção de fronteiras, declaram guerra aos seus colonizadores.” (FAGUNDES, 2021, p. 26).

Imagem 5.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 6.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Observamos nessas análises que o professor tem um leque de representações que podem ser adaptadas para a sala de aula tornando o assunto mais atraente e estimulante. Como declara Napolitano:

Quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimularem o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema em sala de aula será otimizado (2005, p. 16).

As próximas observações trazem a figura da mulher em diferentes tempos e espaços. A princípio temos a figura de Ana Terra (Cléo Pires), jovem que vive na campanha gaúcha, sob a tutela dos pais e proteção do irmão mais velho, vive uma vida pacata auxiliando a mãe nas atividades da casa, inclusive na separação da lã para a roca, pois no Rio Grande do Sul a mulher, principalmente a rural, dedicava-se a tecelagem doméstica do linho, algodão e lã (SAINT-HILAIRE apud FLORES, 1989, p. 17).

Comparando a personagem de Ana Terra com a de Anahy, do filme *Anahy de las Misiones*, temos duas mulheres que vivem no meio rural, porém, uma vive pelos campos na busca do sustento da família e a outra vive sob um teto que, embora simples, lhe traz estabilidade. Mas, mesmo sob essa proteção, nada impede que Ana perca sua família e seja violentada quando a propriedade do pai é invadida por castelhanos (Imagem 7).

O tempo passa e mais adiante no filme encontramos a personagem de Bibiana (Marjorie Estiano), neta de Ana Terra. Diferentemente da avó, Bibiana é criada no pequeno vilarejo de Santa Fé. Aqui já vemos uma mulher que vive na cidade, tem mais conforto em sua casa e, através das atividades domésticas, aprende a ser uma boa esposa e boa mãe. Pois naquele período, “a mulher não aspira outra coisa senão se casar, e logo que o consegue não deve cuidar de outra coisa senão em fazer a felicidade do marido, cuidando no arranjo de sua casa e na boa educação dos filhos, se os tem [...]” (FLORES, 1989, p. 16).

Outra característica da mulher gaúcha, destacada no filme, é a sina de esperar. Assim, quando Bibiana casa com o capitão Rodrigo está ciente da paixão que o marido alimenta pela guerra

e pelas batalhas, e quando a Revolução Farroupilha se inicia em 1835, logo o capitão parte, deixando Bibiana em uma longa espera (Imagem 8).

Imagem 7.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 8.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Durante a obra são lembrados 200 anos de história do Rio Grande do Sul, grande parte desses dois séculos foi em meio à guerra. Inclusive na figura do trabalhador rural já se vê o homem pronto para o combate.

O gaúcho era um soldado pronto. Para as suas lides normais dispunha de cavalo, arreios, faca e outros utensílios de sobrevivência no pampa, que ele desenvolvera ou copiara dos nativos. De changador transformou-se fácil num soldado regional. Na extremidade do garrucho, uma haste de madeira comprida com uma lâmina em meia lua na ponta, para desgarronar o gado e depois sangrá-lo e tirar-lhe o couro, na ponta de sua ferramenta de changador ele colocou sua faca e obteve uma lança (BENTO, 1996, p. 4).

Durante o filme *O Tempo e o Vento* nos deparamos com a Guerra Guaranítica a ferocidade dos castelhanos quase acabando com a vida de Ana Terra; posteriormente vemos os moradores de Santa Fé se articulando para combater, novamente, o ataque dos castelhanos (Imagem 9); anos depois durante a Guerra dos Farrapos (Imagem 10) é possível notar a felicidade do Capitão Rodrigo Cambará indo para a guerra e logo após perdendo sua vida nela (Imagem 11). Por fim, a obra se encerra com a sangrenta Revolução Federalista de 1893/95, onde os Terra-Cambará e os Amaral (Imagem 12) travam ferrenha luta.

Imagem 9.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 10.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 11.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Imagem 12.



Fonte: *Printscreen do filme.*

Os filmes *Anahy de las Misiones* (1997), *Netto perde sua Alma* (2001) e *O Tempo e o Vento* (2012) se constituem como clássicos do cinema regional, por isso os escolhemos para responder a problemática que norteou o presente trabalho. Trazer esses filmes, com essas múltiplas contribuições para a formação da nossa cultura e identidade, com certeza, farão das aulas de história um momento inesquecível e esclarecedor sobre alguns dos esteios que formam o povo do Rio Grande do Sul.

Nas cenas selecionadas do filme *Anahy de las Misiones* (1997), analisamos o cotidiano da mulher que vivia no campo, durante a Guerra dos Farrapos, sem um teto, sem um marido, mas com muita garra e coragem, tirando da própria guerra o sustento da família. É mostrado também, uma forma diferente de ver a população que aqui vivia, pois a família de Anahy vivia como nômade, fora das porteiras das estâncias.

No filme *Netto Perde sua Alma* (2001), podemos eleger como ponto forte do filme a relação dos negros com a Guerra dos Farrapos e para trabalhar com a *Traição de Porongos*. O filme tem um forte apelo ficcional, traz intensas cenas de batalha e uma constante atmosfera de contrição e vingança. Embora seja plausível verificar a presença do mito do herói farroupilha, também é possível encontrar a importância do negro na historiografia rio-grandense.

Por fim trazemos *O Tempo e o Vento* (2012), obra que resume mais de 200 anos da história do estado do Rio Grande do Sul, narrando batalhas, amores, conquistas e disputas familiares. Começando com a guerra guaraníca, que matou centenas de indígenas da tribo guarani, passando por disputas territoriais com os castelhanos e guerras civis que assolaram por décadas o solo gaúcho. No filme, encontramos a história do Rio Grande Sul mesclada com a história de cada indivíduo.

## Considerações finais

A riqueza desses filmes é solo fértil para o professor que deseja se aliar à ficção para sair do ensino tradicional e incorporar novas metodologias às suas aulas.

Nota-se nestas películas, as múltiplas faces da mulher gaúcha que se adapta a situações diversas para suprir as necessidades de seus homens ou de suas famílias, que seja pegando em armas ou em agulhas, mostram sua força tecida em longas noites de angústia e de espera.

Percebemos também a força do índio e do negro, que deram suas vidas para defender uma terra e

um povo e que foram abandonados à própria sorte e, que até hoje, têm suas histórias esquecidas, escondidas e diminuídas, sem espaço no imaginário de um povo que vive numa ciranda de heróis.

Por fim temos a imagem do homem sul-rio-grandense, que nasce, vive e morre para pelear, que na sua indumentária já carrega os traços e ferramentas do combatente. O homem desse período vê na guerra um modo de sair da rotina, mal sabendo ele que a sua rotina é a guerra. Mulher, índio, negro, guerreiro, todos formam o povo dos pampas, esses 'tipos' representados pelos filmes e trabalhados pela história, formam o gaúcho, não o estereótipo, mas sim, os gaúchos de fato.

Ao concluirmos nossa pesquisa afirmamos que podemos contar com o cinema como narrativa histórica, que ao ser trabalhado de forma didática, possibilita desconstruir padrões e criar um pensamento crítico ao identificar a cultura e a real identidade regional do nosso povo. Portanto existe uma produtiva relação entre cinema, educação e história.

## Referências

- BENTO, Cláudio M. A Guerra à Gaúcha. **Revista do CIPEL**, Porto Alegre, p. 127-134, 1996.
- BURKE, P. **O que é História Cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARRION, R. **Os Lanceiros Negros na Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: ALRS, 2008.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Portugal: DIFEL, 2002.
- CORDEIRO, T. **A Grande Aventura dos Jesuítas no Brasil**. São Paulo: Planeta, 2016.
- FAGUNDES, F. L. A representação do gaúcho nas obras de Átila Sá Siqueira. 2021. Monografia (Graduação) - Curso de História, Centro Universitário da Região da Campanha, Bagé, RS, 2021.
- FLORES, H. A. H. **Sociedade: Preconceitos e Conquistas**. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1989.
- FLORES, M. **A Revolução Farroupilha**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1990.
- MEIRELLES, W.R. **O cinema como fonte para o estudo da História**. 1997. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 1997.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o Cinema em Sala de Aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto. 2005.
- RAMOS, F. (Org). **História do Cinema Brasileiro**. São Paulo: ART Editora, 1987.
- ROSSINI, M. S. Cinema gaúcho: construção de história e de identidade. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, online, 2007. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/3164>>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- STEPHANOU, A, A. **Cinema e História: Guia de Filmes**. Porto Alegre: Odisséia, 2010.
- XAVIER, I. **O Discurso Cinematográfico: A opacidade e a transparência**. 11 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

# Apoio pedagógico a estudantes universitários: uma experiência utilizando as tecnologias digitais

*Caren Rossi*<sup>1</sup>

*Valesca Brasil Irala*<sup>2</sup>

doi.org/10.47585/eici2022.02.03

## Introdução

Com a democratização e expansão do ensino superior, as universidades públicas têm recebido um público mais diversificado em relação aos perfis de alunos que tradicionalmente ingressavam nas instituições, considerando aspectos socioeconômicos e culturais. Esse público novo, que muitas vezes são os primeiros da família a ingressar em uma instituição de nível superior, precisa se adaptar aos saberes necessários para acompanhar a academia.

Nesse sentido, Da Silva Mattos e Fernandes (2019) abordam em sua obra a questão do *hábitus* estudantil e do capital cultural desses ingressantes. Eles chegam na universidade com *hábitus* estudantil da escola básica e necessitam ampliar o capital cultural para alcançar logo o *hábitus* estudantil universitário. E isso é um processo. Eles dificilmente chegarão prontos para a academia. Porém, esse espaço educacional pode auxiliar com estratégias de adaptação e superação das dificuldades de permanência desses estudantes (defasagem cultural e ausência de práticas de estudo). Para isso, é preciso levar em consideração que:

---

1 Mestrado em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: carenrossi.aluno@unipampa.edu.br

2 Doutora. Professora do PPG em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

Escrever, ler e compreender são processos que precisam ser ensinados e desenvolvidos ao longo da escolaridade [...] Aprender na universidade não é um ganho garantido. Depende da interação entre alunos, docentes e instituições. Depende do que faça o aprendiz, mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições (CARLINO, 2017, p. 10-13).

Muitas vezes, são disponibilizados textos aos estudantes e considera-se como construídos saberes que os alunos não têm. Eles carecem de informações e conceitos que os textos consideram como dados. Esse é um processo gradual, porque o que está em jogo é uma incorporação desse estudante a uma comunidade acadêmica (CARLINO, 2017).

Nesse sentido, aborda-se a importância do setor pedagógico estar presente junto ao corpo docente, estimulando os estudantes na busca de sua formação, no desenvolvimento de um conjunto de habilidades até que atinjam o perfil do egresso. É necessário criar um ambiente e espaços de acolhida (LUZ; LOPES, 2020).

Reiterando o já exposto, Magalhães (2012, p. 90) menciona que a Política de Assistência Estudantil precisa

ultrapassar o conceito de uma prática fundamentada apenas em programas de repasse financeiro, se faz necessário considerar na formulação de suas políticas e ações o atendimento aos estudantes em seus diversos aspectos e necessidades, buscando ofertar condições para se transpor e superar obstáculos e dificuldades na sua trajetória acadêmica.

Para o autor, a desigualdade social no Brasil não se apresenta apenas nos níveis de renda, embora essa seja a face mais visível, mas outros determinantes mantêm índices de desigualdade, apesar de, muitas vezes, haver uma melhoria na renda. Então, a assistência estudantil da instituição pública precisa focar também em propostas e implementações de ações voltadas para a permanência em um espaço que ainda é desconhecido. É preciso ultrapassar apenas a existência de programas de repasse financeiro, mas pensar também no atendimento das diferentes necessidades (suporte pedagógico).

Enfim, em consideração ao que foi dito, o trabalho que está sendo apresentado, buscou oferecer um tipo de suporte pedagógico aos estudantes universitários e tem como objetivo geral 'Compartilhar uma experiência de apoio ao discente ingressante na universidade utilizando tecnologias digitais'. Os objetivos específicos são: exemplificar como as tecnologias digitais podem auxiliar nas atividades de apoio pedagógico a estudantes ingressantes; comparar as primeiras turmas presenciais do curso 'Rumo ao sucesso nos estudos', com as turmas ofertadas *online*, no período da pandemia e apresentar as avaliações realizadas pelos participantes. Na sequência, será retratada a metodologia, as discussões/resultados e as considerações finais.

## Metodologia

O trabalho tem um propósito descritivo (TRIVIÑOS, 1987), com enfoque metodológico qualitativo, pois se caracteriza pela descrição, compreensão e interpretação de dados (MARTINS, 2008). Para a busca de informações, utilizou-se a observação e a análise documental de instrumento de avaliação da atividade proposta. A avaliação do curso, na fase presencial, foi preenchida manualmente. Já, na fase *online*, foi re(elaborada) com questões mais específicas e detalhadas e foi disponibilizada no último módulo da atividade, sendo necessário o preenchimento para a conclusão do curso. O formulário (elaborado através do Google Formulários) foi composto por uma questão aberta, em que os respondentes eram convidados a se manifestar com críticas e sugestões; e questões fechadas, em que os participantes deveriam assinalar uma escala de respostas.

