

AUTONOMIA DISCENTE NO ENSINO REMOTO E/OU HÍBRIDO

Adna Maria Rodrigues

prof.adna@hotmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Rones Coelho de Castro

ronesrc2@gmail.com

Universidade Federal do Vale do São Francisco

Resumo

A proposta de ensino remoto ou híbrido impostas às escolas no período da pandemia do Novo Coronavírus coloca em evidência a necessidade de uma autonomia discente, para que o desenvolvimento dos estudantes aconteça de maneira significativa. Compreender essa autonomia durante o processo de realização de todas as atividades propostas pela escola se torna imprescindível para o prosseguimento das ações metodológicas. Este relato evidencia não só que posturas foram colocadas em práticas por estudantes de escolas da rede pública e da rede privada em situações que exigiram competências de ordem procedimentais e atitudinais, mas também apresenta a interpretação dos docentes sobre os fenômenos revelados na investigação.

Palavras-chave: Autonomia, Ensino remoto, Metodologias Ativas.

Introdução

Os desafios colocados aos alunos e professores no ano da pandemia foram inúmeros e mais que isso, foram também inéditos. Até então, nenhuma rede, seja ela pública ou privada, experimentara a necessidade de se reinventar rapidamente para garantir o acesso ao currículo. Os conceitos de Ensino Remoto e Híbrido (BACICH, NETO & TREVISANI, 2015), que já apontavam para uma transformação necessária no ensino, viabilizaram a súbita mudança que levaram os sistemas de ensino para uma inovação nunca pensada, pois todas as organizações metodológicas e curriculares, até então propostas, aconteciam na perspectiva das interações físicas e presenciais entre os indivíduos.

A existência dos vários recursos tecnológicos no meio social permitiu a viabilização de algumas práticas de ensino. A escola se transportou literalmente para dentro dos equipamentos midiáticos e seus usuários tentaram acompanhar toda esta mudança, através dos recursos tecnológicos disponíveis a sua volta. Os usos desses recursos possibilitaram também o diagnóstico do nível de domínio de uma das competências gerais citadas na BNCC, a competência que trata especificamente da Cultura Digital, na qual prevê que o estudante deva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 35)

Implicando muito mais o uso ético e reflexivo das ferramentas, o domínio dessa competência foi explorado significativamente durante esse período. A exploração prática em determinadas vivências permitiu aos estudantes perceber através de suas próprias ações, ou ações dos seus pares, que a cultura digital é muito mais ampla que o simples acesso à rede social,

envolve contratos de convivência, exige protagonismos e o exercício de valores como respeito, solidariedade e colaboração entre pares.

Diante de todo esse funcionamento remoto do ensino, surgiu ainda um profissional docente sempre em busca de melhores aplicativos, estratégias, propostas teórico metodológicas e cursos que viabilizassem as possibilidades tecnológicas disponíveis, uma vez que essa era uma prática pouco realizada nas unidades escolares. Segundo Bacich, Neto & Trevisani (2015), as discussões sobre a integração da tecnologia às práticas de ensino iniciam-se ainda nos anos 90, mas as novas habilidades ligadas a este uso pouco foram exploradas nos momentos de formação continuada. Sendo assim, o professor passou a enfrentar um novo cenário desafiador para a realização da sua atividade docente.

Foram inúmeros os desafios às redes de ensino ao modificarem os seus espaços físicos de ensino para os espaços virtuais ou semipresenciais nesse momento. Como afirma Cortelazzo (2018, p. 170), “quando pensamos em projetar espaços de aprendizagem, é fundamental compreendermos o uso que será feito dele por meio das experiências de seus usuários”. Assim, diante de todas as mudanças acontecidas nos espaços educacionais, no ano da pandemia do Novo Coronavírus, mais que estratégias de ação, foi preciso também analisar e refletir a recepção de toda essa transformação por parte da comunidade discente. Até que ponto o nível de aceitação e familiaridade com as proposições e ferramentas necessárias a esta escola híbrida ou remota puderam satisfazer o objetivo do ensino e contemplar currículos e propostas pedagógicas para a formação dos estudantes?

É importante ressaltar que a transformação no ensino neste período, não aconteceu apenas na troca dos espaços físicos para os espaços remotos. Houve principalmente a necessidade de que as abordagens mais tradicionais, centradas no professor fossem substituídas por práticas ativas de aprendizagem. Assim, os estudantes foram colocados diante da necessidade de protagonizarem o seu desenvolvimento em um ensino que abordou práticas metodológicas ativas de aprendizagem. O professor, nessa perspectiva de ensino, descentralizou-se da ação de ensinar e passou a conduzir as aprendizagens, uma vez que assumiu o papel de tutor ou mentor como coloca Bacich & Moran (2018).

