

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PSICOPEDAGOGIA DA UFPB

Éder da Silva Dantas; Ana Paula Rosa de Lima

DOI: 10.51207/2179-4057.20210050

RESUMO - Este artigo busca analisar a experiência da monitoria no ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem de estudantes do curso de graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial a turma do componente curricular Políticas de Educação Inclusiva. Com a pandemia do coronavírus, as redes e instituições de ensino substituíram, às pressas, o ensino presencial pelo ensino remoto ou híbrido, implementando estratégias voltadas a garantir a aprendizagem, no contexto do isolamento físico daqueles que aprendem. A experiência em estudo buscou substituir as práticas de interação presencial por metodologias ativas e ações voltadas a promover uma aprendizagem colaborativa, mediadas pelo professor e pela monitoria, em ambientes virtuais de aprendizagem, incorporando o uso de ferramentas digitais. Muito embora as ações tivessem um caráter emergencial/improvisado, os resultados foram considerados satisfatórios dado que permitiram uma maior participação/envolvimento dos aprendentes nas atividades e uma maior interação professor/monitoria/alunos e entre alunos/alunos.

UNITERMOS: Ensino Remoto. Tecnologias. Mediação. Metodologias Ativas. Aprendizagem Colaborativa.

Éder da Silva Dantas – Professor Adjunto do Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

Ana Paula Rosa de Lima – Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

Correspondência

Éder da Silva Dantas

Universidade Federal da Paraíba

Av. Pres. Getúlio Vargas, 125 – Centro – João Pessoa, PB, Brasil – CEP 58013-240

E-mail: ederdantas555@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a experiência da monitoria no ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem de estudantes do curso de graduação em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo como cenário a turma do componente curricular Políticas de Educação Inclusiva, ofertada no quarto período e de caráter optativo.

No presente estudo pretende-se identificar as iniciativas adotadas no componente curricular, em meio às dificuldades produzidas pela adoção das aulas virtuais, que acabaram por gerar dificuldades na interação entre ensinantes e aprendentes no processo de mediação do saber, e que contribuíram no sentido de mitigar os problemas causados devido à mudança brusca na modalidade de ensino.

Metodologicamente, este artigo se trata de um estudo qualitativo, na modalidade de relato de experiência, que se caracteriza por buscar demonstrar as alternativas encontradas no intuito de superar as adversidades produzidas pelo ensino remoto emergencial e assegurar o aprendizado.

Procura-se descrever as estratégias adotadas, em que as tecnologias digitais cumpriram o papel de ferramentas a serviço de uma concepção de ensino baseada num aprender centrado no aluno, com a adoção de metodologias ativas e de uma aprendizagem compartilhada.

A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA, OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA UFPB E O PAPEL DA MONITORIA

Recentemente, a vida escolar de milhões de crianças e jovens em todo mundo foi afetada pelo problema da pandemia do coronavírus, que transmitiu a COVID-19. De acordo com o Ministério da Saúde, esta é “uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes

com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório¹.

A COVID-19 tem afetado milhões de pessoas no mundo. Foram notificados cerca de 210 milhões de casos, com um total de mortes estimado em 4 milhões, 405 mil vítimas em meados de agosto de 2021, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS). A pandemia provocou profundas alterações no cotidiano das pessoas em todo o planeta. Cidades inteiras chegaram a fechar. A pandemia fez governos de diversos países tomarem algumas das medidas mais drásticas já vistas em tempos recentes para conter a disseminação de uma doença².

Uma das áreas mais atingidas foi a educação. Milhões de alunos foram prejudicados pelo fechamento de escolas devido à expansão do vírus. Com a suspensão das aulas, muito se fala do uso das tecnologias para ensino e aprendizagem como uma forma de reparação dos danos aos alunos³. Aulas a distância e plataformas digitais são utilizadas, especialmente, pelas escolas privadas. Os alunos de escolas públicas têm sua rotina gravemente afetada, visto que, nem sempre, as redes de ensino têm como oferecer alternativas minimamente adequadas ao ensino presencial. Os alunos da Educação Inclusiva também são muito prejudicados com a nova realidade.