Já a observação participante foi realizada pelo servidor de assessoria pedagógica responsável pela elaboração e execução da atividade. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

## Resultados e Discussão

O curso ‘Rumo ao sucesso nos estudos’ foi um projeto de ensino elaborado e oferecido pela assessoria pedagógica estudantil de um campus universitário do Rio Grande do Sul. Teve como objetivo ‘Administrar a vida acadêmica e desenvolver habilidade para o estudo’. Foram desenvolvidas atividades com foco em orientações pedagógicas, utilização do tempo, plano de estudos, planejamento semanal, técnicas de estudo embasadas em Renato Alves (2013) e leitura/fichamento e revisão.

Inicialmente (2019), foi disponibilizado de forma presencial a todos os estudantes interessados em participar. Foi divulgado via e-mail institucional a todos os alunos. Vinte e sete (27) fizeram a inscrição com interesse em participar da primeira oficina. Foi enviado e-mail lembrando da atividade, um dia antes da sua execução. No entanto, somente seis (6) compareceram. Interagiram bastante, participaram, refletiram e preencheram a ficha de avaliação.

Para a segunda oficina, trinta e três (33) estudantes fizeram a inscrição com interesse em participar. No entanto, somente cinco (5) compareceram. Da mesma forma que na primeira oficina desenvolvida, percebeu-se o aproveitamento e engajamento dos participantes. No quadro 1, é possível analisar os detalhes da oferta.

Quadro 1 - Rumo ao sucesso nos estudos (primeira fase - antes da pandemia da Covid)

<b>Oferta:</b>	Primeira oficina realizada em 09/05/2019 às 14h na sala 13 do Campus.	Segunda oficina realizada em 10/09/2019 às 9h na sala 5 do Campus
<b>Objetivo:</b>	Administrar a vida acadêmica e desenvolver habilidade para o estudo.	
<b>Metodologia/recursos:</b>	<p>Recursos: sala com data-show e material impresso.</p> <p>Atividade inicial: Aplicação teste sobre hábitos de estudos (RENATO ALVES, 2013, p. 23).</p> <p>Desenvolvimento: Slides com algumas reflexões sobre como obter o sucesso nos estudos. Material impresso sobre elaboração do plano de estudos. Explicação sobre técnicas de leitura, fichamento e revisão.</p> <p>Atividade final: Exercício prático. Técnica do fichamento (palavras chaves, resumo, esquema).</p>	
<b>Instrumentos de acompanhamento do(s) estudante(s):</b>	Foi realizada a observação da participação, interação e desenvolvimento dos estudantes no decorrer da oficina.	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após as duas ofertas presenciais em 2019, o ano de 2020 veio marcado pela surpresa da Covid 19 e, entre tantas transformações e frustrações enfrentadas, houve a paralisação das atividades educacionais. Teve início na China, como vírus causador o SARS-CoV-2, conhecido como o novo coronavírus. Espalhou-se por todo o mundo (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Na área educacional, adaptações tiveram que ser feitas para dar conta de direcionar os estudantes no processo formativo. Uma das principais iniciativas adotadas utilizando as tecnologias foi a elaboração de vídeos gravados. Esse modelo não nasce junto ao momento pandêmico, mas foi amplamente adotado durante a emergência sanitária. Bergmann e Sams (2016) relatam que começaram a disponibilizar vídeos aos seus estudantes quando perceberam que tinham alguns alunos que apresentavam dificuldades de participar das aulas (alto número de faltas).

Dessa forma, conseguiram que eles tivessem acesso aos conteúdos em outros espaços e tempo. Além disso, começaram a perceber um desenvolvimento na autonomia, pois os vídeos eram enviados antecipadamente e o período da sala de aula era utilizado para atividades interativas, de aplicação e tira-dúvidas. Experiência que embasa a sala de aula invertida. Na experiência aqui relatada, em função da demanda da pandemia, optou-se por iniciar a comunicação com os estudantes por meio de vídeos, além dos e-mails e redes sociais. Ou seja, com o Ensino Remoto Emergencial, o projeto 'Rumo ao sucesso nos estudos' sofreu modificações.

Nesse contexto, cancelou-se o planejamento das oficinas presenciais e organizou-se um curso em formato MOOC - *Massive Open Online Courses*<sup>3</sup>. Primeiramente, no Classroom (ano de 2020) e, posteriormente, no Moodle (em 2021). O motivo da alteração de plataforma de 2020 para 2021 foi pelo fato dos alunos possuíam maior familiaridade com o Moodle (mais utilizado na instituição em questão). A divulgação em 2020 foi feita por meio de vídeos convidativos para todos os estudantes do campus (publicados nas redes sociais e enviado por e-mail), tendo em vista a necessidade de apoio pedagógico no período pandêmico no que se refere ao planejamento acadêmico (organização do tempo, maneiras de estudar, de fazer fichamento, revisão...).

A partir de 2021, foi feita a divulgação para os calouros do campus a cada ingresso. Basta o estudante ingressar no link do Moodle, fazer a autoinscrição e realizar o curso de acordo com sua disponibilidade de tempo, espaço e ritmo. No quadro 2, pode-se visualizar a dinamização da atividade.

Quadro 2 - Reorganização/modificações no projeto (período de pandemia-segunda fase)

<b>Oferta:</b>	Turma Google Sala de Aula 2020 (48 inscritos) julho 2020 Realizaram todas as atividades e concluíram o curso - 21 estudantes.	Turma Moodle 2021 (26 inscritos) desde abril de 2021 Realizaram todas as atividades e concluíram o curso - 10 estudantes.
<b>Metodologia/recursos:</b>	Ambiente virtual de Aprendizagem (os alunos faziam a autoinscrição no decorrer do ano e poderiam realizar o curso de acordo com a sua disponibilidade). Organização do curso: Vídeo 1 – Apresentação e teste ‘hábitos de estudos’; Vídeo 2 - Orientações pedagógicas; Vídeo 3 – Utilização do tempo; Vídeo 4 – Plano de estudo; Atividade prática – planejamento semanal; Vídeo 5 – Sucesso nos estudos; Vídeo 6 e Vídeo 7 – Estudo e memorização embasado no Método Renato Alves; Vídeo 8 – Leitura, fichamento e revisão e Texto para leitura e realização da atividade prática (leitura e fichamento); Avaliação do curso – formulário docs.	
<b>Instrumentos de acompanhamento do(s) estudante(s):</b>	O acompanhamento foi ‘online’ por meio de tira-dúvidas no ambiente virtual e correção das atividades propostas.	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para Bates (2017, p. 200), “os MOOCs são uma evolução significativa, mas têm limitações severas para desenvolver os conhecimentos e habilidades necessários na era digital”. Ele explica que os xMOOCs usam o modelo centrado na transmissão de informações, são organizados como cursos completos, mas raramente há qualquer interação nessa modalidade. Pensando nessa afirmação, questiona-se quanto a

<sup>3</sup> Cursos *Online* Abertos Massivos.

relevância desse tipo de atividade. Mas, no caso do apoio pedagógico, esse tipo de curso pode contribuir bastante à adaptação dos estudantes no ambiente universitário.

Além disso, de acordo com Gonsales (2014, p. 7), existem muitos problemas na educação atualmente, porém “cada um deles pode ser visto como uma oportunidade para o desenho do novo, a melhoria de soluções para sua sala de aula, escola e comunidade”. Por isso, utilizar tecnologias digitais no trabalho pedagógico é uma necessidade crescente. Principalmente, quando os horários escolares não estão alinhados aos ritmos de professores e alunos.

Quanto aos horários, percebe-se que houve uma maior participação na versão *online* se comparada com a presencial. Isso pode ser explicado pela facilidade de um curso que pode ser feito em espaço distinto da sala de aula, de acordo com o ritmo de aprendizagem e com a disponibilidade de tempo.

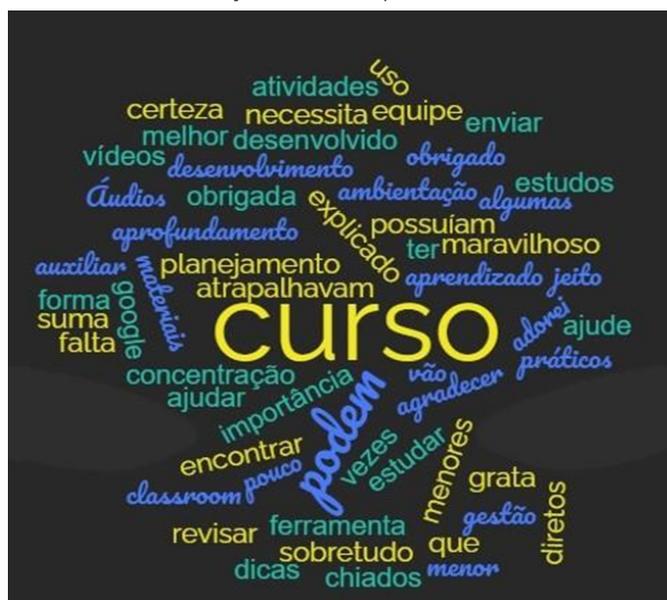
A análise da avaliação mostrou que houve o preenchimento de 39 participantes. Pelo número de respondentes, percebe-se que alguns estudantes que não chegaram a concluir o curso preencheram o instrumento. Vinte e sete (27) respondentes foram da oferta de 2020 e doze (12) da oferta de 2021.

Sobre as respostas, referente a apresentação do curso no ambiente de aprendizagem, 48,7% ficaram totalmente satisfeitos, enquanto 46,2% ficaram satisfeitos. Para 5,1% (2 participantes) foi indiferente. Quanto à apresentação dos materiais didáticos (vídeos), 43,6% ficaram totalmente satisfeitos e 53,8% sentiram-se satisfeitos. Quando questionados sobre a contribuição do curso para a sua formação e estudos, 48,7% ficaram totalmente satisfeitos e a mesma proporção ‘satisfeito’. Sobre a nota que dariam ao curso, 74,4% responderam de 9,0 a 10,0. Para 17,9%, o curso merece 8,0 e para 7,7% (3 pessoas) o curso seria 7,0.

A questão aberta não era obrigatória. Sendo assim, alguns estudantes fizeram agradecimentos e elogios ao curso. Outros, apontaram algumas sugestões. Na figura 1, apresenta-se a nuvem de palavras com as considerações realizadas.

A imagem demonstra a percepção dos participantes quanto ao curso e algumas dicas que servem para a reflexão e aperfeiçoamento do trabalho. Pode-se perceber o Classroom como uma dificuldade da primeira versão *online*, que foi modificada para o Moodle na segunda oferta. O chiado de alguns vídeos também foi apontado por um estudante. Mas, no geral, foram feitos agradecimentos pelo trabalho desenvolvido.

Figura 1 – Nuvem de palavras referente a avaliação do curso- questão aberta



Fonte: Elaborado pelas autoras no ‘wordclouds.com’, a partir das respostas recebidas

## Considerações finais

Finalizando o compartilhamento da experiência de apoio pedagógico a estudantes universitários, entende-se que a pandemia mostrou que as tecnologias são aliadas do processo de aprendizagem. Não é necessário reunir pessoas de forma presencial para dar informações importantes, principalmente, em um período de crise em que os estudantes precisam estar trabalhando em horário inverso às atividades de ensino.

As tecnologias educacionais proporcionam o acesso às informações em tempos e espaços, além do ambiente físico universitário. Nesse sentido, os cursos MOOC podem estar contribuindo no apoio pedagógico. Tanto que outros cursos do mesmo estilo foram e estão sendo oferecidos no campus. O que já foi finalizado denomina-se 'Ambientação digital', que ajudava os alunos a utilizar as ferramentas necessárias no período da pandemia. Atualmente, adaptado e nomeado por "Ambientação universitária", que traz informações importantes no ingresso acadêmico, tais como: explicações de como ter acesso ao sistema, como fazer buscas na biblioteca, vídeos apresentando os setores da universidade, entre outros. Também está sendo oferecido o curso 'Cuidados com a escrita acadêmica', o qual trabalha com as questões de plágio com os ingressantes.

Enfim, não dá para esquecer que a assistência aos discentes não se dá somente com auxílio de renda, mas também por auxílio pedagógico e de adaptação na vida universitária. Apesar de haver pouca participação discente, entende-se que essa é uma cultura que também precisa ser adquirida pelos universitários, a cultura da participação nas oportunidades que a graduação tem para oferecer.

Quanto aos MOOCs, eles podem ter suas limitações, mas no caso proposto entende-se que cumpriu o objetivo. Entende-se que essa é uma tarefa importante na educação, a reflexão e a não generalização. Para algumas situações não é aconselhável (atividades de ensino que necessitem da interação, cooperação...), mas para outras, pode auxiliar bastante. Entende-se que o curso atingiu os objetivos propostos e que esse tipo de apoio pedagógico pode ser melhorado e readaptado a partir das reflexões sobre a prática e as necessidades dos estudantes universitários.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2009.

