

Vol. 14, 2023

**UNIANCHIETA**

# Educação

ISSN 2177-2185

**SOBRE A REVISTA**  
**EDIÇÕES PUBLICADAS**  
**NORMAS**  
**CHAMADA DE TRABALHOS**  
**CONTATO**

**UNIANCHIETA**



**Coordenador/ Editor:**

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

**Conselho Editorial Interno:**

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

**Conselho Editorial Externo:**

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Duílio Fabbri Júnior – Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos - Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - DEPASE / GEPEJA - Unicamp

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães - UFJF

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	4
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Modalidade ou metodologia?</b> .....	6
<b>UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	22
<b>VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS E O IMPACTO NA VIDA DOS UNIVERSITÁRIOS</b> .....	35
<b>DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS DA APRENDIZAGEM À ALTERIDADE DO PROFESSOR-AUTOR: paradoxos baseados na doxa, episteme e <i>techné</i></b> ..50	
<b>DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO À MODALIDADE PRESENCIAL: Percepções sobre o aprendizado em língua inglesa em tempos de contextos educacionais híbridos</b> .....	57

## APRESENTAÇÃO

Esta edição da *Revista Educação*, publicada pelo Cento Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta), reúne textos exclusivamente dedicados à discussão sobre Educação a Distância ou do ensino remoto, realidades crescentes no país e mais evidentes a partir da pandemia de Covid-19. O objetivo é promover não só um registro de práticas exitosas e inovadoras, refletindo acertos e potencialidades, como também possibilitar uma discussão fundamentada nas observações do cotidiano, uma vez que todos os autores têm experiência como docentes nesses cenários.

O primeiro texto desta edição é **“Educação a distância: modalidade o metodologia”**, de autoria de Stella de Mello Silva. Discute-se, a partir de um levantamento qualitativo, com alunos de Ensino Superior, da rede privada, de que maneira o ensino-aprendizagem em ambientes virtuais exige novas posturas de alunos e professores. A autora conclui sobre três questões essenciais: a necessidade da “ensinagem” de autorregulação aos discentes ingressantes na modalidade EaD; a nulidade de fronteiras entre as esferas acadêmicas e midiáticas por parte do corpo discente; e a relevância de um olhar atento e de uma escuta ativa da universidade sobre as demandas dessas novas configurações de estudantes e de educação.

O texto seguinte, **“Uma análise da produção acadêmica sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior”**, é parte de um estudo, desenvolvido como doutorado, em que são levantadas, em banco de dados, pesquisas sobre a referida modalidade de ensino. Produzindo metaciência, ou seja, discutindo cientificamente as temáticas estudadas até 2020, os autores, Marysol Badures Lima de Aquino e Juliano Schimiguel, fazem um detalhado levantamento que expressa as principais inquietações dos pesquisadores brasileiros, em seus mestrados e doutorados, quando o assunto é ensino híbrido na educação universitária brasileira. Tal levantamento é importante porque indica, principalmente a novos pesquisadores, lacunas temáticas que podem dar origem a futuros estudos.

A extensão universitária em cursos oferecidos na EaD é o tema do texto seguinte, de autoria de Regina Penachione e Simone Hedwig Hasse. Em **“Vivências extensionistas e o impacto na vida dos universitários”**, as professoras em um curso de Pedagogia narram e discutem o desenvolvimento de um projeto de extensão que envolve poesia, leitura e declamação. A partir dessa experiência, conduzida pelas autoras em 2022, é discutida a pertinência, mas também os limites da integração entre ensino, pesquisa e extensão, tripé indissociável e constitutivo do Ensino Superior brasileiro. Nesse sentido, o texto também oferece importantes reflexões sobre a implantação de atividades presenciais, como extensão universitária, em cursos da modalidade EaD.

O quarto texto desta edição é de autoria de Cristiane Paniagua de Souza e Jacqueline de Oliveira Lameza. Experientes profissionais da área de EaD, já tendo desenvolvido as mais diferentes funções, em **“Das funções executivas da aprendizagem**

à alteridade do professor-autor: paradoxos baseados na doxa, episteme e *techné*”, as autoras promovem uma reflexão sobre o papel de um dos agentes centrais dessa modalidade de ensino. Aborda-se, assim, como a elaboração de materiais didáticos, embora envolva a experiência pedagógica e a condução de turmas, é uma atividade distinta, com características específicas, que devem ser norteadas pela busca em oferecer ao estudante autonomia, formação condizente com o mercado de trabalho e aprendizagem significativa, o que só é possível se forem consideradas as idiossincrasias do ambiente digital e também a alteridade.

Por fim, o artigo “Do ensino remoto emergencial ao retorno à modalidade presencial: percepções sobre o aprendizagem em língua inglesa em tempos de contextos educacionais híbridos”, de Suéller Costa, trata da adaptação forçada ao ambiente virtual durante o período de restrições sanitárias causadas pela pandemia de Covid-19. A partir de sua própria experiência como docente no sistema público de ensino em cidade do interior de São Paulo, a autora aplicou um questionário a estudantes, para avaliar as potencialidades, aprendizados e fragilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua estrangeira. Entre as limitações identificadas ainda está o acesso restrito, em algumas regiões, principalmente, na área rural, à internet.

Esperamos que esta edição possa suscitar importantes reflexões e novas inquietações para outros estudos sobre tais modalidades de ensino, que crescem vertiginosamente no Brasil e já se apresentam como consolidadas formas de ensino-aprendizagem.

Boa leitura!

Jundiaí (SP), julho de 2023.

**Prof. Dr. Fabiano Ormanze**  
Coordenador de Curadoria do UniAnchieta  
Editor da Revista *Educação*

ARTIGO

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Modalidade ou metodologia?

Stella de Mello SILVA<sup>1</sup>

### Resumo

A nomenclatura EaD tem trazido consigo – em principal após advento da Covid-19 – discussões sócio-filosóficas que questionam sua valia, eficiência e intencionalidade. O propósito deste relato de experiência, portanto, é discutir as verbalizações de alunos da modalidade EaD frente às atividades sugeridas em disciplina obrigatória a todos os ingressantes de uma universidade privada, no interior de São Paulo. Concomitantemente a isso, descreveu-se como a universidade se organizou – frente a uma espécie de “Youtubetização” das interações dos discentes – na tentativa de incitar participações que se aprofundassem em análise, leitura crítica e pensamento acadêmico-científico. Tomou-se como escopo de análise do trabalho o material didático produzido para a disciplina “Aprendizagem na Educação Superior”, a qual envolveu um professor regente, um tutor e 968 alunos matriculados em fevereiro de 2023. Três questões essenciais foram identificadas: a necessidade da ensinagem de autorregulação aos discentes ingressantes na modalidade EaD; a nulidade de fronteiras entre as esferas acadêmicas e midiáticas por parte do alunado; a relevância de um olhar atento e de uma escuta ativa da universidade sobre as demandas desse “novo estudante” e dessa “nova educação”.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Contemporaneidade; Modalidade; Metodologia.

### Abstract

The EaD nomenclature has brought with it – mainly after the advent of Covid-19 – socio-philosophical discussions that question its value, efficiency and intentionality. The purpose of this experience report, therefore, is to discuss the verbalizations of distance learning students in relation to the activities suggested in a mandatory discipline for all freshmen at a private university in the interior of São Paulo. Concomitantly to this, it was described how the university was organized – in the face of a kind of “Youtubetization” of the students’ interactions – in an attempt to encourage participation that deepened analysis, critical reading and academic-scientific thinking. The didactic material produced for the discipline “Learning in Higher Education” was taken as the scope of analysis of the work, which involved 1 regent professor, 1 tutor and 968 students enrolled in February 2023. Three essential issues were identified: the need for teaching self-regulation to students entering the Distance Learning modality; the nullity of boundaries between the academic and media spheres on the part of the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp – Rio Claro). Mestre em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) – modalidade presencial e EaD, campus Engenheiro Coelho, São Paulo, Brasil, [stellademello@gmail.com](mailto:stellademello@gmail.com).

student body; the relevance of an attentive look and active listening by the university to the demands of this “new student” and this “new education”.

**Keywords:** *Distance Education; Contemporaneity; Modalit; Methodology.*

### O movimento da Educação a Distância

O conceito de Educação a distância (EaD), segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é posto como:

[...] a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (Brasil, s./d., *on-line*)

A partir de uma leitura predominantemente semântica, poderia se depreender, com legítima preocupação, que essa definição para a modalidade EaD parece estar mais ligada à *metodologia* de ensino do que à *modalidade* de ensino. É por isso que se tende a concordar com Leffa & Freire (2013, p. 34), quando dizem que “estamos diante de um aparente impasse, mas com duas opções de saída: ou toda educação é presencial, incluindo a educação distante, ou toda educação é distante, incluindo a presencial.” Não se trata, portanto, de *metodologia* facilitada pelas ferramentas tecnológicas; mas de *modalidade* relacionada à noção de necessidade, impossibilidade, possibilidade ou contingência, na relação entre um sujeito e um contexto.

Dito isso, é incontestável a lembrança de como a pandemia de Covid-19 acelerou as discussões sobre EaD. Aliás, toda uma legislação precisou ser revisitada, visto que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II também tiveram que adotar essa modalidade – o que reverberou, indiscutivelmente, na Educação Superior, como observado no parecer CNE CPN 5/2020 – via Conselho Nacional de Educação (CNE) - publicado em 04/05/2020 e homologado em 1/06/2020:

[...] segundo informações enviadas pelo MEC, outras ações estão sendo realizadas pelo Ministério para a mitigação dos impactos da pandemia na educação destacando-se entre elas: [...] Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AvaMec – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; Disponibilização de curso *on-line* para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender; [...] Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual.

A partir deste contexto, deu-se um *start* – tanto por parte das universidades (públicas e privadas) quanto por parte de potenciais alunos interessados nesta

modalidade – sobre como participar do movimento da Educação a Distância, por tantas vezes vista como “mais fácil, academicamente”, “mais viável, geograficamente” e “mais barata, economicamente”. Sendo assim, segundo o Censo da Educação Superior 2021, a partir de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Se, em 2011, os ingressos por meio de EaD correspondiam a 18,4% do total, em 2021, esse percentual chegou a 62,8%.

A doutora em Comunicação Jucimara Roesler, membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), dirigente EaD Unifemm e consultora da *Hoper* Educação, analisando o mesmo censo de 2021, propõe questões reflexivas sobre o “fenômeno” EaD: “[...] porque a EaD explodiu e supera a educação presencial no total de ingressantes e de matrículas do Ensino Superior? O que fez ela dar certo?”. Para tais questões, a pesquisadora sugere:

**Tabela 1** - Hipóteses para o crescimento substancial da EaD

- 
1. A *consolidação metodológica* da educação a distância.
  2. A interiorização do ensino, por meio dos mais de 35 mil polos instalados, nos municípios brasileiros.
  3. A EaD cobre quase a totalidade dos cursos de graduação no país, com formação na área da saúde, das engenharias e exatas; e na área de humanas.
  4. O preço médio de um curso da EaD é 80% mais barato que um curso presencial.
  5. Os dados de qualidade da EaD, apresentados nos *resultados do Enade*, e a consolidação de profissionais no mercado de trabalho.
  6. A *utilização de tecnologias* digitais, principalmente nos últimos anos, que viabilizaram a aprendizagem de alta performance em ambientes presenciais e virtuais.
  7. A *cultura digital* e o aprendizado na palma da mão. Novas maneiras de aprender e com *metodologias de ensino inovadoras* são a *preferência dessa geração*, principalmente, numa educação pós-pandemia, que traz o ensino híbrido como forte aliado à ruptura das práticas tradicionais de ensino.
- 

**Fonte:** Adaptado do Release Censo Educação Superior 2021 (grifos da autora).

Os grifos feitos acima são um convite a ponderações sobre como metodologia e modalidade não podem ser confundidas no movimento da Educação a Distância: “consolidação metodológica”, “resultados do ENADE”, “utilização de tecnologias”, “cultura digital”, “metodologias de ensino inovadoras” – são todas expressões que denotam meios, ferramentas, veículos que viabilizam a ensinagem e, por esse motivo, enquadram-se no campo metodológico; campo no qual a EaD não se enquadra, visto que é “modalidade de ensino” e não “metodologia de ensino”.

### A modalidade de ensino EaD e seu contexto social

Antes do compartilhamento da experiência vivenciada na IES em questão, vale retomar o que se entende, até aqui, por *modalidade* de ensino, a saber: um espaço pedagógico que gera uma ação pedagógica a qual se coloca, por meio de uma escuta atenta, disposta a observar necessidades, impossibilidades, possibilidades ou contingências, na relação entre os sujeitos envolvidos num contexto de ensino-aprendizagem. A esse respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE), exigido pelas Leis de Diretrizes e Bases – que passou a vigorar em janeiro de 2001, com a aprovação da Lei 10.172/01 – reforça, no capítulo a partir do qual trata da Educação a Distância e das Tecnologias Educacionais, que essa modalidade de ensino se traduz “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os *déficits* educativos e as desigualdades regionais”. Ou seja, o conceito de modalidade está imbricado em processos pedagógicos, ensino-aprendizagem, oportunização de espaços sociais mais justos; e isso vai muito além de metodologias e ferramentas tecnológicas.

Se a universidade contemporânea não compreender que está inserida, neste século, por transformações diárias, instantâneas e líquidas – juntamente com seu alunado! – está fadada a robotizar a educação, seja esta na modalidade presencial, a distância ou híbrida.

Sendo assim, cabe citar Luckesi (2021, p. 18-19) quando este se refere ao significado do ato de avaliar para a ação humana. Segundo o autor, são três os atos que, universalmente, todos os seres humanos praticam:

[...] primeiro: conhecer fatos, ato por meio do qual se produz os conhecimentos do senso comum e da ciência a respeito do que é e de como funciona a realidade; segundo, conhecer qualidades e valores relativos à realidade, fator que subsidia o ser humano a fazer escolhas e tomar decisões; e, por último – com base no conhecimento do que é a realidade, de como ela funciona, e, de sua qualidade –, o ato de tomar decisões tendo em vista o agir.

Em resumo, de qualquer IES que se proponha a oferecer a modalidade de Ensino a Distância, presume-se que ela está comprometida em: observar, analisar e agir. Porque esse é o significado do ato de avaliar para a ação humana e, a educação – seja em que modalidade for – parte da prerrogativa do humano.

E sobre que humanidade se fala quando o ano é 2023? Quem são os atores sociais que ocupam as esferas relacionadas ao campo educacional? São frutos de que contexto social? O que estas *personas* – professores e alunos, em específico – trazem para a sala de aula virtual? Como se veem? Apesar da distância, permanece o distanciamento? Se ferramentas servem para construir e/ ou consertar, o que as tecnológicas têm construído e/ ou consertado?

Antes de mais nada é necessário compreender que a pós-modernidade, na qual estão inseridas as IES de todo o país, tem como mote a característica que, por sua vez, compreende espaço-tempo e identidade de forma sobreposta, de modo mais

particularista, o que está, portanto, deslocando as identidades culturais. Sobre isso, Giddens (1990, p. 18) afirma que

Nas sociedades pré-modernas, o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que as dimensões espaciais da vida social eram, para a maioria da população, dominadas pela presença – por uma atividade localizada... A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão “ausentes”, distantes (em termos de local), de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

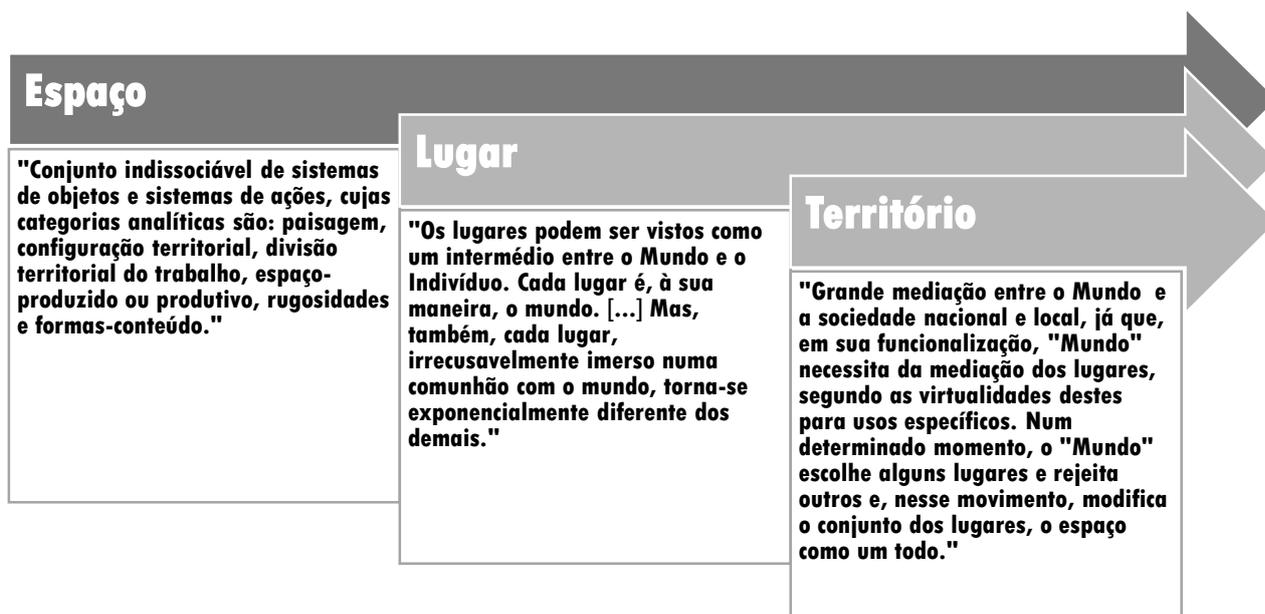
Ou seja, os atores sociais da modalidade EaD precisariam se debruçar, partindo da tríade observar-analisar-agir, sobre a construção de territórios possíveis – o que vai além da ideia de espaço e lugar. Professores, alunos e universidades, neste século, refletem uma identidade cultural chamada por Hall (2006, p. 13) de “celebração móvel”: “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar”.

O abandono do questionamento, a absolvição do dever de examinar, demonstrar, justificar e provar a validade de suposições tácitas e declaradas – em outras palavras, o observar-analisar-agir – fez da sociedade contemporânea um “alguém” que não mais reconhece alternativas para si. É como escreve Bauman (2001, p.34): “Somos talvez mais ‘predispostos à crítica’, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas [...] mas nossa crítica é, por assim dizer, ‘desdentada’, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na ‘política-vida’”. Sendo assim, a EaD está encontrando – no seu professor, no seu aluno e em si mesma, itinerários próprios, uma “hospitalidade à crítica”, como diz Bauman, que não a enfraquece, mas a reforça.

A pergunta que segue é: “O que se ganha com esse reforço à “hospitalidade à crítica” no ensino da modalidade a distância?”. Outra questão: “Em plena modernidade líquida – na qual não se enxergam mais grandes líderes para dizer ao aluno o que fazer para aliviá-lo da responsabilidade da consequência de seus atos – como pode agir a universidade a distância?” Quem sabe mais uma ponderação: “Numa ‘sociedade da individualização’, como lidar, em ambiente acadêmico virtual, com essa autonomia idealizada a partir de outro ambiente virtual: as redes sociais, por exemplo?”

Talvez os conceitos trazidos pelo geógrafo Milton Santos, adaptados por Silva (2019, p. 38), a respeito de “espaço”, “lugar” e “território” também contribuam para uma reflexão a respeito do papel que a EaD pretende – e precisa - assumir na atualidade:

Figura 1 - Conceitos sobre “Espaço”, “Lugar” e “Território”



Fonte: Silva (2019).

Se as IES intentarem “observar-analisar-agir” frente ao conceito de território colocado por Santos (2014), obrigatoriamente se colocará num movimento de “mediação entre o Mundo e a sociedade nacional e local”, já que “Mundo necessita de mediação dos lugares, segundo as virtualidades destes para usos específicos. Uma analogia plausível sobre a metáfora do “lugar-espaço-território” poderia tratar da Educação Superior como mediadora do senso comum trazido pelo alunado e o letramento científico que este nível de ensino pressupõe – em específico, aqui, a modalidade EaD – com a intenção de modificar o conjunto de “lugares” (pessoais e coletivos; subjetivos e técnicos), o espaço educacional como um todo.

### Compreendendo o espaço da modalidade EaD a partir do lugar do aluno

Neste tópico, faz-se necessária a apresentação do histórico da IES na modalidade EaD, a fim de que o presente relato seja entendido de forma holística. Nesse contexto, em 2005, foi criado o Núcleo de EaD da IES, que se desenvolveu como um espaço de consolidação e fomento das propostas pedagógicas de EaD na Instituição. No período entre 2005 e 2010, foram desenvolvidas as primeiras iniciativas na modalidade, restritas então a capacitações, cursos livres, aulas remotas para treinamentos diversos e outras produções educacionais similares.