A importância no uso das metodologias ativas centra-se na necessidade da troca de papéis dentro escola transformando os estudantes em protagonistas da sua aprendizagem (BACICH & MORAN, 2018). Assim, o nível de autonomia que os estudantes exercem diante das atividades propostas possibilita uma avaliação do seu protagonismo no contexto escolar. No período de realização de propostas híbridas ou remotas em turmas do ensino médio, a autonomia discente foi fator determinante para a construção dos conhecimentos. Entender como o estudante fez uso deste recurso individual e intransferível se tornou, assim, objeto de investigação neste trabalho. A autonomia diante dos procedimentos exigidos tem a capacidade de revelar não só o domínio específico para a realização das atividades, mas também transparecer inclusive resquícios de como comportamentos sociais, de domínio tecnológico, de desenvoltura cognitiva, de posturas éticas ou até mesmo de estados emocionais, influenciam na construção do conhecimento.

Teóricos da Aprendizagem na Proposição da Autonomia

Para entender a análise aqui apresentada sobre autonomia discente, é preciso compreender que o texto não faz referência apenas à autonomia da realização procedimental

das atividades propostas. A ideia é pensar autonomia dentro de uma compreensão muito mais ampla que contempla essa concepção como uma competência de aprendizagem. Assim, vale destacar a concepção teórica de alguns autores a cerca dessa temática. A exemplo, Freire (2005) propõe o desenvolvimento de uma autonomia que perpassa também a formação crítica e que proporciona aos indivíduos a capacidade de perceber-se como seres capazes de transformar a sociedade na superação de práticas opressoras. Autonomia, assim, não está limitada ao conceito de execução das atividades, mas de atuação diante das atividades propostas. É importante ressaltar que o mesmo autor defende que todos os saberes devem ser respeitados e explorados pedagogicamente para assim estimular os estudantes a pensarem autonomamente sobre os aspectos que envolvem a sua aprendizagem no seu contexto social.

A contribuição das teorias deixadas por Vygotsky (TAILLE, OLIVEIRA & DANTAS, 1992) atenta também para a abordagem de ensino centrada na interação entre os indivíduos, tirando-os da passividade e colocando-o como construtor da sua aprendizagem. Além disso, a concepção sócio-interativista de Vygotsky considera o fator predisposição como elemento substancial para a aprendizagem, pois “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção conforme afirma Taille, Oliveira & Dantas (1992), que podem assim viabilizar as práticas autônomas de aprendizagem, sejam elas relacionadas aos conteúdos escolares ou ao seu protagonismo social no seu mundo físico ou digital.

A investigação também seguiu à luz das proposições de David Ausubel, que não trata especificamente do termo autonomia, mas fala em predisposição para aprender. Compreendendo autonomia como capacidade da vontade humana de se autodeterminar, entendemos que os sentidos entre autonomia e predisposição mantêm uma intrínseca relação, pois a predisposição proposta por Ausubel faz referência às vontades autônomas que influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. As contribuições teóricas ausubelianas destacam ainda que a aprendizagem efetiva ocorre quando todo o material é potencialmente significativo, mas, além do potencial em termos de material, o estudante precisa estar disposto à essa aprendizagem (MOREIRA, 2006).

Destaca-se ainda que os autores acima citados trazem em comum o conceito de que a aprendizagem precisa ser significativa e que as propostas de ensino precisam estimular o estudante a transcender de posturas passivas para práticas autônomas, capazes de promover transformações autênticas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Em outras palavras, é através do uso das metodologias ativas que se vislumbra um cenário de superação às práticas tradicionais até então realizadas nos ambientes escolares o que conseqüentemente possibilitará a superação também das aprendizagens mecânicas.

O Relato de Experiência

Motivados pela investigação de como a comunidade discente conseguiu atuar com propostas de ensino remoto ou híbrido durante o período da pandemia, partindo inclusive do relato observado na comunidade docente sobre dificuldades por parte dos estudantes na realização de tarefas propostas, decidiu-se investigar, através de um questionário, a autonomia dos estudantes do ensino médio neste percurso. As questões foram elaboradas com o propósito de fazer um desenho do perfil do estudante, investigando se os mesmos conseguiam ir além do proposto pelo professor, quando se deparavam com suas dificuldades específicas impostas pelos usos dos equipamentos e também de compreensão dos conteúdos. Assim, o presente

relato trata das observações sobre a autonomia como ferramenta necessária ao desenvolvimento de um ensino que objetive a aprendizagem significativa e não necessariamente o relato do uso de uma metodologia ativa. Por este motivo, a formatação do texto apresenta a seguir apenas a análise de dados e as Considerações Finais.