BATES, T. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. Tradutor de João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/arquivos/Educar\\_na\\_Era\\_Digital.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf)>. Acesso em: 26 maio 2022.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Tradução de Suzana Schwartz. São Paulo: Vozes, 2017.

DA SILVA MATTOS, H. C. X.; FERNANDES, M. C. da S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 156-174, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20361/pdf>>. Acesso em: 23 maio 2022.

GONSALES, P. *et al.* **Design Thinking para Educadores**. [S.l.]: Educadigital, 2014. Disponível em: <[https://designthinkingforeducators.com/DT\\_Livro\\_COMPLETO\\_001a090.pdf](https://designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2022.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/341828716\\_Educacao\\_a\\_Distancia\\_ou\\_Atividade\\_Educacional\\_Remota\\_Emergencial\\_em\\_busca\\_do\\_elo\\_perdido\\_da\\_educacao\\_escolar\\_em\\_tempos\\_de\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19)>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LUZ, A. S. da; LOPES, C. C. Apoio pedagógico no contexto da expansão (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA). In: DIAS, C. E. S. B. *et al.* **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior Brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 199-218. Disponível em: <<https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MAGALHÃES, R. P. de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: UFU- PROEX, 2012. p. 88-97. Disponível em: <[http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista\\_fonaprace\\_25\\_anos.pdf](http://www.proae.ufu.br/sites/proae.ufu.br/files/media/arquivo/revista_fonaprace_25_anos.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. SP: Atlas S.A, 2008.

ALVES, R. **Não pergunte se ele estudou**. São Paulo: Humano Editora, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# Educação, Tecnologias e pós-pandemia: transformações necessárias nas metodologias de ensino

*Thais de Almeida Roela<sup>1</sup>*  
*Rosa Maria Rodrigues Barros<sup>2</sup>*

doi.org/10.47585/eici2022.02.04

## Introdução

Os modos de produção sempre ditaram os rumos das sociedades humanas desde os tempos mais remotos, entretanto a partir da Idade Moderna as mudanças nas sociedades tornaram-se cada vez mais rápidas, frutos dos processos de industrialização e desenvolvimentos científicos e tecnológicos.

Ciência e tecnologias desenvolvem-se a partir das necessidades que lhe são apresentadas, distantes da ingenuidade é notório que nem sempre essas necessidades visam o bem comum, em tempos de neoliberalismo a satisfação do Capital por vezes suplanta as reais necessidades humanas. Afinal, o cerne do Capital encontra-se na acumulação, e para a sua satisfação o bem de alguns suplanta as demandas da maioria.

Thomas Kuhn (2013), apresentou em sua teoria dos paradigmas que a Ciência se desenvolve a partir de saltos, revoluções, onde um paradigma aceito pela comunidade científica ao ser questionado

---

1 Acadêmica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia pela FAP e Letras Português/Inglês pela UniCesumar | E-mail: pedthaisalmeida@gmail.com

2 Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Docente da Faculdade Adventista do Paraná | E-mail: 402740@uem.br

sofre rupturas para então ressurgir totalmente ressignificado, ou ainda totalmente superado. Esse processo revolucionário da Ciência tornou-se ainda mais visível diante dos fatos ocorridos nos dois últimos anos (2020 e 2021) devido a Pandemia, mundial, da COVID19.

Graças à globalização, e aos avanços das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação) proporcionadas pela internet, processos informacionais tornaram-se mais ágeis, tanto no que se refere aos alertas à população mundial, como também para a Ciência que atuou brilhantemente em busca de vacinas; a conexão proporcionou rapidez no compartilhamento de informações acelerando os estudos e resultados .

Conjuntamente às tecnologias informacionais, outras conquistas da Ciência na perspectiva da automação e produção de vacinas proporcionaram as possibilidades de cobertura vacinal. Entretanto, cumpre ressaltar que tal cobertura, ainda não alcançou seus objetivos, em parte pelos insumos, mas em grande medida devido ao abismo das desigualdades em níveis planetário sócio-político e econômicos, e de interesses individualistas em detrimento aos da coletividade.

A Globalização (GOROSTIAGA; TELLO, 2011) não se constitui apenas em um processo, já se faz presente no cotidiano, como um fato consumado, atinge as sociedade humanas desde os aspectos culturais até mesmo os geopolíticos, e também os econômicos de Mercado. Juntamente com os benefícios, acentuou as desigualdades e exploração/ expropriação em detrimento da manutenção do Capital Financeiro.

A interdependência entre os mercados globais gerou interferências nos governos e soberanias de tal forma que os resultados particulares em determinados setores, quer em países centrais ou periféricos, quer sejam positivos ou negativos, afetam não apenas regionalmente, mas atingem as economias globalmente, como por exemplo, os impactos sentidos no mundo a partir da nefasta guerra provocada pela Rússia contra a Ucrânia.

Diante do exposto, a Educação não permanece como instância isenta, antes é impactada pelos efeitos da globalização, sofrendo interferências, até mesmo, ou talvez principalmente, em sua função social pelos condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais em nível contextual e internacional.

A função social da Educação, materializa-se na construção dos currículos e nas ações cotidianas do espaço escolar por intermédio de seus atores, quais sejam, professores, estudantes, gestores e demais participantes da comunidade escolar.

Em primeira instância, deveria a função social estar ligada à formação dos sujeitos, de tal modo que por seu intermédio eles alcançassem não apenas a satisfação de seus próprios interesses, mas espaços de atuação na sociedade de forma autônoma e transformadora. Entretanto, longe de um pensamento ingênuo percebe-se o quanto, discursos, nas entrelinhas, escondem as ações intencionais hegemônicas, que na verdade manifestam outros interesses voltados para a manutenção de privilégios e poder de uma minoria.

Nesta perspectiva, atuam como reguladores da educação, além das ações locais as 'orientações' dos organismos internacionais, que impactam significativamente a organização dos currículos e sua implementação nos sistemas educativos, principalmente nos países periféricos, dentre eles o Brasil.

Segundo a mais recente declaração internacional assinada pelos países, Incheon (UNESCO, 2015), a meta para o novo milênio, em seu discurso apresenta como alvo uma educação universalizante, com vistas a produzir desenvolvimento econômico aos países e dirimir a exclusão. No teor da proposta, competentemente organizada, os discursos apontam para a ampliação do acesso, à toda população, das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação), à universalização do ensino, erradicação do analfabetismo, incentivo à Educação Infantil e Educação profissionalizante para jovens e adultos.

Numa elaboração discursiva imponente e impactante, a declaração de Incheon (UNESCO, 2015), na realidade, traz em suas entrelinhas o objetivo principal, o qual se assenta no fortalecimento do Mercado, incentivo à competitividade, não a um empoderamento real dos indivíduos. Na verdade, a implementação não gera diminuição das desigualdades e redução da pobreza, quando muito pode até amenizar, ao contrário restringe às oportunidades valorizando o capital humano para fins de manutenção do status do Capital. Não contempla a equidade e igualdade em atendimento ao sujeito histórico na sua totalidade, mas atém-se à demandas unilaterais voltadas para a formação laboral e profissional em atendimento às demandas econômicas.

Cumpreresaltar que há, neste documento, dentre outros aspectos a valorização do desenvolvimento das tecnologias, o reconhecimento de que elas acompanham o desenvolvimento da humanidade. Ocupam uma posição singular na construção histórica na inovação dos modos de produção da Sociedade, afetando a cultura, os valores, enfim o pensamento e o intercâmbio de ideias.

Como já exposto, o desenvolvimento científico tecnológico vem sendo acelerado a cada Revolução Industrial. Esse movimento gerou a construção de novos conhecimentos acompanhada da ressignificação de tantos outros com a mesma dinamicidade que opera na inovação tecnológica, desta forma vem sendo construída o que se convencionou chamar de Sociedade do Conhecimento.

Segundo alerta Carvalho e Kaniski (2000) acerca da sociedade que se descortina na contemporaneidade e da agilidade da produção das informações, "assim, [...] está a questão da qualidade e da quantidade da informação e da agilidade no processo de sua transformação", tal constatação exige uma nova Educação, que forme um indivíduo capaz de refletir, escolher, criar, compreender, enfim, um homem, que segundo Morin saiba conviver, fazer, ser, viver.

Ser humano nesta perspectiva implicará em uma nova tomada de consciência, uma renovação no pensar, de manter e reconsiderar valores, no replanejar a forma de viver o futuro e no agir; em ser mais responsável pelo contexto em que se vive, tendo um olhar menos egoísta para com o outro. Afinal, os avanços Científico-tecnológicos mediados pelo sujeito mudam no curso da História.

Estas mudanças são preponderantes para a vida em sociedade atualmente, pois além das transformações provenientes da globalização, podem existir outros fatores externos que resultem em

mudanças significativas para a vida em sociedade, tendo um foco em específico no âmbito da educação, pois a escola deve estar preparada para a adaptação conforme as necessidades impostas a ela.

Refletindo sobre o momento pandêmico de 2020 e 2021, percebe-se o quão forçosamente a escola necessitou se modificar, como este momento histórico impulsionou investimentos do Estado, mesmo que ainda insuficientes, para um período de grande adaptação e inovação no ambiente escolar, por consequência do alto índice de transmissibilidade e mortalidade da Covid-19, requerendo de início um isolamento social, fazendo com que as escolas de modelo presencial tivessem que adaptar-se para o atendimento de ensino remoto emergencial para continuar ofertando a educação formal a seus alunos.

Neste período as TDIC foram de suma importância para o funcionamento das escolas, pois de repente foi necessário empreender mudanças em toda uma metodologia para a condição do momento, como pontuam Rondino *et al* (2020),

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Conforme os parâmetros estabelecidos, as TDIC foram determinantes para este período de adaptação, que ocorreu, e cada vez mais tem se tornado uma presença necessária para as escolas no período atual. Todavia, com esta constatação sobrevêm as inquietações quanto ao futuro da educação escolar diante das problemáticas, dentre elas as desigualdades sócio-econômicas acentuadas na pandemia, a evasão escolar, as dificuldades ainda existentes do acesso ao ensino e permanência enfrentadas por um contingente considerável da população brasileira em idade escolar, o acesso às TDIC e a universalização ainda não alcançada do ensino, em todos os seus níveis desde a educação básica ao ensino superior, em termos de igualdade, qualidade e equidade.

Este artigo não se detém em proporcionar uma conclusão aos inúmeros questionamentos, que se encontram em movimento nas mentes dos pesquisadores da Educação e dos inúmeros profissionais que desempenham seus papéis no espaço escolar, mas pretende ser um espaço de diálogo e reflexão, que propicie um caminho inicial para o desenvolvimento de pesquisas e elaborações, visto que adentramos o desconhecido neste final de pandemia e ingressamos em um caminho de hibridismo metodológico a ser descortinado.

## **Metodologia**

A trajetória metodologia deste estudo bibliográfico caracteriza-se pela relação dinâmica e contextual com teóricos, como: Gabriel (2013) e suas considerações sobre as TDIC e a IV Revolução

Industrial com repercussões na formação dos sujeitos e sociedade, Gorostiaga e Tello (2011) a globalização e o fortalecimento do neoliberalismo e o Capital Financeiro, Moran (1995) e os novos olhares necessário à educação do século XXI, Sacristán (1999; 2013) a emergência do currículo para além de um receituário de conteúdos, Sancho (2006) a importância de um professor conectado e os letramentos digitais, Valente (1999) abordagens sobre o professor e sua prática diante das novas perspectivas e demandas da sociedade, dentre outros.

Além do estudo bibliográfico as repercussões observadas durante o momento pandêmico e as discussões entre os autores deste artigo corroboraram para as considerações construídas no texto; o desejo de dar visibilidade à escola não apenas como um espaço de formação para o consenso, mas formação de consciências e criticidade também foram mobilizadores das discussões e intercâmbios de ideias entre as autoras.

## **Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação: um diálogo e preparo imprescindíveis em meio aos obstáculos na pandemia da COVID19**

A Educação, sem discursos apologéticos, notadamente se constitui em uma vereda importante para a formação, com vistas ao empoderamento dos sujeitos. Também se constitui em uma verdade irrefutável que o desenvolvimento econômico de um país reside em uma educação institucionalizada muito bem articulada, porém engana-se quem pensa tal formação apenas em nível técnico pragmático como a redentora de toda uma situação sócio-econômica excludente e insuficiente.

Não é a Educação, como o discurso hegemônico procura apontar, e diga-se de passagem com bastante sucesso, a única via para dirimir a exclusão, existem outros aspectos a serem considerados como a corrupção, a distribuição desigual de renda, a falta de condições materiais, o despreparo dos gestores, a falta de saneamento, o cerceamento e diminuição de direitos, reviravoltas nas questões que definem emprego e empregabilidade, dentre outras, que não residem na esfera da Educação.

Podem atuar em combinação com a Educação, como vias para conquista dos anseios por progresso, por uma sociedade mais justa, igualitária, desenvolvida a efetivação de uma política conscienciosa, a economia ancorada na promoção humana, a própria sociedade mais igualitária, menos preconceituosa, que no conjunto corrobora para alcançar os objetivos desse mundo novo.