Com naturalidade, passou também a produzir conteúdo e compartilhar a plataforma de aprendizagem para a oferta de créditos nos cursos presenciais da instituição na modalidade EaD, como facultado pela regulamentação pertinente. Em 2011, com o credenciamento e autorização da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e, posteriormente, em 2017, com a autorização da oferta de cursos de graduação

na modalidade EaD, a IES implementou e expandiu, de maneira mais acelerada, a estrutura necessária para a gestão acadêmica, gestão administrativa, produção de materiais didáticos e produção técnica das videoaulas, ampliando a capacidade de geração de conteúdo na modalidade e a *expertise* na formação de docentes. Portanto, nota-se que, desde 2017, a modalidade totalmente EaD é oferecida aos interessados.

Entretanto, conforme as turmas foram sendo preenchidas, percebeu-se que o aluno ingressante desconhecia e, em seguida, resistia ao “espaço” acadêmico e queria, como diria Bauman (2014, p.32), aplicar “o princípio da definição estratégica da ação social que não é orientada por normas sociais”. Em suma, a universidade percebeu que os discentes – inclusive movidos pela dita modernidade líquida – defendiam, de alguma forma, sua especificidade cultural e psicológica, acreditando que poderiam encontrá-las dentro de si mesmos, única e exclusivamente, e não mais em instituições sociais ou em princípios universais.

Por causa dessa observação da realidade, em 2020 – três anos depois de oferecida a modalidade EaD pela IES – foi discutida, organizada, produzida e inserida no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de todos os cursos EaD da universidade a disciplina “Aprendizagem na Educação Superior”, no intuito de tentar formar, juntamente com o alunado, um território com fronteiras bem estabelecidas entre o subjetivo e o coletivo; o ordinário e o extraordinário; o comum e o incomum; o automático do intencional; a vida privada e a vida acadêmica. Tal procedimento se deu porque chamou a atenção a maneira pela qual os alunos iniciantes começaram a interagir – ou “reagir” – às videoaulas no início da modalidade EaD, em 2017. O espaço acadêmico parecia ter dado lugar à esfera das redes sociais, a um novo – ou o mesmo – *Instagram*; a um novo – ou o mesmo – *Facebook*.

A título de contextualização, segue breve seleção do que se pôde ler no início do módulo da disciplina, em fevereiro de 2023, como comentários a respeito das videoaulas assistidas e, a partir das quais, os alunos deveriam interagir entre si – mediados pelas temáticas acadêmicas propostas. Importante esclarecer que os comentários não tinham um direcionamento inicial. O espaço “comentários” estava inserido no AVA da disciplina, abaixo de cada videoaula; o aluno assistia ao vídeo, mas não era obrigado a comentá-lo. (Em tempo: os textos foram copiados de forma a respeitar o registro linguístico feito pelos discentes):

**Tabela 2** - Comentários discentes no início do módulo EaD

Videoaula	Comentários
<p>Unidade 1: “Estratégias de Aprendizagem” (818 visualizações, em 16 de fev. 2023)</p>	<p>“Concordo plenamente”; “Exatamente”; “Muito importante as duas”; “Exatamente concordo com seu pensamento”; “Aula interessante”; “Muito bom professora!”; “Excelente aula”; “Estratégias muito boas se forem aplicadas”; “Verdade”; “Dando um start”; “Muito bom a aula, obrigada professora”; “A estratégica megacognitivo é algo que faz o aluno destacar nas sua vida acadêmica. Algo a mais”; “Conhecimento é fundamental”; “cade o pessoal de ti”; “Excelente conteúdo”; “Nossa fiquei impressionada com a claresa e tranquilidade como transmite as informações”; “Estratégias sempre é bom”; “Aula incrível!”</p>
<p>Unidade 1: “Letramento Científico” (582 visualizações, em 16 de fev.2023)</p>	<p>“Sim, concordo plenamente contigo”; “Muito bom”; “Muito boa aula e explicação”; “Excelentes recomendações”; “bora pra 2 agora”; “Um assunto muito importante”; “Grande verdade”; “Conhecimento único”; “adorei”; “Que aula maravilhosa amei!”; “preciso mim aprofundar mais sobre o conhecimento científico isso é fato”</p>
<p>Unidade 1: “Letramento Informacional” (485 visualizações em 16 de fev.2023)</p>	<p>“Muito boa a aula”; “Que bônus! Também estou voltando aos estudos”; “Informação e tudo”; “Temos que buscarmos sempre novas informações e usar elas, de forma correta”; “verdade meninas aprendo desse jeitinho praticando, e lá vamos nós para próxima etapa”; “Aula maravilhosa!!”; “muito boa essa aula e de grande ajuda para o caminho acadêmico”; “TOP de aula”</p>
<p>Unidade 2: “O conhecimento científico” (229 visualizações, em 16 de fev.2023)</p>	<p>“Muito bom!”; “Excelente aula”; “sim sim creio que seja isso mesmo”; “correto”; “usa bastante o conhecimento científico”; “Muito boa a aula!”; “show de aula”</p>
<p>Unidade 2: “Projeto de Pesquisa” (155 visualizações, em 16 de fev.2023)</p>	<p>“Realmente um método excelente”; “Nossa como agora ficou claro um monte de questões que tinha anteriormente em minha vida”; “Aula incrível, ótimos pontos levantados para a formação de um projeto de pesquisa”; “Como o projeto de pesquisa é um método importante”; “TOP”; “Excelente aula! Muito importante conhecer as bases para elaboração de um artigo científico”</p>

<p>Unidade 2: “Gêneros textuais” (139 visualizações, em 16 de fev.2023)</p>	<p>“Muito boa a explicação!”; “Muito interessante e contexto em si”; “Agora tô entendendo um pouco mais sobre a matéria”; “Perfeito”; “muito boa aula”; “boa professora resumo perfeito”</p>
---	--

**Fonte:** A autora, 2023.

Vários pontos poderiam ser destacados nestas verbalizações: a oralidade na escrita; a informalidade em ambiente formal de escrita; o distanciamento da norma padrão da língua – acentuação; pontuação; concordâncias; ortografia; léxico. Mas o que este relato de experiência deseja recortar é a curiosa falta de fronteiras que todos esses itens denotam; uma espécie de “*Youtubetização*” do pensamento, da escrita, da atitude acadêmica. O amalgamento dos lugares que, há muito, deixaram de ser espaços e territórios. O espaço de troca informacional, onde deveria haver discussões sobre os temas das aulas, propostas de intervenção, discordâncias teóricas, compartilhamento de fontes científicas, torna-se um lugar de reações, comentários, elogios, frases soltas, avaliações a respeito do professor e não da temática, ou seja, um *feed* de *Instagram*. E esse movimento – caso não seja observado e renovado – impede que se crie um território de aprendizagem, um aluno autônomo em seu aprendizado, um egresso crítico e holisticamente formado. É neste momento que se retoma a ideia de Cipriano Luckesi: é preciso observar a qualidade da realidade. Esta está posta. Mas qual é sua qualidade e como a IES agiu – ainda na tríade observar-analisar-agir – enquanto avaliadora da aprendizagem desses alunos, neste contexto social, nesta liquidez acadêmica? É o que será respondido no próximo tópico.

### **Compreendendo o espaço da modalidade EaD a partir do lugar da IES**

Em decorrência do que foi posto até aqui, a IES da qual se trazem os dados para este relato de experiência percebeu que o alunado que se matriculava na modalidade EaD trazia consigo a expectativa de que o modelo a distância seria menos “exigente” do que o presencial. Muitos deles diziam, recorrentemente, em aulas síncronas e/ ou *webconferências*: “Nossa, pensei que EaD seria mais fácil que presencial, mas estou vendo que não é!”. A universidade, então, a partir da tríade “observar-analisar-agir”, e atenta à demanda desses discentes, resolveu organizar uma disciplina para todos os alunos ingressantes do EaD, intitulada: “Aprendizagem na Educação Superior” (oferecida desde 2020, na IES pesquisada). Neste tópico, portanto, a intenção é apresentar as especificidades desta disciplina, com 40h de carga horária – as quais devem ser cumpridas pelo aluno num prazo de dois meses, segundo cronograma da IES.

A estrutura pedagógica da referida disciplina, como é colocada no AVA da IES, compõe-se de: dois *e-books* (cada qual com 60 páginas, em média); dez videoaulas (cada vídeo com 12 minutos, em média); um fórum (no qual se propõe um debate sobre

conceitos de letramento científico e letramento informacional); um simulado (com 20 perguntas objetivas, abarcando os assuntos do módulo); dois *quizzes* (um por unidade, cada qual com dez perguntas objetivas); dois materiais de aprofundamento (um por unidade, envolvendo vídeos, *podcasts* e artigos).

Associou-se a essa gama de processos três *webconferências* síncronas por módulo, num movimento de aproximar a turma do professor regente e do tutor da disciplina. Esses três encontros têm recortes diferenciados, a saber: 1º) *webconferência* de abertura: explicitação do movimento EaD; esclarecimento sobre a necessidade da autorregulação e do planejamento; instruções sobre as ferramentas disponíveis no AVA; 2º) *webconferência* de retomada de conteúdo: o professor regente faz um recorte sobre os assuntos estudados no módulo, suscitando diálogo entre a turma e suas dúvidas pontuais; 3º) *webconferência* de revisão para prova: o professor regente simula questões para as provas (integradora e regular), objetivando aplacar a ansiedade dos alunos para esse momento, bem como esclarecer algum conceito ou alguma análise que ainda estejam obscuros ao alunado.

Toda essa estrutura foi idealizada a partir da ementa da disciplina, a qual consta de seu Plano de Ensino:

Apresentação das ferramentas tecnológicas e formas de trabalho no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Desenvolvimento de competências e estratégias de aprendizagem, letramento científico e de informação. Caracterização de trabalhos acadêmicos, técnicas e tecnologias para a escrita colaborativa. Apresentação dos tipos de conhecimento científico, levantamento e seleção de informação em suas diferentes abordagens.

Entendeu-se, portanto, que o docente dessa disciplina intentasse fazer com que seu aluno: a) reconhecesse, no processo de pesquisa, um elemento fundamental para a construção de um profissional questionador e inovador; compreendesse a caracterização do espaço acadêmico como detentor de uma linguagem específica e de desenvolvimentos de competências e estratégias voltadas para a construção de um aluno pesquisador e autorregulado; b) utilizasse o processo de pesquisa como arcabouço teórico para compreender procedimentos relativos à ação discente; demonstrasse a relevância de ser um pesquisador; produzisse material de pesquisa que contribuísse para o aprimoramento da própria prática de estudos e divulgação de resultados acadêmico-científicos; c) desenvolvesse capacidade de pesquisa, pensamento crítico e analítico, mediante procedimentos científicos por meio das estratégias de aprendizagem; demonstrasse ser um aluno apto a questionar não só informações já postas em sua área de conhecimento, mas também desenvolvesse atitudes discentes que contribuíssem com seu futuro no mercado de trabalho.

Para que tais objetivos fossem alcançados, elencaram-se conhecimentos subdivididos nas duas unidades da disciplina, a saber:

**Tabela 3** - Estrutura das unidades da disciplina “Aprendizagem na Educação Superior”

Unidade	Conteúdo
1 – Estratégias de aprendizagem e letramento científico da informação	Estratégias de aprendizagem Letramento científico Letramento Informacional Ferramentas tecnológicas de aprendizagem O trabalho acadêmico no AVA
2 – Os tipos de conhecimento científico e os gêneros textuais da esfera acadêmica	Os diversos tipos de conhecimento O conhecimento científico Projeto de pesquisa: primeira etapa de um trabalho de pesquisa Gêneros textuais acadêmicos – Parte I (resumos e esquemas) Gêneros textuais acadêmicos – Parte II (fichamentos e glossários)

Fonte: A autora, 2023.

Já como instrumentos e critérios de avaliação, a disciplina – segundo o que fora orientado pela IES, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) – adotou a seguinte configuração:

**Tabela 4** - Critérios e instrumentos de avaliação da disciplina “Aprendizagem na Educação Superior”

Categoria Avaliativa	Fórmulas
N1: Atividades no AVA (45%)	Q – Quizzes (10%) F – Fórum (20%) S – Simulado (15%) $(Q * 0,1 + F * 0,2 + S * 0,15)$
N2: Provas (55%)	PI – Prova Integradora (10%) PR – Prova regular (45%) $(PI * 0,1) + (PR * 0,45) \leq 5,5$
MF: Média Final	MF: $N1 + N2 \geq 6,0$

Fonte: a autora, 2023.

As atividades realizadas no AVA, como previamente colocado, acontecem de modo *on-line* e pressupõe uma autorregulação aguçada dos alunos, a fim de que não se percam entre prazos, *templates* e domínio da ferramenta tecnológica. Em contrapartida, as provas são realizadas em polos presenciais; além disso, vale colocar que se entende como “prova integradora” (PI) aquela que agrega o caráter interdisciplinar do curso e como “prova regular” (PR) aquela que compreende os assuntos tratados durante o módulo estudado.

Como resultado do “observar-analisar-agir”, bem como da preocupação com o estabelecimento de territórios acadêmico-científicos bem demarcados, numa tentativa de formar cidadãos críticos e não meros refletores de pensamento de outros, os alunos mostraram – em março de 2023 – uma ascendente escalada acadêmica. Importante colocar que as participações a seguir resultam de um mês de aula a distância, na mesma disciplina, envolvendo – diferentemente da Tabela 2 – um caminhar dentro da proposta. Em 1º de março, os discentes já haviam: participado de duas *webconferências* com o professor regente e o tutor da disciplina; recebido intervenções do professor regente no fórum da disciplina; lido os *e-books* das duas unidades; respondido a um *quizz* da unidade 1. O que pode ser verificado a seguir é uma melhor articulação não só linguística, mas também cognitiva e social:

**Tabela 5** - Comentários discentes treze dias após o início do módulo EaD

Videoaula	Comentários
Unidade 1: “Estratégias de Aprendizagem” (865 visualizações, em 1 de mar. 2023)	“Acredito que uma estratégia e outra andam sempre de mãos dadas, porque as vivências que carregamos como bagagem sempre serão um prisma considerado, mesmo com o aprendizado de técnicas científicas.”; “Há uma convergência entre ambas as estratégias, o que leva uma quase à dependência da outra.”; “É certo que as duas estratégias são importantes para o aprendizado. Enquanto a cognitiva estabelece direcionamento e planejamento de como se aprender, a metacognitiva reorganiza o que já se aprendeu”; “Cognitiva e metacognitiva: uma seleciona e organiza; a outra interpreta e reorganiza. Uma identifica e arranja; a outra reflete e recria; ou seja, as duas estratégias de aprendizagem se complementam, andam juntas. Sem as duas, não aprendemos, nem vamos em frente”
	“O conhecimento é a nossa porta de entrada, estamos constantemente aprendendo algo novo, e o conhecimento científico é muito importante para o dia a dia”; “Letramento

<p>Unidade 1: "Letramento Científico" (634 visualizações, em 1 de mar.2023)</p>	<p>científico fornece conhecimentos científicos para que o aluno interprete fenômenos e saiba resolver problemas em sua realidade"; "o letramento científico está relacionado também à identificação, explicação e utilização de evidências científicas"; "Interessante essa lista do CAPES.</p>
<p>Tabela 5: Comentários discentes treze dias após o início do módulo EaD - continua</p> <p>Unidade 1: "Letramento Científico" (634 visualizações, em 1 de mar.2023)</p>	<p>"Dei uma olhada e realmente são muitas áreas de conhecimento que eu desconhecia..."; "Dominar a área de conhecimento que pertence e saber onde e/ou como buscar os meios e ferramentas para adquirir informação é a base para resolução dos problemas e das novas descobertas"</p>
<p>Unidade 1: "Letramento Informacional" (528 visualizações em 1 de mar.2023)</p>	<p>"O letramento informacional se faz tão necessário, pois nos leva a conseguir a entender e utilizar a informação gerada na internet de forma crítica e estratégica"; "Depois de 21 anos de conclusão do ensino médio, vejo o desafio que tenho em aprender disciplinas novas no ensino superior"; "Devemos aplicar as estratégias de aprendizagem à busca pelas informações a fim de estudar, de fato, cada conhecimento mais a fundo, evitando que somente o senso comum seja suficiente"</p>
<p>Unidade 2: "O conhecimento científico" (256 visualizações em 1 de mar.2023)</p>	<p>"Esse aprofundamento faz e fará para nós, enquanto educadores e formadores de opinião uma crucial diferença; entre nos formarmos pensadores críticos e autônomos, ou apenas replicadores de conhecimento limitante (robôs); "O conhecimento científico não se limita a comprovar, mas dar valia e atestado de que esse conhecimento realmente é fato transformador de alguma forma"; "Muito interessante que o conhecimento científico está além de TCC; existem outras formas de aprofundamento do saber. Todas as ferramentas estão juntas e se complementam"</p>
<p>Unidade 2: "Projeto de Pesquisa" (169 visualizações, em 1 de mar.2023)</p>	<p>"Temos que ter esse viés questionador, pois todo pesquisador faz questionamentos críticos e busca respostas que sejam assertivas e coerentes com os temas abordados"; "Interessante aprender o corpo de um trabalho acadêmico. É muito necessária essa aula logo no início do curso"; "Esse aprendizado é para vida, organização,</p>

	disciplina, elaboração de conhecimento e aprofundamento do saber, nos tornando cidadãos com senso crítico refinado e protagonistas da nossa própria vida”
Unidade 2: “Gêneros textuais” (148 visualizações, em 1 de mar.2023)	“Eu já tenho uma graduação anterior e não sabia que o portfólio poderia servir como gênero textual de conclusão para a graduação; as instituições, de forma geral, sempre enfatizam mais a monografia. Achei maravilhoso saber que temos outras opções!”; “Todos os dias faço uso do meu caderno; gosto muito de anotar, grifar, e hoje a caneta trabalhou nessa aula!”; “Eu também estou fazendo o mesmo e, além disso, estou sublinhando nos <i>e-books</i> também. Enfim, procurando fazer uma ponte com o que já estudei para fixar mais o conteúdo na mente”

Fonte: A autora, 2023.

A partir do momento em que é traçado um paralelo entre esta tabela e a que consta do capítulo 3, notadamente se percebe que, no início do módulo, em fevereiro de 2023, os alunos ingressantes tratavam o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como espaço de “*Youtubetização*”, ou seja, um lugar de subjetividades, exercício da “*criticidade banguela*”, de pouca autorregulação e conhecimento da esfera acadêmica. No entanto, no mês seguinte, após encontros síncronos, assíncronos, assistências pelo AVA, trocas de mensagens entre docente-discente, intervenções – por parte do tutor – nos fóruns de discussão de cada unidade, a verbalização, o pensamento crítico e a escrita destes discentes foram ganhando outro patamar cognitivo-social. Eles mesmos apontam, nos exemplos acima, crescimento, descoberta e satisfação; um pertencimento a outro mundo além daquele que eles trouxeram consigo no ato da matrícula.

É certo que estes resultados não podem ser creditados somente à IES, enquanto instituição gestora; mas, sim, uma madura parceria entre pró-reitora acadêmica; professor regente; tutoria da disciplina; material acadêmico (*e-books*, atividades, videoaulas); aumento do tempo de interrelação docente-aluno por meio das *webconferências*; enfim, todo um rol de ações pós observações e análises que, por sinal, não dão por encerrados os trabalhos. A EaD é uma caixa de pandora, cheia de desafios e promessas: haja vista o ChatGPT... Mas isso é assunto para outro artigo...

