



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO- CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO- CIENTÍFICA

Tese (doutorado)
Dissertação (mestrado)
Monografia (especialização)
TCC (graduação)

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor: ¹Thaís Rodrigues de Oliveira

²Rosivânia da Silva
Andrade

Artigo científico
Capítulo de livro
Livro
Trabalho apresentado em evento

Matrícula: 2018205221351997

Título do trabalho: AS LACUNAS DO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A
ABORDAGEM DE ENSINO NAS AULAS REMOTAS E O IMPACTO DA PANDEMIA DE
COVID-19 NA EDUCAÇÃO

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

NÃO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 30 / 09 /2022.

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia e EPT do Instituto Federal Goiano, Campos Iporá, Polo Itapirapuã. E-mail: thaís.oliveira@estudante.ifgoiano.edu.br
² Prof^ª. Dra. Em Educação pela UFSCar. E-mail: rosivania.andrade@ifg.edu.br.

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Local Itapirapuã-Go

04/10/
2022

Thaiza Rodrigues de Oliveira

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo: SIM

R. Machado

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -



Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância

Anexo II

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Ao(s) **21** dia(s) do mês de **Setembro** de dois mil e vinte e dois, às **14 horas**, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: **Prof^ª. Dr^ª. Rosivânia da Silva Andrade** (orientador), **Prof^ª. Dra. Caroides Julia Corrêa Gomes** (membro), **Prof. Esp. Wilson Antônio da Silva** (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “**As lacunas do ensino remoto: reflexões sobre a abordagem de ensino nas aulas remotas e o impacto da pandemia de COVID-19 na Educação**” do(a) estudante **Thaís Rodrigues de Oliveira**, Matrícula nº **2018205221351997** do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida ao(a) estudante para a apresentação oral do TCC, houve arguição do(a) candidato pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela **APROVAÇÃO** do(a) estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Rosivânia da Silva Andrade
(Presidente e Orientador)

Profa. Dra. Caroides Julia Corrêa Gomes
(Membro 1)

Prof. Esp. Wilson Antonio da Silva
(Membro 2)

Acadêmico

AS LACUNAS DO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DE ENSINO NAS AULAS REMOTAS E O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO

OLIVEIRA, Thaisa Rodrigues¹

ANDRADE, Rosivânia da Silva²

RESUMO

Este artigo busca discutir os efeitos da pandemia na Educação através da adoção do ensino remoto emergencial como meio de continuar os estudos. Nesse sentido, o texto analisa se a abordagem de ensino utilizada nas aulas remotas da Educação Básica, contribui para a aprendizagem significativa, segundo os pressupostos defendido por David Ausubel, ou reforçam o ensino conteudista característico do ensino tradicional. Para isso, buscou-se identificar os canais de comunicação utilizados nas aulas remotas; analisar as formas de exposição dos conteúdos e as atividades propostas pelos docentes. A partir de abordagem qualitativa apoiada na pesquisa exploratória o levantamento de dados ocorreu através da aplicação de um questionário aos docentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de uma Rede Estadual de ensino, situado em Itapirapuã-Goiás. A análise dos dados coletados foi fundamentada na concepção de Análise de Conteúdo proposto por Bardin. Os resultados da pesquisa demonstraram que o ensino tradicional, com ênfase nos conteúdos, prevaleceu nas aulas remotas, e notou-se ainda uma dificuldade do docente em definir a forma de abordagem de ensino utilizada. A pesquisa mostrou-se como um importante instrumento para a construção de conhecimentos, e compreensão dos aspectos que compõem o campo educacional.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia de COVID-19. Aprendizagem Significativa. Abordagens de ensino. Educação Básica.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the effects of the pandemic on Education through the adoption of emergency remote teaching as a means of continuing studies. In this sense, the text analyzes whether the teaching approach used in remote Basic Education classes contributes to meaningful learning, according to the assumptions defended by David Ausubel, or reinforces the content teaching characteristic of traditional teaching. For this, we sought to identify the communication channels used in remote classes; to analyze the forms of exposition of the contents and the activities proposed by the professors. From a qualitative approach supported by exploratory research, the data collection took place through the application of a questionnaire to teachers of Elementary School and High School, of a State Education Network, located in Itapirapuã-Goiás. The analysis of the collected data was based on the concept of Content Analysis proposed by Bardin. The research results showed that traditional teaching, with an emphasis on content, prevailed in remote classes, and there was also a difficulty for the teacher in defining the form of teaching approach used. The research proved to be an important instrument for the construction of knowledge, and understanding of the aspects that make up the educational field.