Nesta perspectiva é premente que se repense o currículo, não como uma relação estanque de conteúdos intencionalmente escolhidos para a manutenção do controle, ou ancorado apenas na satisfação do processo produtivo, mas um complexo em movimento que se volte para a vida do sujeito e a realização de seus projetos individuais, assim como para a profissionalização nessa sociedade técnico-informacional.

Relacionados ao currículo encontram-se a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transversalidade. Tais componentes visam tornar o processo educativo dinâmico, contextualizado e realmente formador de cidadãos flexíveis, solidários, democráticos autônomos, críticos, politizados, além de informados (SACRISTÁN, 2013).

Alcançar esse objetivo a partir da educação envolve a necessidade de uma escola, que prepare o sujeito holisticamente considerando as mutações no mundo interpessoal e do trabalho, agregando e fundamentando conceitos como cidadania, ética, política, autonomia e criticidade.

Atualmente, segundo as considerações de Gabriel (2013), em meio a IV Revolução Industrial proporcionada pelas TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) emergem novas concepções de tempo e espaço, de conectividade nas redes sociais, de construção de conteúdos e de comercialização via web.

Essa dinâmica de inovação proporcionou o acesso à informação de maneira equitativa, em termos educacionais impactou e ampliou os espaços para aprendizagem. Entretanto, essa revolução tecnológica proporcionada pela internet tanto descortina uma série inumerável de possibilidades para a sociedade no que tange à transformações positivas e para os sujeitos particularmente, como pode intensificar as desigualdades e a exclusão social, sem preocupações com os aspectos éticos e políticos.

No período de Pandemia por conta do vírus Covid-19, pudemos ver de forma clara como foi a adaptação com o modelo de ensino remoto emergencial, e o quanto foi necessário o uso e acesso às tecnologias para essa adaptação escolar. Entretanto, essa adaptação não foi fácil para todos os alunos, como foi analisado por Rondini, Pedro e Duarte (2020) pois “no que concerne à utilização dos recursos tecnológicos, é importante que o docente reflita criticamente sobre a realidade dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem.” Nota-se que apesar de seus benefícios, a tecnologia em questão também se torna objeto de apreensão, pois evidencia em primeira instância o despreparo para o uso dela, por isso era necessária uma visão ampla da parte dos professores ao iniciar esse processo de adaptação a tecnologia.

Assim, o professor necessitou adequar-se às exigências desse momento inesperado e nova sociedade, resignificar sua prática, repensando-a, imbricando teoria e ação ao mesmo tempo em que reflete sobre ambas. Além disso, necessitou ingressar neste ‘admirável novo mundo’ das TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação), a fim de ampliar seu repertório de conhecimentos e possibilidades de atuação na mediação dos processos voltados para a formação dos sujeitos e orientação dos docentes no espaço escolar.

A implementação das TDIC não depende apenas das salas personalizadas e de um ambiente propício para utilizá-las, mas também de uma capacitação dos professores para melhor utilização dessa proposta. É visto que esse foi um ponto influente durante o isolamento social decorrente da pandemia, pois os professores precisaram dominar diversos instrumentos tecnológicos para repassar aos seus alunos de uma forma clara e didática, tentando ajudar nesse momento de tanta dificuldade e novidade na educação.

Em período de pandemia, houve uma grande dificuldade com a adaptação de diversos alunos na modalidade de ensino remoto, principalmente para os alunos da Educação Básica. Aos alunos do ensino superior esse tipo de tecnologia já não lhes era desconhecida, pois tinham maior contato no seu cotidiano, mas os alunos de séries iniciais são de uma realidade diferente, pois muitos deles não conseguiriam utilizar essas tecnologias sozinhos, tornando essa adaptação mais difícil por necessitarem de ajuda.

Este momento nos parece desafiador, pois essa modalidade de ensino a distância por meio digitais era uma exclusividade do ensino superior. E em meio à pandemia, as famílias, professores e alunos da educação básica foram obrigados a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino aprendizagem. (BARRETO, ROCHA, 2020, p. 7).

Desta forma, nota-se que a ambientação do ensino a distância não foi recebida da mesma forma por todos os estudantes, pois para alcançar o ideal tecnológico seriam necessários fatores preponderantes que não são da realidade de muitas famílias e escolas brasileiras, estes sendo: internet de qualidade para os estudos, computador/notebook para acesso às aulas, ambiente específico de estudo, entre outros.

Especificamente no ensino superior, as TDIC e o computador se tornaram ferramentas imprescindíveis tanto para a pesquisa, como a promoção do acesso e a divulgação da informação.

Neste mundo caracterizado pelo avanço tecnológico e econômico, que impõe mudanças no domínio do trabalho, abrangendo todas as esferas da sociedade, no que se refere ao âmbito educacional, aumenta ainda mais exigência de uma formação integral e sólida dos professores, baseada no desenvolvimento de competências, englobando à formação práticas educativas que de fato corroborem para a formação dos sujeitos no espaço escolar.

## **E agora? Ensino Híbrido e sua aplicabilidade na Educação Básica**

A escola se constitui em um espaço constantemente desafiado pela Sociedade. Diante do pós-pandemia em 2022, descortinam-se novas perspectivas, que desafiam o espaço escolar e seus atores a serem criativos, dinâmicos, participativos e principalmente democráticos. Todos os envolvidos no processo educativo necessitam de preparo e consciência para promover e conduzir as mudanças necessárias em sintonia com as transformações neste mundo globalizado e ressignificado, assim como foi visto e presenciado pelo período da pandemia.

Neste novo momento histórico, volta-se para a escola na educação básica perspectivas propostas pela modalidade híbrida de ensino.

Pensar no ensino híbrido pressupõe em considerar a disrupção a despeito das formas de ensinar e aprender próprias da presencialidade. O que seria então disrupção? De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras, o termo disrupção significa a ‘interrupção do curso natural de um processo’.

Em se tratando da educação pode se dizer que a disrupção estaria associada ao rompimento de uma lógica determinista de ensino em prol de novas formas de ensino-aprendizagem tendo como anteparo às tecnologias, que podem ser variadas, porém neste século o protagonismo indubitavelmente são das TDIC.

Esse rompimento com o paradigma estabelecido visa, na perspectiva disruptiva, a melhoria do estabelecido, isto é, sem desprezo pelas construções de conhecimento ao longo da história, mas

com uma nova roupagem no desenvolvimento das metodologias responsáveis pela disseminação deste conhecimento acumulado. Trata-se de desenvolver um processo significativo de aprendizagem onde o protagonismo pelos resultados é intercambiado, onde estudante e professor exercem os papéis tanto de aprendizes como de mestres.

Segundo Bacich (2016, p 679), “as tecnologias digitais podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem, porém apenas o uso da tecnologia não é suficiente. O Ensino Híbrido, que combina o uso da tecnologia digital com as interações presenciais, é um modelo possível para facilitar a combinação do ensino online com o ensino presencial.”

Ressalte-se que uma proposta híbrida de ensino não se aplica a todas as faixas etárias indistintamente, visto que para que haja sucesso na aplicação das metodologias que fazem parte desta modalidade de ensino se faz necessário que os estudantes já tenham adquirido se não por completo, mas certa autonomia e compreendam a forma com a qual melhor aprendem, isto é, a sua metacognição.

Dessa forma, na Educação Básica, algumas práticas dessa modalidade seriam aplicáveis para os estudantes a partir do 9º ano e o Ensino Médio. Com relação ao ensino superior, considerando a independência esperada, nesta faixa etária, e o conhecimento de si mesmos que os estudantes, ao menos em tese, já possuem, a modalidade híbrida pode ser aplicada em sua totalidade.

A modalidade do ensino híbrido não se configura somente em dividir momentos presenciais e a distância, muito pelo contrário, se constitui em uma temeridade pensar de forma tão simplista. Infelizmente esse tem sido um discurso amplamente divulgado, escondendo o desejo de um grupo de gestores interessados tão somente em precarizar ainda mais a educação.

Atualmente existe um consenso entre os educadores da necessidade de se ressignificar a docência. Resignificar as práticas em sala de aula se constituem em muito mais do que utilizar um rol de tecnologias ou metodologias, mas de equilibrar a tríade conteúdo-forma-destinatário, a partir do desenvolvimento de ações inovadoras, que rompem com os modelos massificantes ou extremamente técnicos utilizados no século XX.

Trata-se do desenvolvimento consciente da docência que se adequa aos novos tempos tecnológicos, e auxilie a escola em sua função social de preparar os sujeitos para somente em atendimento ao modelo produtivo e de sociedade, mas valorizando os anseios pessoais dos sujeitos e a formação consciente, crítica e autônoma destes, tão necessária para as transformações da sociedade (SANCHO, 2006).

É muitíssimo importante considerar que é necessário um preparo físico/ material da escola, com acesso às TDIC o que inclui internet, equipamentos e espaço, tanto para professores, como para estudantes, uma organização curricular e um planejamento muito bem construído para esta modalidade.

Por este motivo o discurso falacioso, que basta somente conjugar os momentos presenciais e *online*, fazendo tão somente uma divisão de quantidades de alunos e um horário de presencialidade e não presencialidade, difundido escrupulosamente, desconsiderando as especificidades dessa modalidade e precarizando o trabalho do professor, geram preconceitos com a modalidade híbrida de ensino.

Há quatro modelos principais de ensino híbrido: Rotacional, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, sendo que para a educação básica (8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio) o modelo Rotacional é o único aplicável dependendo do segmento. Para o ensino superior todos os modelos são aplicáveis.

O modelo de Rotacional se subdivide em outros quatro formatos, que podem ser utilizados no processo de ensino escolar. São eles:

- Rotação por estações: ocorre dentro da sala de aulas com atividades referentes a uma temática estabelecida pelo planejamento do professor, cuidadosamente divididas para trabalhos em grupos e nichos, em tempo programado pelo professor os estudantes rotacionando entre os nichos de atividades. Ao professor cabe mediar e orientar a realização das atividades;
- Laboratório rotacional: muito propício para projetos interdisciplinares. Serão necessários trabalhos compartilhados de pelo menos dois professores e um monitor para o laboratório de informática ( onde os alunos farão as atividades on-line);
- Sala de aula invertida: o estudante recebe antecipadamente leituras ou exercícios dirigidos, ou assistirá a vídeos, que introduzam o conteúdo que será aprofundado nas aulas presenciais, onde poderá ampliar os conhecimentos a partir de questionamentos e/ou outras atividades materiais, ou ainda mesas redondas direcionadas pelo professor;
- Rotação individual: somente a partir do Ensino Médio. Nesta prática específica, e que demanda maior atenção aos estudantes e professores, o estudante é quem organiza o seu cronograma de acordo com suas necessidades individuais, assim se ele busca os locais para assistência e realização das tarefas, observando o seu cronograma diário das tarefas/ desafios. O momento presencial é utilizado para aprofundamentos, debates, tirar dúvidas, seminários e para a realização de atividades avaliativas.

Neste mundo interconectado, o engajamento e ações do professor são preponderantes para os bons encaminhamentos em seu campo de atuação, sendo assim segundo Freire (1981, p. 1) “o desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente”.

## **Considerações finais**

Ao longo das discussões do texto sobre as tecnologias, ensino híbrido e o presenciado durante a pandemia da COVID19, percebe-se que as TDIC desempenharam um papel fundamental. O uso das

TDIC possibilitou não só o armazenamento e a circulação de informações, mas ampliou os espaços para a aprendizagem e a implementação de novas práticas.

No entanto, a pandemia revelou um abismo gigantesco no que se refere ao acesso destas tecnologias por um contingente considerável da população brasileira, e a emergência de investimentos e políticas públicas que garantam os benefícios tecnológicos a todos. Além disso, promovam letramentos digitais aos estudantes e população, ao instrumentalizar a escola e seus agentes como formadores.

Benefícios tanto para àqueles que estão em formação, os alunos, como para a continuidade do próprio processo de aprendizagem dos professores, numa dinâmica dialógica e responsável tendo “a colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (FREIRE, 2003, p. 166)

Diante disso, compreender a relação dos alunos e professores com as tecnologias em período de pandemia, apresentou as dificuldades, mas também gerou grandes adaptações abrindo espaços para um novo olhar para a escola e a educação formal.

Os professores precisaram se reinventar e compreender a situação de cada aluno, só então escolherem as melhores metodologias de ensino para a difusão da informação. Ao mesmo tempo houve a necessidade de compreensão das dificuldades apresentadas pelos alunos em suas próprias casas, dentre elas os fatores externos como problemas de conexão com a internet, dificuldades na concentração, interrupção da família, entre outros.

Ressalte-se que mesmo diante do cenário vivenciado e das mudanças apresentadas no decorrer do tempo em relação às TDIC, consolida-se que sozinhas as elas não são capazes de proporcionar uma formação qualificada; a mediação do professor se constitui não só em divisor de águas, mas é preponderante, sendo as tecnologias realmente contribuintes no processo se conjugadas à técnicas e metodologias construídas pela docência.