### Considerações finais

Sobre o que foi tratado até aqui, provavelmente, surgiram mais perguntas que respostas mas, afinal, não seria esta a premissa do campo acadêmico? De qualquer forma, algumas considerações podem ser elencadas:

- A autorregulação, a verbalização e a leitura crítica de mundo do discente iniciante na modalidade EaD podem ser os elementos mais relevantes a serem trabalhados, mesmo antes, até, do dito conteúdo específico do curso. Nesse sentido, o papel da IES é fundamental como mediadora entre o conhecimento trazido pelo alunado e o que a

universidade se propõe a discutir em ambiente acadêmico;

- O aluno contemporâneo amalgama os ambientes da vida; aparentemente não há fronteiras entre o social e o acadêmico; o pessoal e o coletivo; o subjetivo e o científico. Todo lugar é espaço para se criar pseudos territórios de manifestação e, aqui, a IES tem seu papel mais relevante: apresentar outros territórios ao discente;

- Assim como apontado neste relato de experiência, é importante que as universidades observem a questão da “Youtubetização” e mostrem genuíno interesse em orientar e formar alunos aptos para essa nova concepção de educação, na qual se alojam questões econômicas, pessoais, culturais, sociais, emocionais, ferramentais – e todos os outros “ais” que couberem no contexto líquido da modernidade;

- Educação a Distância não pode ser vista e tratada como metodologia de ensino, já que se insere no campo semântico da modalidade de ensino. Caso contrário, serão diplomados técnicos em ferramentas tecnológicas e não bacharéis e licenciandos;

- Espaço, Lugar e Território ganham outras representações quando associadas à Educação a Distância. É papel do Ensino Superior da contemporaneidade defender a não “homogeneização global da educação”, tomando ações efetivas a favor da construção de um aluno humanizado; e, não, homogeneizado;

- A respeito da tríade “observar-analisar-agir”, como fator inerente a todo ser humano, convém transportar essa humanização para a avaliação da aprendizagem do aluno da EaD. Duplicar sistemas que foram “sucesso” em outras IES pode ser um equívoco sem precedentes. O ideal seria que, com paciência e prudência, analisássemos a qualidade da realidade de cada universidade e, a partir daí, fossem gerados: planejamento, estratégia, ação.

Se, em 2018, o jornal *O Globo* estampava a manchete “Em 2023 as instituições privadas terão mais alunos no ensino a distância que no presencial” e, projetava, enfaticamente, que em 2023 haveria 2.276.774 matrículas novas de Ensino Superior na educação a distância, o correspondente a 51% do total, enquanto os cursos presenciais das instituições particulares registrariam 1.993.319 ingressantes, se faz necessária uma atualização... A sociedade já tem acesso, por meio do *site* do Inep, a porcentagem de matrículas no Ensino Superior, na modalidade EaD, em 2021: “o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 3 milhões em 2021”. Em 2021. Ou seja: que se entenda, o quanto antes, a EaD como modalidade; e não como metodologia.

### Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ABED. **Release Censo Educação Superior 2021**. Disponível em: [https://www.abed.org.br/arquivos/Analise\\_Censo\\_2022\\_Jucimara\\_Roesler.pdf](https://www.abed.org.br/arquivos/Analise_Censo_2022_Jucimara_Roesler.pdf). Acesso em 14 fev. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTAL DO MEC. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE CPN 5/2020**. Publicado em 04/05/2020 e homologado em 1/06/2020. Disponível

em: [https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf](https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf). Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notícias – Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas – Censo da Educação Superior 2021**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf). Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. **Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf). Acesso em: 16 fev. 2023.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFFA, V. J.; FREIRE, M. M. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, p. 13-38, 2013 Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Edu\\_sem\\_distancia\\_Site.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Edu_sem_distancia_Site.pdf). Acesso em: 15 fev. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

O GLOBO. **Em 2023 as instituições privadas terão mais alunos no ensino a distância que no presencial**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/em-2023-instituicoes-privadas-terao-mais-alunos-no-ensino-distancia-que-no-presencial-22702702>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, S. M. **Diário de uma pai(chão): discutindo Espaço, Lugar e Território num grupo de pesquisa em construção**. 2019. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019, 206 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181772>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ARTIGO

## UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR

Marysol Badures Lima de AQUINO<sup>2</sup>

Juliano SCHIMIGUEL<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um mapeamento de pesquisas acadêmicas brasileiras, produzidas e defendidas até o ano de 2020, em programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Ensino da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e que têm como foco o Ensino Híbrido no Ensino Superior, buscando responder à seguinte questão: “Quais temáticas emergem nas dissertações e teses brasileiras até 2020 sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior?”. Utilizou-se o modelo de organização proposto nos estudos de Fiorentini (2002) a partir da formação de focos e subfocos temáticos advindos da leitura dos trabalhos – para identificar as temáticas das 40 pesquisas selecionadas. Os resultados indicam um maior interesse dos pesquisadores em estudos sobre a prática pedagógica, envolvendo todo o processo educativo e as ferramentas utilizadas pelos professores, destacando a aprendizagem significativa, sala de aula invertida e metodologia ativa no ensino híbrido.

**Palavras-chave:** Ensino Híbrido; Metodologia; Ensino Superior.

### Abstract

This article presents the results of a mapping of Brazilian academic research, produced and defended until 2020, in *stricto sensu* graduate programs in the areas of Education and Teaching at Capes and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and which focus on Hybrid Education in Higher Education: Seeking to answer "What themes emerge in Brazilian dissertations and theses until 2020 about Hybrid Education in Higher Education?" The organization model proposed in the studies by Fiorentini (2002) was used, based on the formation of thematic focuses and subfocus arising from the reading of the works – to identify the themes of the 40 selected researches. The results indicate a greater interest of researchers in studies on pedagogical practice, involving the entire educational process and the tools used by teachers, highlighting the significant learning, inverted classroom and active methodology in hybrid teaching.

**Keywords:** Hybrid Education; Methodology; Higher Education.

---

<sup>21</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Cruzeiro do sul. E-mail: [marysolfortec@gmail.com](mailto:marysolfortec@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Doutorado/Mestrado da Universidade Cruzeiro do Sul. Professor no Centro Universitário Anchieta. E-mail: [schimiguel@gmail.com](mailto:schimiguel@gmail.com).

## Introdução

Há muito têm sido discutidos os propósitos do Ensino Superior e o esgotamento do atual modelo para a formação profissional. Nos últimos anos, devido à pandemia, tivemos que nos adaptar às mudanças, e as aulas foram adaptadas para a modalidade híbrida.

Podemos entender o ensino híbrido como uma mescla de aulas *on-line* com períodos presenciais. Em um mundo desafiado por tantas transformações, a educação precisa acompanhá-las, sendo flexível, híbrida, digital, e diversificada.

Nesse contexto, o ensino híbrido se configura como um conjunto de diferentes metodologias de ensino formal. Entre os variados métodos educacionais na atualidade, destaca-se o uso das novas tecnologias. Desse modo, no ensino híbrido, busca-se mesclar o ensino tradicional com as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) articulando atividades presenciais com virtuais, práticas em classe com atividades digitais (Castro *et al.*, 2015).

Sabemos que as tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade e que, portanto, elas devem fazer parte do ensino. Rossetti e Morales (2007, p. 125) afirmam que “é cada vez mais intensa a percepção de que a tecnologia de informação e comunicação não pode ser dissociada de qualquer atividade”. Em concordância com os autores supracitados, Ponte (2000) aponta a grande dependência das atividades econômicas das novas tecnologias, citando como exemplos desde a utilização da internet para prestação de diversos serviços ao uso de caixas eletrônicos.

Considerando que o uso das TICs também na educação é essencial, sendo incorporado pelo ensino híbrido, pretendemos, no presente artigo, responder à seguinte questão: “Quais temáticas emergem nas dissertações e teses brasileiras sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior?”

Neste artigo, identificamos e discutimos as temáticas presentes nas teses de doutorado e nas dissertações de mestrado acadêmico ou profissional produzidas/ defendidas, em programas de pós-graduação brasileiros credenciados pelas áreas de Educação e de Ensino da Capes, e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT), cujo foco de estudo é o Ensino Híbrido no Ensino Superior. O recorte temporal vai até o ano de 2020 por se tratar do ano que antecede o levantamento das pesquisas para constituição do *corpus* de análise do presente estudo.

O panorama geral das temáticas abordadas em dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no Brasil a respeito do Ensino Híbrido no Ensino Superior – que será apresentado neste artigo – é resultado de uma revisão de literatura realizada na pesquisa de doutorado. A seguir, apresentaremos a metodologia e os procedimentos metodológicos de nosso estudo e os focos e subfocos temáticos que emergiram em nossas análises. A discussão será feita a partir dos objetivos e dos principais resultados e conclusões de cada trabalho – um dos focos temáticos mais privilegiados nas pesquisas. Por fim, teceremos as considerações finais, com destaque para os principais achados deste estudo e possibilidades de investigações futuras.

### Percurso metodológico

Com o objetivo de identificar e discutir as temáticas presentes na produção acadêmica brasileira sobre o ensino híbrido no Ensino Superior, optamos por analisar teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico ou profissional.

Para constituirmos o *corpus* de análise deste estudo, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDBT), considerando o período até 2020, usando os descritores de busca “ensino híbrido” ensino híbrido e “ensino híbrido no ensino superior” e filtrando pelas áreas de conhecimento “Educação” e “Ensino”. Essa busca resultou em 60 trabalhos: 50 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado.

Posteriormente, fizemos a leitura de todos os títulos dos trabalhos, procurando identificar as palavras “ensino híbrido”, “ensino híbrido no ensino superior”, “ensino híbrido”. Nesse processo, houve dificuldades, em alguns casos, para verificarmos se a pesquisa tratava sobre o Ensino Híbrido na educação a distância, o que foi verificado em muitos trabalhos, o que significava que não tratavam exatamente de ensino híbrido, foco da pesquisa. Diante disso, recorremos ao resumo de todos os trabalhos que continham as expressões citadas anteriormente e, após esta etapa, foram identificadas 45 dissertações e teses.

Tendo em vista a questão norteadora deste estudo, julgamos necessário, num primeiro momento, fazer o fichamento de cada uma das pesquisas selecionadas. Assim, conforme a proposta de Fiorentini (2002), tentamos extrair dos resumos e, em alguns casos, da leitura panorâmica dos textos, informações gerais – instituição de origem, ano, autor, título do trabalho e outras mais específicas, como: foco e subfoco temático, problema e/ ou objetivos, referencial teórico, participantes, procedimentos metodológicos, resultados e/ou conclusões/considerações relativos ao ensino híbrido.

Durante o processo de fichamento, identificamos cinco pesquisas nas quais o ensino híbrido foi utilizado como contexto para coleta e produção dos dados, mas não como objeto de estudo. Por essa razão, foram excluídas do *corpus*. Portanto, a finalização dos fichamentos resultou em 40 pesquisas: 34 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado.

Utilizamos o modelo de organização proposto por Fiorentini (2002) para apresentarmos o panorama das tendências temáticas das pesquisas sobre o ensino híbrido no Ensino Superior até o ano de 2020. É importante lembrar que tal opção exige que o pesquisador identifique o foco principal de cada trabalho a partir de uma leitura cuidadosa e indutiva.

Esse processo não se constitui em uma tarefa simples ou direta, pois exige ajustes em cada estudo e em cada conjunto de estudos. A vantagem é que os focos e subfocos temáticos emergem diretamente da leitura dos textos e não de categorias pré-definidas. Além disso, esse modo de organização permite olhar para a produção acadêmica independentemente das opções teóricas e metodológicas dos autores. O resultado desse processo é um quadro dos trabalhos organizados tematicamente, o qual se refere

a uma elaboração específica daquele conjunto de estudos.

A partir da análise criteriosa dos 40 relatórios de pesquisa, foram obtidos quatro focos temáticos e 12 subfocos temáticos. A distribuição dos trabalhos por focos temáticos resultou em: sete estudos sobre formação docente (17%); 14 estudos sobre prática pedagógica (36,5%); dez estudos sobre a metodologia híbrida (24,3%); e nove estudos sobre implantação no Ensino Superior (21,9%). Apesar de alguns trabalhos se relacionarem a mais de um foco/ subfoco, optamos por manter categorias temáticas disjuntas, inserindo-os naquelas cujo foco/ subfoco foi mais evidente.

### Temáticas emergentes nos trabalhos analisados

O resultado do processo de organização das 40 pesquisas relativas ao ensino híbrido no Ensino Superior, produzidas/ defendidas até o ano de 2020, pode ser visto no Quadro 1, a seguir, no qual apresentamos os focos e subfocos temáticos dos trabalhos analisados, assim como os autores e a data de publicação de cada relatório de pesquisa.

**Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos em focos e subfocos temáticos**

FOCO TEMÁTICO	Nº	SUBFOCO	Nº	AUTORES
Formação docente	7	Aperfeiçoamento de propostas e projetos	3	SILVA (2009)/ FEUSP-SP FERREIRA (2020)/ UFAL-AL FARIAS (2020)/ UNOPAR-SP
		Formação Continuada	4	KRAVISKI (2019)/ UNINTER-PR SANCHES (2018)/ MACKENZIE-SP MATARUCCO (2018)/ PUC-SP FERNANDES (2020)/ UFNR-RN
Prática pedagógica	14	Aprendizagem Significativa	3	MARTINS (2018)/ UFAL-AL YAMAMOTO (2016)/ USP-SP CLEMENTE (2017)/ UNICAMP-SP
		Sala de aula invertida	2	BELARMINO (2020)/ UEMS-MS OLIVEIRA (2020)/ UEG-GO
		Metodologia ativa	9	OSMUNDO (2017)/ UFC-CE SCHMITZ (2016)/ UFSM-RS CANDIDO JUNIOR (2019)/ UNESP-SP MAZON (2017)/ UFSC-SC TOMAZINHO (2017)/ UP-PR OLIVEIRA (2020)/ UFRP-PE SILVA (2016)/ UFF-RJ FIALHO (2020)/ UFAL-MG WEBER (2020)/ UDES-SC

<b>Metodologia híbrida</b>	<b>10</b>	Estudo sobre a metodologia híbrida	1	TONIN (2018)/ UNICESUMAR-PR
		Desistência de alunos devido à metodologia	1	CAVALCANTE (2020)/ UNOPAR-PR
		Perspectiva do docente	1	BARTOLO (2019)/ UFRJ- RJ
		Analisar as experiências relativas ao ensino híbrido	7	MEIRA (2017)/ UEM-PR SILVA, TAVARES (2019)/ UFPR-PR HERNANDES (2018)/ UNIFESP-SP FEITOZA (2019)/ USF-SP LIMA (2019)/ IFSC-SP HOBMEIR (2016)/ UNINTER-SP CASTRO (2016)/ UFPR-PR
<b>Implantação do ensino híbrido</b>	<b>9</b>	Implantação 20% EAD e Híbrido	2	BATISTA JUNIOR (2018)/ UFPE-PE SILVA (2016)/ UFMT-MT
		Relatos da observação	2	MACHADO (2018)/ UNINTER-SP HERRMANN (2018)/ UFGD-MS
		Relatos de experiência	5	RODRIGUES (2016)/ BCG-RJ FERMOZELLI (2016)/ PUC-SP SILVA (2017)/ UFF-RJ NEPOMUCENO (2020)/ UFC-CE MORETI (2020)/ UEMS-MS

Fonte: Dados organizados pela primeira autora.

### Formação Docente

Dentro do foco temático formação docente, há sete pesquisas. No primeiro grupo de subfocos, encontra-se o trabalho de Silva (2009), que discute o novo papel do professor universitário frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Outro trabalho deste grupo é o de Ferreira (2020), que investiga a formação docente no contexto do ensino híbrido a partir da análise da transposição didática nos cursos de

graduações da UFAL. Farias (2020) analisa a perspectiva do professor do Ensino Superior e a aplicação do modelo de ensino da sala de aula invertida, acerca dos saberes docentes e como esses são mobilizados para atuarem no ensino híbrido na Instituição de Ensino Superior (privada) em Brasília, cidade de Taguatinga Sul (DF).

No segundo grupo, que contém as pesquisas relativas à formação continuada, Kraviski (2019) discute as práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura de metodologia de ensino híbrido. Sanches (2018) faz um levantamento das características da formação inicial do pedagogo contemporâneo, entendendo suas relações com a cultura digital. Matarucco (2018) analisa o processo de capacitação em relação às novas tecnologias permanente dos docentes do Curso de Medicina do Centro Universitário de Votuporanga (Unifev-SP). Fernandes (2020) propõe, em sua dissertação, um curso semipresencial sobre Metodologias Ativas de Ensino em Saúde para preceptores da Residência Multiprofissional em Intensivismo Neonatal.

### **Prática Pedagógica**

Sobre a prática pedagógica temos três subfocos. Dentro da aprendizagem significativa, Martins (2018) investiga a gamificação na perspectiva do ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no Ensino Superior, com o objetivo de analisar as contribuições da gamificação nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto estratégia pedagógica, dentro de uma perspectiva de ensino híbrido nos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Yamamoto (2016) analisa fatores que sustentam o uso das metodologias ativas para o aumento do desempenho dos estudantes para a aprendizagem significativa utilizando a hibridização. Clemente (2017) cria um ambiente inovador utilizando ferramenta multidisciplinar, levando os discentes a desenvolverem soluções para desafios propostos dentro dos eixos pedagógicos: Aprendizado Baseado em Situação Problema e Aprendizado por Mediação e Ensino Híbrido.

Referente à sala de aula invertida, temos dois subfocos. Belarmino (2020) realizou uma pesquisa de intervenção educativa, na graduação em Enfermagem, com o ensino híbrido na modalidade de sala invertida, sobre as competências do enfermeiro em unidade de terapia intensiva (UTI). Oliveira Achilles (2020), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis (GO), faz uma pesquisa exploratória e bibliográfica, contemplando a revisão tradicional e a sistemática de literatura sobre o processo de mediação pedagógica e suas relações com novas possibilidades, a partir de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e de princípios do ensino híbrido.

Dentro do foco temático "Prática Pedagógica", observa-se uma significativa prevalência de subfocos relacionados à metodologia ativa no contexto do ensino híbrido. Nesse sentido, foram identificados e destacados nove subfocos, que exploram essa metodologia de ensino. Osmundo (2017) analisa o ensino de Hidrologia, baseando-se nos conceitos de ensino híbrido e de aprendizagem ativa, com o uso de videoaulas nos cursos de Engenharia Civil e de Engenharia Ambiental da Universidade Federal do

Ceará. Schmitz (2016) apresenta os resultados da investigação da aproximação conceitual teórico-prática entre a abordagem da sala de aula invertida dentro do modelo híbrido e os saberes e fazeres docentes, no contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Junior (2019) investiga, em uma instituição de Ensino Superior privada, localizada em Presidente Prudente (SP), as disciplinas a distância ofertadas nos cursos de graduação presencial, que desenvolveram o ensino híbrido em um contexto em que se estimula o uso de metodologias ativas de aprendizagem.

Mazon (2017) analisa os recursos híbridos que podem ser aplicados no modelo da sala de aula invertida no Ensino Superior. Tomazinho (2017) avalia o conhecimento geral dos acadêmicos de Odontologia, comparando o desempenho de alunos do mesmo curso na disciplina de Bioquímica, utilizando duas metodologias de ensino, a tradicional e a híbrida. O estudo mostrou que o ensino híbrido e uso de metodologias ativas propiciaram maior ganho de aprendizagem aos estudantes quando comparada à metodologia de ensino tradicional. Oliveira (2020) faz uma investigação em uma faculdade no município de Campo Alegre (AL). Essa pesquisa desenvolveu um levantamento de informações que forneceu um suporte teórico sobre metodologias ativas, rotação por estações e gamificação. Silva (2016) avalia o aprendizado de imunologia por estudantes de Medicina submetidos ao ensino híbrido, envolvendo princípios de método de ensino ativo. Fialho (2020) investiga se o aluno sente-se um cocriador de valor junto à Instituição de Ensino Superior, verificando como a cocriação de valor se relaciona com a qualidade, o desempenho, a lealdade e a satisfação no contexto da educação híbrida, uma modalidade de ensino que pressupõe maior participação discente no processo de aprendizagem.

Por fim, Weber (2020) propõe uma metodologia de ensino para modelagem de vestuário que utilize TICs, combinando metodologias ativas e recursos tecnológicos, enfatizando a importância das metodologias que modificam o ensino tradicional a partir da integração das tecnologias digitais com novos métodos de ensino e a relevância do desenvolvimento de conteúdos técnicos de modelagem de vestuário com uso das TICs.

Podemos observar, por meio da categorização apresentada no Quadro 1, que a maioria das investigações se concentra na Prática Docente (seus conhecimentos, saberes, sua identidade e aprendizagem profissional docente, assim como sua prática, formação e desenvolvimento profissional). Esses trabalhos representam, juntos, 36,5% da produção acadêmica sobre o ensino híbrido.

### **Metodologia Híbrida**

O foco temático sobre a metodologia híbrida foi dividido em quatro subfocos. O primeiro classificamos em estudo da metodologia híbrida. Tonin (2018) faz um estudo no curso de Tecnologia em Gastronomia Semipresencial de uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil para analisar a construção do conhecimento na metodologia de ensino híbrido no contexto da Educação Superior, fazendo uma análise na perspectiva da Gestão do Conhecimento por meio do modelo SECI e na perspectiva da

Educação com o modelo da pedagogia psicodramática.

No segundo subfoco há uma discussão sobre a desistência de alunos *devido à metodologia*. Cavalcante (2020), diferentemente dos demais autores relatados até agora, analisa, em sua dissertação, as razões citadas pelos alunos pela desistência de cursos na modalidade de educação híbrida em uma universidade privada que tem como objetivos específicos: descrever e analisar as razões citadas por alunos que evadiram dos cursos híbridos.