Keywords: Remote teaching. COVID-19 pandemic. Meaningful Learning. Teaching approaches. Basic education.

1. INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano, Campos Iporá. E-mail: thaisa.oliveira@estudante.ifgoiano.edu.br.

² Prof.^a Dr.^a em Educação pela UFSCar. E-mail: rosivania.andrade@ifg.edu.br.

Segundo informações divulgadas pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o surto inicial do vírus ocorreu na cidade de Wuhan, na República Popular da China, com vários casos de pneumonia, causado por um vírus não identificado em seres humanos. A notificação dessa situação a Organização Mundial de Saúde (OMS), resultou na identificação do vírus SARS-CoV-2, como sendo da família do Coronavírus, responsável por causar a COVID-19. Uma doença viral infecciosa que pode ser um resfriado, e evoluir para uma condição respiratória grave, que se constituiu como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em janeiro de 2020. Em março de 2020, a COVID-19 foi declarada como pandemia, recebendo essa denominação devido aos vários surtos existentes em diversos países e regiões, mesma época que surgiram os primeiros casos de infectados no Brasil, dando início a um período singular na história do país, trazendo inúmeras incertezas e situações a serem vencidas.

A rápida propagação do vírus através da movimentação da população passou a exigir medidas de distanciamento e isolamento social, além de hábitos de higiene pessoal e coletivos mais rigorosos. Para se evitar a aglomeração das pessoas, muitas atividades tiveram o atendimento presencial suspenso, devido a adoção das medidas de quarentena e *lockdowns*, passando a utilizar a comunicação digital tanto para trabalho quanto para lazer, e a escola atendeu a essas novas exigências sanitárias, passando a desenvolver suas atividades através do ensino emergencial remoto.

Para nortear o funcionamento e o trabalho pedagógico nas escolas, o Ministério da Educação, instituiu através da Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2020 as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2020) a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes de escolas públicas, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade. Essa diretriz prevê a utilização das ferramentas tecnológicas e mídias sociais, associada aos materiais didáticos impressos, como meio de contato e prosseguimento nos conteúdos escolares, cabendo as instituições de ensino reorganizar e planejar em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular as aulas e atividades.

Esse novo cenário tornou-se um grande desafio para as escolas, uma vez que a reorganização do ensino tem demandado um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, e isso tem reflexo na maneira como o docente exercia sua profissão na modalidade presencial. Assim, não é só a falta de instrumentos tecnológicos que contribuem para o empobrecimento da qualidade da educação nesse momento de isolamento social, a visão que o professor tem de

prática reflete em suas ações, nesse sentido, também se faz necessário questionar as formas como os conteúdos têm sido abordados no ensino remoto emergencial pelo docente.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou questionar se as abordagens de ensino utilizadas nas aulas remotas promovem a aprendizagem significativa? Diante dessa questão o objetivo da pesquisa é analisar se a abordagem de ensino utilizada nas aulas remotas da Educação Básica, durante o período pandêmico da COVID-19, contribui para a aprendizagem significativa, e quais dificuldades encontradas nas aulas remotas que impediam a aprendizagem significativa.

2. EDUCAÇÃO E PANDEMIA: AS LACUNAS DO ENSINO REMOTO

A pandemia de COVID-19 afetou o modo de vida da população e principalmente o uso dos recursos digitais de comunicação. O ensino remoto evidenciou as desigualdades econômicas e sociais dos alunos, demonstrando várias dificuldades na execução desse formato de aula, tanto para a escola quanto para os alunos e suas famílias. O impacto da pandemia na sociedade, vem sendo abordada por diferentes estudiosos, de áreas distintas, buscando compreender os efeitos negativos e positivos que esse momento tem tido na vida das pessoas.

No campo educacional, um estudo realizado por Queiroz, Sousa e Paula (2021) com pais/responsáveis de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental demonstrou que a educação dos alunos está em risco, principalmente quanto a leitura e escrita. Nesse estudo os autores identificaram as seguintes situações em relação ao ensino remoto: que a maioria dos alunos não acompanha regularmente as aulas/atividades propostas pela escola; a falta de instrumentos tecnológicos (ou insuficiência de aparelhos, devido à quantidade de filhos) e acesso à internet; a falta de interação com o ambiente escolar; e a falta de preparo dos pais/responsáveis para orientar os filhos nas atividades escolares.