Uma discussão importante neste contexto de pandemia é adoção de mecanismos de ensino não presencial como forma de substituir o trabalho cotidiano em sala de aula, como forma de evitar o contágio da COVID-19. Têm sido muito difundidas modalidades como o ensino a distância e o ensino híbrido (com atividades em sala de aula e *on-line*). O Ensino Não Presencial tem se constituído como um caminho, neste momento em que os contatos presenciais estão sendo evitados, as crianças e jovens não frequentam o ambiente escolar desde março e o único meio de comunicação entre estes e a escola é através da rede mundial de computadores.

De acordo com Moreira et al.⁴, a suspensão das atividades letivas presenciais, em todo o planeta, gerou a obrigatoriedade de mestres e discentes migrarem da sala de aula física e de uma prática docente nela centrada para a realidade *on-line*, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (p. 352)⁴.

De uma hora para outra, profissionais formados em pedagogias baseadas em interações presenciais e tecnologias a ela relacionadas, “se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom”⁴. Na maioria dos casos, no entanto, as tecnologias adotadas o foram “numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”, sem uma estratégia pedagógica que lhe desse sustentação.

No caso brasileiro, em que ainda predomina um baixo acesso ao computador ligado à Internet, especialmente em relação às camadas mais pobres da população, a situação é mais crítica. De acordo com estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), cerca de 91% dos estudantes brasileiros passaram o ano letivo de 2020 todo remoto após o início da pandemia - o restante (8,9%) adotou modelo híbrido⁵.

Segundo o levantamento, mais de 90% dos municípios utilizaram, principalmente, aulas pelo aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp* e materiais impressos fornecidos aos alunos para as atividades remotas. Em relação ao uso de outras ferramentas, as aulas gravadas foram implementadas por cerca de 60% dos municípios por todo o país e pouco mais da metade (54%) teve orientações *on-line* por diferentes aplicativos. Já as videoaulas de forma síncrona aconteceram em apenas 21% das redes municipais que responderam à pesquisa, divulgada em março de 2021⁵.

A IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

A monitoria é uma importante atividade formativa do estudante da graduação, em que o aluno entra em contato com a atividade de docência, prestando assistência a aulas, em auxílio a um professor ou professora e contribuindo na mediação do conhecimento. Na UFPB, o Programa de Monitoria para o ensino remoto e/ou híbrido, lançado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), através da sua Coordenação de Programas e Projetos Acadêmicos, tem como objeto “a formação complementar dos alunos dos cursos de graduação presenciais ou a distância da UFPB, despertando o interesse pela carreira docente e promovendo a cooperação acadêmica entre discentes e docentes, visando contribuir para a melhoria da qualidade de ensino”⁶.

O programa visa “o apoio e o assessoramento operacional das atividades didáticas desempenhadas pelos docentes da UFPB que requeiram o emprego de tecnologias digitais de comunicação e informação para o seu desenvolvimento, enquanto vigorarem as restrições para o desenvolvimento de aulas presenciais, em função da pandemia provocada pelo coronavírus”⁶.

Os estudantes participantes do programa de monitoria para o ensino remoto e/ou híbrido, na condição de monitores, precisam demonstrar os conhecimentos e as habilidades necessárias para bem utilizar as tecnologias digitais de comunicação e de informação; realizar o assessoramento e colaborar com os professores-orientadores no planejamento cotidiano e no desenvolvimento de suas atribuições didático-pedagógicas, de forma remota e/ou híbrida, demonstrando assiduidade e proatividade.

No âmbito do curso de Psicopedagogia, foram aprovados vários projetos de monitoria, contemplando os diferentes componentes curriculares oferecidos pelo curso. As ações aqui abordadas foram desenvolvidas como parte das estratégias propostas pelo projeto “A Monitoria Para o Ensino Remoto como Estratégia de Formação Profissional” nas aulas do componente

curricular Políticas de Educação Inclusiva. Este se constitui como um conteúdo de caráter optativo, oferecido no quarto período do curso.

De acordo com a ementa do componente curricular, prevista no Projeto Político do Curso (PPC), o conteúdo programático a ser estudado é "A inclusão no contexto socioeconômico e político brasileiro, os fundamentos educacionais, sociológicos e psicológicos da educação inclusiva e as Políticas Públicas de Inclusão"⁶, conteúdos considerados fundamentais, notadamente para os estudantes que desejem enveredar pelo caminho da inclusão socioeducativa, no qual a intervenção psicopedagógica ocupa posição estratégica.