No terceiro subfoco, encontramos as experiências relativas ao ensino híbrido. Nesse sentido, Meira (2017) destaca as experiências relativas ao ensino híbrido desenvolvidas no ensino superior no Brasil, por meio da análise de artigos científicos. A autora seleciona seis artigos para a análise e relata a sua experiência no ensino híbrido. Silva (2019) analisa como o uso da tecnologia contribui para o estudo integral de funções de uma variável real, a partir de tarefas propostas em uma perspectiva de Ensino Híbrido na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, curso de Engenharia. Hernandes (2018) investiga como se deu a articulação das duas modalidades de ensino, presencial e virtual, por meio das atividades propostas; a relação entre as atividades e o uso de ferramentas e participação dos alunos em relação ao uso do ambiente associado às aulas presenciais. Feitosa (2019) relata as representações construídas em um conjunto de vídeoaulas de um curso EaD sobre ensino híbrido, discutindo sobre a forma e os interesses com que esses discursos são [im]postos e as estratégias empregadas pelos proponentes do curso que se materializam nos textos transcritos das vídeoaulas, destacando, principalmente, a cristalização de um discurso de aproximação com seus destinatários, a fim de alcançar uma maior adesão à proposta de implantação de um modelo de ensino que, aparentemente, resolveria os problemas de uma educação em crise. Lima (2019) analisa o processo da mediação pedagógico-didática na oferta dos 20% à distância nos cursos superiores presenciais de tecnologia no âmbito dos Institutos Federais de Educação. Hobmeir (2016) apresenta, em sua dissertação, a pesquisa a respeito das práticas dos alunos dos cursos de Gestão na modalidade semipresencial, que utilizam a metodologia *Flipped Classroom*, buscando identificar e compreender as práticas dos alunos em um ensino híbrido, por meio do método de estudo de caso, em uma instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba (PR). Castro (2016) apresenta o impacto das TIC na saúde e no processo de trabalho do enfermeiro, abordando a necessidade de desenvolvimento de competências envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados às TIC entre estudantes de Enfermagem.

No subfoco sobre a perspectiva do docente, encontramos somente uma dissertação em que a autora, Bartolo (2019), busca compreender a perspectiva de professores da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) criados no *learning management system* (LMS) Moodle para a hibridização da prática pedagógica.

### **Implantação do ensino híbrido**

Neste foco temático, dividido em três subfocos, foram selecionadas teses e dissertações sobre o processo de implantação do ensino híbrido nas Instituições de Ensino Superior (IES). O primeiro subfoco trata da implantação dos 20% EAD e híbrido. Junior (2018) analisa a inserção de até 20% de ensino à distância na carga horária total das graduações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nos cursos de Ciências Contábeis e Medicina. Silva (2016) também fez a sua dissertação baseada na inserção dos 20% de ensino a distância nos cursos presenciais e, para o desenvolvimento da pesquisa, a autora optou por uma abordagem qualitativa com viés exploratório descritivo. Foi realizada uma análise documental das regulamentações que autorizam a oferta do ensino híbrido nas universidades federais, bem como um questionário diagnóstico para subsidiar o levantamento de informações na pesquisa

Os relatos de observação encontram-se no segundo subfoco. Machado (2018) relata as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do Ensino Superior presencial, que se utilizam da parcialidade a distância, utilizando a abordagem qualitativa do tipo exploratória, tendo como *corpus* os documentos institucionais e os relatos da observação participante. Herrmann (2018) descreve a utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD-MS), utilizando fonte documental e aplicação de questionários aos atores envolvidos.

O último subfoco contém relatos de experiências com o ensino híbrido. Rodrigues (2016) explora os impactos do crescente uso da tecnologia na educação com o método híbrido, relatando a experiência com ensino em sala de aula. Fermozelelli (2016) avalia, sob a ótica dos estudantes do curso de Medicina da FCMS da PUC-SP, a motivação e a capacidade de contextualização proporcionada pela associação do *Blended Learning* ao ensino de patologia geral. Silva (2017) analisa a experiência de um curso sobre evolução de enfermagem, realizado no formato de ensino híbrido e sua contribuição para a educação permanente em saúde. Nepomuceno (2020) apresenta as experiências de ensino híbrido desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa Múltiplos/ Faced/ UFC, a partir de diretrizes da Sequência Fedathi. Moreti (2020) relata a implementação de uma tecnologia educacional em saúde voltada para o uso de tecnologias digitais para o ensino do conteúdo de Saúde do Trabalhador para o graduando de enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (MS).

### **Considerações finais**

Retomando a questão do nosso estudo “Quais temáticas emergem nas dissertações e teses brasileiras até o ano de 2020 sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior?” podemos classificar as 40 pesquisas em quatro temáticas principais: Formação docente; Prática pedagógica; Metodologia híbrida e Implantação do Ensino Híbrido no Ensino Superior.

O maior número de pesquisas produzidas concentra-se nas práticas pedagógicas, tais como: sala de aula invertida, aprendizagem significativa, metodologia ativa em

relação ao ensino híbrido. É válido lembrar que as práticas têm relação entre educador e educando no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Comparando o quantitativo de trabalhos encontrados, verificamos um expressivo crescimento no número nos últimos anos. Somente no ano de 2020 foram realizadas 11 pesquisas sobre o tema, o que se justifica pelo momento de pandemia pelo qual estamos passando, exigindo das escolas e das universidades uma adaptação ao novo modelo de ensino.

Podemos entender que a sociedade contemporânea tem passado por profundas e rápidas transformações, ocasionadas, em especial, pelas mudanças nos processos produtivos e pelo uso cada vez mais intenso das TICs, em todas as relações sociais. Alia-se a isso a chegada da geração dos nativos digitais à universidade, fazendo-se imprescindível o debate sobre uma maior utilização das tecnologias na educação, bem como de novas modalidades de ensino, dentre elas, o ensino híbrido.

A utilização das TICs e da internet está cada vez mais comum nas IES, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, com intensa utilização nos estudos. Identificamos nas pesquisas que o tema ensino híbrido, ou seja, a integração entre o ensino a distância e o presencial, é visto pelos atores envolvidos nos processos educativos como uma opção viável e coerente com o atual cenário social, sobretudo por imprimir maior flexibilidade na escolha de horários e locais de estudo e permitir uma maior autonomia dos alunos frente aos processos educativos.

Podemos entender que a eficácia do ensino híbrido depende, entre outros fatores, de uma formação continuada para que os docentes possam se integrar aos novos sistemas de trabalho e a novas aprendizagens para o exercício de sua profissão, o que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional e para a qualidade de suas aprendizagens. Frente a essa realidade, com o avanço das pesquisas sobre o tema, as instituições de ensino precisam ser o principal suporte à integralidade e à oferta de pesquisa e extensão ao seu corpo docente atuante.

### Referências bibliográficas

BATISTA JUNIOR, R. O. **Ensino híbrido**: um estudo sobre a inserção de até 20% de EaD na carga horária de cursos presenciais da UFPE. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

BELARMINO, G. M. **Enfermagem, medicamentos e UTI**: avaliação do ensino híbrido através da sala invertida para estudantes da graduação. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino em Saúde. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2020.

CANDIDO JUNIOR, ELI. **Ensino híbrido na educação superior**: desenvolvimento a partir da *base tpack* em um contexto de metodologias ativas de aprendizagem. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

CASTRO, T. C. **Técnica de gamificação aplicada à formação de competências em informática em Enfermagem**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Enfermagem.

Universidade Federal do Paraná, 2016.

CAVALCANTE, R. M. **A desistência de alunos da modalidade de educação híbrida em uma universidade privada**. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Instituição de Ensino. Universidade Pitágoras/ Unopar, 2020.

CLEMENTE, A. O. **Laboratório de desafios, uma metodologia para ensino e aprendizagem de conceitos de gestão nas áreas das Engenharias**: Challenge Lab. Dissertação. (Mestrado). Mestrado em Engenharia Mecânica. Universidade Estadual de Campinas, 2017.

FARIAS, J. A. O. C. **Sala de aula invertida**: saberes mobilizados pelos docentes para sua ação pedagógica. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Instituição de Ensino. Universidade Pitágoras/ Unopar, 2020.

FEITOZA, C. J. A. **O “professor do século XXI” representado em videoaulas de um curso EaD sobre ensino híbrido**. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade São Francisco, 2019.

FERMOZELLI, J. A. **Estratégias de Blended Learning (ensino híbrido) no ensino de patologia geral em um curso de Medicina**. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde Instituição de Ensino. PUC-SP, 2019.

FERNANDES, S. D. M. **Proposta de curso semipresencial sobre metodologia ativas de ensino para preceptores da residência multiprofissional**. Dissertação. (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino na Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

FERREIRA, L. F. S. **Formação docente com metodologias ativas no ensino híbrido**: análise da transposição didática. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2010.

FIALHO, W. A. **Aluno cocriador?** Os efeitos da Cocriação de Valor no ensino superior híbrido. Tese (Doutorado). Doutorado em Administração. PUC-MG, 2020.

FIORENTINI, D. Mapeamento e balanço dos trabalhos do GT-19 (Educação Matemática) no período de 1998 a 2001. In: 25ª Reunião Anual da Anped. **Anais...**, Caxambu, 2002.

HERRMANN, I. C. **Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados**. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Administração Pública. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

HERNANDES, R. M. R. **Francês Língua Estrangeira online**: o papel do professor na concepção e realização de um curso em uma plataforma síncrona. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, 2013.

HOBMEIR, E. C. **Flipped Classroom**: as práticas dos alunos inseridos nos cursos semipresenciais de Gestão. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário/ Uninter, 2016.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior - em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido. Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro

Universitário Internacional, 2019.

LIMA, C. C. G. M. **Ensino híbrido na EPT: do conflito à mediação pedagógico-didática.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2019.

MACHADO, N. S. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional/ Uninter, 2019.

MARTINS, J. C. D. **A gamificação na perspectiva de ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no ensino superior.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de alagoas, maceió biblioteca depositária: riufal, 2018.

MATARUCCO, C. R. **Desafios da educação pedagógica permanente do médico para o exercício da docência.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde. PUC-SP, 2018.

MAZON, M. **As tecnologias da informação e comunicação aplicadas ao modelo da sala de aula invertida: estudo de caso no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MEIRA, I. A. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2017.

MORETI, J. A. F. **Tecnologia educacional em saúde voltada para o ensino sobre saúde do trabalhador em enfermagem.** Dissertação (Mestrado). Mestrado profissional em Ensino em Saúde. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2020.

NEPOMUCENO, I. M. S. **Ensino híbrido na Faced (UFC): experiências advindas do laboratório de pesquisa multimeio.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2020.

OLIVEIRA, A. A. **Aprendizagem invertida na educação superior: o processo de mediação pedagógica nas humanidades.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás, 2020.

OLIVEIRA, J. E. S. **Ensino híbrido gamificado: o modelo de rotação por estações no ensino de radioatividade.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2020.

OSMUNDO, M. L. F. **Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2017.

RODRIGUES, E. F. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal Fluminense, 2016.

SANCHES, L. R. J. **Pedagogo na cultura digital: contribuição do design educacional para a práxis da polidocência no contexto híbrido.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em

Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

SCHMITZ, E. X. S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SILVA, A. T. **Avaliação de uma experiência híbrida de ensino de imunologia desenvolvida sob os princípios do método de aprendizado ativo.** Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências e Biotecnologia. Universidade federal fluminense, 2016.

SILVA, M. R. C. **Ensino híbrido em cursos presenciais de graduação das universidades federais: uma análise da regulamentação.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

SILVA, L. A. **Os novos papéis do professor universitário frente às tecnologias da informação e comunicação.** Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA, R. T. **Atividades para estudo de integrais em um ambiente de ensino híbrido.** Dissertação (Mestrado). Mestrado profissional em Ensino de Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

TOMAZINHO, P. H. Metodologias ativas no Ensino Superior e a importância de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tese (Doutorado). Doutorado em Odontologia. Universidade Positivo, 2017.

TONIN, L. B. **A criação do conhecimento sob a perspectiva do BA na metodologia de ensino híbrido no contexto da Educação Superior.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Unicesumar, 2018.

YAMAMOTO, Iara. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** Dissertação (Mestrado). Mestrado em Administração. Universidade de São Paulo, 2016.

WEBER, P. C. N. **Metodologia para o ensino da modelagem de vestuário com uso das tecnologias de informação e comunicação.** Dissertação (Mestrado). Mestrado Profissional em Design de Vestuário e Moda. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020.

ARTIGO

## VIVÊNCIAS EXTENSIONISTAS E O IMPACTO NA VIDA DOS UNIVERSITÁRIOS

Regina PENACHIONE<sup>4</sup>

Simone Hedwig HASSE<sup>5</sup>

### Resumo

Este artigo é um relato de experiência da prática extensionista denominada “Contar histórias e ler/ declamar poemas”, desenvolvida entre docentes e acadêmicos do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Centro Universitário Padre Anchieta, de Jundiaí, São Paulo. O projeto, desenvolvido ao longo de oito semanas, envolveu 133 alunos e teve a proposta de propiciar às crianças entre 0 e 6 anos a fruição da leitura/declamação de um poema. A finalidade é enriquecer as possibilidades de contar histórias, ler/ declamar poemas e trocar experiências, além de sensibilizar para uma consciência social sobre os retratos da leitura no Brasil. Será apresentada também a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis na Universidade, aproximando o conhecimento adquirido pelos estudantes com a realidade em que estão inseridos. Ressaltam-se ainda as diversas concepções sobre extensão universitária, na visão de alguns autores, e a apresentação dela como ferramenta essencial aos acadêmicos para o desenvolvimento da cidadania e para a vivência no ambiente profissional, complementando a formação acadêmica e possibilitando transformação social para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Para maior ampliação dos conhecimentos dos docentes e discentes sobre a extensão universitária, serão evidenciados os seus principais aspectos e suas dimensões que visam à institucionalização da extensão na Universidade.

**Palavras-chave:** Extensão universitária; Ensino; Pesquisa; Pedagogia.

### Abstract

This article is an experience report of the extensionist practice called “Telling stories and reading/reciting poems” developed among teachers and academics of the Pedagogy Course, in the EaD modality, at Centro Universitário Padre Anchieta, in Jundiaí, São Paulo. The project, developed over eight (8) weeks, involved one hundred and thirty-three (133) students and had the proposal to provide children between 0 and 6 years of age with the enjoyment of reading/reciting a poem. The purpose is to enrich the possibilities of storytelling, reading/declaiming poems and exchanging experiences, in addition to raising awareness of social awareness about the portraits of reading in Brazil. The importance of articulation between teaching, research and extension, inseparable at the University, will also be presented, bringing the knowledge acquired by students

---

<sup>4</sup> Mestra em Educação e Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta - UniAnchieta - Unidade Jundiaí. E-mail: [regina.penachione@anchieta.br](mailto:regina.penachione@anchieta.br).

<sup>5</sup> Doutora em Educação e Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta - UniAnchieta - Unidade Jundiaí. E-mail: [simone.hasse@anchieta.br](mailto:simone.hasse@anchieta.br).

closer to the reality in which they are inserted. Also noteworthy are the different conceptions about university extension, in the view of some authors, and the presentation of it as an essential tool for academics for the development of citizenship and for living in the professional environment, complementing academic training and enabling social transformation for the improvement of people's quality of life. For a greater expansion of the knowledge of professors and students about university extension, its main aspects and dimensions that aim at the institutionalization of extension at the University will be highlighted.

**Keywords:** University extension; Teaching; Research; Pedagogy.

### **Introdução**

As vivências de extensão universitária oportunizam muitas experiências aos discentes e contribuem para a comunicação entre a Universidade e o ambiente externo, interligando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como a extensão universitária colabora para que o futuro profissional tenha uma aproximação com o mundo real, faz-se necessário estimular os discentes, desde o primeiro ano da graduação, a participarem de ações de extensão para colocar, em prática, a missão social do ensino: o exercício da cidadania.

O ensino formal na graduação, definido como forma sistemática de transmissão de conhecimentos, desenvolvido pelas disciplinas de uma matriz curricular, é essencial para a formação do cidadão e do desenvolvimento de habilidades para a vida em sociedade. A pesquisa, vista como processo de construção do conhecimento com objetivo de gerar um novo, corroborar ou refutar conhecimento preexistente, complementa o ensino formal na graduação, aprofundando o processo de aprendizagem do pesquisador e da sociedade que dela pode se beneficiar.

A extensão universitária, definida como prática acadêmica, além da sala de aula, possibilita aos discentes o envolvimento com pesquisas e projetos que possibilitam a articulação prática do conhecimento científico do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade, com objetivo de melhorar a realidade social.

Além de a extensão universitária ser uma ferramenta que possibilita a comunicação entre a Universidade e a sociedade, ela é instituída na graduação com intuito de inserir os discentes para além da sala de aula, em práticas direcionadas à coletividade, aliando teoria e prática, para a obtenção de resultados positivos e contribuição à formação acadêmica.

No momento em que os discentes saem dos muros da sala de aula e vão além, por meio das práticas extensionistas, passam a entender melhor a práxis da profissão e a importância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, aproximando o conhecimento adquirido com a realidade em que estão inseridos.

### **Fragmentos históricos**

Segundo Rodrigues (2003 *apud* Calderón, 2007), na legislação educacional brasileira, a extensão universitária surgiu, na década de 1930, no *Primeiro estatuto das*

*universidades brasileiras*, promulgado na gestão do ministro da Educação e da Saúde Pública Francisco Campos, com intuito de regular direitos e obrigações internos e externos das Universidades.

A primeira regulamentação a tratar da extensão universitária foi o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. No Título VI, Organização Didáctica, consta, mantida a grafia original:

Art. 42. A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico. (Brasil, 1931, *on-line*)

De acordo com este decreto, a extensão era entendida como uma forma de oferecer cursos fora da Universidade. Por isso, as instituições deveriam oferecer cursos para as comunidades.

Na década de 1970, após estratégias do Governo Federal para fortalecer a relação universidade/ comunidade, a extensão universitária ganhou notoriedade com a concretização do *Projeto Rondon*, uma ação do Governo Federal, coordenada pelo Ministério da Defesa, um projeto de integração social, que tinha por finalidade viabilizar a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuíssem para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliassem o bem-estar da população.

No final da década de 1980, com a criação do *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* – uma entidade voltada à articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, visando ao pleno exercício da cidadania dos universitários e o fortalecimento da democracia – o conceito de extensão afastou-se da conotação assistencialista.

No final da década de 1990, outros fóruns apareceram, como o *Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias*, associando instituições particulares com especificidades próprias, englobando os universos comunitário, confessional e filantrópico.

Em 2003, algumas Instituições de Ensino Superior (IESs) que não se incluíam nos fóruns de discussão sobre extensão, com apoio da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp), instituição não estatal de direito privado com sede em Brasília (DF), com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das instituições particulares de Ensino Superior do país, criaram o *Fórum de Extensão das IES Brasileiras*, passando a ser chamado, em 2006, de *Fórum de Extensão das*

*Instituições de Educação Superior Particulares.*

Segundo Calderón (2003b *apud* Calderón, 2007, p. 24),

Sem dúvida alguma, a constituição de um único fórum teria sido a melhor alternativa, uma vez que, embora muitos não concordem, os problemas decorrentes da falta de uma política nacional de extensão universitária são iguais para todas as universidades.

Esses três fóruns - *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, *Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias* e *Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares* - revelam grandes preocupações com as práticas extensionistas com objetivo de fortalecer a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Muitos debates sobre a extensão universitária ocorreram nos anos seguintes, mas, a partir das discussões, desenvolvidas nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, o *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex)* apresentou às universidades públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (Política Nacional De Extensão Universitária, 2012, p. 28)

O reconhecimento da importância da extensão universitária no Brasil também é visto na Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I da Educação, no Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Capítulo IV, Da Educação Superior, no Artigo 44, Inciso VII – “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996), evidenciando tanto no Artigo 207 quanto no Artigo 44 uma das grandes finalidades da Educação Superior.

Em 2018, com a Resolução nº 7, de 18 de dezembro, houve o estabelecimento das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, evidenciadas no Capítulo I, Da Concepção, das Diretrizes e dos Princípios, no Artigo 3º:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Brasil, 2018)

De acordo com os artigos da Constituição Federal de 1988, da LDB e da Resolução nº 7 de 2018, nota-se que o ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé inseparável da Universidade, oportunizando aos estudantes de graduação produções universitárias que contemplem o papel social deles junto às necessidades pelas quais a sociedade anseia.

### **Extensão universitária**

Uma das funções da Universidade é promover o ensino e a pesquisa aos jovens universitários, para que possam exercer suas futuras profissões, com eficiência e eficácia, na carreira escolhida.