Este contexto aponta também a emergência de currículo vivo (SACRISTÁN, 2013), que se constitua não somente como um receituário de conteúdos, mas que abarque questões para além da difusão de conhecimentos/ conteúdos, esteja alinhado ao sujeito sócio-histórico, à cultura e às tecnologias.

Não se trata da troca do quadro de giz pela tela do computador ou tablet, mas da construção de abordagens desafiadoras, do uso consciente e criativo das TDIC, derrubando fronteiras geográficas e do preconceito. A inclusão digital necessita tornar-se uma realidade na vida escolar.

Diante dessa perspectiva o Ensino Híbrido e a Educação a Distância, dissociados de objetivos egoístas podem contribuir para o acesso e permanência no processo de ensino, tão almejado e propalado em discursos oficiais.

O desafio que é imposto encaminha-se para a união dos atores no espaço escolar com a pesquisa acadêmica desenvolvida nas universidades, que aponta os caminhos, volta-se para a formação dos sujeitos para a vida cotidiana e o sucesso também no âmbito profissional.

## Referências

BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 22, 2016, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016 . p. 679-687. Disponível em: <<https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.679>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CARVALHO, I. C. L., KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ciência da Informação**, *online*, v. 29, n. 3, p. 33-39, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-19652000000300004>>.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003

GABRIEL, M. **Educar: a revolução digital na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOROSTIAGA, J. M., & TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 363-388, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2022.

KUHN, T. S. **As estruturas das revoluções científicas**. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, J. A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas.** O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: Nield/Unicamp, 1999.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

# Uma sala de aula sem professor: relatos de experiência de um professor remoto com alunos presenciais

*Gustavo Griebler<sup>1</sup>*  
*Bianca Medina Sangbusch<sup>2</sup>*

doi.org/10.47585/eici2022.02.05

## Introdução

Desde março de 2020 até enquanto durou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por conta da pandemia de Covid-19, os professores e alunos foram obrigados a se reinventarem. Primeiramente tiveram que encontrar algum local de sua casa o qual fosse mais favorável para a realização das atividades, conciliar as tarefas de casa, questões pessoais, entre outros. Com isso, agora em 2022, com o ensino presencial que está novamente se instalando no cotidiano de todos, essas mesmas pessoas que ficaram aproximadamente dois anos tendo que interagir apenas com uma tela terão de reaprender a conviver em sala de aula e acostumar-se novamente com as aulas que antigamente eram tão comuns.

Este retorno do ensino presencial em todas as escolas do país vem acompanhado dos efeitos colaterais que o ensino remoto deixou na vida de todos os envolvidos. Existem pesquisas que mostram que houve uma grande mudança de comportamento dos estudantes (SOUZA; MIRANDA, 2020; LIRA *et al*, 2020; AMARAL; POLYDORO, 2020). Muitos demonstram sintomas de ansiedade dentro e fora da sala de aula, alguns até passaram a ter que utilizar medicamentos por conta da saúde mental

---

1 Doutorando em Educação em Ciências da Unipampa. Docente do Instituto Federal Farroupilha - IFFar | E-mail: gustavo.griebler@iffarroupilha.edu.br

2 Discente do Curso Técnico em Marketing Subsequente do Instituto Federal Farroupilha - IFFar. Bolsista de pesquisa | E-mail: bianca.2019322316@aluno.iffar.edu.br

que foi afetada durante esse tempo, e isso tudo é um acontecimento que acaba proporcionando certo decaimento no rendimento escolar. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que a ansiedade afeta 18,6 milhões de brasileiros. Com isso, a Covid-19 acabou contribuindo para que esses transtornos mentais se agravassem ainda mais (G1, 2022).

Durante este tempo em que os alunos e professores passaram tendo aulas apenas de forma remota, foram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelo caminho para que a aprendizagem dos alunos não acabasse mais prejudicada ainda.

Este trabalho procurou trazer um relato de caso envolvendo a volta das aulas presenciais em um instituto federal de educação, enquanto o professor encontrava-se desenvolvendo aulas remotamente com os estudantes.

## Tecnologias Digitais na Educação

É crescente a utilização das tecnologias digitais na educação, conforme se verificou inclusive nas atividades remotas durante a pandemia da Covid-19. Essas tecnologias, viabilizadas por meio de notebooks e computadores (de forma física), e websites, aplicativos de videoconferência, fórum de discussões, entre outros (de forma virtual), quando ligadas ao ensino, amplificam os caminhos a qual os alunos podem explorar enquanto estão aprendendo certo conteúdo tanto em sala de aula, quanto fora dela.

Essas tecnologias são utilizadas a partir de máquinas que já são bem recorrentes no nosso cotidiano: celulares, computadores e notebooks. Através dessas máquinas, estamos em frente de inúmeras formas de adquirir os mais variados conhecimentos, seja através de uma vídeo-aula, seja pela leitura de e-books, interação em ambientes virtuais, como por exemplo sala de reuniões. Estas hoje em dia são indispensáveis para a comunicação a distância mais formal dentro de alguma organização.

O professor não deve perder o título de ser uma figura importante para a construção do conhecimento do aluno durante as aulas só pelo fato de não estar presente em sala. Ele não deixa de possuir este peso, muito pelo contrário.

A transformação do professor como orientador ou mediador no processo de construção do projeto pessoal de cada estudante incide, ferozmente, sobre o papel do docente - que já não mais detém, soberanamente, a informação. Portanto, não é o responsável por ensinar tudo, pois sua formação nunca é totalizada. Isto requer a formação continuada e a busca constante de conhecimentos, seja na investigação e aprimoramento do conhecimento seja na troca com seus estudantes (CASTRO *et al*, 2015, p. 53).

Em um cenário em que se repensam os papéis de cada agente da educação, há de se considerar uma reconfiguração de metodologias e técnicas de ensino. Emergem maneiras alternativas ao quadro negro e giz, a presencialidade de todos no mesmo ambiente também se rediscute. Surge o ensino híbrido dentro destas elucubrações.

## Ensino Híbrido

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, o mix de presencial e online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas inúmeras dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (BACHIC; TANZI NETO; TREVISANI *apud* CASTRO *et al*, 2015, p. 50).

O ensino híbrido é definido como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN; STAKER *apud* CASTRO *et al*, 2015, p. 50). Neste formato, a aprendizagem é feita com a combinação de recursos digitais com o ensino presencial, assim, proporcionando ao aluno interações com o professor e os colegas através de plataformas de ensino que tem como objetivo o enriquecimento do processo de aprendizagem.

O ensino híbrido é uma metodologia a qual envolve a construção da aprendizagem do aluno tanto de forma presencial quanto a distância por meio de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), ambos estando de forma integrada na grade curricular do estudante.

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, gerada pela sensação de abandono que eles sentiam. E foi por isso que a intenção nos diversos modelos nascentes à época era a de oportunizar aos alunos da EAD maior contato com os docentes, proporcionando-lhes maior motivação e acolhimento, a partir do maior volume de interações presenciais (MACDONALD *apud* BRITO, 2020, p. 2).

Como esta metodologia combina a aprendizagem presencial e remota ao mesmo tempo, isso permite por exemplo que o aluno esteja interagindo com seu professor e colegas através de um computador utilizando algum sistema, mesmo estando fisicamente em uma sala de aula ao lado dos demais participantes da dinâmica.

Por outro lado, uma das partes pode também não estar presente, e mesmo assim, estar envolvido na aula, como por exemplo um professor ministrando a aula de forma remota enquanto todos os alunos da turma estão em um laboratório de informática interagindo com o mesmo através de uma conferência e realizando atividades propostas dentro de um *software*.

## Metodologia

Foram feitas observações do ensino híbrido em sete turmas de curso técnico em um instituto federal de educação do interior do Rio Grande do Sul, sendo seis de curso técnico integrado

ao ensino médio (quatro de Informática e duas de Administração) e uma de subsequente (técnico em Manutenção e Suporte em Informática). As turmas de ensino médio integrado são constituídas em sua quase totalidade por adolescentes menores de idade que fazem o ensino médio regular juntamente com o curso técnico. Já o subsequente é um curso pós-médio técnico formado em sua grande maioria por adultos maiores de idade.

O período de análise e observação foi de fins de fevereiro a fins de maio, perfazendo três meses, em que vigorou na instituição esta possibilidade, amparada pela Instrução Normativa do Ministério da Economia 90/2021 (BRASIL, 2021), que permitia o trabalho remoto de servidores enquadrados em algumas situações de risco contra a Covid-19.

Estas turmas experienciaram o ensino híbrido com uma disciplina técnica de seus respectivos cursos, constantes no Quadro 1.

Quadro 1. Disciplinas ministradas de forma híbrida.

<b>Curso</b>	<b>Ano/Semestre</b>	<b>Disciplina</b>
Integrado em Administração	1º ano	Informática
Integrado em Informática	1º ano	Fundamentos da Informática e Aplicativos
Integrado em Informática	2º ano	Banco de Dados
Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática	3º semestre	Segurança em Sistemas de Informação

Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Quando do momento da aula, os alunos dirigiam-se ao laboratório de Informática que era aberto por uma monitora ou servidor da instituição. Em muitos casos, esta pessoa ficava acompanhando a turma durante toda aula, como uma moderadora das aprendizagens e das tecnologias digitais e também para evitar dispersões, que acabam sendo normais inclusive em ensino presencial.

O professor e os alunos, então, acessam um link do Google Meet (ferramenta integrante do pacote GSuite, em que é possível se fazer videoconferências com até 100 participantes) de forma a se conectarem de forma síncrona, cada qual deles à disposição de um computador para si. Passamos a denominar este modelo de aula híbrida.

## A Experiência

A imagem da Figura 1 apresenta uma aula híbrida, em que se vê cada aluno em seu computador. O som e a imagem do professor saem no computador com projetor e os alunos acessam o Google Meet também

caso queiram acompanhar de seus computadores individuais. Neste momento em questão, o professor ainda estava conversando com a turma, sem projetar nenhum conteúdo.

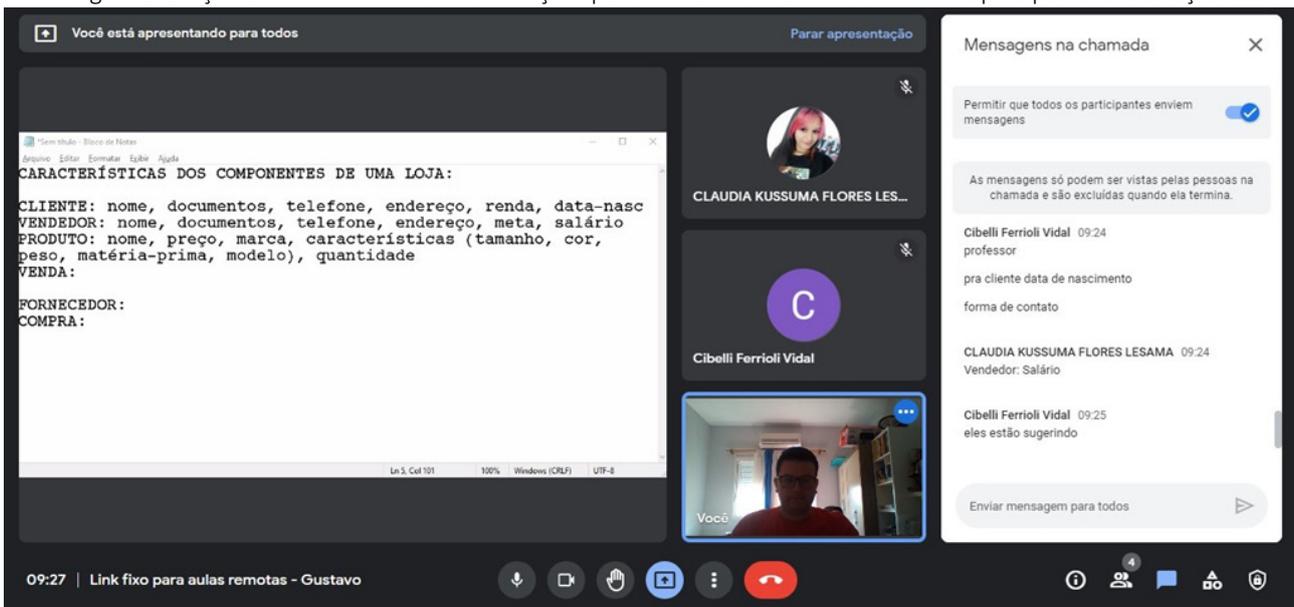
Figura 1. Aula híbrida em laboratório de Informática.



Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

O professor costuma dar tarefas e disponibilizar tempo em aula para isso. Como o Google Meet possui recurso de projeção de tela, na Figura 2 é colocado um exercício que os alunos deveriam fazer, com posterior correção pelo professor. Os alunos utilizam o chat da ferramenta, ao lado, para interagir, em especial com o professor e no momento da correção das atividades.

Figura 2. Lançamento de atividade com interações pelo chat entre os alunos e o docente para posterior correção.