Os resultados obtidos, bem como a interpretação destes, seguem como relato de uma experiência investigativa realizada por estudantes de um curso de Especialização em Metodologias Ativas. Todas as interpretações estarão pautadas nos pressupostos da aprendizagem significativa, compreendendo que o “currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas” (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p. 04), entendendo também que a autonomia dos estudantes diante dos currículos propostos se tornou um retrato do quanto as práticas pedagógicas nos ambientes escolares, antes do período de isolamento social, corroboraram ou não para o desenvolvimento das competências necessárias para a autonomia estudantil no período pandêmico.

A Análise de Dados

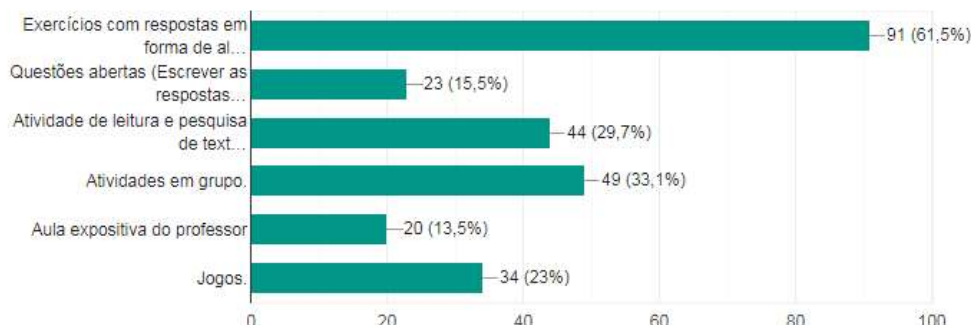
Através de questionário, a autonomia dos estudantes do ensino médio durante o percurso do ano letivo corrente foi investigada e detalhada. Destacamos aqui a identificação de alguns fenômenos pertinentes ao assunto, bem como possibilidades de tomada de decisões para resolução das problemáticas que se tornaram explícitas. A coleta de dados aconteceu através do Google Form. O formulário seguiu com perguntas que mobilizaram a expressão de atitudes autônomas diante das atividades propostas pelos professores e das possíveis Dificuldades encontradas pelos estudantes. A análise da autonomia parte da interpretação feita em cada resposta analisando como se comporta os percentuais que apontam para questões de independência frente aos desafios ou de dependência.

Para que os dados refletissem os fenômenos reais, a investigação foi realizada nas turmas de ensino médio tanto da rede pública como da rede privada de ensino. Dos 148 participantes da pesquisa, 25% representam os participantes da rede privada e 75% da rede pública. Desses 53% eram alunos do 3º ano, 32,4% alunos do 2º ano e 14,2% alunos do 1º ano do ensino médio. Vale ainda destacar que 85% dos estudantes estão na faixa etária normal para a modalidade, 15 a 17 anos de idade, os ditos nativos digitais.

Após as perguntas que traçariam o perfil dos estudantes investigados, adentrou-se no universo das posturas autônomas frente aos desafios, comparando preferências de atividades tanto no ensino presencial quanto no do ensino remoto ou híbrido. Os estudantes registraram suas respostas sobre as preferências de atividades nos dois tipos de ensino, relatadas nos gráficos a seguir:

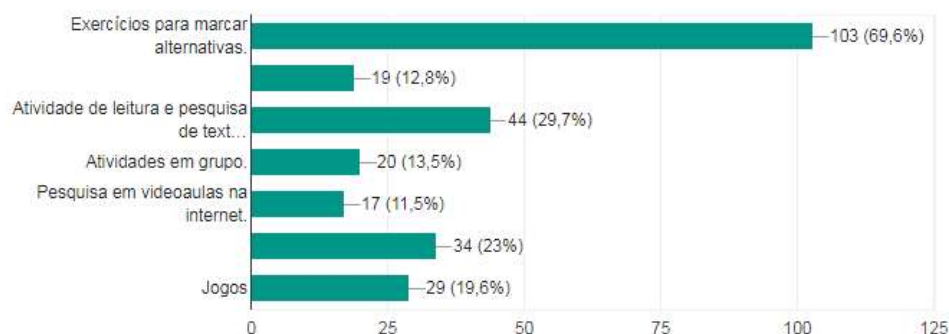
Questão 2 - Escolha duas formas de atividade, de acordo com o seu nível de interesse quando você está na escola (ensino presencial):

148 respostas



Questão 3 - Escolha duas formas de atividade, de acordo com o seu nível de interesse quando você está no ensino remoto (ensino não presencial):

148 respostas



Uma quantidade expressiva de estudantes relata a opção por atividades que privilegiem a prática de exercícios com alternativas de múltipla escolha, enquanto atividades que mobilizam comportamentos ativos de pesquisa sobre temas, busca por material de apoio ou aprofundamento de temas são pouco procuradas. Inclusive a proposta de atividade em grupo, que poderia se tornar privilegiada por promover a aprendizagem entre pares, não aparece no gosto dos estudantes.