Além dessa função, outra que recebe um grande destaque, no século XX, que está além do ensino e da pesquisa, é a extensão universitária, que representa a comunicação com a sociedade para o atendimento das necessidades e os anseios solicitados pela vida social contemporânea e a prática dos conhecimentos teóricos e da pesquisa adquiridos pelos universitários em sala de aula.

Anísio Teixeira, considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, mostra a Universidade como reformadora da sociedade e acessível a todos. Teixeira (1998 *apud* Silva; Frantz, 2002, p. 173), em suas palavras, complementa que a “[...] complexa universidade moderna deveria abarcar, além do ensino, a pesquisa, a descoberta do conhecimento científico e o serviço à comunidade.”

Muitos estudos sobre extensão foram feitos por diversos autores e apresentados em seminários para revelar as diferentes concepções sobre extensão, dentre eles, estão Mario Osorio Marques, Pedro Demo e Dermeval Saviani. Para Marques (1984 *apud* Silva; Frantz, 2002, p. 171),

a extensão é parte integrante da aprendizagem daqueles que se formam na universidade; todas aquelas formas de interação entre universidade e sociedade; um processo alimentador das questões pedagógicas; pela extensão, a universidade torna-se presente na sociedade, onde ela aprende e ensina; uma rede estendida de produção de conhecimentos; um olhar da ciência para a sociedade e da sociedade sobre a ciência; é uma expressão acadêmica sobre a cultura, os sonhos, a cidadania do povo, o desenvolvimento das comunidades próximas.

Demo (1980 *apud* Silva; Frantz, 2002, p. 171) considera a extensão como “a forma básica pela qual a universidade cumpre sua função pública, plural, diversa; maneira pela qual a universidade divide o que tem e vai buscar na população o que ela divide.” De acordo com Saviani (1980 *apud* Silva; Frantz, 2002, p. 171),

a extensão não pode cumprir as mesmas funções do Estado, não deve ser assistencialista e nem ser usada unicamente como forma de captar recursos; a extensão é uma outra forma de produzir ciência, de construir conhecimentos em outras bases, com outras fontes

originárias, próprias para um país como o Brasil.

Todos esses estudos evidenciam a preocupação e os esforços empreendidos pelas universidades para criarem canais de comunicação com a sociedade, uma vez que os problemas sociais afetam diretamente as instituições, que não podem ficar alheias e sem ação para minimizá-los ou solucioná-los.

Esse diálogo torna-se inerente às universidades, porque podem pautar o processo educativo como ação-reflexão-ação, promovendo diversas experiências sociais que podem auxiliar na efetivação dos anseios da sociedade e na maneira de dialogar com a população.

O compromisso social das universidades, que deve estar presente na formação dos universitários, está relacionado diretamente com o desenvolvimento da cidadania de seus participantes, pois só assim serão capazes de promover benefícios à sociedade e construir novos conhecimentos.

Segundo Jantkle e Caro (*apud* Síveres, 2013, p. 98), “a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.” Essa troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular – trará resultados positivos tanto à produção do conhecimento quanto à participação efetiva da comunidade na Universidade.

Entendida a extensão universitária como um processo educativo contínuo de difusão e socialização do conhecimento, visando à transformação social, o processo de construção da cidadania dos universitários se realiza à medida que as práticas extensionistas são aplicadas em benefício da sociedade.

Dessa forma, a extensão universitária passa a ser imprescindível para a formação acadêmica cidadã se a Universidade estiver comprometida politicamente com as problemáticas sociais existentes e suas possíveis soluções. Ser cidadão é ter consciência de que se é sujeito de direitos civis, políticos e sociais e de deveres que dependem da visão diferenciada em relação ao outro e ao meio ambiente.

A Universidade do século XXI precisa formar profissionais para trabalhar com a realidade social, por isso os universitários necessitam conhecer a realidade das pessoas com as quais convivem e entender os problemas sociais para que sejam feitas propostas extensionistas que amparem e melhorem a qualidade de vida dessa comunidade.

No momento em que os universitários agem como cidadãos, exercendo funções na sociedade ou aplicando projetos extensionistas, essa cidadania oferece-lhes a possibilidade de participarem da vida e do governo da população atendida, e a consciência de que os seus direitos e deveres e de seus semelhantes devem ser respeitados. Nenhum direito é mais importante do que outro, por isso, para o pleno exercício da cidadania, é necessário que todos os direitos humanos sejam preservados e respeitados como exige a vida em sociedade.

Como o projeto extensionista é visto como um trabalho social, é essencial que

os universitários compreendam a concepção de cidadania e a importância dos direitos humanos para a elaboração e aplicação das práticas sociais, despertando neles o desejo de mudanças em prol de uma sociedade melhor. A experiência dos universitários com a prática extensionista agrega valor ao saber acadêmico por meio de reflexões que permitem mudança de visão de mundo tanto dos discentes como dos envolvidos nos programas e projetos e amplia o exercício da cidadania com a atuação direta dos estudantes na sociedade atual.

### **Extensão: aspectos e dimensões**

A extensão universitária oportuniza aos estudantes vivenciarem diversas experiências práticas na comunidade, muitas vezes, concretizando os conhecimentos aprendidos em sala de aula. Esse tipo de atividade prática aproxima muito os universitários dos contextos em que provavelmente atuarão profissionalmente, servindo como subsídio para a definição da área específica no mundo do trabalho.

Preparar-se para o mercado de trabalho é extremamente importante, assim como o engajamento dos estudantes em projetos extensionistas que podem ajudá-los na tomada de decisão para a vida profissional. A experiência extensionista não só propõe a aproximação com novas realidades sociais, mas também instiga os universitários a refletirem sobre elas e a mobilizarem seus conhecimentos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Uma formação baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão legitima os saberes produzidos no espaço da Universidade, para além dos muros da escola, quando as práticas extensionistas são aplicadas e refletidas como reconhecimento do mundo social.

Para a ampliação dos conhecimentos sobre a extensão universitária, docentes e discentes devem saber que é compreendida sob três aspectos, segundo a visão da Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (*apud* Calderón, 2007):

- a) processo educativo, cultural e científico, articulando ensino e pesquisa e relacionando Universidade e sociedade;
- b) via de mão dupla, oportunizando aprendizado aos estudantes e benefícios à comunidade, além de elevação dos conhecimentos anteriores por docentes e discentes;
- c) interação da Universidade com a sociedade, possibilitando trocas de saberes (acadêmico e popular) e participação da comunidade na Universidade.

Com base nisso, pode-se dizer que a extensão universitária articula o ensino e a pesquisa, com o objetivo de estabelecer diálogos com a sociedade, estabelece a troca de saberes acadêmico e popular como forma de reciprocidade de conhecimentos entre Universidade e comunidade, além de abrir espaço para que os universitários exerçam suas futuras funções como profissionais, com a aplicação das práticas extensionistas, de modo que a população possa usufruir dos benefícios a ela proporcionados em função de suas necessidades.

Deve-se ressaltar que não só acontece a socialização das práticas extensionistas

entre Universidade e comunidade como também a democratização dos conhecimentos produzidos e, principalmente, a formação cidadã dos recursos humanos que o país necessita para o seu desenvolvimento social. Nas palavras de Demo (2001b, p. 142 *apud* Calderón, 2007, p. 32)

Faz pouco sentido manter a extensão como algo fora da organização curricular. O desafio da cidadania – geralmente despachado para a extensão – permanece algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo.

Além dos aspectos de processo educativo, via de mão dupla e interação entre Universidade e comunidade, a extensão universitária, torna-se uma atividade acadêmica que possui sete dimensões que devem ser conhecidas pela Instituição e pelos docentes e discentes. De acordo com Calderón, Santos e Sarmiento (2011), as dimensões que visam à institucionalização da extensão na Universidade são:

- a) dimensão ética para questionar, de forma contínua e permanente, as atividades de ensino, pesquisa e práticas no cotidiano acadêmico;
- b) dimensão formadora para a formação da cidadania, visando à concretude das vivências extensionistas;
- c) dimensão acadêmica para se tornar ação sistemática geradora de conhecimentos e vivência cidadã;
- d) dimensão didático-pedagógica para aplicar, na comunidade, as práticas construídas a partir da relação Universidade e comunidade e contribuir à formação dos universitários;
- e) dimensão estratégica para a interlocução com o Poder Público, sociedade civil e mercado, a fim de concretizar compromisso social e fortalecer a imagem da Universidade;
- f) dimensão cooperadora para fortalecer, potencializar e concretizar as iniciativas do Poder Público, sociedade civil e mercado;
- g) dimensão acolhedora para reconhecer o outro, aceitar as diferenças e criar espaços de vivências com respeito, dignidade e solidariedade.

É oportuno reiterar que o conhecimento dos aspectos e das dimensões da extensão universitária promove possibilidades diferenciadas de experiências educativas, motivando os acadêmicos a ampliarem as oportunidades de aprendizagem para além dos muros da escola e a vivenciarem práticas importantes para a tomada de decisões sobre suas escolhas profissionais.

Deve-se reconhecer o grande potencial transformador da extensão universitária que promove engajamento dos acadêmicos e está comprometida com a construção e o exercício da cidadania quando as práticas extensionistas são aplicadas à comunidade.

Essa via de mão dupla entre a Universidade e a sociedade, além da troca de saberes acadêmico e popular e elevação dos conhecimentos anteriores dos docentes e discentes, possibilita a reflexão dos universitários quanto à escolha mais adequada do

futuro trabalho profissional.

Ressalta-se que as práticas extensionistas, além de representarem oportunidades concretas de transformação social, oportunizam aos universitários a vivência no ambiente profissional da área escolhida, complementando a formação acadêmica oferecida pela Universidade e fortalecendo a atuação deles como cidadãos na sociedade em que estão inseridos.

### **Contextualizando a prática extensionista no curso de Pedagogia**

A prática extensionista, desenvolvida entre professores e acadêmicos do 2º ao 12º módulo<sup>6</sup> do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Centro Universitário Padre Anchieta, de Jundiaí, São Paulo, é denominada “Contar histórias e ler/ declamar poemas”, envolvendo diversos gêneros literários, desde os contos clássicos, fábulas até poesias/ poemas.

O público-alvo é composto por diferentes faixas etárias e os contextos sociais para a aplicação das práticas extensionistas são Instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola), escolas de Ensino Fundamental, *campus* universitário, hospitais, organizações não governamentais, instituições de atendimento especializado em pessoas idosas e no serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, praças, parques, condomínios, comunidades de Igreja e de bairros, enfim, em todos os lugares onde é possível que uma história seja contada.

A prática extensionista “Contar histórias e ler/ declamar poemas” é proposta a partir da consideração de que é urgente ampliar o número de leitores, o que, segundo o Instituto Pró-livro, que realizou a 5ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” em 2019-2020, sob a coordenação de Zoara Failla, é condição para melhorar a qualidade da educação, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano.

Dados da referida pesquisa, publicados em 2021, revelam

uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019, ampliando nosso desafio para melhorar o “retrato” que vem sendo desenhado pela série histórica da pesquisa desde 2007. Continuamos com um patamar de quase 50% de não leitores, o que pode explicar por que, no ranking do IDH (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019. (XAVIER, 2021, p. 7)

Além disso, há a consideração, a partir do texto “O Narrador” de Walter Benjamin (1985), de que a arte de narrar está desvanecendo, é como se todos estivéssemos sendo privados da capacidade e da possibilidade de contar histórias e de trocar experiências de modo recíproco.

A afirmação de que o hábito da leitura, ler/ declamar poemas e contar histórias seja uma prática que está desvanecendo, no atual contexto social, no qual o uso do

---

<sup>6</sup> O curso EaD na instituição é modular. Cada um dos oito semestres do curso é composto por dois módulos. Cada módulo tem duração de oito semanas.

tempo livre está sendo atraído pelas redes sociais, pelos *games* e pelos vídeos (*streaming*), pode encontrar fundamento nos seguintes dados pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 5”:

A proporção dos que não identificam nenhum influenciador ou que não gostam de ler varia de 82% entre não leitores a 52% dos leitores. Também é maior a proporção dos que dizem que nunca viam suas mães lendo entre não leitores (60%) do que entre leitores (40%). Até mesmo receber livros de presente pode influenciar positivamente os leitores, pois 76% dos não leitores nunca ganharam livros, enquanto entre leitores essa mesma proporção é bem mais baixa (47%). A pesquisa também confirma maior percentual de leitores em famílias que têm hábito de ler e com melhor nível de escolaridade dos pais ou responsáveis. (FAILLA, 2021, p. 31)

Sem dúvida, promover o hábito da leitura requer um mediador, que goste de ler e que tenha um repertório de leituras para identificar, indicar e compartilhar experiências e emoções. Para formar leitores, é preciso que haja o compartilhamento de experiências de leitura, por isso ler/ declamar poemas e contar histórias deve ser uma prática docente contínua em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e em Instituições de Educação não formal. Deve haver, portanto, a preocupação com a formação docente, para que professores estejam comprometidos com a formação de crianças e adolescentes leitores.

Assim, a prática extensionista “Contar histórias e ler/declamar poemas”, além de possibilitar a preparação de futuros pedagogos, contribui com a formação de leitores. Atende também às necessidades dos licenciandos do Curso de Pedagogia em se tornarem professores leitores e a uma necessidade social com a competência leitora de crianças e adolescentes, jovens e adultos. Acredita-se que a prática de contar histórias e ler/ declamar poemas pode contribuir, de forma significativa, na promoção da leitura e no desenvolvimento do hábito de ler. Aliás, Walter Benjamin (1995, p. 269), em ‘Obras Escolhidas II’, indaga “se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas” e Abramovich (1989, p. 23) observa que “o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor.”

Além disso, confia-se em que ações voltadas ao fomento à leitura, à formação de leitores e ao acesso ao livro podem possibilitar acesso a outras atividades sociais e bens culturais, pois, como sugerido por Failla (2021, p. 24), “nenhuma sociedade pode melhorar seu patamar de desenvolvimento humano, reduzir desigualdades sociais e construir uma democracia sólida se quase metade da sua população não é leitora.”

### **Relato da experiência vivenciada**

No segundo semestre de 2022, teve início a prática extensionista no módulo 2 da matriz curricular aprovada pela Resolução Conepe 016/2021, de 04 de outubro de 2021, sob a orientação das professoras Regina Penachione, Riza Lemos e Simone Hedwig Hasse.

Ao longo de oito semanas, as atividades desenvolvidas envolveram 133 alunos, distribuídos em quatro turmas, e a elaboração ou a declamação de um poema voltado às crianças entre 0 e 6 anos. Os alunos foram orientados a se organizarem em grupos de cinco integrantes, e cada um dos grupos produziu uma Prática Extensionista de elaboração e/ ou declamação de um poema em instituições e locais com a presença da referida faixa etária, como creches, pré-escolas, parques, condomínios, entre outros.

O cronograma de trabalho nas oito semanas envolveu encontros síncronos, no *Google Meet*, para organização, estudo e preparação das atividades, além de orientações e esclarecimentos de dúvidas, via fórum de dúvidas e mensagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os encontros síncronos envolveram:

1º encontro: dedicado à apresentação dos objetivos, metodologia e critérios de avaliação da Prática Extensionista e organização dos grupos de trabalho com os alunos;

2º encontro: palestra com professor Cícero Edno, intitulada “A pedagogia da atividade poética e literária”;

3º encontro: esclarecimentos de dúvidas e orientações;

4º encontro: socialização das vivências dos alunos e apresentação das Práticas Extensionistas.

O planejamento das ações e a produção da Prática Extensionista envolveu a entrega da versão preliminar do Plano de Atividades para observações, sugestões e comentários do professor e a versão final do Plano de Atividades, acompanhado de relato, fotografias e vídeos da prática aplicada às crianças.

O Plano de Atividades seguiu o seguinte roteiro: a) Tema da Prática Extensionista; b) Objetivo(s); c) Recursos didáticos; d) Procedimentos; e) Resultados esperados; f) Avaliação; g) Referências; h) Relato da Atividade com apreciação do grupo e fotografias e/ ou vídeos da atividade. Para realizar os registros da Prática Extensionista foi imprescindível a autorização de uso de imagem e voz dos participantes, além da observação dos preceitos éticos na realização do trabalho.

A Prática Extensionista de elaboração e/ ou a declamação de um poema voltado às crianças apresentou uma grande seleção de poemas, dentre eles:

- a) “O Pato”, “A Foca”, “O Pinguim”, “O Leão”, “As Borboletas”, “As Abelhas”, “A Casa” de Vinícius de Moraes;
- b) “As meninas” e “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meirelles;
- c) “As crianças são diferentes” de Ruth Rocha;
- d) “O Passeio da Gotinha” de Isabel Cristina Soares.

A predominância de poemas de Vinícius de Moraes, produção conhecida do público brasileiro e de fácil acesso, deve-se ao fato de que o poeta e compositor escreveu poemas para crianças, baseados na história bíblica da arca de Noé. Os poemas,

publicados em 1970, no livro “A arca de Noé”, foi dedicado aos seus filhos, Pedro e Suzana. Em 1980, Vinicius, com a colaboração de Toquinho, faz o álbum musical “A arca de Noé”, o que foi valioso para o despertar do interesse e curiosidade das crianças.

A leitura dos poemas e a realização de atividades com crianças de 0 a 6 anos é reveladora de que o planejamento exigiu dos licenciandos a organização do espaço, do tempo e dos materiais necessários à execução da Prática Extensionista, garantindo a iniciativa das crianças e o contato com outras de idades diferenciadas.

Barbosa (2014, p. 662) afirma que as crianças “são atores sociais que apresentam protagonismo [...]. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem.”

De fato, a criança de 0 até 6 anos é sujeito ativo, competente, capaz de estabelecer relações e interações e formular interpretações a partir das experiências vivenciadas, por isso as ações da Prática Extensionista estavam permeadas pelo lúdico, por rodas de conversas, materiais de leitura e escrita, desenhos, pinturas, experiências ricas e variadas, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, imaginação, compreensão e apropriação de sentimentos e conhecimentos.

**Figura 1** – Prática extensionista com crianças de 0 a 6 anos



Fonte: Registro fotográfico realizado pelos grupos de Práticas Extensionistas (2022).

Na prática extensionista “Contar histórias e ler/declamar poemas”, os licenciandos tiveram a oportunidade de planejar a organização do espaço, do tempo e dos materiais, vivenciando a importância da interação para as crianças, de criar e saber gerir os

ambientes de aprendizagem e saber da especificidade das crianças de idades diferenciadas, de 0 até 6 anos, como se comportam e como aprendem.

Outro aspecto que merece destaque é a interação que os licenciandos estabeleceram no trabalho coletivo em cada grupo. Aos licenciandos do Curso de Pedagogia, é requerida a construção de valores democráticos, por isso o trabalho em grupo é uma oportunidade enriquecedora.

A realização da Prática Extensionista, em pequenos grupos, enriquece e dinamiza os conhecimentos, os quais deixam de ser apenas específicos, ou seja, relacionados com o “contar histórias e ler/ declamar poemas”, para se tornarem integrantes da dimensão humana da formação, visto que ao pedagogo é exigido também bom relacionamento interpessoal e capacidade de discussão e diálogo.

Por fim, o vivenciado na Prática Extensionista descrita possibilitou aos licenciandos serem ativos e responsáveis em sua própria formação. A participação na elaboração e aplicação do plano de atividades torna-os coautores da Prática Extensionista e da própria formação acadêmica.

Em tal processo, não há dúvida de que o conhecimento é uma construção e, segundo Severino (2007), é indispensável a consideração da experiência ativa e da participação efetiva do aluno, o qual não pode ser visto como um sujeito passivo, mas um coparticipante do próprio processo educativo.

### **Considerações finais**

A prática extensionista “Contar histórias e ler/ declamar poemas” desenvolvida entre professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, do Centro Universitário Padre Anchieta, de Jundiá, São Paulo, é reveladora, a partir do relato da experiência vivenciada pelos licenciandos, do quanto a extensão é essencial na formação acadêmica dos envolvidos.

Como bem apontado por Síveres (2013), as práticas extensionistas são um instrumento de aproximação entre Universidade e sociedade, possibilitando situações enriquecedoras para os participantes que podem aprender, ressignificar conhecimentos e dialogar com a comunidade.

O papel da extensão universitária é oportunizar o compartilhamento de conhecimentos acadêmicos e científicos com a comunidade, além, é claro, dos alunos da Educação Superior aprenderem por meio dessa relação estabelecida com as comunidades atendidas.

A prática extensionista com a proposta de fruição da leitura/ declamação de um poema para crianças entre 0 e 6 anos foi uma oportunidade de contar histórias e de enriquecer a troca de experiências entre as crianças, discentes e docentes do Curso de Pedagogia e a comunidade. Certamente, essa também é uma ação, entre as muitas possíveis, para fomentar hábitos de leitura e melhorar a qualidade de leitura e de acesso ao livro entre os alunos do Curso de Pedagogia e as crianças.