O objetivo geral do componente curricular proposto pelo professor é "Compreender os fundamentos, os princípios e os objetivos da Educação Inclusiva, no contexto das transformações e/ou conflitos econômicos, políticos, sociais e tecnológicos por que passa a sociedade e suas diferenças em relação ao paradigma da educação especial"⁶. Já os objetivos específicos consistem em "Conhecer as políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência dos seus primórdios aos dias atuais. Analisar criticamente a mudança do paradigma da educação especial para o da educação inclusiva, no contexto da chamada educação para todos. Identificar as características da inclusão escolar e como implementá-la. Analisar a importância da emersão do multiculturalismo e o respeito pela diversidade étnico-cultural"⁶.

No tocante às habilidades e competências que se espera do aluno ao final do curso, de acordo com o plano elaborado pelo docente, o primeiro deverá "desenvolver conhecimento e domínio dos principais conceitos relacionados à educação inclusiva. Habilidade para se posicionar, diante de temas relevantes da vida sociocultural da comunidade em geral e do educando em particular, na perspectiva da inclusão, agindo no sentido de criar um ambiente propício ao processo de aprendizagem para todos e todas"⁶.

ESTRATÉGIAS DA MONITORIA NO COMPONENTE CURRICULAR POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CURSO DE PSICOPEDAGOGIA: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Para dar conta da nova realidade vivenciada pelos estudantes, que ficaram privados das mediações presenciais do conhecimento, optou-se pela adoção das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, compreendidas como as mais adequadas para o novo cenário pedagógico, em meio à pandemia e ao isolamento físico dos aprendentes e à maior difusão das tecnologias em rede.

Com a revolução informacional, a emersão da rede mundial de computadores e, mais recentemente, da chamada WEB 2.0, uma característica importante da nova situação posta é a possibilidade de um maior e melhor aproveitamento da inteligência coletiva. Quando nos referimos a inteligência coletiva, estamos tratando sobre aquilo que resulta da colaboração de diversos indivíduos, nem sempre localizados no mesmo espaço. Segundo Celso Gomes, com a WEB 2,0, desenvolve-se uma comunicação cada vez mais colaborativa e que se mostra por meio do engajamento mútuo entre pessoas, propiciando dinâmica de aprendizagem em rede⁷, o que alguns autores chamam de conectivismo.

Assim, Camargo & Daros⁸ vão defender a substituição da aula expositiva por estratégias que visem o fomento de um aprendizado ativo por parte dos alunos. E em que se baseiam de fato, estas metodologias? De acordo com os autores, "as metodologias ativas baseiam-se em formas de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos"⁸. Elas apontam o aluno como um sujeito efetivo do processo de aprendizagem, propiciando atividades interativas com outros alunos, em que todos aprendam e se desenvolvam, de maneira cooperativa. O professor deixa de ser o centro das atenções na aula para atuar como facilitador, tutor ou mediador do conhecimento.

Outro conceito que tem se revelado importante na educação atual é o de aprendizagem colaborativa, que nada mais é uma metodologia de ensino pautada na interação, colaboração e participação ativa dos alunos, em que se busca a construção de conhecimentos novos, através da aprendizagem compartilhada em grupos. Trata-se de um método que tem um olhar voltado para o todo, numa visão holística, em que se busca o compartilhamento de aprendizados, de experiências e de conhecimentos, com o propósito de promover transformações na vida das pessoas.

A aprendizagem colaborativa consiste no exercício da inteligência colaborativa e parte da ideia de aprender participativamente o que, para Garbin, "compreende a elevação da consciência de cada pessoa para a importância da colaboração em seu cotidiano, de modo que influencie cuidadosa e responsabilmente em seu ambiente de convivência, objetivando uma vida mais sustentável e equânime da comunidade em que cada um vive"⁹ (p. 25). O conhecimento compartilhado se situa numa perspectiva de promoção de uma instrução proativa, em que se busca proporcionar aos educandos a oportunidade de se aprender a pensar e de uma aprendizagem para além de uma dimensão de caráter individual.

Para pôr em prática a concepção de aprendizagem ativa, as aulas decorreram na modalidade de sala de aula invertida, onde o aluno estuda o conteúdo antes do momento da aula, que fica reservado para discutir o assunto e realização de atividades teórico-práticas em grupos. A sala de aula invertida reserva para o momento da aula um caráter mais experimental e menos instrucional ou, como dizem Bergman & Sams, "o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula"¹⁰ (p. 11).