Magalhães (2021) em suas reflexões sobre a situação, destacou inúmeras problemáticas que marcou a adoção do ensino remoto no Brasil, demonstrando que essa situação acentuou as desigualdades sociais e econômicas, apontando várias dificuldades de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, devido à ausência do espaço escolar e do contato físico dos professores no desenvolvimento das atividades lúdicas, colocando em risco o fortalecimento e criação dos laços afetivos entre escola e alunos. O autor demonstrou ainda, que houve uma sobrecarga do trabalho docente na elaboração das aulas; dificuldade de acesso para aqueles que não possuem tecnologia necessária e falta de apoio e suporte do Governo Federal.

Diante disso, têm-se que o afastamento presencial da escola, evidenciou o quanto é importante a relação/interação entre professor e aluno no desenvolvimento das aulas, e como a escola enquanto espaço organizado é fundamental para a formação humana, pois o diálogo e a discussão presente dentro desse espaço são essenciais para o processo ensino aprendizagem, uma vez, que propicia a convivência com pessoas diferentes, e possibilita a troca de experiências necessárias para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno.

Essa premissa, reflete o ideal de Freire (1987, p. 44), ao afirmar que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis”. Com base nesse pensamento, compreende-se que somos seres coletivos, afetivos, e que a relação que estabelecemos com os outros nos permite desenvolver, questionar e trocar experiências. Para a criança, a comunidade escolar representa um universo de aprendizagens, de crescimento, de novidades, e não ter esse local no ensino remoto aliado à falta de recursos para assistir as aulas, reduz as possibilidades de fortalecimento de vínculos e desenvolvimento social, pois como aponta Queiroz, Sousa e Paula (2021, p. 06), “os conhecimentos que a criança adquire nos múltiplos contextos precisam ser valorizados, explorados e mediados pelo educador-alfabetizador. O que se torna difícil nos moldes do ensino remoto”.

Com o ensino remoto essa relação entre professor e aluno foi alterada e a mediação oferecida pelas tecnologias mostrou-se insuficiente para manter o diálogo que as aulas presenciais ofereciam, devido à falta de equipamentos, conectividade necessária para o ensino virtual e orientação adequada, pois segundo dados apresentados por Stevanim (2020) 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos não têm acesso à internet em casa e 58% dos jovens acessam a internet pelo celular, dificultando a realização das tarefas escolares. Esses dados demonstram que grande parte dos alunos estão alheios ao mundo tecnológico, que a base dos estudos são as informações fornecidas pelo livro didático e pela escola.

Em relação a essas desigualdades evidenciadas no ensino remoto, Magalhães (2021, p. 1265) apresenta que essa situação tem “contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo elas afetam seu direito constitucional à educação”. Ou seja, na prática os direitos assegurados pela Constituição de 1988, ainda não são cumpridos rigorosamente, contribuindo para a precarização e o fracasso escolar.

Sobre as estratégias metodológicas utilizadas nas aulas remotas, Queiroz, Sousa e Paula (2021) identificou em seus estudos: a aula online; a vídeo aula; o livro didático; o acompanhamento assíncrono; a vídeo chamadas e as atividades enviada no grupo de conversas da escola. Em relação ao uso dessas tecnologias na educação durante a pandemia, Santos (2020) demonstrou que:

Não se estabeleceu novas formas de ensino que impulse a criatividade dos alunos e muito menos uma educação que valorize a reflexão em detrimento de práticas positivistas de ensino e as avaliações tradicionais estão aí para comprovar a manutenção das ações coercitivas das gerações mais velhas sobre as mais novas. (SANTOS, 2020, p. 02)

Diante disso, o ensino remoto emergencial configurou-se, como ação escolar voltada para a entrega de conteúdo, resolução de exercícios e atividades, uma prática descontextualizada que retrocede ao ensino tradicional, que não contribui para a formação humana, por não possibilitar a construção e a produção do conhecimento através do diálogo e da relação com o coletivo.