Dessa forma, corrobora-se o pensamento de Severino (2007, p. 32) de que a extensão é uma exigência intrínseca do Ensino Superior, decorrente do compromisso do conhecimento e da educação com a sociedade e com sua afirmação de que

a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar a sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível.

Aliada ao ensino e à pesquisa, a extensão é igualmente relevante. Fica evidente a necessidade de que o compromisso social das Instituições de Ensino Superior seja essencial na formação dos alunos de graduação, visto que a Prática Extensionista concretizada está relacionada com a distribuição mais equitativa de bens simbólicos e políticos e diretamente atrelada ao exercício da cidadania de seus participantes, sejam crianças, discentes ou docentes.

### Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n43/1981-416X-de-14-43-00645.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- BENJAMIN, W.. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica: arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas. V. II**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 dez. 2022.
- BRASIL. **Resolução n. 07, de 18 de dezembro de 2018, Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECESN72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf). Acesso em: 16 dez. 2022.
- CALDERÓN, A. I. (Coord.). **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M.; SARMENTO, D. F. (Orgs.). **Extensão universitária: uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011.

FAILLA, Z. Introdução: o retrato do comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.22-41. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 17 dez. 2022.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. E-book. Manaus: Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. V.; FRANTZ, W. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2002.

SÍVERES, L. (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

XAVIER, J. A. Prefácio. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. p.7-10. Disponível em: [https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos\\_da\\_leitura\\_5\\_o\\_livro\\_IPL.pdf](https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf). Acesso em: 17 dez. 2022.

ARTIGO

## DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS DA APRENDIZAGEM À ALTERIDADE DO PROFESSOR-AUTOR: paradoxos baseados na doxa, episteme e *techné*

Cristiane Paniagua de SOUZA<sup>7</sup>  
Jacqueline de Oliveira LAMEZA<sup>8</sup>

### Resumo

A produção de materiais didáticos, promovida por conteudistas, requer dele não somente o domínio do conhecimento a ser construído no e pelo discente, mas, sobretudo, é preciso conhecer esse discente para que possa moldar o *saber-ensinar* de modo a promover uma aprendizagem significativa. Tal experiência didática requer, deste docente, o ato de colocar em prática a alteridade associada à doxa, episteme e *techné*, pois só assim será possível atender uma grade curricular disposta a oferecer uma qualificação profissional que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Em contrapartida, é preciso entender que a aprendizagem significativa perpassa pelo processo cognitivo de construção de conhecimentos, razão pela qual o docente precisa ter ciência das Funções Executivas da Aprendizagem, pois só assim será possível nivelar a experiência de aprendizagem de acordo com um padrão significativo de construção de conhecimentos. O início desta reflexão trata do conceito de aprendizagem significativa baseada na alteridade praticada pelo autor de conteúdos com foco em seu público-alvo; posteriormente, vê-se a importância de se construir competências, habilidades e atitudes por meio da doxa, episteme e *techné*; por fim, é possível entender o quanto importante é dar atenção à construção cognitiva de conhecimentos, para que seja possível oferecer uma experiência significativa de aprendizagem, mediante experiências síncronas e assíncronas geridas pela Educação a Distância.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Funções Executivas da Aprendizagem; Alteridade; Doxa; Episteme; *Techné*.

### Abstract

The production of didactic materials, promoted by content writers, requires not only the mastery of knowledge to be built in and by the student, but, above all, it is necessary to know this student so that he can shape the know-how to teach in order to promote a

---

<sup>7</sup> Mestre, Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP, Graduada em Letras, Direito e Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Designer Instrucional no IBDIN e Planejamento, Implantação e Implementação em EaD pela UFF. Dedicou-se à Coordenação Educacional Sênior, Especialista em T&D, Docente do Ensino Superior, Tutora EaD e Professora Autora Acadêmica e Corporativa. E-mail: [cripaniagua@hotmail.com](mailto:cripaniagua@hotmail.com).

<sup>8</sup> Doutoranda em Tecnologias da Inteligência e Design Digital e Mestra em Economia Política (PUC-SP). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD (UFF-RJ). Especialista em Design Instrucional (Unifei-MG). Bacharel em Ciências Econômicas e em Administração. Dezoito anos de experiência na modalidade a distância, dentre os quais 13 anos dedicados à gestão de EaD. E-mail: [jacquelinelameza@uol.com.br](mailto:jacquelinelameza@uol.com.br).

meaningful learning. Such a didactic experience requires, from this teacher, the act of putting into practice the alterity associated with doxa, episteme and techné, as only then will it be possible to meet a curriculum grid willing to offer a professional qualification that meets the needs of the job market. On the other hand, it is necessary to understand that meaningful learning permeates the cognitive process of knowledge construction, which is why the teacher needs to be aware of the Executive Functions of Learning, because only then will it be possible to level the learning experience according to a significant standard of learning and knowledge building. The beginning of this reflection deals with the concept of meaningful learning based on alterity practiced by the author of content focused on his target audience; subsequently, the importance of building competencies, skills and attitudes through doxa, episteme and techné is seen; finally, it is possible to understand how important it is to pay attention to the cognitive construction of knowledge, so that it is possible to offer a meaningful learning experience, through synchronous and asynchronous experiences managed by Distance Education.

**Keywords:** Knowledge. Executive Learning Functions. Alterity. Doxa. Episteme. Techné.

### Considerações Iniciais

Trabalhar uma proposta educacional no Ensino Superior, enquanto professor-autor contratado para a produção de materiais didáticos, requer do docente a idealização do perfil do discente, para que ele possa moldar o seu conhecimento, a fim de que seja possível atender, da melhor forma possível, às necessidades de aprendizagem, objetivando trabalhar o “produto aprendido” de maneira significativa e, com isso, oferecer ao mercado de trabalho um profissional formado e devidamente qualificado para seguir uma carreira de sucesso.

Frente a esse enorme desafio de oferecer um conteúdo atualizado e alinhado às necessidades de conhecimento desenhadas pelo mercado de trabalho tem-se, como proposta inicial, o diálogo de alteridades proposto pelo professor-autor ao procurar convergir a qualidade ou o estado do outro com a sua capacidade de perceber a si mesmo, o domínio do seu conhecimento e o seu saber-didático, tendo em vista a preocupação de oferecer a melhor experiência de aprendizagem ao discente, mas sem perder de foco a necessidade de qualificação do profissional imposta pelo mercado de trabalho.

Vê-se, nesse contexto, uma tríade de propostas que precisa ser pensada pelo professor-autor, haja vista a relevância dada ao ato de conhecer o seu público-alvo, conhecer a si mesmo e compreender as necessidades alimentadas pela ausência de qualificação profissional.

Construir conhecimentos, a serem ofertados em materiais didáticos, pressupõe uma proposta pedagógica dedicada ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes acadêmico/profissionais alimentadas por diversas fontes de conhecimentos. Diante dessa premissa, emerge a importância de o professor atentar para as fontes de saberes interligados à doxa, episteme e *techné*, para que possa enriquecer a sua proposta significativa de aprendizagem ao contextualizar possibilidades de

interpretação e aplicação de conhecimentos advindos de fontes diversas, mas em diálogo constante com o conhecimento teórico/científico.

Entremeio a tudo isso, é preciso ter em mente a atenção dedicada às Funções Executivas da Aprendizagem, à medida que deverá trabalhar, de forma subjacente ao conteúdo propriamente dito, processos cognitivos capazes de acionar a memória de trabalho, o raciocínio, a flexibilidade de tarefas e a resolução de problemas, bem como o planejamento e a execução de conhecimentos construídos no decorrer dos estudos, afinal de contas, adquirir, assimilar e praticar conhecimentos não significa somente apropriar-se dele, mas *saber-administrar-aplicar* de forma adequada e suficiente tudo o que se sabe oferecer como conhecimentos em contextos acadêmicos de aprendizagem interligados às diversas vivências profissionais presentes em uma carreira profissional. Para que possa servir de base de sustentação argumentativa frente ao dito anteriormente, questiona-se: **Quão necessário é compreender as Funções Executivas da Aprendizagem para que seja possível oferecer uma aprendizagem significativa mediada pelo diálogo entre a doxa, episteme e a *techné*, tendo em vista a importância da alteridade do docente presente na produção de materiais didáticos?**

#### **Uma aprendizagem significativa baseada na alteridade do docente**

A produção de materiais didáticos é, para o professor-autor, um grande desafio, pois ele precisa relacionar o conteúdo atual e pertinente à ementa do curso previsto em grade curricular, conhecer o perfil do público-alvo a quem se destina a formação, além de não perder de foco as necessidades de aperfeiçoamento *soft* e *hard skills* sugeridas pelo mercado de trabalho, ou seja, tem-se a necessidade de propor um aprendizado significativo que venha “escalar” a formação e a *expertise* do discente.

De acordo com Ausubel, *apud* Moreira (2013), uma aprendizagem é considerada significativa quando propõe processos de interação entre o novo e o conhecimento prévio, ambos acionados no momento da aprendizagem e predispostos a contribuir com a construção de um novo saber. Nesse contexto, emergem novos modelos mentais capazes de guiar o processo de ancoragem relacionando o dado e o novo, em prol da construção de uma nova estrutura cognitiva.

Diante dessa prerrogativa, pressupõe-se que, se o autor não tem em mente a importância de convergir o conhecimento sobre si, acompanhado do conhecimento do discente, com o conteúdo e a necessidade de formação exigida pelo mercado de trabalho, não há que se falar em aprendizagem significativa.

O ponto de partida para uma trajetória de sucesso, em sua produção, tem início com a prática da alteridade, que consiste no ato de se colocar no lugar do outro, procurando entendê-lo, a ponto de reconhecer as suas diferenças, integridade e níveis de conhecimento constituídos em decorrência de uma série de fatores subjetivos, para que seja possível compreender as suas qualidades. De modo geral, consiste em conhecer o outro na pretensão de poder modelar o seu ser em busca de um denominador comum. Ao trazer o conceito de alteridade para a discussão científica em epígrafe, tem-se em

mente que o professor-autor precisa basear-se na investigação feita sobre o perfil do seu público-alvo, para que seja possível entender e desenhar esse perfil, pois só assim será possível tratar de forma adequada a abordagem autoral determinada a oferecer uma aprendizagem significativa.

Diante dessa prerrogativa, é preciso que ele possa voltar para dentro de si e construir um diálogo entre o que deseja “dizer”, em seu material didático, com o perfil presumido de seu público-alvo, sempre aliado ao que entende como uma aprendizagem significativa de seu conteúdo ao interligar todas essas fontes de sustentação de produção acadêmica.

Após a verificação dessa primeira etapa de construção de conhecimentos, é preciso fazer uma conexão com a metodologia de aprendizagem definida seguida da proposta curricular que, por sua vez, se apresenta de maneira subjacente à proposta educacional defendida pela Instituição de Ensino Superior, caso contrário, não há o que falar em formação *soft* e *hard skills*, ciente da importância de aliar a toda essa movimentação a importância da sensibilização e engajamento do discente que deposita expectativas ambiciosas nessa experiência de aprendizagem.

### **Competências, Habilidades e Atitudes construídas pela Doxa, Episteme e Techné**

Promover a formação de discentes por intermédio da produção de materiais didáticos eficazes e eficientes, frente ao aprendizado significativo a ser alcançado, requer dar total atenção ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, consideradas intrínsecas ao processo de aprendizagem.

Zabala & Arnau (2014) afirmam que prever a ampliação de competências, habilidades e atitudes possibilita um desafio pedagógico ao professor-autor, haja vista a necessidade de acionar uma série de conhecimentos, experiências, metodologias, conceitos e sistemas conceituais entrelaçados ao grande número de procedimentos capazes de representar o emprego de habilidades, técnicas, estratégias e métodos dedicados a compor saberes teóricos/ práticos, a serem refletidos em *soft* e *hard skills* adaptados ao contexto de aplicação.

Os autores ainda postulam que não há formas de se colocarem em prática conhecimentos que dantes não foram constituídos previamente. Por essa razão, as ações humanas consideradas atitudinais dependem de diversos tipos de conhecimentos, tal como o científico, para que seja possível proporcionar oportunidades de resolução baseadas em estratégias e habilidades construídas em conformidade com componentes factuais e conceituais dirigidas por pautas e princípios de caráter atitudinal.

Ao trabalhar a sua alteridade, o professor-autor busca caminhos para acionar conhecimentos constituídos previamente, a fim de que possa conectá-los ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes a serem concretizadas no discente por meio do seu material didático.

Diante desses desafios a serem superados em sua proposta de aprendizagem,

insta-se a necessidade de ressaltar, mais uma vez, o termo alteridade do professor-autor à medida que ele busca, em seu interior, o conhecimento exponencial de suas competências e habilidades pedagógicas para colocar em prática no momento de sua produção didática aliada a uma metodologia de ensino-aprendizagem.

É nesse instante de subjetividade que ele encontra fontes tais como o aprimoramento constante de seus conhecimentos, em busca de adequar ao conteúdo melhores experiências de aprendizagem veiculadas pelo seu saber tecnológico, associadas, sobretudo, à capacidade de comunicação, o que vem evidenciar a necessidade de trazer à tona uma abordagem dialógica, precisa, coerente e alinhada o seu público discente.

Não se pode deixar de lado a capacidade de compreender as lacunas presentes na interação da tríade conteúdo/conhecimento/discente e que requer do professor-autor, além de uma escuta ativa e pensamento crítico, a *expertise* de saber inovar, para que possa engajar o discente no aprendizado.

Frente a todas essas premissas, ao planejar a trajetória de produção de um material didático voltado a atingir o objetivo de uma oferta de aprendizagem considerada significativa para o seu discente, resalta-se a necessidade do professor-autor imergir em conceitos interligados à doxa, episteme *techné*, para que possa adquirir bases de sustentação do conhecimento veiculada por diversos pontos de vista e a ser produzido em seu conteúdo, ou seja, ele precisa entrelaçar o conhecimento popular, de caráter opinativo, com o conhecimento científico seguido de técnica, pois só assim será possível proporcionar uma “conversa” teórico/prática capaz de atender aos pré-requisitos indispensáveis a uma aprendizagem significativa.

Tratar das presenças dos termos doxa e episteme no decorrer da trajetória de aprendizagem, ofertados pelo professor-autor em seu material didático, representa a capacidade de se trabalhar opiniões capazes de construir o senso crítico do discente ao amadurecer, nele, uma visão racional, crítica e bem-informada, conforme defendem Oliveira, Melo e Araújo (2018).

Ao partir para a noção de episteme, é possível ver, de forma clarividente, a importância e a necessidade de fundamentar o conteúdo envolvendo na produção fontes seguras e de notório saber científico.

Por fim, a aproximação do conceito *techné*, nesse estudo, resalta a importância de valorizar a habilidade técnica, tão requerida segundo as exigências propostas pelo mercado de trabalho ao externalizar a constante busca por um profissional capacitado.

### **Aprendizagem cognitiva e significativa baseada nas Funções Executivas da Aprendizagem**

A Teoria da Aprendizagem, proposta por Ausubel (1960) *apud* Moreira (2013, p.14), resalta a relevância da aprendizagem cognitiva para o discente à medida que o armazenamento do conhecimento acontece de maneira organizada, fortalecendo a interação entre o dado e o novo, ambos interligados ao processo de apresentação e

concretização de conhecimentos ofertados pelo professor-autor em constante processo de interação com o conhecimento prévio.

Dito isso, vê-se que o processo de aprendizagem só é significativo à medida que o discente cria uma conexão do que se aprende com o que já era sabido anteriormente, caracterizando a formação de modelos mentais capazes de se transformar em conhecimento definitivo, resultando em processo de ancoragem definitiva de conhecimentos.

Convém destacar que a aprendizagem afetiva precisa ser trabalhada pelo professor conteudista em seu material didático, pois essa experiência é determinada a externalizar o contentamento despertado durante a aprendizagem, capaz de ser representado pela sensibilização, motivação, prazer e satisfação, o que vem justificar a proposta de trabalho voltada à alteridade do discente, à medida que o professor pretende formalizar um perfil daquele que irá usufruir do material didático por ele produzido.

Pensar em proporcionar uma aprendizagem significativa em produção de materiais didáticos requer do professor-autor uma forma diferente de ensinar àquele que não está à sua frente, que é desconhecido, porém tem um perfil estudado, pensado e representado na interação provocada pelo material didático ao conectar professor-autor/ discente presumido.

Dentre as principais frentes de tomada de decisões voltadas à aprendizagem, tem-se a necessidade de entender como funciona o processo cognitivo de aprendizagem do discente. Para isso, compreender as Funções Executivas da Aprendizagem possibilita buscar mecanismos e recursos que venham favorecer o processo cognitivo e afetivo de aprendizagem.

Quando o foco está conectado à melhor experiência de aprendizagem, é preciso ter em mente o acionamento de uma série de funções cognitivas/ executivas para que se possa alcançar a construção efetiva de conhecimentos.

Estamos falando de Funções Executivas de Aprendizagem consideradas habilidades mentais capazes de interferir no processo de aprendizado, portanto, quando pensadas e colocadas em relevância pelo professor conteudista, no momento de produção de conteúdo, são capazes de favorecer a aprendizagem à medida que esse docente consegue explorar recursos mentais como autocontrole, que consiste no poder de concentração, foco e atenção a serem desenvolvidos no conteúdo presente no material didático, evitando decisões impulsivas e falta de planejamento de ações.

Temos como segunda proposta de Funções Executivas da Aprendizagem a flexibilidade cognitiva, que consiste na capacidade de pensar além do óbvio, em busca da solução de problemas mediante a aproximação e aplicação do teórico/ prático, bem como também trata de explorar o planejamento de estratégias voltadas à realização de uma tarefa. Nesse contexto, quando o docente tem, de forma clarividente, os objetivos a serem atingidos em seu material didático, é possível direcionar as atividades avaliativas para que possa atingir o melhor resultado esperado da aprendizagem.

Já na memória de trabalho, considerada a terceira ferramenta dedicada a constituir as Funções Executivas da Aprendizagem, vê-se, de forma nítida, a capacidade de memorização de informações e conhecimentos intrínsecos ao aprendizado proposto pelo professor conteudista, em seu material didático, uma vez que representa a organização de ideias interligadas ao momento de concentração provocada pela experiência de aprendizagem, que precisa recorrer aos meios tecnológicos que venham provocar o engajamento do discente.

### Considerações Finais

No decorrer dessa proposta de reflexão, viu-se a importância de conhecer o discente, bem como o professor-autor deve conhecer-se a si mesmo, colocando em prática a alteridade, pois, por meio dela, é possível desenhar a trajetória de abordagem do conhecimento a ser veiculado em seu material didático.

Conseguiu-se detectar que um discente presumido possibilita aproximar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes aos objetivos esperados e que são alinhados à grade curricular do curso e à necessidade de mão de obra qualificada exigida pelo mercado de trabalho, razão pela qual se justifica a importância de percorrer caminhos de conhecimentos permeados pela doxa, episteme e *techné*.

É nítida a vantagem de se conhecerem as categorias que envolvem as Funções Executivas da Aprendizagem, uma vez que elas oferecem, ao professor-autor, a oportunidade de construir, em seu material didático, experiências cada vez mais significativas de aprendizagem, ao procurar conhecer o discente, adequar o seu conteúdo a esse perfil, buscar diferentes fontes de conhecimentos teóricos/ práticos, além de científicos, para que possa oferecer saberes significativos dedicados a lapidar competências, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, tal como vemos na formação *hard* e *soft skills*.

Por fim, o professor precisa conhecer as melhores formas de aproveitar o funcionamento cognitivo e afetivo do discente, pois, com isso, será possível aproximar o *querer-saber* definitivo e adequado às exigências impostas pelo mercado de trabalho ao egresso do ensino superior.

### Referências bibliográficas

LEBRE, R. A. **O sujeito da *techné*** – O problema do desenho da vivência da justiça. Disponível em: <http://bit.ly/3ZKZ70S>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013.

OLIVEIRA, C. B. F.; MELO, D. S. S.; ARAÚJO, S. A. **Fundamentos de sociologia e antropologia**. Porto Alegre: Grupo A, 2018.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar habilidades**. Porto Alegre: Grupo A, 2014.