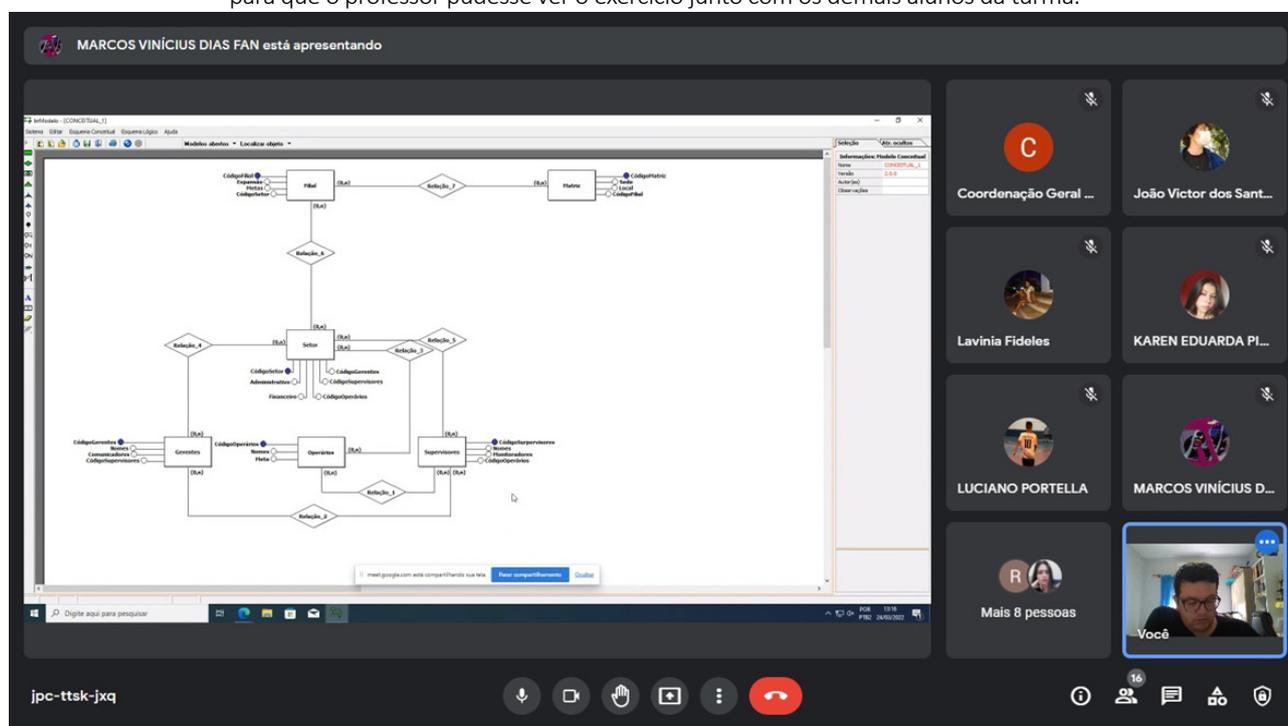


Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Na Figura 2, é possível verificar as interações inclusive da monitora da turma, que acompanhava os estudantes em alguns momentos das aulas, dizendo ao professor via chat as sugestões dos estudantes, que em algumas oportunidades manifestavam-se verbalmente entre os colegas. Como eles não tinham à sua disposição microfones, a monitora escrevia no chat o que os estudantes diziam.

Outra possibilidade vislumbrada era que os alunos reproduzissem as suas telas para o professor, quando da execução de um exercício em programa específico, como no caso da Figura 3, em que o aluno estava demonstrando a construção de um diagrama Entidade-Relacionamento, conteúdo este do componente curricular de Banco de Dados, do curso técnico em Informática. Esta alternativa foi encontrada para quando daquela visita no computador dos alunos por parte do professor, quando há dúvidas ou para se verificar o andamento da atividade.

Figura 3. Demonstração do aluno de sua atividade realizada em programa de computador para que o professor pudesse ver o exercício junto com os demais alunos da turma.



Fonte: Elaboração dos autores, 2022.

Por mais que os alunos possam ter receio de projetar sua tela para os demais colegas, este recurso possui um ganho interessante ao passo que os demais alunos podem visualizar onde o colega está com dificuldades, que inclusive pode ser a sua também.

## Discussão

Foi observado que na maioria das vezes os alunos acabam ficando dispersos durante os períodos de aula híbrida, possivelmente pelo fato de que possuem um computador ao seu alcance e

que podem buscar outras coisas que não combinam com o assunto da aula. “Não se pode negar que é uma forma de aprendizagem interativa onde o desafio está em como filtrar o excesso de informações e o que fazer com elas” (CASTRO *et al*, 2015, p. 51). Entretanto, isso se verifica também nas aulas em que o professor está presencialmente.

Em uma das turmas, um aluno relatou que muitas vezes é mais complicado prestar atenção na aula híbrida do que no antigo ensino remoto, tendo em vista que na aula híbrida eles podem facilmente interagir com os alunos de classe, o que antigamente não era possível quando todos estavam em suas casas. Porém, essas interações entre os alunos não podem ser vistas apenas de forma negativa, tendo em vista que muitas vezes foi observado que os discentes auxiliam uns aos outros quando ocorre alguma dúvida, seja com o conteúdo ou até mesmo com os sistemas que estão utilizando durante a aula.

As turmas de primeiro ano geralmente se apresentaram mais ‘perdidas’ durante as aulas híbridas. Isso pode ocorrer tanto por conta da transição do ensino fundamental para o médio, quanto pelo manuseio de novos sistemas e metodologias que antes não eram vivenciadas, o que nesse caso é o próprio ensino híbrido.

Também deve-se levar em consideração que determinados alunos que não tiverem um acompanhamento apropriado podem acabar ficando para trás durante o ano letivo. Nesse caso, foram observadas as atividades realizadas por um aluno com deficiência, o qual muitas vezes precisa de um acompanhante para guiá-lo com a utilização das tecnologias durante as atividades solicitadas em aula.

## Conclusões

O ensino híbrido, antes distante dos diferentes cenários educacionais anteriores à pandemia da Covid-19 e conseqüentemente das atividades remotas de ensino, mostrou-se cada vez mais presente e por vezes necessário para que as atividades continuassem a ocorrer em muitos locais e situações. Vislumbra-se uma grande possibilidade com ele em vista da presença cada vez maior das tecnologias digitais e seus variados recursos nos diferentes espaços e o aprendizado que as atividades remotas nos deixaram que a educação pode ocorrer além muros da escola, não estando fechada a ocorrer dentro dela presencialmente.

O ensino híbrido tende a ser aprimorado mais ainda para que seja mais inclusivo e eficaz. Além das pesquisas que já estão sendo feitas acerca deste assunto, também é necessária a implementação de políticas públicas para que essa metodologia chegue às escolas de todo país. Que as escolas e instituições públicas sejam bem equipadas, tenham acesso à internet de qualidade e que os docentes tenham também acesso a cursos de capacitação.

Também vale frisar que é de suma importância que as escolas possuam profissionais para auxiliar os estudantes deficientes durante as aulas quando preciso, para que os mesmos não acabem ficando para trás em algum momento, seja por conta do manuseio de alguma máquina ou qualquer outra razão. Até porque, o investimento material de uma escola acaba sendo anulado quando não se tem a inclusão adequada de todos os alunos nas atividades propostas.

## Referências

BRASIL. **Instrução Normativa do Ministério da Economia número 90 de 28 de setembro de 2021.**

Brasília: Diário Oficial da União, ed. 187, seção 1, p. 63, 2021.

BRITO, Jorge Maurício da Silva. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020.

CASTRO, Eder Alonso *et al.* Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Projeção e docência**, v. 6, n. 2, p. 47-58, 2015.

COUTINHO, Katherine. Crise de ansiedade em alunos acende alerta para cuidados com saúde mental; especialistas apontam que escola tem papel relevante no apoio. **G1**, 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/04/16/crise-de-ansiedade-em-alunos-acende-alerta-para-cuidados-com-saude-mental-especialistas-apontam-que-escola-tem-papel-relevante-no-apoio.ghtml>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

LIRA, Ana Luísa Brandão de Carvalho *et al.* Educação em enfermagem: desafios e perspectivas em tempos da pandemia COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, 2020.

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha mestra**, v. 14, n. 41, p. 52-62, 2020.

# Alunos ativos ou inativos em um MOOC? Análise exploratória sobre a presença social e/ou acompanhamento pedagógico do professor na modalidade

*Vitória Vasconcellos da Luz*<sup>1</sup>

*Viviane Carvalho Moraes*<sup>2</sup>

*Sandra Dutra Piovesan*<sup>3</sup>

*Valesca Brasil Irala*<sup>4</sup>

doi.org/10.47585/eici2022.02.06

## Introdução

O cenário pós-pandêmico evidenciou as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas em relação à utilização dos meios digitais para a socialização e educação, tendo em vista que o uso dessas tecnologias já era uma característica no contexto da cibercultura. Ao pensar em uma sociedade que passou por fatores de mudanças e adaptações sociais é também pensar nesse meio educacional. A educação Online, no que lhe concerne, trouxe em sua história, o avanço tecnológico em prol de uma educação transformadora, ou seja, através do ciberespaço, a digitalização do ensino ocorre nos chamados ambientes virtuais de aprendizagem (SANTOS, 2009).

---

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: vitorialuz@unipampa.edu.br

2 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Bolsista CAPES | E-mail: vivianecarvalho.aluno@unipampa.edu.br

3 Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: sandrapiovesan@unipampa.edu.br

4 Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

Nesse sentido, a educação *online* já era realidade quando, em 2019, na cidade de Wuhan, na China, ocorre os primeiros casos da Covid- 19 e, posteriormente, em março, a Organização Mundial da Saúde - OMS declara o cenário pandêmico. A partir disso, houve a necessidade de instaurar medidas protetivas como o isolamento social. Com esse cenário surge a necessidade de trabalhar e estudar remotamente, favorecendo a potencialidade do ensino online. Assim, cresce a oferta de cursos, tanto para aqueles que perderam os empregos quanto para aqueles que querem buscar novas áreas. (COUTO, 2020)

Os *Massive Open Online Courses* - MOOC oferecem formações massivas, gratuitas e *online*, com o objetivo de aprimorar um grande número de alunos. Essa modalidade tem se tornado essencial para capacitação de pessoas, sendo também uma forma de experimentar novos métodos de ensino e aprendizagem, em que o requisito é ter interesse no curso e saber utilizar um computador para acessar o conteúdo. No final, o cursista pode garantir um certificado em uma universidade. Os MOOC têm se disseminado por diversas plataformas espalhadas pelo mundo, tais como Coursera, Udacity e OpenClass, atraindo milhares de adeptos. O que diferencia um MOOC de uma iniciativa tradicional de EaD é principalmente sua abrangência, visto que são planejados para atender a um número elevado de estudantes, além de serem em sua maioria gratuitos e de curta duração (BARIN; DE BASTOS, 2013).

Essa definição se dá a partir da experiência de George Siemens, que desenvolveu um curso, *Connectivism and Connective Knowledge*<sup>5</sup>, onde 25 cursistas eram pagantes e os demais, impressionantes, 2300 gratuitamente e *online*. Assim, Dave Cormier e Bryan Alexander introduzem o termo MOOC, no Canadá, como algo inovador, analisando essa experiência vivida por George Simens (DANIEL 2012)

Dentro dessa possibilidade dos MOOCs, há também uma separação de modelagem: o cMOOC e o xMOOC, diferenciando sua forma de oferta ou organização didática-pedagógica. A primeira categorização é definida por Siemens e seu colega Stephen Downes, com o cMOOC - Conectivista. Entende-se que aqui o aluno tem sua participação como colaborador ativo, e, dessa forma, o professor torna-se um mediador. Já os xMOOCs tem sua modelagem mais hierarquizada, com o papel do professor centrado no processo de aprendizagem, oferecendo um aporte didático através de vídeos e materiais de apoio, tendo em vista que o aluno passará por exames finais (MILLIGAN, LITTLEJOHN, MARGARYAN, 2012).

Essa categoria de MOOC foi predominante nas plataformas citadas anteriormente, como a Coursera e Udacity desenvolvidas pela Stanford e o edX desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachusetts em parceria com a Harvard e o ano de 2012 ficou conhecido como o ano do MOOC (MILLIGAN, LITTLEJOHN, MARGARYAN, 2012).

As plataformas MOOC avançam em um intervalo de tempo relativamente curto, conforme pesquisa divulgada - em 2018 - pela *International Consultants for Education and Fairs* (ICEF), e a tendência para os próximos anos é que se amplie ainda mais a oferta (FONTANA; LEFFA, 2018). Diante desse aumento, também foi possível observar o principal problema do modelo de ensino a distância ofertado por essa categoria de curso: o alto índice de abandono dos cursistas (SICILIANI, 2016). As

---

5 Cognitivismo e Conhecimento Conectivo.

principais plataformas MOOCs sofrem com uma grande dificuldade ocasionada pela evasão de estudantes e esse problema pode ser resolvido com o planejamento dos cursos e acompanhamento pedagógico nas plataformas (SOUZA; CYPRIANO, 2016). Diante disso, o objetivo deste artigo é: analisar se a presença social e/ou acompanhamento pedagógico está relacionado ao número de alunos que concluem ou retornam às atividades em um curso MOOC.