Em vista disso, emerge a necessidade da reflexão de como ocorreu o desenvolver da ação e quais as estratégias na monitoria no auxílio ao docente e aos discentes nessa nova modalidade

de ensino a distância que conta com aulas síncronas e realização de e-atividades, haja vista que são atividades ofertadas de maneira *on-line*. Elas são orientações de como elaborar corretamente atividades orientadas nesse contexto. Salmon¹¹ relata que as e-atividades têm como aporte a ideia de que a aprendizagem é construída na interação, colaboração ativa e participativa do discente. Com base nesta premissa, é possível observar que todos os sujeitos podem contribuir para o processo de desenvolvimento do conhecimento.

Diante disto, fez-se necessário realizar adaptações e dispor de novas ferramentas de ensino, utilizando primordialmente as tecnologias existentes, como plataformas de videoconferência e de aprendizagem, entre elas o Google Meet e o Zoom, ferramentas utilizadas para realização dos encontros síncronos, momentos de compartilhamento de conhecimento, exposição de dúvidas e realização de dinâmicas em grupo.

Outra ferramenta utilizada foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), da UFPB, onde eram postadas atividades para os alunos e onde se dava a comunicação oficial entre docente e discentes.

Salienta-se ainda que foram utilizados instrumentos como Kahoot, Wordwall, Jamboard, entre outras plataformas digitais que disponibilizam gratuitamente atividades a serem desenvolvidas virtualmente. É importante ressaltar que, ao desenvolver essas atividades, havia a tentativa de fazer com que todos os presentes participassem e contribuíssem, acrescentando conhecimento e mais dinamismo e cooperação.

Essas ferramentas de ensino foram estratégias que propiciaram e-atividades em grupos de maneira colaborativa e participativa, como também ocasionando autonomia aos discentes nas leituras e realização de atividades.

Por conseguinte, foram dispostas outras estratégias como a criação de grupo para postagem de informações e disponibilidade de conversas individuais, no meio de comunicação "*WhatsApp*", aplicativo de mensagens instantâneas, que possibilita o envio de áudios,

textos, documentos, imagens e vídeos, como também mensagens via e-mail, tendo em vista auxiliar os discentes nas dúvidas que surgiam ao decorrer do período e, além disso, propiciar uma melhor interação entre aluno e monitor. Ademais, ocorreram reuniões na plataforma "Zoom Reuniões" com grupos fragmentados de discentes, juntamente com o docente, que permitiram uma aproximação a mais com todos de maneira individualizada.

AS ATIVIDADES EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PRINCIPAL

Para planejar as atividades semanais, foram realizadas reuniões, sempre às quartas-feiras, com o intuito de discutir o que seria elaborado para a segunda-feira, dia da aula. Os encontros eram virtuais, por intermédio da plataforma Zoom. As atividades em grupo foram escolhidas como a principal estratégia de promoção da interação entre conhecimento, ensinantes e aprendentes. Elas foram importantes tanto nas atividades síncronas, como nas atividades assíncronas.

Uma reclamação muito presente entre os professores do departamento eram os obstáculos à interação com os aprendentes impostos pela tecnologia, em comparação com as aulas presenciais. Um comentário comum era de que se dava aula apenas para as "carinhas" (fotos deles inseridas no perfil, deixando os docentes desconfiados de que os aprendizes se encontravam ausentes). Essa realidade impunha um repensar da aula, especialmente por parte de quem estava voltando ao trabalho depois de uma licença-médica e apresentava dificuldades na fala, como era o caso do docente da turma em análise.

Para construirmos o nosso raciocínio, partimos da ideia de que o conhecimento é socialmente construído. Um conceito-chave desta narrativa é o de mediação. Para Martins et al., quando abordamos o termo mediação do conhecimento estamos nos referindo a uma categoria que exprime o conceito de que o aprendente

"pode traduzir o ambiente em que está inserido, direcionada pelo outro e construir gradativamente uma noção de si e da realidade. É o outro que atribui significado ao gesto da criança e aos objetos ao seu redor"¹² (p. 167).

A mediação é um elemento central do processo de aquisição do conhecimento, segundo a teoria socioconstrutivista de Vygotsky. De acordo com o autor, "desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetos definidos, são refratadas através do prisma do objeto da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social"¹³ (p. 33).

Os conceitos de construção social do conhecimento e de mediação dão sustentação à ideia de que é interagindo com o outro que o sujeito avança no aprendizado e não há melhor espaço para interação do que no grupo.