Em uma outra questão da pesquisa, quando questionados sobre o tipo de atitude que teriam diante de um conteúdo não compreendido depois de uma explicação docente, 43,9% dos estudantes revelaram que, em situações semelhantes, procuram vídeo aula para reforçar o que deixou de aprender, 23% disseram pedir uma nova explicação ao professor e 19% informaram que buscam dicas com terceiros (amigos, familiares, outros) para aprender o conteúdo. Nesta questão, percebemos que há ainda quem se preocupe buscando respostas necessárias aos exercícios na internet (5,4% dos estudantes) ou até nem se importa com o que não foi aprendido (2% dos entrevistados). É válido salientar que 5,4% disseram recorrer ao livro didático para tentar aprender o conteúdo que não foi compreendido na aula como alternativa para a problemática apresentada no questionário.

Sobre a pior dificuldade relatada pelos estudantes no período da pandemia, 40,5% dos estudantes expressam que foi o fato de não ter conseguido entender as explicações através das aulas online, dos materiais impressos ou da leitura dos livros didáticos, seguidos de 27,7% que relataram sentir falta do professor dando ordens para que as atividades fossem realizadas, 18,2% destacaram o fato de não terem locais nem horário para estudos, já que tinham outras obrigações, 8,8% assumiram não ter dificuldade durante o período pandêmico, 2,7% citaram a dificuldade de acesso à internet e 2% de estudantes relataram que a dificuldade girou em torno do fato de não terem tido retorno ou correções das atividades propostas pelos docentes.

Solicitados a apontar que aspectos positivos puderam ser tirados da experiência do ensino remoto ou híbrido, as porcentagens pouco se definiram, pois 29% diziam não conseguir visualizar aspectos positivos, 26,4% disseram que aprenderam a buscar conhecimento em vídeo e outras leituras, o mesmo número 26,4% citaram ter gostado da liberdade de acessar plataformas de busca para tirar dúvidas sobre as questões, 14% gostou de poder estudar dentro dos seus horários e 3,4% destacaram como ponto positivo o fato de poder contatar pessoas alheias ao ambiente escolar para conseguir desenvolver atividades propostas.

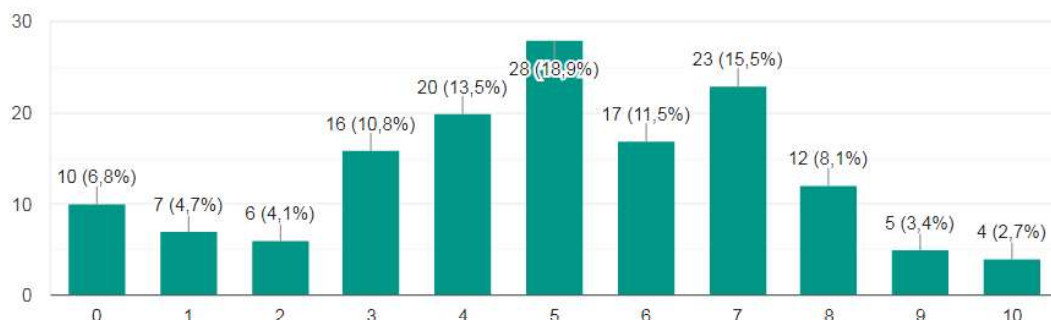
Sobre a vontade própria para estudar durante o período pandêmico, 41,9% disseram apresentar muito pouca vontade, seguidos de 23% que disseram procurar estudar acima do normal para não ter perdas, enquanto 22,3% relataram que gostaria de ter recebido mais estímulo para continuar estudando. Além disso, um percentual pequeno (7,4%) de estudantes disse estudar normalmente como em outros períodos e 5,4% relataram não ter conseguido estudar de forma alguma.

Analisar os horários fixos para estudos permitiu identificar a priorização que os estudantes conseguiram destinar às atividades escolares diante da rotina diária compostas por inúmeros desafios. 58,1% disseram não ter tempo específico para estudo, fazendo atividades escolares quando lhes sobra espaço. 20,9% expressaram que o melhor horário é à tarde, 12,8% à noite e 8,1% no turno da manhã. Percebemos que uma maioria significativa não conseguiu priorizar o estudo, fazendo as atividades apenas quando lhes sobrava espaço.