Diante disso, compreende-se que a mecanização das atividades escolares não provoca mudanças e não transforma a realidade, por não permitir a manifestação da ideia, a construção do saber. Esse ensino conteudista que foi transposto do presencial para o ensino remoto nos remete a ideia de Paulo Freire (1987, p. 37) sobre a educação bancária, em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, colocando o aluno como um sujeito passivo, no processo de aprendizagem.

Mizukami (1986) define esse tipo de ensino como abordagem tradicional da educação, caracterizando-a como um produto, uma instrução de conhecimentos selecionados e organizados logicamente. Ou seja, transmite-se os conteúdos expressos no currículo, sem que haja uma reflexão ou contextualização com a realidade da escola e dos alunos, tratando-os como seres passivos no processo de aprendizagem.

Nesse tipo de abordagem educacional, segundo Mizukami (1986, p. 14) “pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos” através da realização de exercícios que prevê a recapitulação e repetição de fórmulas, que são empregadas em situações descontextualizadas, fazendo com que o aluno não consiga aplicar esses conhecimentos em situações concretas.

Pensar e lutar por uma educação transformadora da realidade social, requer que se planeje e desenvolva práticas educativas que permitam aos alunos serem ativos dentro do processo educacional. Para isso, os pilares que compõem o sistema de ensino devem possuir

clareza de suas responsabilidades e consciência de que a escola é um dos caminhos levam a transformação que buscamos, tornando-se um processo que é construído paulatinamente.

2.1 O papel da escola e do professor na formação dos alunos

A Educação, enquanto prática social que tem por objetivo a formação plena do indivíduo, precisa de um alicerce bem estruturado que ofereça as condições para que ela se desenvolva em sociedade. Dentre esses pilares, a escola exerce um papel fundamental, dentro do processo educacional, pois é através dela que as estratégias de ensino são planejadas, visando a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, nos sustentamos no pensamento de Coêlho (2009), sobre o papel da escola ao nos afirmar que:

A escola precisa, pois oferecer aos estudantes e a sociedade um alargamento, uma ampliação e um aprofundamento de seus horizontes humanos, de seu universo cultural, o que supõe, por exemplo, que se lhes propicie o estabelecimento de uma relação significativa e profunda com as obras de cultura que a humanidade já produziu e continua a produzir em todas as áreas. (COÊLHO, 2009, p. 198)

Se a escola é o local onde devem ocorrer as possibilidades de educação, o papel do professor enquanto mediador desse processo é essencial para a educação. Para tanto, necessita estar preparado e comprometido com o ensino, pois segundo Rios (2011) a competência profissional docente está relacionada à dimensão técnica e política, de modo que a primeira se refere, as estratégias, as técnicas e os modos de **abordar** o saber, os conteúdos programáticos, enquanto que a segunda, concerne na valoração da atuação docente, sendo que a dimensão política precisa ser aperfeiçoada pelo professor, ser colocada em prática no planejamento das aulas, tornando-se o sentido de sua atuação.

Rios (2011) salienta que:

O educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, na qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade e não de dominação entre os homens. (RIOS, 2011, p. 80)

Nesse sentido, a prática docente deve estar voltada para a ação-reflexão que visa à transformação social, que busca oferecer embasamento teórico crítico para que os alunos se posicionem frente aos desafios encontrados, de modo que essas duas dimensões não devem ser antagônicas, e que a dimensão política não se limite ao partidarismo. Assim o docente competente, ao fazer uma crítica de sua prática escolar reconhece que o ensino conteudista não

proporciona a mediação para um aprendizado significativo, portanto busca mecanismos que supere essa ação.

Corroborando com esse pensamento de educador competente que busca desenvolver uma prática educativa transformadora, Libâneo (2006) ressalta que essa atuação deve ser:

Ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. (LIBÂNEO, 2006, P. 25)

Diante disso, compreende-se que o exercício da prática docente é influenciado pelo meio social, político e cultural, por isso, seu planejamento precisa propor problemáticas que induzam ao questionamento e pensamento crítico dos fenômenos sociais, ou seja, a prática docente é um planejamento proposital construído diariamente de acordo com as necessidades da escola. Portanto, ser mediador, é criar as possibilidades de aprendizagem, fazer direcionamentos que incentivem os alunos a se descobrirem enquanto agentes de transformação social.