ARTIGO

## DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL AO RETORNO À MODALIDADE PRESENCIAL: Percepções sobre o aprendizado em língua inglesa em tempos de contextos educacionais híbridos

Suéller COSTA<sup>9</sup>

### Resumo

Este artigo propõe uma análise do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa durante o ensino remoto emergencial e as contribuições das experiências nos espaços virtuais para o retorno ao ensino presencial e a adaptação ao modelo híbrido de ensino. Trata-se de uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a observação reflexiva das experiências desenvolvidas por esta pesquisadora – que atua como professora desse componente curricular na rede de ensino de Guararema (SP) – nos diferentes ambientes de aprendizagem. O percurso metodológico foi desenvolvido em dois momentos: no período remoto, com a aplicação de questionários on-line com os educandos, com perguntas fechadas e abertas, para compreender quais metodologias colaboraram para o aprendizado nos âmbitos midiáticos e tecnológicos; e, em seguida, partiu para a observação do processo de readaptação ao contexto presencial e a escuta dos educandos, para verificar as habilidades adquiridas que têm sido preponderantes para o ensino contemporâneo e importantes para a migração de um novo modelo em andamento, o híbrido.

**Palavras-chave:** Língua inglesa; Ensino remoto; Ensino presencial; Ensino híbrido; Letramento midiático, Informacional e Comunicativo.

### Abstract

This article proposes an analysis of the teaching and learning process in English during emergency remote teaching and the contributions of experiences in virtual spaces for the return to face-to-face teaching and the adaptation to the hybrid teaching model. It is a participative research, with a qualitative approach, having as a methodological strategy the reflective observation of the experiences developed by this researcher - who works as a teacher of this curricular component in Guararema (SP) – in the different learning environments. The methodological course was developed in two moments: in the remote period, with the application of online questionnaires with the students, with closed and open questions, to understand which methodologies collaborated for learning in the media and technological areas; and then went on to observe the process of readaptation to the face-to-face context and listening to the students, to verify the acquired skills that have been preponderant for contemporary teaching and important for the migration of a new model in progress, the hybrid.

---

<sup>9</sup> Jornalista, professora, educadora e pesquisadora. Mestre em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educomunicação pela mesma instituição, em Tecnologias na Aprendizagem pelo Senac-SP. Bacharel em Jornalismo e licenciada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. Idealizadora do projeto Educom Alto Tietê. E-mail: [sueller.costa@gmail.com](mailto:sueller.costa@gmail.com).

**Keywords:** English language; remote teaching; face-to-face teaching; hybrid teaching; media, informational and communicative literacy.

## Introdução

A pandemia instaurada pelo coronavírus exigiu esforços de profissionais de todos os segmentos para se integrarem a um universo já existente, no entanto, não explorado, até então, em âmbito geral: o digital. O vírus Sars-Cov-2, que culminou no isolamento social em esfera global para desacelerar os casos de Covid-19, impulsionou os setores a colocarem os discursos sobre a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em prática, e, independentemente das realidades – ora inclusivas ora excludentes – imperou-se a necessidade de conhecer, entender, aprender, explorar e experimentar os diferentes recursos tecnológicos e midiáticos, que passaram a ser preponderantes para todos se sentirem partes do novo contexto e aptos a darem continuidade às diferentes atividades e manterem efetivas as relações sociais.

Essa foi a realidade em todos os cenários, sobretudo, o da Educação, que há tempos propaga a importância de propiciar o ensino e a aprendizagem com a inclusão das mídias e tecnologias, porém as práticas ocorriam em contextos limitados. A pandemia acelerou a vivência educacional digital ao implantar o ensino remoto emergencial<sup>10</sup> como estratégia para o prosseguimento ao calendário escolar da Educação Básica ao Ensino Superior, reconheceu o trabalho que envolve o ensino a distância e propagou os modelos híbridos de aprendizagem. Impôs desafios, trouxe dificuldades e revelou fragilidades a todos os profissionais do setor. De um lado, escancarou as desigualdades sociais, sobretudo no âmbito digital, com a falta de acesso à internet e aparatos tecnológicos por boa parte dos envolvidos. Por outro lado, para aqueles que tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos mediados pelas tecnologias, trouxe novas perspectivas ao âmbito educacional e proporcionou – para alunos e professores – aprendizados emergentes, e, com eles, experiências que contribuirão significativamente para as transformações no contexto educacional, que exigem um constante reinventar-se tanto por quem ensina quanto por quem aprende.

Este artigo relata uma experiência vivenciada entre o período de aprendizagem virtual e presencial, a fim de ilustrar o desenvolvimento dos percursos educativos e refletir sobre as habilidades e competências adquiridas, que têm contribuído para a adequação ao ensino contemporâneo, que, agora, vivencia a hibridização. Este estudo propõe uma análise do processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa durante o ensino remoto emergencial (em 2020) seguido do retorno à modalidade presencial (entre 2021 e 2022) com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede de ensino municipal de Guararema (SP)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> O ensino remoto emergencial foi implantado nacionalmente em março de 2022. Todas as unidades de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e, inclusive, as dos ensinos informal e não formal, tiveram de ser fechadas. A continuidade aos processos educativos se deu por meio das tecnologias, adotando estratégias apropriadas para os diferentes públicos envolvidos.

<sup>11</sup> Guararema fica localizada na região metropolitana de São Paulo, Alto Tietê e Vale do Paraíba. Segundo

O estudo divide-se em duas etapas, primeiramente, avalia as estratégias adotadas durante as aulas aplicadas aos alunos – que se encontram na faixa etária dos 6 aos 10 anos –, quando houve, por parte da educadora, a preocupação em utilizar as mídias e tecnologias sob o viés da Educomunicação, ou seja, com vista não apenas aos usos dos recursos, mas, principalmente, para os entendimentos sobre as suas potencialidades para o universo educacional. Analisa as experiências com as metodologias ativas, que foram preponderantes para promover o engajamento dos grupos e incentivar a participação em todo o processo.

Com o retorno às aulas presenciais e um novo cenário na aprendizagem, os estudos seguiram para a segunda etapa, quando houve o interesse em avaliar se as habilidades e competências adquiridas durante o período remoto continuavam presentes nas rotinas docente e discente no modelo regular de ensino. O comparativo entre o virtual e presencial tem o propósito de observar, analisar e reavaliar os aprendizados em tempos pandêmicos e se eles permanecem em prática nos novos formatos de ensino, que se encaminha para o modelo híbrido. Qual legado a pandemia trouxe para os entendimentos, apropriações, experimentações e mediações dos recursos midiáticos e tecnológicos para promover a intermediação do ensino e a aprendizagem e a consecutiva preparação para o ensino híbrido?

Para responder à indagação, foi desenvolvida uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, tendo como cenário o contexto escolar vivenciado por esta pesquisadora, que atua como professora de Língua Inglesa na rede de ensino de Guararema. No primeiro momento, durante o ensino remoto, ouviu os alunos para conhecer seus olhares sobre os estudos no formato virtual, a fim de enaltecer quais aprendizados foram significativos tanto ao componente curricular quanto aos letramentos digitais e informacionais. Foi aplicado um questionário pelo *Google Forms* e, com o auxílio dos pais, compartilharam os pontos positivos e negativos de todo o processo.

Na segunda etapa, com o retorno à modalidade presencial, destacam-se as percepções desta educadora sobre o desenvolvimento dos educandos com relação à disciplina, mas, sobretudo, nas áreas digitais e informacionais. Tendo como técnicas a observação das aulas, seguida da reflexão e ação para repensar os diferentes processos; da escuta dos estudantes por meio de uma roda de conversa e da aplicação de um novo questionário no *Google Forms*, teve o intuito de verificar as habilidades e competências adquiridas anteriormente que têm sido contributivas para vivenciar as novas mudanças no cenário atual, que, aos poucos, tem migrado para o ensino híbrido. De acordo com Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 74),

A expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes

---

as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), mensuradas em 2021, a cidade consta com 30.465 habitantes. A rede municipal atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais). Neste último ciclo, há 2.100 alunos matriculados, distribuídos em 11 unidades escolares.

formas, em diferentes espaços. É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Em um momento de contínuas mudanças, este estudo tem como objetivo principal indagar – por meio da vivência desta professora dentro de um contexto regional – os educadores sobre a necessidade de contínuas atualizações com relação aos diferentes formatos de ensino, que hoje estão imbricados e exigem dos profissionais estudo, curiosidade, interesse, criatividade, inovação, inventividade e experimentações; além de flexibilidade, resiliência, sabedoria e sensibilidade para atender a uma nova cultura de ensino e aprendizagem que está intrínseca ao universo digital. Independentemente dos cenários e das suas diferentes realidades, o professor sempre precisa estar apto a se reinventar, disposto a agir, refletir, avaliar e readaptar a sua práxis em prol de um aprendizado efetivo.

Segundo Paulo Freire (1997), a prática reflexiva deve ser um elemento transformador do cotidiano educativo. Trata-se de um repensar constante dentro de um processo cíclico – Ação-Reflexão-Ação - que atenda aos anseios tanto de quem ensina como, principalmente, de quem aprende.

### **Reflexão docente: ensino e aprendizado mediado pelas mídias e tecnologias**

O cenário de pesquisa envolve o público de duas escolas municipais, de realidades distintas: a EM Célia Leonor Lopes Lunardini<sup>12</sup>, localizada na região central; e a EM Keisaburo Honda, na rural. Remete ao período do ensino remoto emergencial, implantado em março de 2020, em virtude da pandemia de Covid-19. Após um mês e meio de aulas presenciais, período para conhecer os 178 alunos das sete turmas envolvidas e seus respectivos repertórios, vivências e territórios, emergencialmente, houve a migração para um novo contexto educacional, até então, inimaginável, o virtual, mediado pelas tecnologias.

Começavam as pesquisas, os estudos e preparação para as adaptações a um ambiente de aprendizagem que exigia tanto dos educadores quanto dos educandos habilidades e competências voltadas às TICs, sobretudo, nas áreas do letramento digital, informacional e comunicacional, sendo a oportunidade para desbravar os multiletramentos e se apropriar das múltiplas linguagens que os ambientes virtuais

---

<sup>12</sup> Por ser especialista, a professora perpassa por várias unidades da rede municipal, sendo, no total, três por ano. Para este artigo, os estudos referem-se às experiências vivenciadas ao longo de 2020 nas duas unidades supracitadas em sete turmas do 1º ao 5º ano. Este grupo envolve 178 alunos, destes, 138 são da EM Célia Leonor Lopes Lunardini, pertencentes às salas do 1º A, 2º A, 3º A, 4º A e 5º A; e 40 da EM Keisaburo Honda, integrantes dos grupos do 4º A e 5º A. As outras unidades não são registradas neste estudo.

<sup>13</sup> O e-book pode ser conferido em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>.

oferecem e instigam a ser explorados para uma melhor apropriação didático-pedagógica nos diferentes contextos escolares.

Segundo Ribeiro (2018), é pelo interesse ou pela necessidade que muitos educadores começam a desbravar os novos conhecimentos que passam a ser emergentes nos contextos educacionais. O primeiro motivo é um dos mais favoráveis, no entanto, ambos são propícios para a elaboração de novas metodologias às aulas, sobretudo, com a inclusão das TICs.

No entanto, a necessidade pode não ser o melhor gás para o que também demanda boa vontade e disponibilidade. O interesse e a curiosidade para saber mais, para saber sempre, saber como funciona, como se usa... podem levar ao interesse por saber como se emprega, como se adapta, como se melhora. [...] Enfim, se nasce o interesse pelo objeto, pelo funcionamento, pela conversão ou, melhor, pela transgressão dos usos pré-estabelecidos, talvez nasçam aulas com TICs significativas, pertinentes e somativas. (Ribeiro, 2018, p. 108)

A vontade em aprender – por parte do professor – colaborou para a migração aos novos ambientes de aprendizagem, que exigiu o conhecimento de plataformas para conduzir as aulas, tanto síncronas (*Google Meet*) quanto assíncronas (*Google Classroom*, *Youtube*, blog, redes sociais, *WhatsApp*); *softwares* para a produção de conteúdos, dos templates para os encontros virtuais e os portfólios com os registros do processo educativo (*Google Apresentações*, *Jamboard*, *Canva*, *SlideGo*); aplicativos para a concepção de atividades gamificadas (*Flippity*, *Worldwall*, *Puzzle*, *Learning Apps*); programas para a produção e edição dos materiais audiovisuais, como as videoaulas (*ApowerSoft*, *Movavi*, *HandBrake*); novos modelos avaliativos (*Google Forms*; *Google Planilhas*); além de recursos físicos para garantir a infraestrutura apropriada para conduzir os novos formatos (computador, câmera, tripé, luminárias, internet banca larga e um espaço adequado).

Essa é uma ilustração das novas exigências docentes, que foram além dos conhecimentos pertinentes à área do conhecimento em questão, e, em especial, acerca dos recursos digitais, mas também das estruturas que os novos desafios imperem aos professores, e dos investimentos que a infraestrutura de um ensino mediado pelas tecnologias, tanto o remoto emergencial quanto o ensino a distância e o híbrido, exigem dos profissionais da Educação.

Independentemente dos cenários, rural ou central, era necessário buscar estratégias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as dificuldades, limitações e vulnerabilidades dos diferentes públicos envolvidos. Afinal, não só dos professores, como também, e, principalmente, dos alunos, o formato exigia um espaço adequado para integrar às novas metodologias. No entanto, conforme destaca Moran (2015), indiferentemente das realidades, as propostas devem levar em consideração não apenas os conhecimentos pertinentes ao componente curricular, mas, sobretudo, aos inter-relacionados à formação integral do educando, que precisa, desde o início, a aprender a lidar com os desafios que vão além do aspecto cognitivo.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (p. 18)

Autonomia, interesse, curiosidade, criatividade, criticidade e reflexividade foram importantes para um momento de constantes descobertas. Nem todos puderam acompanhar ativamente o processo remoto, que perdurou de março a dezembro de 2021. Dos 178 alunos envolvidos, estima-se que cerca de 70% participaram das atividades; os demais tiveram de ser contemplados com atividades impressas, que eram buscadas pelos pais; assim como orientações pelo *WhatsApp* em formatos de áudios e videochamadas nos horários apropriados para as famílias, e não exatamente o correspondente ao período regular das aulas, como forma de impedir a evasão escolar e garantir o acesso à educação, mesmo que em condições limitadas.

Esse cenário compartilhado por educadores de todo o mundo induziu reflexões constantes desta pesquisadora, que atua nos campos da educação e comunicação, como educadora. A Educomunicação norteou as estratégias metodológicas no papel de educadora. Com base latino-americana, este referencial sustenta a inter-relação entre essas duas áreas como campo de diálogo, “espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (Citelli; Costa, 2011, p. 13). Tal percurso foi o escolhido com o propósito de levar aos alunos o conhecimento da Língua Inglesa tendo as mídias e tecnologias não apenas como fim, mas, principalmente, como meios, com o propósito de expandir os conhecimentos, indo além do componente curricular em questão.

Os conhecimentos pesquisados pela professora foram importantes para a condução de aulas pautadas por esses princípios. Procurou instigar os alunos a mudarem seus olhares para as tecnologias, vendo-as como recursos com potenciais para expandir seus conhecimentos, e, acima de tudo, a expressão, a comunicação, colaboração, a participação, e, em especial, o protagonismo no processo educativo com a produção autoral, pelas múltiplas linguagens, partindo das temáticas debatidas ao longo das aulas. Aos poucos, construía-se – entre alunos e professores – um ecossistema comunicativo, aberto e democrático, essencial para uma práxis pautada nos ideais semeados pela Educomunicação. Segundo Soares (2011), este campo se compromete com a consolidação de ações que permitam que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa.

O processo educativo que visa à gestão comunicativa nos espaços escolares se apoia no direito à comunicação como forma de incentivar a expressão e promover importantes movimentações nos contextos educativos, apropriando-se das TICs para essa missão. Em um momento de mudanças, como a vivenciada na pandemia, pôde-se

observar que os educandos colaboraram com a formação de um novo olhar para os recursos midiáticos e tecnológicos e por meio deles puderam mostrar participação, engajamento, integração e, principalmente, mobilizações.

Tais percepções foram presenciadas ao longo das aulas síncronas e assíncronas, que levaram à aproximação entre educador e educandos. O contato foi assíduo, independentemente do período regular, e o estímulo à participação permitiu os usos e apropriações dos recursos como forma de integrar a comunidade escolar. Os conteúdos curriculares, transmitidos via recursos auditivos, visuais e audiovisuais, davam abertura a produções, como *e-book*, campanhas, vídeos, mostras fotográficas, que além debater os temas em questão, instigava os alunos a se apropriarem de aplicativos e softwares, conforme a faixa etária das crianças.

Desse processo, vários projetos foram desenvolvidos, como o “*Coronavirus Around The World*”<sup>13</sup>, em que foi produzido um *e-book* informativo e as crianças promoveram uma campanha para informar as precauções para evitar a disseminação do vírus; “*It’s Gonna Be Okay*”<sup>14</sup>, em que foram compartilhadas mensagens de esperança às famílias quando todos se encontravam desanimados pela extensão da quarentena; “*Interviews Around The World*”<sup>15</sup>, em que os alunos entrevistaram moradores de outros países para entender como eles estavam lidando com a Covi-19. Outras temáticas, como “*Wildfires*” (Queimadas), também informaram a população sobre as queimadas que assolavam a região à época; e, além de temas referências no circuito midiático, outros que pudessem se ausentar “um pouco da realidade”, como Halloween, que incentivou os alunos a produzirem suas histórias de terror e virtualmente foi promovido um festival on-line.

Essas propostas são algumas das que nortearam o ensino remoto emergencial, aliando metodologias variadas, recursos distintos, temporalidades diferentes, estratégias apropriadas aos contextos, mas alinhadas a um propósito único, o de manter a conectividade entre alunos e professores, assim como o interesse pela matéria, que, em vista de tantos outros componentes curriculares, não era, até então, elencada como a principal. Considerando que o público envolvido são crianças de 6 a 10 anos, o papel dos familiares foi fundamental. Para eles, a Língua Portuguesa e Matemática eram as primordiais, e a que demandavam mais tempo; com o decorrer dos meses, ao ver que o idioma estrangeiro passava a receber atenção e espaço no extenso cronograma de atividades a serem realizadas junto aos alunos em parceria com as famílias, a educadora se sentiu motivada para continuar suas produções e propósitos de cunho educ comunicativo.

Os trabalhos realizados pelos alunos o levaram a explorar aplicativos, softwares, os recursos *Google*; a conhecerem as novas ambiências comunicativas, como o

---

<sup>13</sup> O *e-book* pode ser conferido em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>.

<sup>14</sup> A produção pode ser conferida em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVcAgeCitgq>.

<sup>15</sup> Este e outros projetos realizados com os alunos podem ser conferidos no seguinte canal: <https://www.youtube.com/channel/UCEvqcl7RfRfnJrB0phhV8qw/featured>.

*WhatsApp, Google Meet*, ampliar as relações; houve ao longo do ano um letramento digital e informacional, considerando que as temáticas transversais, inspiradas em assuntos destaques no cenário midiático, desencadearam as ações. Inicialmente, os pais estavam sempre presentes nas reuniões; logo, os alunos entravam sozinhos, e sentindo-se capazes de entrar, apresentar, sair e moderar o espaço digital, e, inclusive, entender e respeitar as novas regras de convivência por ali emergidos. Com o tempo, os aplicativos para complementar as aprendizagens na língua inglesa, assim como os softwares estimulados para as produções dos trabalhos recebiam novas indicações dos alunos, que, em suas buscas para as suas produções, conheciam novos recursos, agregando-os aos já conhecidos. Foi um momento de aprendizados mútuos, entre alunos e professores, cujas experiências devem ser aprimoradas e levadas ao ensino presencial. Uma oportunidade para incentivar as competências comunicativa, digital e informacional, já elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Que estes aprendizados se mantenham e aprimorem com os novos contextos que estão emergindo, os híbridos.

#### **Olhares discentes: experiências com o aprendizado remoto**

As experiências com o aprendizado remoto levaram os alunos a conhecerem um formato de ensino com maior similaridade à cultura em que estão inseridos: a digital. Os considerados, segundo Prensky (2001), “nativos digitais” tiveram de mostrar o seu repertório na área, enquanto os educadores, os chamados “imigrantes digitais”, avaliaram se, de fato, os educandos fazem jus ao título que receberam do estudioso americano. O que se percebeu entre os alunos envolvidos neste estudo é que as tecnologias eram vistas como entretenimento, para os jogos, os filmes, as séries, os canais do Youtube. Os educandos eram consumidores de conteúdos, no geral, direcionados a preferências nos âmbitos artísticos, humorísticos, infantis e promocionais (voltados a produtos); enquanto os educativos, informativos, instrucionais não tinham espaço em suas *playlists*.