O curso MOOC desenvolvido para a análise em questão faz parte de um projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Ensino, em parceria com o grupo de pesquisa Gama - Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA). A partir de uma revisão bibliográfica de literatura, observou-se a possibilidade de criação de um Curso MOOC, intitulado 'Vídeos educacionais: tudo o que você precisa saber'. Tendo em vista o crescimento de interesse nos vídeos, mesmo posteriormente a pandemia, e, posteriormente, com o advento das redes sociais (HAYES, *et al*), percebeu-se uma lacuna quanto aos parâmetros que devem compor um vídeo educacional.

Nesse sentido, o curso foi dividido em três parâmetros: teórico, didático e técnico, a partir das análises bibliográficas. Dessa forma, o curso foi disponibilizado na Plataforma Moodle - Movee da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. A partir da perspectiva da experiência dos alunos a coleta de dados será realizada; no entanto, como observados nas literaturas, a taxa de evasão dos cursos dessa modalidade são elevadas e para dar continuidade no processo de análise na pesquisa algumas estratégias foram desenvolvidas. Assim, nesse artigo, pretende-se responder a seguinte pergunta de pesquisa:

De que maneira a presença social do professor e/ ou acompanhamento pedagógico está relacionada à evasão nos MOOC?

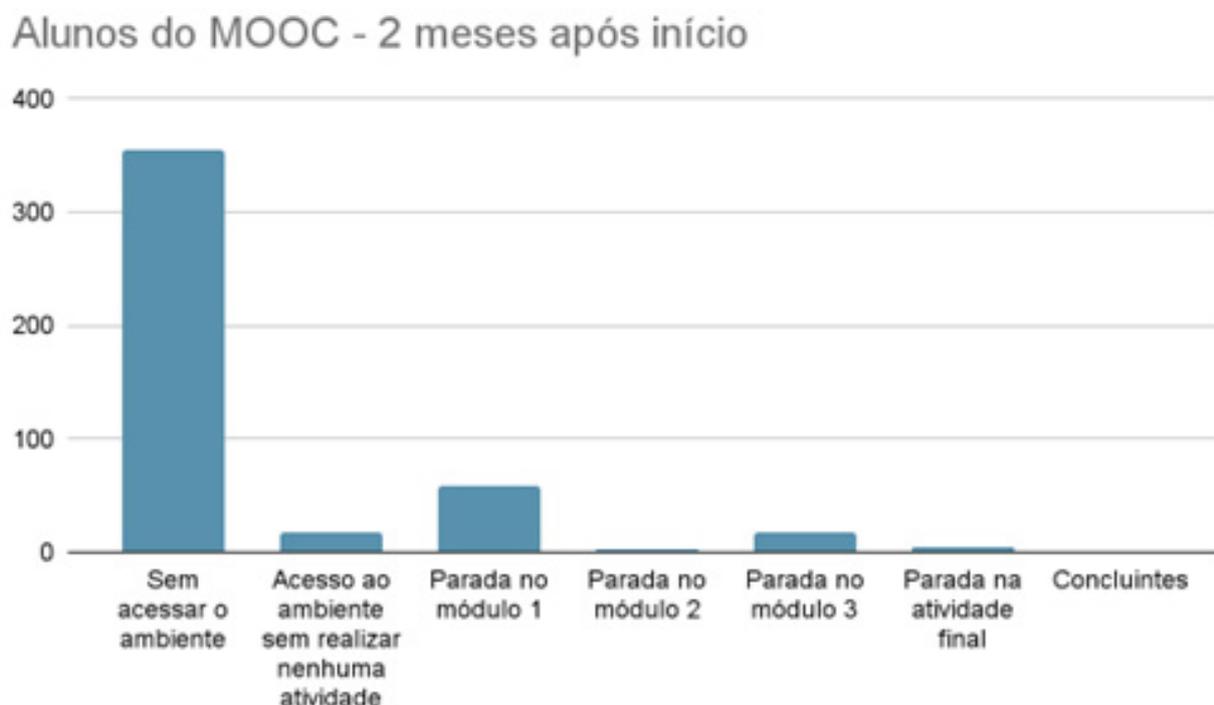
## Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados partem da coleta de dados documentais, originados de uma pesquisa em pequena escala a partir dos primeiros inscritos no curso MOOC intitulado: *Vídeos educacionais: tudo o que você precisa saber*. Utilizou-se uma abordagem quanti-qualitativa, a partir de uma análise exploratória, resultando em dados estatísticos com caráter descritivo a partir da variável presença social e/ou acompanhamento pedagógico.

## Resultados

Após dois meses da liberação das atividades do curso aos inscritos foi possível notar um elevado número de cursistas sem acessar o ambiente ou que realizaram acesso e não concluíram os módulos. Inicialmente, foi realizada uma análise prévia identificando o número de pessoas que realizaram acesso ao ambiente e em caso de desistência onde cada aluno parou. O gráfico abaixo apresenta a análise inicial dos cursistas no ambiente:

Figura 1. Gráfico com análise inicial dos alunos do curso.

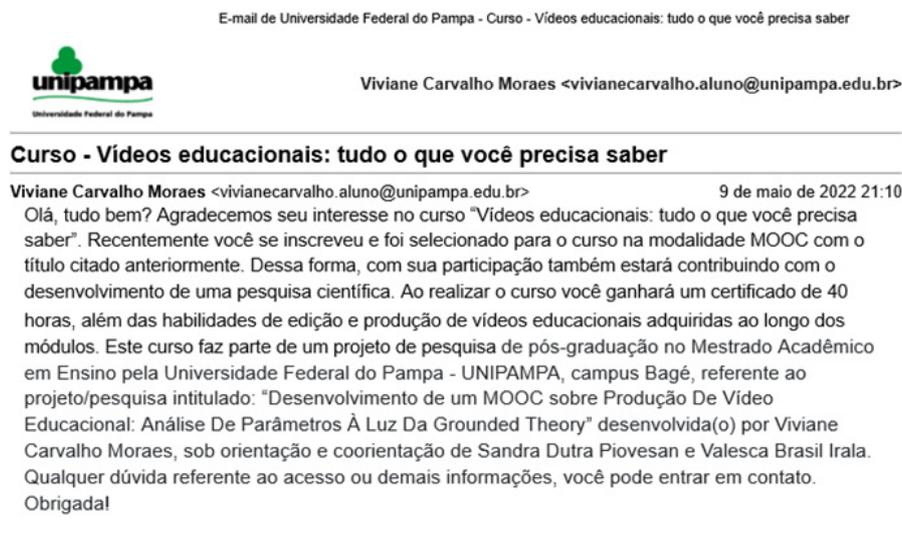


Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir desta análise inicial, foi possível identificar o número elevado de alunos que não haviam realizado acesso ao ambiente do curso, 356 alunos, também foram identificados alguns alunos que apenas acessaram sem a realização de nenhuma atividade, 17 alunos. Com relação ao estágio de parada, o módulo onde o maior número de alunos parou foi o primeiro, 59 alunos, já no módulo 2 apenas 2 alunos pararam. No módulo 3, foi possível identificar a parada de 18 alunos, sendo, desses, 15 necessitando apenas o envio da atividade final do módulo para sua conclusão. O curso conta com uma atividade final, independente dos módulos onde, no momento da análise inicial, 5 alunos estavam parados neste estágio. Com dois meses de disponibilização do curso aos alunos, houve apenas 1 conclusão.

Conforme os dados obtidos a partir desta análise inicial foi decidido realizar contato com os inscritos através do envio de um e-mail, o conteúdo desse contato foi redigido considerando o grupo ao qual seria enviado. Inicialmente os inscritos foram separados quatro grupos: sem acesso ao ambiente, parada durante os módulos, parada na última atividade do módulo 3 e antes do envio da atividade final do curso. O conteúdo do e-mail enviado aos usuários que não acessaram o ambiente pode ser visualizado a partir da figura abaixo:

Figura 2. Conteúdo do e-mail enviado para os inscritos que não acessaram ao ambiente.

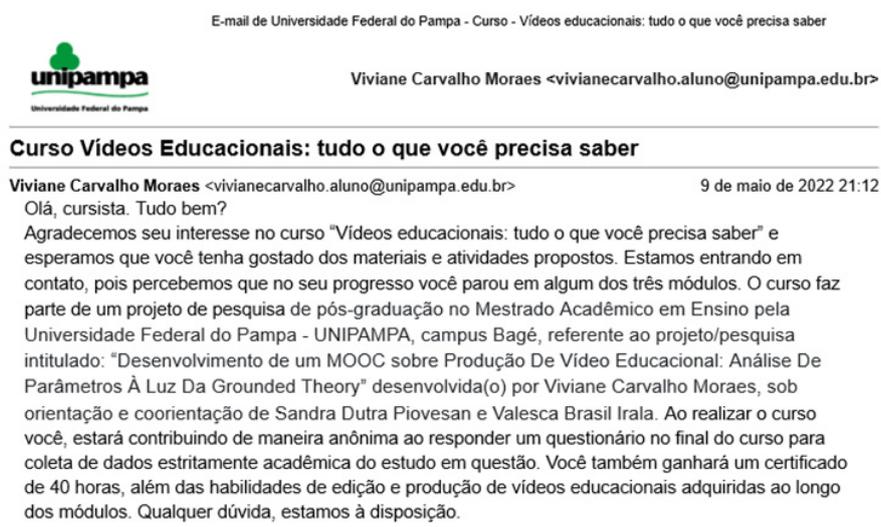


Fonte: Elaborado pelas autoras

Após o envio do e-mail apresentado na Figura 2 foi possível identificar que alguns inscritos haviam informados e-mails inválidos e isso provavelmente os impediu de receber as orientações iniciais de acesso à plataforma e ao curso. Além disso, através das respostas recebidas após esse contato foi possível notar que alguns cursistas estavam com dificuldades relacionadas ao acesso do ambiente, nesses casos foram enviadas novas orientações e a professora se colocou à disposição dos inscritos para o auxílio necessário. Houve ainda inscritos que não tinham conhecimento sobre o funcionamento dos cursos na modalidade MOOC, questionamentos frequentes tratavam sobre dias e horários das aulas e se estas seriam síncronas ou assíncronas.

O segundo contato foi feito com os inscritos que haviam parado seus estudos durante um dos módulos, o conteúdo deste e-mail pode ser visualizado a partir da figura abaixo:

Figura 3. Conteúdo do e-mail enviado para os inscritos que pararam em algum módulo.

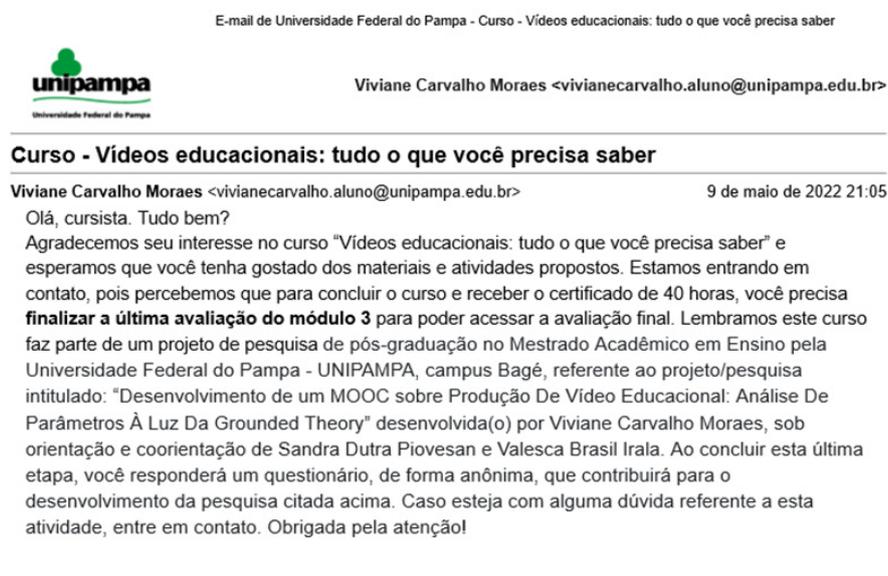


Fonte: Elaborado pelas autoras

Com relação às respostas ao contato realizado com os inscritos que haviam parado seus estudos durante algum dos módulos foi possível observar que alguns inscritos ainda encontravam dificuldades na utilização do ambiente. Além disso, foi possível notar que alguns precisaram realizar essa pausa devido a problemas pessoais, de saúde ou de conflito de prioridades acadêmicas. Nesse contato, foi possível perceber o quanto os inscritos sentem a necessidade de contato com o professor, até mesmo para informar sobre as dificuldades encontradas tanto em relação ao ambiente quanto problemas pessoais.

O terceiro contato foi realizado com os inscritos que haviam parado seus estudos antes do envio da atividade final do módulo 3, que se trata da produção e envio de um roteiro, o conteúdo deste e-mail pode ser visualizado a partir da figura abaixo:

Figura 4. Conteúdo do e-mail enviado para os inscritos que não enviaram a atividade final do módulo 3.