O gráfico abaixo é ilustrativo de como os estudantes enxergaram a sua aprendizagem durante o período de ensino remoto ou híbrido:

Questão 13 - Indique na escala abaixo uma nota para classificar a sua aprendizagem durante o período da pandemia:

148 respostas



Foi solicitada a indicação de uma nota, numa escala de 0 a 10, para retratar a aprendizagem do período. 41,2% se distribuem entre as notas de 6 a 10. Um grande percentual

dos estudantes avaliados, quase 60% do total, indicam uma nota para sua aprendizagem abaixo da média (Nota 6,0). É válido observar que temos mais alunos se localizando com a nota zero que alunos atribuindo 10 ao seu próprio desempenho. Essa questão reflete o quanto os estudantes julgaram por baixo o seu desenvolvimento no período.

Os dados coletados no questionário foram apresentados aos professores de uma escola pública de Pernambuco, com o intuito de construir, coletivamente, informações que pudessem colaborar na tomada de decisões para um novo ano letivo ainda no ensino remoto. Neste momento, algumas conclusões emergiram. A principal foi a de que a autonomia dos nossos estudantes ainda está muito aquém do esperado, pois mesmo participando de uma realidade permeada por meios de informações, muitos dos discentes entrevistados se posicionaram com posturas passivas, optando por esperar a interferência de uma outra pessoa em sua rotina escolar a ter que decidir por procurar caminhos que viabilizam as aprendizagens.

Destacou-se, ainda, que mesmo imerso em um universo de informação digital disponibilizada gratuitamente em diversas plataformas de acesso, o estudante teve dificuldade para visualizar alternativas autônomas, uma vez que os usos sociais utilitários das ferramentas não foram estimulados como instrumentos de acesso ao conhecimento. Podemos dizer que o aluno enxergava no seu smartphone apenas práticas de lazer aleatório e o classificava como um objeto inimigo das práticas escolares de estudo.

No debate coletivo, ao analisar os resultados, concluímos principalmente que as práticas metodológicas do ensino presencial na qual os estudantes estiveram imersos por anos, pouco ajudaram a desenvolver a autonomia dos estudantes. Assim, os professores pesquisadores expressaram essa reflexão e já se propuseram a revisar a sua ação docente. Inclusive, definiram estratégias a serem implantadas nas ações futuras. Nesse sentido, destacamos algumas táticas citadas: inverter a sala de aula, utilizar a investigação de problemas para proporcionar aprendizagens, apoiar-se em projetos interdisciplinares, buscando também a descentralização da ação docente como detentor do saber.

Considerações Finais

A experiência de investigação nos trouxe significativas compreensões sobre autonomia dos estudantes durante o período de ensino remoto ou híbrido causado pela pandemia do Novo Coronavírus. É importante ressaltar que por mais que haja a caracterização de uma postura independente do discente, esse estudo revelou os impactos das metodologias com base no ensino tradicional praticadas a longas datas nas escolas. Mesmo com as inúmeras discussões contrárias ao ensino bancário, geradas desde o último século, pouco houve avanços para mudanças. As evidências aqui coletadas refletem que a educação presencial ainda privilegia a aprendizagem mecânica centrada no professor. O estudante se vê condicionado à dependência ao invés de exercitar o seu posicionamento ativo e protagonizar a sua aprendizagem.

O cenário de educação atual imposto às nossas escolas pela condição biológica de um vírus altamente letal reforçou a necessidade emergente de superação do ensino tradicional ou até mesmo dos resquícios dele, que ainda prevalecem nas práticas docentes. Visualizar propostas de metodologias ativas que superem práticas de transmissão do conhecimento é a alternativa para promover a autonomia dos estudantes nas mais diversas etapas do ensino, pois “a aprendizagem por questionamento e experimentação, é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (BACICH & MORAN, 2018, p. 02). Só assim,

conseguiremos enxergar protagonismos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes como postula as teorias que orientam para a aprendizagem significativa.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. ; VALENTE, j. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Campinas, São Paulo, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BACICH, L.; MORAN. J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CORTELAZZO, A. L. (et al.). Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro, Brasil: Alta Books, 2018.
- MOREIRA, M. A. A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em Sala de Aula. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- MICHAELLIS, Dicionário Brasileiro de Língua portuguesa. Editora melhoramentos, 2021. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/> > acesso em: 22 mar. 2021.