AS TAREFAS EM GRUPO

Para viabilizar um maior nível de interação entre professor, monitoria e aprendentes, a principal estratégia adotada foi investir nas atividades em grupo. Revisitando a teoria dos grupos, encontramos os grupos de aprendizagem que são os que, de fato, interessam à Psicopedagogia.

De acordo com Barbosa, estes são grupos que se caracterizam por reunirem "com a tarefa de aprender determinado tema, alguma técnica ou método ou o que quer que esteja desejando ou necessitando aprender"¹⁴ (p. 41). Segundo ela, são várias as características dos grupos de aprendizagem. Dentre estas, é possível destacar o desenvolvimento de técnicas que almejam a convivência e o aprendizado em grupo, além de promover a capacidade de pensar dos estudantes.

Com o estudo em torno do clima e da cultura organizacional nas organizações, ganha importância o tema aprendizagem vivencial. Segundo

Silva & Mendes, “pode-se dizer que esta é uma consequência do envolvimento das pessoas, pois a partir do momento da experimentação cria-se a oportunidade de analisar criticamente o processo, extraindo dessa análise alguma observação e aplicando-a em seu cotidiano”¹⁵.

Para responder às demandas da aprendizagem vivencial, foram criadas as ferramentas vivenciais, com o objetivo primordial de viabilizar a emergência das questões interpessoais (que se desenvolvem principalmente na subjetividade dos indivíduos) que interferem na *performance* de uma equipe. Estes dispositivos se constituem em recursos didáticos que permitem a vivência de situações presentes no cotidiano dos indivíduos, que nos façam refletir. Estas questões podem emergir com mais nitidez através de dinâmicas de grupo e outras formas de vivência que despertem nas pessoas um momento de análise e autorreflexão. São atividades que objetivam resgatar o potencial criativo e a naturalidade das pessoas num ambiente que permita o desenvolvimento do seu caráter lúdico.

A temática do estudo dos grupos nasceu da preocupação, no âmbito das ciências humanas, com as questões ligadas ao tema do relacionamento entre os indivíduos. Essa foi uma das preocupações iniciais da sociologia enquanto área do saber: a análise dos grupos e como se dão os vínculos que caracterizam a relação entre os seus membros.

Segundo Enriquez¹⁶, só é possível a um grupo se viabilizar quando ele se constrói em torno de objetivos estabelecidos e de uma ação a ser operacionalizada. O grupo possui um sistema de valores suficientemente interiorizado pelo conjunto de seus membros, o que permite oferecer ao projeto suas características mais dinâmicas. Tal sistema de valores, para existir, deve se apoiar em alguma representação coletiva, um imaginário comum que nos faz pensar, sentir, experimentar o mundo.

O que nos preocupa, fundamentalmente, aqui, é a questão das dinâmicas de grupo, enquanto instrumentos de mobilização, de caráter coletivo e reflexivo.

Um conceito importante para se observar é o de grupo operativo, cujo núcleo central reside em torno do qual ele se organiza e para onde ele se dirige, é a realização da tarefa. Mas, o que é a tarefa? De acordo com Pichon-Rivière *apud* Fabris, “A tarefa é a marcha do grupo em direção ao seu objetivo, é um fazer-se e um fazer dialético em direção a uma finalidade, é uma práxis e uma trajetória” (Pichon-Rivière, 1970, p. 189)¹⁷. Segundo ele, “a tarefa é o elemento essencial do processo grupal” (p. 21)¹⁷. A tarefa representa um momento de diálogo e de encontro, um momento de descoberta, representa uma situação de construção.

A técnica de trabalho do grupo operativo não tem como preocupação nuclear os indivíduos tomados de forma isolada, nem o grupo, visto em sua totalidade, mas “na relação que os membros do grupo mantêm com a tarefa”. O fundamental, todavia, quando se faz uma observação do grupo ao atuar, é se procurar desenvolver uma análise acerca da “relação entre um grupo e seus membros com uma dada tarefa”.

Durante as aulas, foi utilizada a ferramenta de salas simultâneas do site de videoconferências Zoom, que permitia a divisão das turmas em grupos pequenos para a realização de tarefas. A ferramenta também permitia ao professor e à monitora a circulação entre as equipes, para observação da execução das tarefas e orientações acerca delas.