Esse ideal de escola e educador reflete o tipo de educação que desejamos desenvolver em sociedade, que nas palavras de Coêlho (2009) define-se como:

Educar, formar é trabalhar no sentido da iniciação crítica ao universo da cultura, da humanização do homem, enfim, para que o educando se reconheça e se define como humano e se afirme como humano na relação com o outro, agindo como ser humano. (COÊLHO, 2009, p. 189).

Diante dessa concepção de educação compreende-se que educar é um ato que vai além da entrega de conteúdos e resolução de atividades, é um compromisso que escola e educador precisam ter com a humanidade, ou seja, a educação é uma prática social que perpassa o ensino de fórmulas e conceitos nas escolas, estando relacionado à visão de mundo que busca transformar as relações sociais, que tem por objetivo desenvolver as habilidades cognitivas, sociais, afetivas e físicas do indivíduo, sendo nessa intencionalidade que a escola e o docente precisam desenvolver sua prática.

2.2 A Aprendizagem Significativa

A prática docente tem como objetivo o processo da aprendizagem dos alunos. Diante disso, busca-se por trabalhar com concepções de aprendizagem que atendem aos ideais de formação plena do indivíduo. A aprendizagem significativa é uma abordagem, centrada no

conhecimento do aluno, com ponto de partida para o desenvolvimento de atividades mais complexas que levem ao aprimoramento do saber.

Por aprendizagem significativa, nos sustentamos, nas ideias de David Ausubel (1918-2008), que segundo Moreira (1995), a define como:

É um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa acontece quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. (MOREIRA, 1995, p. 153)

Diante disso, compreende-se que na aprendizagem significativa são considerados os conhecimentos que o aluno já possui, de modo que eles são a base para a aquisição de novos saberes. Portanto, o professor deve ter um conhecimento prévio dos conceitos que os alunos já dominam, para gradualmente ir incorporando os novos. Esse processo de aprendizagem coloca o professor como um mediador do ensino, que através de materiais e estratégias adequadas auxiliará a incorporação de novas estruturas cognitivas aos alunos de forma não arbitrária.

O conhecimento prévio dos alunos, é uma questão crucial na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, pois está relacionada a vida real do indivíduo e, segundo Libâneo (2006, p. 43), “o trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências, desenvolvimento mental dos alunos”, caracterizando uma premissa importante no processo de ensino. Para que esses pressupostos da aprendizagem significativa sejam desenvolvidos na prática docente, faz-se necessário realizar o diagnóstico dos saberes dos alunos, antes do planejamento das atividades para os conteúdos, fazendo dessa ação uma construção diária, que busca atender as necessidades percebidas na turma.

Moreira (2006) identifica quatro passos que contribuem para que o docente promova a aprendizagem significativa em suas aulas. O primeiro diz respeito a identificação da estrutura conceitual e proposicional da matéria que se ensina, o segundo abrange quais os conceitos subsunçores, importantes na aprendizagem do conteúdo ensinado. O terceiro passo está relacionado ao conhecimento prévio dos alunos, no qual se busca identificar quais estão incorporados em sua estrutura cognitiva e, por fim, têm-se o ensino do conteúdo com recursos e materiais que facilitem a associação desses conceitos.

Reconhecer esses elementos da aprendizagem significativa e colocar em prática em sala de aula, insere o professor como mediador do processo, no qual ele tem menos foco na

exposição dos conteúdos, e proporciona que os alunos dialoguem mais, atribuindo significado às informações. Em relação a diminuição da fala do professor em sala de aula, Moreira (2005) salienta que:

Deixar o aluno falar implica usar estratégias nas quais os alunos possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas. O aluno tem que ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados, tem que aprender a ser crítico e a aceitar a crítica. Aceitar acriticamente a narrativa do “bom professor” não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender. (MOREIRA, 2005, p. 19)

Nesse sentido, a inversão consciente da fala em sala de aula para o aluno constitui uma prática docente intencional, que não pode ficar presa as ditas verdades absolutas, ao contrário, o docente deve proporcionar situações para que o aluno expresse suas interpretações e significados, demonstrando como elas são influenciadas por valores e visões de mundo característicos de uma determinada época e sociedade. Assim, o aluno precisa desenvolver argumentos que justifiquem sua opção por determinada posição.