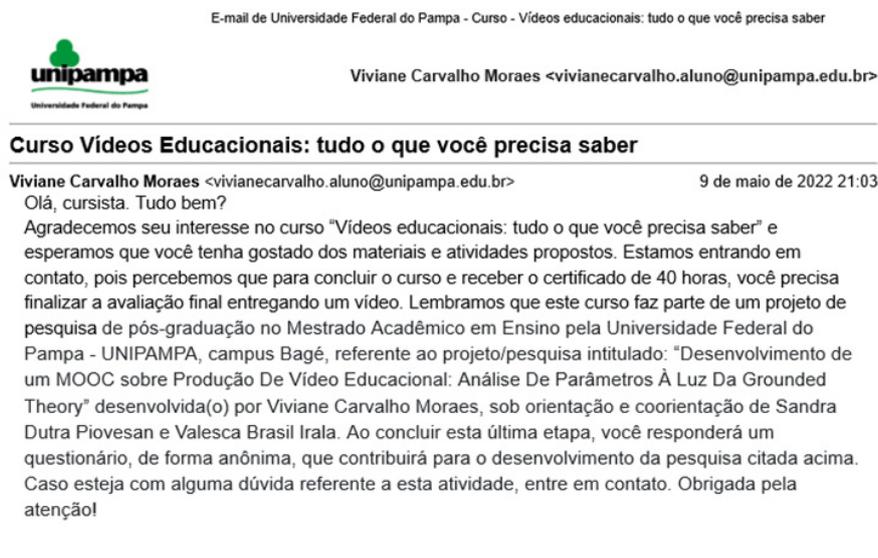


Fonte: Elaborado pelas autoras

Após esse contato realizado com os inscritos que haviam parado seus estudos sem concluir a atividade final do módulo 3, foi possível observar que alguns inscritos ainda encontravam dificuldades técnicas com relação à atividade. Além disso, alguns relataram uma percepção de que o grau de dificuldade desta tarefa estava elevado. Em resposta, a professora se colocou à disposição para um auxílio particular e enviou orientações via e-mail para facilitar a conclusão da tarefa.

Finalmente, foi realizado um contato com os inscritos que haviam concluído todos os três módulos faltando apenas o envio da atividade final do curso, que se trata da produção e envio de um vídeo, o conteúdo do e-mail enviado pode ser visualizado a partir da figura abaixo:

Figura 5. Conteúdo do e-mail enviado para os inscritos que não enviaram a atividade final do curso.

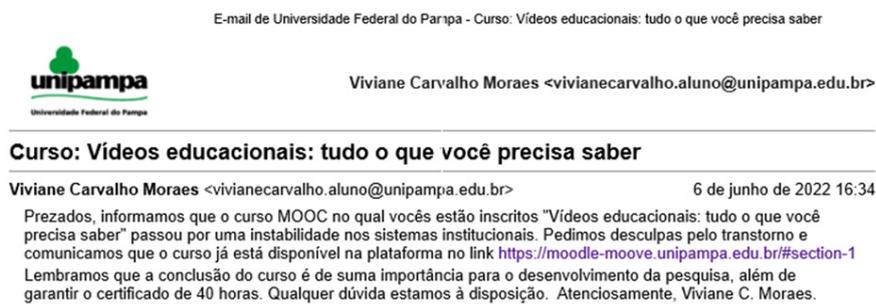


Fonte: Elaborado pelas autoras

Após esse contato realizado com os inscritos que não haviam enviado a atividade final do curso foi possível observar que alguns inscritos ainda tinham dúvidas com relação às características necessárias do vídeo a ser enviado na atividade. Nesses casos, foram enviadas as orientações necessárias e, assim como nos outros contatos, a professora se colocou à disposição para auxílio.

Ainda, após a realização destes contatos com os inscritos, foi realizado mais um contato com todos os inscritos de modo a realizar um aviso referente a indisponibilidade do ambiente, o conteúdo desse último contato pode ser visualizado na figura abaixo.

Figura 6. Conteúdo do e-mail enviado sobre indisponibilidade do sistema.

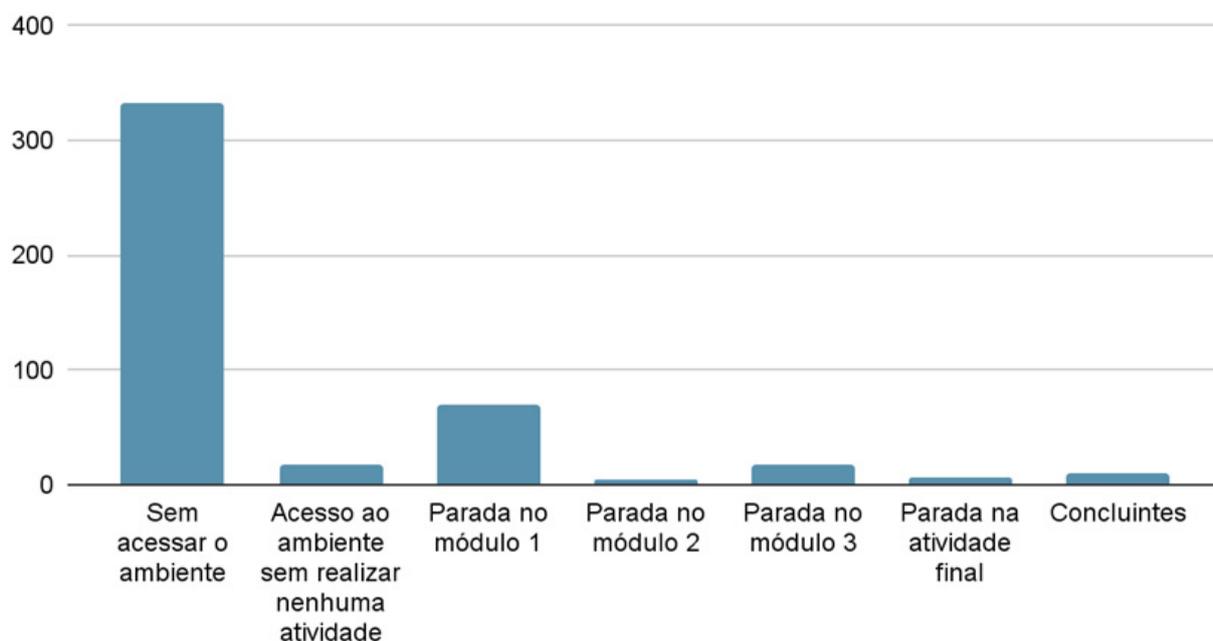


Fonte: Elaborado pelas autoras

Após todos esses contatos, foi realizada uma análise semelhante à inicial visando verificar o quanto os contatos feitos modificaram a situação dos inscritos. O resultado dessa análise pode ser verificado a partir do gráfico abaixo.

Figura 7. Gráfico com análise atualizada dos alunos do curso.

### Alunos do MOOC - após envio de e-mails



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesta segunda análise, o número de alunos que não realizaram acesso ao ambiente do curso continua elevado. Agora, 332 alunos também numericamente se mantiveram sem nunca terem acessado o ambiente. O número de alunos que apenas acessaram sem a realização de nenhuma atividade foi de 17 alunos. Nesse caso, é preciso destacar que apesar de o número se manter, alguns alunos que não haviam realizado atividades na análise inicial deram seguimento nos seus estudos. Com relação ao estágio de parada, o módulo onde o maior número de alunos parou ainda é o primeiro, com 70 alunos. Observa-se alguns alunos que não haviam acessado o ambiente, agora estavam neste módulo e deram seguimento nos seus estudos, tendo alguns até concluído o curso na segunda análise. Já no módulo 2, na análise atual, 5 alunos pararam, sendo esses 5 alunos diferentes dos 2 que estavam parados neste módulo na análise anterior. No módulo 3, foi possível identificar a parada de 18 alunos, sendo, desses, 16 necessitando apenas o envio da atividade final do módulo. Vale ressaltar que esses 16 alunos, em sua maioria, diferem dos 15 que estavam neste estágio na primeira análise. Com relação a atividade final do curso, atualmente existem 6 alunos parados neste estágio, sendo a maioria deles os mesmos que estavam parados neste estágio na primeira análise. Após o contato com os alunos, no momento desta segunda análise, o curso contou com 10 concluintes.

A partir desta segunda análise, é possível observar que o contato do e-mail foi fundamental para o andamento dos estudos dos inscritos, inclusive tendo relação com o número de concluintes. Também é possível notar existirem alguns inscritos com dificuldade de acesso ao ambiente e que, após as orientações específicas via e-mail, conseguiram realizar o primeiro acesso e dar andamento nos estudos.

## Considerações finais

Conforme os resultados analisados, foi possível avaliar o quanto a presença social e acompanhamento pedagógico está relacionado ao número de alunos que concluem ou retornam às atividades em um curso MOOC. Neste caso, especificamente essa presença se deu a partir do envio de e-mails. É notável o quanto os inscritos sentem falta da presença do professor. Mesmo no caso dos MOOCS, onde se trata de uma modalidade de ensino que tem como característica a autonomia do aluno, sente-se essa necessidade. Ainda foi possível notar o quanto ainda não está claro para os alunos as características dessa modalidade, recebidos diversos questionamentos com relação a esses aspectos. O aumento de concluintes foi notável no comparativo entre as análises realizadas. O número de alunos que deram seguimento nos seus estudos também teve um aumento após esses contatos.

Entretanto, o número de evasão de alunos ainda está elevado, apesar das estratégias utilizadas, o que não refuta totalmente os dados que a experiência possibilitou, considerando que é uma característica comum na modalidade. Recomenda-se que, para pesquisas futuras, as estratégias possam ser pensadas e categorizadas para diminuir a evasão de cursos MOOC.

## Referências

BARIN, Cláudia Smaniotto; DEBASTOS, Fábio da Purificação. Problematização dos MOOC na atualidade: Potencialidades e Desafios. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 3, 2013.

COUTO, Edvaldo Souza *et al.* # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DANIEL, John. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. **Journal of Interactive Media in Education**, Reino Unido, v. 2012, n. 3, p. 1-20, 2012. Disponível em: <<https://www-jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>>. Acesso em: 16 jun. 2021

FONTANA, Marcus Vinicius Liessem; LEFFA, Vilson José. MOOCs para o ensino de línguas: um estudo em call desde uma perspectiva conectivista. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 62, n. 1, p. 75–89, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1804-4>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

HAYES, C. *et al.* “Making Every Second Count”: Utilizing TikTok and Systems Thinking to Facilitate Scientific Public Engagement and Contextualization of Chemistry at Home. **Journal of Chemical Education**, Washington, v. 97, n. 10, p. 3858–3866, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00511>>. Acesso em: 15 maio 2021.

ICEF. **Rolling out the first large-scale scholarship programmes for MOOCs**. 2018. Disponível em: <<https://monitor.icef.com/2018/03/leading-mooc-provider-announces-full-degreeprogrammes/>>. Acesso em: 15 maio 2021.

MILLIGAN, C.; LITTLEJOHN, A.; MARGARYAN, A. Patterns of engagement in connectivist MOOCs. **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 9, n. 2, n.p, 2013. Disponível em: <[https://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan\\_0613.htm](https://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.htm)>. Acesso em: 15 maio 2021.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, Braga, 2009. **Anais...** Braga: Universidade do Minho. 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <[http://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EDUCACAO-ONLINE-PARA-ALEM-DA-EAD-\\_UM-FENOMENO-DA-CIBERCULTURA.pdf](http://cedupindustrialdelages.com.br/wp-content/uploads/2021/05/EDUCACAO-ONLINE-PARA-ALEM-DA-EAD-_UM-FENOMENO-DA-CIBERCULTURA.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2021.

SICILIANI, Igor Dornelles Schoeller. **Elaboração, aplicação e avaliação de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) interdisciplinar entre Física e Matemática**. [S. l.: s. n.], 2016.

SOUZA, Rodrigo de; CYPRIANO, Elysandra Figueredo. MOOC: uma alternativa contemporânea para o ensino de astronomia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 65-80, 2016.

*Todas as crianças nascem com a capacidade de ser criativas, mas essa criatividade não se desenvolverá, necessariamente, sozinha. Ela precisa ser nutrida, incentivada, apoiada. O processo é semelhante ao trabalho de um jardineiro que cuida de suas plantas, criando um ambiente no qual elas possam florescer. Da mesma forma, podemos criar um ambiente de aprendizagem onde a criatividade floresça. Portanto, sim, é possível ensinar alguém a ser criativo, contanto que vejamos o ensino como um processo orgânico e interativo.*

*Mitchel Resnick (2020, p. 51)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos [recurso eletrônico]. Tradução de Mariana Casetto Cruz e Livia Rulli Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.



**Nossa expectativa é de que esta obra possa contribuir para uma ampla e transversal discussão sobre o que se espera do futuro da educação e da educação do futuro compreendendo seus impactos nos sujeitos e no coletivo.**

Lucia Giraffa e André Raabe  
Organizadores