Nas aulas, foi possível dividir a turma em grupos pequenos, que possibilitaram um maior contato interpessoal, tanto entre os aprendentes como entre estes, o professor e a monitora. Assim, a participação do conjunto da turma na aula tornou-se efetiva. Os trabalhos em grupo, durante as aulas, foram complementados com a utilização de ferramentas de caráter coletivo como o Jamboard (um quadro branco e colaborativo que acompanha o Google Meet), o Padlet (uma espécie de mural colaborativo), ferramentas para a elaboração de mapas conceituais, games, plataformas para criação de apresentações interativas, elaboração de histórias em quadrinhos e desenhos animados.

Os encontros fora do horário da aula também foram fundamentais para propiciar um contato com todos os alunos. Era neles onde ocorriam as orientações aos grupos responsáveis pela realização das pesquisas sobre estudos de caso relacionados à inclusão, a atividade final do componente curricular e que permitia um acompanhamento individual mais efetivo.

ANÁLISES DOS RESULTADOS

Inicialmente, a monitoria na modalidade a distância (*on-line*) trouxe alguns desafios, não apenas por ocorrer de maneira virtual, mas também na maneira de como seria o desenvolver dos encontros e das atividades, que tinha como aporte as metodologias ativas. Como também, a preocupação de como seria a interação entre todos nessa nova modalidade de ensino.

Em vista disso, deu-se a necessidade de organizar e planejar como seriam realizados esses momentos do componente curricular Políticas de Educação Inclusiva no decorrer do período. Portanto, o ponto de partida para a prática da monitoria foi realizar reuniões entre docente e monitora para discutir as estratégias utilizadas, visando primordialmente as ferramentas das metodologias ativas.

As aulas nos momentos síncronos ocorreram através de sala de videoconferência, inicialmente do Google Meet, depois a ferramenta Zoom Reuniões, que disponibiliza opções como a utilização de salas simultâneas. Inicialmente, acontecia uma breve explanação do conteúdo pelo professor na sala principal e, posteriormente, os participantes eram divididos em salas separadas, aleatoriamente distribuídas pelo *software*, auxiliando na organização dos grupos e consecutivamente na realização das atividades por equipe. Ao final, os membros dos grupos retornavam à sala comum para apresentação dos produtos, debate e avaliação pelo professor.

Foram utilizados instrumentos como Kahoot, Wordwall, Jamboard, Coople, Mentimeter, Powtoon e Padlet, plataformas digitais que disponibilizam recursos gratuitos, para elaboração

de atividades, sendo eles: quiz, caça-palavras, questionários, mapa mental, mural de publicação compartilhado, vídeos interativos, histórias em quadrinhos e edição de vídeos curtos. As atividades eram elaboradas e respondidas de maneira virtual, sempre em grupo.

As atividades como mural de palavras, caça-palavras e quiz foram construídas pela monitora e respondidas no momento síncrono com a turma. Todos os que estavam presentes no momento da aula participaram e contribuíram de modo colaborativo e eficaz para o desenvolvimento das atividades. Em geral, a liderança das equipes era de responsabilidade dos aprendentes mais versados nas ferramentas digitais.

As dificuldades que foram apresentadas estavam sempre relacionadas à pouca convivência dos discentes com as ferramentas, cujo uso não era comum, especialmente para pessoas mais velhas, formadas numa cultura analógica, ao contrário do mais jovens, propensos a uma cultura digital, e a conexão com a Internet por parte deles, que nem sempre era estável, tendo em vista a atual realidade vivenciada e as dificuldades apresentadas. Após as aulas, eles eram procurados pela monitora para tentar realizar as atividades em que sentiram mais dificuldade.

As demais atividades desenvolvidas através de plataforma digital sucederam-se de maneira assíncrona. A turma foi dividida em grupos e posteriormente foram realizadas orientações para que os alunos elaborassem e apresentassem o proposto. A monitoria disponibilizou canais de comunicação para sanar dúvidas existentes.

No tocante ao quesito avaliação, uma das notas obtidas pelos aprendentes foi a soma das atividades supracitadas com exercícios feitos no SIGAA, relacionados às leituras teóricas e feitos por eles com o auxílio de textos lidos antes das aulas e de videoaulas gravadas pelo docente, disponibilizadas no Youtube e de curta duração.