Trata-se de uma faixa etária com suas preferências, cujos algoritmos os levam a um universo de personagens, influencers, produtos, histórias e realidades distintas dos professores, cujas dinâmicas algorítmicas os levam a outros contextos. Portanto, o diálogo entre ambos se fez emergente para entender as diferentes culturas, promovendo a complementaridade para que os dois perfis - de faixas geracionais diferentes - passassem a investigar, aprender, apropriar-se dos ambientes digitais, e explorar suas potencialidades às dinâmicas didático-pedagógicas. As experiências puderam ampliar o *status* dos educandos, deixando de ser “meros” consumidores; partindo para o papel de produtor de conteúdos, entendendo, na prática, a seriedade com aquilo que produz e a responsabilidade com o que compartilha. Um processo mediado pelo educador, que, ao propor as produções autorais, simples ou complexas, permitem realizar um trabalho que estimule a consciência crítica, reflexiva, colaborativa e atuante na sociedade.

Esse processo investigativo ao longo do período remoto instigou os percursos metodológicos e continua presente no ensino presencial, quando os alunos, de volta aos contextos tradicionais, elencam seus repertórios midiáticos e informativos apreendidos e que têm sido importantes para imergirem em um novo momento transicional, o da implantação da hibridização do ensino, aliando o virtual ao presencial, com estratégias analógicas e digitais, desde que mistas, com vistas ao protagonismo estudantil. Para Bacich (2015), isto ocorre quando os educandos ocupam o centro do processo educativo e a tecnologia passa a ser um suporte para estimular a autonomia, autoria, colaboração e participação nesse percurso, e, por sua vez, promover o desenvolvimento da cultura digital.

Para diagnosticar as competências midiáticas e informativas apreendidas durante o ensino remoto e suas perspectivas para o retorno ao presencial, esta educadora realizou uma pesquisa com os alunos com o propósito de se ter uma avaliação do professor, das estratégias, das adaptações e nortear os novos rumos<sup>16</sup>. Foi elaborado um questionário pelo *Google Forms* e compartilhado para os grupos de pais do *WhatsApp* e nas salas virtuais do *Google Classroom*. Ao todo, 87 alunos responderam, com o auxílio de seus familiares, que estiveram presentes em toda a jornada remota e foram fundamentais para a continuidade dos estudos em Língua Inglesa. Destes, 73 (83,9%) são da EM Celia Leonor Lopes Lunardini; e 14 (16,1%) da EM Keisaburo Honda<sup>17</sup>. Com relação às séries, houve a participação mediana de todas: dez (11,5%) do 1º ano; 15 (17,2%) do 2º ano; 18 (20,7%) do 3º ano; 24 (27,6%) do 4º ano; 20 (23%) do 5º ano. Esse balanço permitiu uma avaliação das dificuldades elencadas entre as diferentes faixas etárias, que também interferem nos graus de interesse, adaptações, adesões ao ensino; e que exigiram do professor diferentes estratégias, para atender às necessidades dos alunos de cada grupo.

O acompanhamento das aulas remotas ocorreu, principalmente, pelo celular, sendo o principal recurso dos alunos, usado por 84 deles (96,6%). Considerando que eles podiam assinalar no formulário mais de uma opção, outros suportes foram apontados, mesmo que utilizados em menor proporção. Dos respondentes, 26 (29,9%) também elencaram o *notebook*; e apenas três deles (3,4%), o *tablet*; e outros três (3,4%), o computador. Dos participantes, mais da metade, 53 educandos (60,9%), conseguiu acompanhar as aulas (síncronas e assíncronas), participar das atividades, entender os roteiros e as explicações, enquanto os demais 34 (39,1%) seguiram o percurso parcialmente.

Dos respondentes, 64 (73,6%) confirmaram que conseguiram aprender pela internet; enquanto os demais 23 (26,4%) disseram que não, por sentirem dificuldades com as mudanças e, principalmente, com o novo espaço de estudos, que não favoreceu

---

<sup>16</sup> O questionário foi aplicado em dezembro de 2020, no final do ano letivo, quando, ainda, o retorno ao ensino presencial não tinha uma data definida. Porém, era preciso planejar as ações para 2021.

<sup>17</sup> Importante destacar que, na unidade rural, as atividades, em sua maioria, foram impressas, devido às dificuldades com o acesso à internet. Esse é um dos motivos que justificam a pouca adesão ao formulário digital.

a concentração, que exige uma infraestrutura necessária para a aprendizagem. Em contrapartida, entre os que acompanharam ativamente, comprova-se a integração com os conteúdos, quando perguntados sobre os assuntos que mais gostaram, os que sentiram mais dificuldades, os que gostariam de uma revisão.

Quais os conteúdos de que mais gostaram? Os temas trazidos alinham-se às metodologias empregadas para as explicações. E, dentre as respostas, é notável a presença dos projetos autorais, como os do coronavírus, Halloween, alimentação saudável, sendo evidenciados: “Halloween, porque eu criei uma história”; “Projeto Coronavírus, gostei muito dos fantoches”, “Das comidas, porque achei bem divertido aprender sobre elas”; “Sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis”, De todos, você explica muito bem, mas muito bem mesmo”.

Quais os conteúdos de que menos gostaram? Um dos pontos negativos foi com relação às videoaulas<sup>18</sup>, que tinham, em média, 20 minutos. Para os alunos de 1º, 2º e 3º anos, foram consideradas longas, enquanto para os maiores, dos 4º e 5º anos, didáticas, porém, se fossem mais curtas, seria melhor. Com relação às estratégias, 60 (69%) deles as aprovaram, 18 (20,7%) sentiram dificuldades, oito (9,2%) não gostaram e um (1,1%) não conseguiu acompanhar. Em suas respostas, elencaram os pontos positivos e negativos das aulas: “As aulas que a professora grava são bem fáceis de aprender”; “Boas, porém, os vídeos precisam ser mais objetivos (mais curtos)”; “Os vídeos eram bem animados, claros e aproximavam meu filho ao conteúdo bem como à professora”; “Excelente para os alunos maiores; para os pequenos, não deu certo aqui em casa”; “Professora atenciosa, responsável. Com aulas divertidas e dinâmicas”.

O desempenho dos alunos está associado ao suporte da família durante o período remoto, aos conteúdos que conseguiram acompanhar, às estratégias adotadas pela professora e à diversificação dos tópicos debatidos, que aliavam os conteúdos linguísticos aos temáticos, a fim de instigar os debates, importantes para ampliar o repertório cultural, essencial para as produções autorais que eram estimuladas pelas TICs: “Tive um pouco de dificuldade, mas tive a ajuda de meus pais”; “Eu acho que foi bom! Assisti aos vídeos, fiz as atividades. Eu me dediquei muito”; “Gostei muito das aulas. A professora é alegre nas explicações. Facilitou a nossa concentração”; “Gostei de tudo, principalmente das atividades, eu adoro minha professora de Inglês”.

Com relação ao uso do *Google Classroom*, a maioria optou por dar continuidade à sala virtual, por acreditar ser um espaço que possibilita a organização dos conteúdos, diferentemente, do *WhatsApp*, em que muitas postagens se perdiam em meio a tantas mensagens sendo transmitidas pelo feed. Essa pergunta foi preponderante para o planejamento do ano seguinte, quando, em 2021, a rede de ensino adotou o *Google for Education*, e as plataformas passaram a integrar oficialmente as dinâmicas escolares. Os

---

<sup>18</sup> Duas videoaulas eram produzidas e compartilhadas semanalmente para cada turma, correspondentes às duas aulas semanais, conforme os dias e horários do programa curricular. Foram a principal forma de compartilhar as explanações, porque a adesão às aulas síncronas (pelo *Google Meet*) não foi unânime, em vista das dificuldades de acesso e conformidade de horários com os pais. Desta forma, os dois métodos (síncronos e assíncronos) tiveram de ser utilizados.

grupos de pais pelo *WhatsApp*, por sua vez, não deixaram de ser efetivos. Dos respondentes da primeira pesquisa, 71 (81,6%) optaram por mantê-los, por acreditar ser importante para aproximar as relações entre alunos, professores e gestores. Apenas três (3, 4%) decidiram sair, enquanto os demais eram alunos que iriam para uma outra escola, então, não poderiam continuar inseridos nas turmas.

As últimas respostas mostraram que as tecnologias, além de intermediar os processos educativos, ampliaram as relações sociais entre aqueles que são fundamentais para um aprendizado efetivo: alunos, professores, familiares e gestores. Os grupos virtuais propiciaram um convívio contínuo entre a educadora e os responsáveis pelos educandos. Foi a oportunidade para eles conhecerem o trabalho da especialista, reconhecer que as disciplinas extracurriculares – como a Língua Inglesa – também são importantes, que os aprendizados são múltiplos e mútuos e que o momento exigia de todos a abertura para o novo e o interesse em aprender, desbravar, experimentar e criar, porque os conhecimentos iriam além do idioma. Durante 11 meses, habilidades voltadas aos aspectos tecnológicos foram preponderantes, mas, acima de tudo, os direcionados aos aspectos socioemocionais ajudaram a lidar com os desafios impostos a cada etapa a ser vivenciada.

### **Habilidades e competências no ensino mediado pela cultura digital**

As aulas presenciais na rede de ensino de Guararema retornaram em janeiro de 2021, e, em março daquele ano, retomaram ao modo remoto, em virtude de um novo surto de Covid-19. Em julho, as atividades voltavam moderadamente, com a divisão dos alunos em grupos, para evitar as aglomerações nas unidades escolares. O retorno presencial, com todos os estudantes, ocorreu oficialmente em fevereiro de 2022, quando, finalmente, todos se reencontraram e retomavam a convivência social, a dinâmica escolar e a rotina de estudos, que, novamente, impunha novos desafios: a preparação para o ensino híbrido, a fim de unir o que se aprendeu ao longo da pandemia ao que passaria a ser essencial ao novo contexto.

As competências midiáticas, tecnológicas, comunicativas adquiridas em meio a um processo de intensa imersão pelos ambientes de aprendizagem virtuais não podiam ser descartadas. Assim, as metodologias intituladas “ativas”, ganharam espaço e passaram a guiar os novos conhecimentos a serem pesquisados, estudados, desbravados e experimentados pelos educadores; e vivenciados pelos alunos durante as experimentações de seus mestres. Aulas aliando os modelos contemporâneos aos tradicionais passavam a conduzir os encontros, a fim de dar continuidade aos estudos mediados pelas TICs, sem perder de vista a integração à cultura digital, inerente aos professores e estudantes do século XXI, conforme aponta Belloni (2009, p. 10):

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (2009, p. 10)

Manter essas relações entre a comunicação e a educação no fazer pedagógico foi o ideal desta professora, que procurou explorar os espaços escolares, em especial, o laboratório de informática, para dar continuidade a experimentações nos ambientes digitais, a fim de manter o processo de letramento digital com as crianças, principalmente, com os novos recursos à disposição, como os da plataforma *Google*. Esta área, inclusive, é um conhecimento que deve fazer parte do cotidiano educativo. Para Coscarelli (2019), o Letramento Digital (LD) é essencial na formação docente, da inicial à continuada, pois permite a produção de materiais nos diversos espaços multimidiáticos, que podem ser usados a favor da aprendizagem.

Segundo a estudiosa, as tecnologias digitais podem ser usadas em várias propostas “em que os alunos vão lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania” (Coscarelli, 2019, p. 68). Para isso, é preciso que o professor assuma a responsabilidade de propor e mediar atividades que auxiliem o aluno a desenvolver produções autorais. E assim ocorreu com o retorno ao modo presencial, novos trabalhos foram incentivados com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que, em inglês, são chamados de *Sustainable Development Goals (SDGs)*, conduziram o novo projeto de cunho transversal<sup>19</sup>. Os alunos foram incentivados a criar publicações para informar a comunidade escolar sobre a importância deste assunto, alertando a todos sobre as responsabilidades das pessoas para contribuir para um planeta melhor. A sequência didática enumerou uma série de etapas sobre o vocabulário e expressões idiomáticas sobre o tema, o entendimento do assunto, reflexões sobre o impacto regional e global, proposições para as produções autorais, o contato com diferentes linguagens e a escolha de uma delas para compartilhar o repertório com os demais alunos, professores, responsáveis e toda a escola. Esta atividade auxiliou nas experimentações com os recursos midiáticos e tecnológicos, e toda a produção foi observada pela educadora, com a intenção de avaliar as habilidades dos alunos com os suportes digitais, o letramento com relação aos usos das plataformas, o contato com o universo informacional, o entendimento das dinâmicas midiáticas, a responsabilidade com o que se consome e produz, a conscientização sobre o circuito de produção, circulação e divulgação de conteúdos. Houve a união entre os conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa e seus usos para a construção de suas publicações, explorando as múltiplas plataformas.

Divididos em grupos, eles criaram mapas mentais, tirinhas, mangás, história em quadrinhos, *e-books*, jogos digitais, dentre outros meios. Quando perguntados<sup>20</sup> sobre

---

<sup>19</sup> A cada bimestre, esta professora atua com projetos de temáticas transversais, como os apontados durante o período remoto; e, com o retorno ao presencial, eles voltaram a fazer parte do cronograma de atividades. São realizados em consonância com os conteúdos dos materiais didáticos.

<sup>20</sup> Com o retorno ao presencial, a educadora sentiu a necessidade de observar a apropriação dos alunos com os recursos tecnológicos durante as aulas. Eles foram utilizados ao longo das atividades, em especial,

o processo de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias, eles destacaram os pontos positivos do projeto sobre as SDGs, relacionando o contato com diferentes recursos durante a pandemia e, principalmente, no melhor entendimento de seus usos ao longo das aulas presenciais:

Eu aprendi muito sobre as SDGs, mas, principalmente, a fazer várias coisas no computador, como copiar e colar, usar vários aplicativos que eu nem conhecia, digitar bem mais rápido do que antes (sério, eu digitava muito devagar).

Todas as atividades foram muito legais, porque usamos a tecnologia em todas as etapas.

Tínhamos de fazer todas as aulas na informática, porque eu gosto muito de mexer no computador, eu aprendi demais.

Fiquei fascinado com tudo que podemos fazer com computadores e com tudo que podemos fazer com as informações que aprendemos sobre as SDGs.

O estímulo à autoria, permeado pelos usos das TICs, é outra questão que evidencia os múltiplos saberes desenvolvidos durante as produções. Quando questionados sobre os recursos que aprenderam a usar e os trabalhos que mais gostaram de realizar por meio deles, destacaram os seguintes: “Eu gostei de participar de todas as atividades. Se fosse para dar alguma sugestão, eu diria que precisamos de mais produções de textos informativos”; “Adorei montar a história em quadrinhos”; “Gostei de montar um *e-book* sobre as SDGs no Jamboard”; “Gostei de escrever a história ‘O Exterminador do Futuro’ no *Google Docs*”; “Gostei de montar os joguinhos no *Google Forms*”; “Eu aprendi a usar o *Google Classroom, Drive, e-mail, Jamboard, Paint*. Estou adorando”.

As repostas ilustram a importância de dar espaços para a autoria, que permite, segundo Girardello (2014), destacar a singularidade das vozes das crianças, ampliando seus repertórios e experiências culturais.

É consenso entre os pesquisadores brasileiros da mídia-educação que a expressão das crianças por meio das linguagens midiáticas é necessária ao seu letramento cultural e à educação num sentido amplo, não podendo se limitar ao aprendizado técnico-instrumental em aulas de informática ou oficina de tecnologia. (2014, p. 26)

As experiências com as TICs devem perpassar por todos os componentes curriculares, que precisam buscar as estratégias apropriadas para aliar seus conteúdos concernentes aos materiais didáticos aos de cunho transversal, e, em especial, aos dos âmbitos digital, informacional e midiático para explorar o potencial comunicativo destes

---

as do projeto sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Além da observação participante, foi realizada a escuta com os estudantes, que relataram as suas experiências e aprendizados com os meios digitais. E, para completar, aplicado um questionário com as turmas do 4º e 5º ano, que destacaram os aplicativos, softwares e recursos que mais gostaram de usar, assim como os trabalhos que mais o interessaram a realizar.

recursos e usá-los a favor da expressividade das infâncias e juventudes. O aprendizado é inter, trans e multidisciplinar, e cabe ao professor investigar os caminhos que melhor nortearão os percursos de aprendizagem de seus alunos, e estes devem ser guiados pelos desafios contemporâneos, permeados pela hibridização dos processos, os múltiplos ambientes educativos, a diversidade das estratégias metodológicas e a variedade dos conhecimentos a serem apreendidos.

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e novas demandas, não só dos sujeitos-alunos, mas também dos sujeitos-professores, já que todos estão inseridos (em maior ou em menor grau) nesta contemporaneidade repleta de tecnologias e mídias (SARTORI et al., 2014, p.68).

Os modos de ser e estar no mundo proporcionados pelo processo de midiatização e afetados pelas mudanças socioculturais induzem a atualização docente contínua. Os educadores precisam estar preparados para instigar os estudantes à formação constante, e estes devem se sentir aptos às novas demandas, que exigem habilidades e competências que vão além das estritamente técnicas (relacionadas ao conhecimento cognitivo exigido para o ingresso no mercado de trabalho), mas também as direcionadas ao campo comportamental (que levam em consideração as condutas atitudinais, procedimentais, e não apenas as conceituais), importantes para lidar com as dificuldades, situações inesperadas e problemas inusitados, conforme realçadas ao longo deste artigo.

### **Considerações Finais**

A revolução tecnológica afeta o modo como nos organizamos, como nos relacionamos e como aprendemos. E, no papel de educadores, é preciso estar em constante processo de ressignificação, a fim de buscar uma prática cada vez mais fundamentada e condizente com os diferentes ambientes de aprendizagem e as variadas necessidades do público estudantil a ser atendido. Os professores precisam atuar, segundo Prensky (2001), como “permanentes aprendizes e aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes” (p. 4). Esta premissa se fez presente em todo o percurso educativo desta educadora, que se propôs a conhecer, entender, experimentar os novos formatos de aprendizagem, com o propósito de planejar aulas pautadas pela inovação, criatividade, inventividade; guiadas pelos diferentes recursos midiáticos e tecnológicos; permeadas pelas múltiplas linguagens, e, sobretudo, norteadas pelos princípios da Educomunicação, que alia as TICs aos multiletramentos com a intenção de ampliar a voz dos estudantes com vista a produções autorais que destaquem a importância de ser um comunicador, apto a mobilizar a comunidade sobre temas de impacto, e, sobretudo, promover uma educação pautada na cidadania.

Mais do que ensinar o componente curricular em questão, objetivou-se, ao longo

do processo, explorar os letramentos midiáticos e informacionais, entender a complexidade da cultura digital e destacar sua potencialidade no fazer educativo. Procurou lecionar os conteúdos acerca da Língua Inglesa, mas, também, enfatizar com os alunos, por meio das atividades preparadas com aplicativos e softwares especializados, que o ambiente ao qual estão imersos – o virtual – precisa ser explorado, compreendido, experimentado e conscientemente utilizado em prol do conhecimento.

Este relato, cuja análise é baseada nos percursos metodológicos que conduziram o ensino remoto e as estratégias utilizadas com o retorno ao ensino presencial – que levaram em consideração as experiências vivenciadas nos ambientes virtuais – destaca a necessidade uma formação docente contínua nas áreas das mídias e tecnologias, para que este profissional esteja apto a acompanhar as novas tendências do ensino, mas, em especial, a colaborar com a formação de uma geração de estudantes que precisam ver os recursos provenientes do universo digital não como mero entretenimento, mas como suportes que podem potencializar suas vozes, a fim de promover movimentações significativas com o direito à expressão, e, por sua vez, à comunicação.

Qual o legado do período pandêmico? A disposição para enfrentar “o novo”, a resiliência para entender as mudanças, a empatia para lidar com as dificuldades, a humildade para desmitificar as diferentes realidades, a sensibilidade para educar nos múltiplos cenários, o entendimento para amenizar as limitações, a procura por inovações para buscar as melhores estratégias, sobretudo, as que melhor driblem as vulnerabilidades, além da contínua reflexividade sobre os percursos planejados, ora concluídos ora reorganizados. De acordo com Freire (1997), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Esta conduta foi importante para a avaliação dos processos, que exigiram novos modos de ensinar, assim como novas formas de aprender. Portanto, que os esforços, as experiências e iniciativas acerca do aprendizado durante a pandemia de Covid-19 levem em conta os desafios enfrentados - tanto por profissionais quanto pelos alunos - para que continuem sendo preponderantes para os contínuos ensinamentos que a prática docente exige em um cenário de constantes transformações.

### Referências bibliográficas

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp173.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.**

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. **Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador:

EDUFBA, 2019. p. 61-77.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

PRENSKY, M; **Nativos digitais, imigrantes digitais**. De On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/texto1nativosdigitaisimigratesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SARTORI, A. S. et al. Desenho animado, blogs e youtube: elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. In: SARTORI, A. S. **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**. Florianópolis: Dioesc, 2014, p. 67-86.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: o conceito, o profissional e a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.