Diante do exposto por Moreira (2011), depreende-se que a aprendizagem significativa está alicerçada na estrutura cognitiva que o indivíduo já possui, e promovê-la nas aulas requer do docente uma visão ampla de seus alunos, conhecimento de sua disciplina, e comprometimento com sua prática docente, ou seja, é mediar os estudos entre os alunos, para que construam sua identidade e formação, levando ao aprofundamento do saber através da exploração das mentalidades e visões de mundo construído pela humanidade.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa apoiada na pesquisa exploratória, que sustentando nos postulados de Flick (2009, p. 21 e 22) “concebe esse tipo de pesquisa como um estudo das práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana no qual o pesquisador desenvolve sua comunicação com o campo de estudo e seus membros”. Tendo por base essa premissa, a pesquisa visa compreender o processo de ensino aprendizagem desenvolvidas nas aulas remotas, no mês de abril de 2021, durante o período de pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, a pesquisa de caráter exploratório, visa investigar a organização e planejamento das aulas remotas, os recursos tecnológicos, materiais pedagógicos utilizados e a abordagem escolhida pelo professor para abordar os conteúdos, pois como aborda Gil (2017),

nesse tipo de pesquisa “interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”. Assim, buscou-se através do levantamento de dados, identificar se a aprendizagem significativa tem sido proposta nas abordagens de ensino.

O campo de pesquisa foi a Escola da Rede Estadual de ensino, localizada no município de Itapirapuã-Goiás, a única instituição, no município, que oferta o Ensino fundamental (anos Finais 6º ao 9º) e Ensino Médio, possibilitou-se ter uma visão geral de como essas etapas da Educação Básica foram organizadas durante o ensino remoto. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os docentes dessas duas etapas da Educação Básica, com o intuito de viabilizar a análise das abordagens de ensino desenvolvidas durante as aulas remotas do mês de abril, no ano escolar de 2021.

O instrumento para a coletas de dados foi um questionário impresso, entregue aos professores na instituição, com vinte e quatro (24) questões, sendo 5 questões fechadas, relacionadas a faixa etária, sexo, graduação, qual etapa da Educação Básica que atua e tempo de docência. Nas questões abertas, perguntou-se quais disciplinas os professores ministram; se teve formação ou suporte para trabalhar com as plataformas digitais durante o ensino remoto; abordagem de ensino utilizadas nas aulas remotas; como os conteúdos das disciplinas foram organizados para trabalhar dentro desse formato de aula; quais recursos utilizou, além do livro didático; como era a exposição dos conteúdos; quais instrumentos de avaliação; como era a participação dos alunos; as dificuldades identificadas quanto a aprendizagem dos alunos; se o professor possuía conhecimentos e os recursos tecnológicos ou utilizavam os da escola; quais canais de comunicação presentes nas aulas remotas, quais atividades foram desenvolvidas e que abordagem foi utilizada.

Os procedimentos de pesquisa incluíram inicialmente a apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores e, em seguida, a aplicação dos questionários com os professores que aceitaram participar da pesquisa.

Dos quatorze professores, que compõem o quadro docente (em efetivo exercício) da escola, apenas, 2 se colocaram à disposição para responder ao questionário. O professor P1, que atuava no Ensino Fundamental e Ensino Médio e o professor P2 que atuava apenas no Ensino Médio.

A análise dos dados coletados, foi fundamentada na concepção da análise de conteúdos proposto por Bardin (2011) e organizada em três etapas. Inicialmente ocorreu a pré-análise, onde se buscou fazer uma leitura superficial e organizar os dados, caracterizada pela autora

como uma leitura flutuante. Nessa fase, fez-se o reconhecimento das informações, se todas as questões dos questionários foram respondidas, quantos docentes participaram, e se as respostas atendiam as expectativas da pesquisa.

Em seguida, segunda etapa, realizou-se a segunda etapa, com a exploração do material, no qual buscou-se identificar a codificação e a categorização dos dados. Nesse momento separou-se os dados agrupando-os de acordo com as abordagens de ensino, atividades propostas e avaliação realizadas nas aulas. Por fim, realizou-se a terceira etapa, que consiste no tratamento dos resultados e interpretações dos dados com base nos pressupostos definidos na revisão teórica, no qual demonstrou-se se as abordagens de ensino utilizadas nas aulas remotas atendiam os pressupostos da aprendizagem significativa.