Uma outra nota foi obtida através da realização de uma pesquisa, que ambicionava a realização de um estudo de caso concernente ao conteúdo programático de Políticas de

Educação Inclusiva. Assim, ocorreram orientações em pequenos grupos, o que possibilitou uma melhor aproximação individual entre professor, aluno e monitor. Sugeriu-se que os grupos, dentro das suas possibilidades, elaborassem estratégias para que os colegas tivessem a oportunidade de participar e contribuir com as apresentações, a exemplo da apresentação de vídeos e realização de dinâmicas interativas, como a elaboração de games.

Por conseguinte, ocorreram constantes diálogos entre monitor e alunos para compreender como estava sendo a experiência para eles, e analisar ou reavaliar algumas estratégias didático-pedagógicas e ferramentas digitais que obtiveram ou não êxito. Essas ferramentas da metodologia ativa auxiliaram veementemente no devolver e na interação entre todos, assim concretizando o objetivo da disciplina em implementar as metodologias ativas no período de 2020.2 na Universidade Federal da Paraíba, no componente curricular Políticas de Educação Inclusiva.

Entretanto, é importante ressaltar a necessidade do constante estudo de estratégias e sobre novas tecnologias a serem utilizadas, como também a observação e atenção às necessidades individualizadas dos discentes.

Os alunos demonstraram satisfação, empenho e interesse na realização das atividades e trabalhos propostos. Realizaram comentários positivos e agradecimentos sobre a descoberta de novas ferramentas de estudo.

Esses momentos foram de construção do conhecimento significativo para a monitoria, que vai além do auxílio aos discentes, pois o dever do monitor ou monitora é mais do que sanar indagações, ele corresponde a um modelo possível de conhecimento, demonstrando que a aprendizagem pode ser alcançada por monitor e monitorando, em uma mesma posição de alunos¹⁸.

Ademais, é imprescindível compreender que dificuldades surgem e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, mas que podem ser superadas através do trabalho em equipe e de metodologias que conclamem todos e todas a

colaborar, que dialoguem com a realidade vivenciada e estudada pelo aprendente e que o motivem a participar. Por fim, a monitoria propicia uma relação interpessoal entre monitor e monitorando, permitindo que aquele se aproxime mais desse, pois, geralmente, eles sentem-se menos retraídos para solicitar ajuda e tirar dúvidas. Isso acrescenta ainda mais segurança e convicção no seu conhecimento, assim despertando ainda mais o interesse à carreira da docência.

CONCLUSÃO

O período letivo que se seguiu à decretação da pandemia do coronavírus foi, em primeiro momento, de pânico, acompanhado de dor, angústia, dúvidas e expectativas quanto à sua superação. A suspensão das aulas foi uma decisão drástica, porém necessária, visto que todos os estudos indicavam as escolas como um perigoso local de contaminação e propagação do vírus.

A decisão pelas diversas modalidades do ensino remoto emergencial, mais do que uma opção, foi uma tentativa de manter as atividades escolares, em meio ao inevitável isolamento físico, que impedia a realização das aulas, pelo menos na modalidade presencial. Logicamente, o ensino remoto emergencial encontrou diversas barreiras para se desenvolver, a exemplo da exclusão digital, especialmente dos estudantes mais pobres, que frequentam a educação básica, em sua rede pública.

No caso dos estudantes da UFPB não se reproduziram exatamente as mesmas condições encontradas em outras realidades, sendo viabilizado um modelo de ensino remoto, com a possibilidade de aulas síncronas, através de salas de videoconferência. Muitas vezes, porém, elas se constituíram no transplante das aulas presenciais, em sua vertente expositiva, para a sala de aula virtual.

A experiência posta em prática pelo projeto de monitoria, no componente curricular Políticas de Educação Inclusiva do curso de graduação em Psicopedagogia da UFPB procurou pôr em prática uma concepção de ensino baseada no

ativismo discente, com a adoção das chamadas metodologias ativas e uma aprendizagem colaborativa.

Se, por um lado, a opção pelas metodologias ativas compensou, de certo modo, a ausência de interações presenciais, propiciando momentos de convivência em grupo de realização de atividades teórico-práticas, dentro e fora da sala de aula virtual; por outro, o caráter emergencial do ensino remoto fez da improvisação uma constante, não permitindo um estudo mais aprofundado das metodologias ativas como

núcleo central de uma nova didática para o Ensino Superior virtual.

Por fim, acreditamos que a adoção das metodologias ativas no Ensino Superior veio para ficar, independentemente do tempo de duração da pandemia do coronavírus e do ensino remoto. A difusão das tecnologias digitais, a emersão do conectivismo, o trabalho em rede e a cultura do compartilhamento apontam para a expansão das práticas de aprendizagem ativa, crítica e colaborativa, cada vez mais antenadas com a vida extramuros da universidade.

SUMMARY

Emergency remote teaching and the use of active learning methodologies: A case study in the Psychopedagogy course at UFPB

This article seeks to analyze the experience of monitoring in emergency remote teaching in the learning process of students from the undergraduate course in Psychopedagogy at Federal University of Paraíba (UFPB), especially the class of the curricular component, Policies of Inclusive Education. With the coronavirus pandemic, educational networks and institutions hastily replaced face-to-face teaching with remote or hybrid teaching, implementing strategies aimed at ensuring learning in the context of the physical isolation of those who learn. The experience under study sought to replace face-to-face interaction practices by active methodologies and actions aimed at promoting collaborative learning, mediated by the teacher and monitoring, in virtual learning environments, incorporating the use of digital tools. Even though the actions had an emergency/improvised nature, the results were considered satisfactory as they allowed greater participation/involvement of learners in the activities and greater interaction between teacher/monitor/students and between students/students.

KEYWORDS: Remote Learning. Technologies. Mediation. Active Methodologies. Collaborative Learning.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Ministério da Saúde. O que é Covid. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>
2. Portal G1. Cidades isoladas, comércio fechado, presos liberados: veja quais medidas foram adotadas pelos países mais afetados pelo Coronavírus para combater a pandemia [acesso 2020 Mar 12]. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/12/veja-quais-medidas-foram-adotadas-pelos-paises-mais-afetados-pelo-coronavirus-para-combater-a-pandemia.ghtml>
3. Guia do Estudante. Coronavírus no Brasil: como a pandemia prejudica a educação [acesso 2020 Mar 17]. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/coronavirus-no-brasil-como-a-pandemia-prejudica-a-educacao/>
4. Moreira JA, Henriques S, Barros DMV. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*. 2020; 34:351-64. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9756>
5. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Ensino remoto no Brasil foi feito principalmente com material impresso e aula no WhatsApp, mostra pesquisa [acesso 2021 Ago 20]. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-03-2021-18-19-ensino-remoto-no-brasil-foi-feito-principalmente-com-material-impresso-e-aula-no-whatsapp-mostra-pesquisa>
6. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pró-Reitoria de Graduação – PRG. Coordenação de Programas e Projetos Acadêmicos. Edital nº 021/2021 PRG/UFPB. Programa de Monitoria 2021.1. João Pessoa: UFPB; 2021.
7. Gomes C. Smartphones e Tablets: Ferramentas para Expandir a Sala de Aula. Curitiba: Editora Appris; 2016. 65 p.
8. Camargo F, Daros T. A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso; 2018.
9. Garbin SM. Inteligência colaborativa: para fazer acontecer um mundo mais colaborativo e em harmonia. Brasília: Thesaurus; 2011.
10. Bergman J, Sams A. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC; 2019.
11. Salmon G. E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa. Barcelona: Editorial UOC; 2004.
12. Martins LCB, Castanho MIS, Angelini RAVM. Psicologia sócio-histórica e psicopedagogia. In: Barone LMC, Martins LCB, Castanho MIS, orgs. *Psicopedagogia: teorias da aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2011.
13. Vygotsky LS. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes; 1989.
14. Barbosa LMS. *Psicopedagogia: o aprender do grupo*. São José dos Campos: Pulso; 2016.
15. Silva SCB, Mendes MH. Dinâmicas, jogos e vivências: ferramentas úteis na (re)construção psicopedagógica do ambiente educacional. *Rev Psicopedag*. 2012;29(90):340-55.
16. Enriquez E. Ovínculo grupal. In: Lévy A, Nicolai A, Enriquez E, Dubost J. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica; 2001. p. 61-76.
17. Fabris F. A noção de tarefa, pré-tarefa e trabalho na teoria de E. Pichon-Rivière. *Cad Psicol Soc Trab (São Paulo)*. 2014;17(no.spe 1): 111-7. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p111-117
18. Antunes BHL, Fonseca ML, Martins VRD, Mota LFJV, Paula MIBR, Silveira BWF, et al. Relato de experiência da monitoria na disciplina de anatomia dental. *Rev Inter*. 2019;14:3-44.

Trabalho realizado no Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

Artigo recebido: 22/8/2021

Aprovado: 20/10/2021 ■