A opção por esse método de análise, está relacionado à diversidade de aplicabilidade do método, que permite desenvolver várias formas de interpretação para um tipo de comunicação, de acordo com a classificação estabelecida, uma vez que, o objetivo é a compreensão dos significados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas, organizou-se os dados nas seguintes categorias: perfil profissional; recursos didáticos e tecnológicos; organização dos conteúdos; e abordagem de ensino.

Em relação ao perfil profissional, o professor P1 é do sexo masculino, possui graduação em Matemática, possui pós-graduação em Matemática Pura e Aplicada. Exerce a docência há vinte e sete anos, e atualmente leciona as disciplinas de matemática e física para o Ensino Médio.

O professor P2 é do sexo feminino, graduado em História há vinte, possui pós-graduação em História Socioeconômica do Brasil, exerce a profissão docente há vinte e cinco (25) anos, e leciona as disciplinas de História e Educação Física para o Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio.

Quanto a faixa etária, os professores P1 e P2, possuem idade entre 41 e 50 anos. Em relação aos conhecimentos sobre informática para a Educação, ambos responderam que já realizaram algum curso.

Na segunda categoria, recursos didáticos e tecnológicos, ambos relataram o uso de celulares e computadores, no qual utilizaram a Plataforma de ensino NetEscola, Tv Escola, os

Aplicativos Sala Classroom, Google Meet e WhatsApp, além do livro didático e dos materiais impressos que eram entregues aos alunos. A comunicação das aulas remotas era síncrona, quando aconteciam via Google Meet e/ou por ligações de vídeo através do Aplicativo do WhatsApp, e assíncronas, como mensagens, fóruns de discussão e dúvidas, inseridos na plataforma.

Em relação aos conhecimentos sobre o uso das plataformas digitais de ensino, os professores P1 e P2, responderam que tiveram suporte técnico para trabalhar essas ferramentas. Indicando que não encontraram grandes dificuldades para inserir os materiais das aulas, e que o uso frequente das tecnologias contribuiu para o aprimoramento de seus conhecimentos digitais. Entretanto, os alunos apresentaram uma situação precária quantos aos recursos tecnológicos e conectividade necessários para acompanhar as aulas.

Assim como indicado por Stevanim (2020), a desigualdade digital também foi evidenciada pelo docente. O Professor P2, relatou como um dos obstáculos que prejudicava a participação dos alunos nas aulas remotas era a falta de internet, principalmente para os alunos da zona rural, e de outros recursos tecnológicos como computadores, sendo que a maioria dos alunos acompanhavam as aulas pelo celular, limitando a execução de algumas atividades on-line, devido ao aparelho ser defasado e não aceitar a instalação de alguns aplicativos.

Dessa forma fica evidente que a falta de acesso à internet e a recursos tecnológicos como computadores e celulares pelos alunos foi uma das grandes dificuldades no acompanhamento das aulas remotas. No entanto, como demonstrou Santos (2020), ter acesso à internet e/ou recursos tecnológicos não é garantia de um ensino de qualidade, se a visão da escola e do professor não tiver como foco a aprendizagem significativa dos alunos, em detrimento o ensino instrucional.

Nesse sentido, a qualidade e sucesso educacional envolve além dos recursos didáticos (impressos e tecnológicos) adequados uma prática pedagógica pautada na aprendizagem significativa.

Sobre a categoria organização dos conteúdos e abordagem de ensino, os professores apontaram que seguiam o currículo proposto para cada etapa do ensino, com exposição oral dos materiais, ou postagem de instruções sobre a realização das atividades, indicações de leitura, e vídeo aulas gravadas, que abordavam o assunto.

Em relação a abordagem de ensino utilizadas nas aulas remotas, o Professor P1, que leciona Matemática e Física não respondeu à questão, e a resposta do Professor 2 estava fora

de contexto, mesmo a pesquisadora tendo se disponibilizado em esclarecer eventuais dúvidas sobre os enunciados das questões.

No entanto, analisando outras questões presentes no questionário, como a metodologia e a forma de avaliação, pôde-se identificar características da abordagem, definida por Mizukami (1986), como tradicional.

A partir desse entendimento, podemos considerar que as abordagens de ensino desenvolvidas por P1 e P2 estão mais alinhadas a abordagem tradicional por concentrarem suas metodologias em aulas expositivas e terem sua avaliação centrada em questionários on-line e impressos. A ideia de avaliação, nos remete a aplicação de provas, de caráter classificatório e eliminatório, que serve para medir um conhecimento específico.

Esses instrumentos, se elaborados a partir de questões fechadas ou objetivas, que não permitam aos alunos expressarem suas ideias, nos remete a ideia dos métodos tradicionais de avaliação proposto por Mizukami (1986) de verificação dos conceitos e informações, baseando-se na repetição de fórmulas, através de exercícios descontextualizados. Essa abordagem tratada por Freire (1987) como concepção bancária de ensino, não contribui para a formação crítica do aluno, ou uma educação transformadora, tampouco atende os pressupostos da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), e a concepção cognitivista abordada por Mizukami (1986).

Pois, como demonstra Moreira (1995), para que a aprendizagem seja significativa, ela deve ter o aluno como foco do processo de aprendizagem e não os conteúdos, de modo que uma informação vai se incorporando a outra na aquisição do conhecimento, assim, o aluno de fato aprende quando consegue empregar os conceitos apreendidos em situações reais, e isso exige do docente uma prática reflexiva e crítica, que busca trabalhar o currículo de maneira integrada e contextualizada.

Diante do exposto, compreende-se que o ensino na escola ainda é centralizado na figura do professor, e por isso se encaixa dentro da concepção tradicional, por promover o depósito de informações, que na maioria das vezes não traz uma contextualização com a realidade escolar, através da resolução de exercícios repetitivos sobre fórmulas e conceitos, e o que essa abordagem também foi encontrada no ensino remoto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a sociedade brasileira, dentre eles a suspensão das aulas presenciais, através do fechamento das escolas, como medida para atender o distanciamento social, e a adoção do ensino remoto emergencial, como forma de prosseguimento do ensino, mostrou-se como um grande desafio, tanto para a comunidade escolar quanto familiar.

A falta de acesso à internet e a recursos tecnológicos/digitais, assim como da organização do tempo para os estudos, a falta de orientação e infraestrutura para os docentes desenvolver esse modelo de ensino contribuiu para a precarização na aprendizagem dos alunos, uma vez que, o ensino remoto evidenciou práticas escolares conteudista.

Diante desse contexto, a pesquisa desenvolvida ao analisar as abordagens de ensino utilizadas nas aulas remotas indicou indícios de que a prática pedagógica docente mais utilizada se baseia na concepção tradicional de ensino, com foco no conteúdo, e na exposição oral pelo professor.

Embora seja muitos os empecilhos que contribuem para a precariedade da educação, o professor não pode ficar preso a uma mesma prática tantos anos. Assim, o senso crítico deve nortear a atuação docente constantemente, e pensar os caminhos que a educação tem seguido é sempre uma discussão atual e necessária, para a melhoria da qualidade escolar.

O desenvolvimento da pesquisa mostrou-se desafiador a cada etapa, mas permitiu a construção de conhecimentos sobre a importância da pesquisa para a educação, bem como para o desenvolvimento pessoal, por possibilitar a articulação entre teoria e prática, proporcionando experiências que serão aprimoradas ao longo da formação acadêmica. A realização do trabalho foi uma conquista, e serviu de motivação para prosseguir os estudos no campo da pesquisa educacional e principalmente para a vivência em sala de aula, nos lembrando que a prática reflexiva e crítica de nossas ações é que impulsiona a transformação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 02 de 10 de Dezembro de 2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras que estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares pública, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade.** Edição 237. Seção1, p. 52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso 10 ago. 2021.

COÊLHO. Ildeu. **Educação, Cultura e Formação: o olhar da Filosofia.** Goiânia. Ed. PUC-Goiás, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre. BookMan: 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo : Atlas, 2017.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Paho.org.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Editora Cortez; São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades sociais.** v.28, n 4, out-dez; 2021, p. 1263-1267. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.** Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/04/a-teoria-da-aprendizagem-significativa.pdf> Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. **Aprendizagem Significativa Crítica.** Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2022.

_____. **Aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB, 2006.

_____. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria Editora da Física, 2011.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. **Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas.** Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Educação escolar no contexto de pandemia: algumas reflexões**. *Gestão & Tecnologia*. Faculdade Delta, Ano IX, v. 1 Edição 30, Jan/Jun 2020.

STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. *RADIS: Comunicação e Saúde*, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em:

<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf>.

Acesso em: 29 ago. 2020.