

ENSINO REMOTO NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

REMOTE TEACHING IN HIGHER EDUCATION: REPORTS, REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

Erick Kader Callegaro¹

Giana Weber de Oliveira²

Resumo: O presente relato de experiência objetiva reunir duas perspectivas sobre o novo contexto de ensino-aprendizagem da educação superior: um relato sobre a ministração de disciplinas e as consequências das mudanças de modalidade de ensino por meio da visão docente e um relato sobre a mudança da função autônoma por meio da visão discente. Com o processo de adaptação, do modelo presencial ao modelo de ensino remoto, elementos constituintes do ensino são deslocados, postos em situação de dúvida e realocados a outras dimensões, fazendo com que tanto docente quanto discente refletissem e agissem sobre para a efetiva ocorrência da aprendizagem. Partindo de pressupostos teóricos sobre ensino-aprendizagem, o relato discorre sobre organização, interação e avaliação a partir da perspectiva docente e, da perspectiva discente, sobre a abrupta mudança do status da função autônoma do discente, fazendo-o com que o mesmo se tornasse mais autônomo para com sua própria formação. Após os relatos, considerações são apresentadas a partir das experiências empíricas das duas perspectivas, com vistas ao fornecimento de possibilidades de orientação didático-pedagógicas para o ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ensino Remoto. Função Autônoma. Ensino-Aprendizagem no ensino remoto.

Abstract: *This report aims to gather two perspectives upon the new context of teaching and learning in higher education: a report about teaching and the consequences of the teaching modality switch according to a teacher and a report upon the autonomy function according to a student. Within the process of adaptation, from the presential to the remote model, paramount elements are dislocated, put into question and relocated to other dimensions hence, teachers and students have to reflect and act in order to the effective occurrence of learning. Starting from a theoretical framework of teaching and learning, this report verses of the organization, interaction and evaluation from a teacher's point of view and from the student's point of view, upon the abrupt switch of the autonomy function status of the students themselves, who had to become more autonomous regarding their formation. After the reports, considerations are presented from the empirical experiences from both perspectives, in order to provide possibilities of didactic and pedagogical orientation for the context of remote teaching.*

Keywords: *Higher Education. Remote Teaching. Autonomy Function. Teaching and Learning in Remote Teaching.*

¹ Doutor em estudos linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria e professor do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Franciscana.

² Mestra em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria e acadêmica do Curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Franciscana.

Introdução

No dia onze de março de dois mil e vinte, a Organização Mundial da Saúde (doravante, OMS), em uma coletiva de imprensa, por meio de seu diretor-geral Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que o mundo entrou em estado pandêmico, devido ao número de casos e alta capacidade de contágio do vírus Sars-Cov-2 ou, como é chamado pela mídia jornalística devido às suas características estruturais, Coronavírus. Desde então, governos de todo o globo, no aumento significativo do número de casos, entram em isolamento social, seja por de cada sistema legislativo. Com medidas de prevenção sanitárias sendo publicadas diariamente pela OMS, uma delas foi a proposta de isolamento social, para que o vírus não se espalhasse rapidamente e não reproduzisse causalidades em todo o mundo. No Brasil, a emergência sanitária foi decretada no dia quatro de fevereiro de 2020, mesmo que na data referida, segundo o próprio sítio do Ministério da Saúde, não houvesse casos no Brasil.

Contudo, com o aumento significativo de casos no território brasileiro, órgãos que constituem o governo, em todos seus níveis (federal, estadual e municipal), tiveram de decretar medidas de prevenção de contágio e super-ocupação de estruturas hospitalares. O isolamento social foi inserido em todas as dimensões da vida cotidiana do cidadão brasileiro, em especial na dimensão educativa, seja no ensino básico ou superior. Ao passo que os números de casos aumentavam e aglomerações foram consideradas, em algumas regiões, proibidas, o espaço educativo, agora não presente e virtual, teve de ser readaptado para que o exercício educativo não fosse completamente paralisado em todas as regiões do país.

Portarias do Ministérios da Educação, como a de no 343, de 17 março de 2020, 345 de 19 de março, 473 de 12 de maio e sua última versão, portaria de no 544 de 16 de junho de 2020, autorizam, em caráter excepcional, a substituição de aulas de cursos de modalidade presencial

por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

As universidades, privadas ou públicas, com a autorização dada pela portaria supracitada, encontraram-se em um cenário atípico, sensível e novo, pois deveriam (dada a sua autonomia) criar um modelo de ensino novo, o ensino remoto, que fosse capaz de simular as atividades presenciais por meio de atividades mediadas por tecnologias de informação e comunicação. É neste processo de mudança de modalidade que se encontra o objetivo do presente relato de experiência, que procura relatar, refletir e fornecer possibilidades sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto do ensino superior por meio do ensino remoto, causado pela pandemia do Covid-19.

O presente relato de experiência divide-se em duas partes, pois parte da premissa que o processo de ensino-aprendizagem é interativo em sua essência (VYGOTSKY, 2000) e é construído a partir do conhecimento prévio do discente (AUSUBEL, 1968), podendo causar transformações em direção à autonomia, à autocrítica e à cidadania do discente (FREIRE, 1987). Portanto, este relato, em sua primeira porção, é escrito a partir da perspectiva do docente, ao relatar sobre a mudança de modalidade no primeiro semestre de 2020 e da perspectiva discente, ao relatar sobre o seu próprio papel e como o ensino remoto desloca a autonomia a um patamar de pertinência ímpar.

Após os relatos, os autores apresentam reflexões e, conseqüentemente, possibilidades de deslocamento epistemológico no diz que respeito ao próprio sentido do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino remoto, no sentido de fornecer uma orientação didático-pedagógica pautada na experiência empírica.

Objetivos

- Relatar sobre a experiência de ministração de disciplinas de um curso de graduação em licenciatura no contexto do ensino superior privado por meio do ensino remoto, a partir da perspectiva docente;
- Relatar sobre a experiência do papel discente no processo de ensino-aprendizagem de um curso de graduação em licenciatura no contexto do ensino superior privado por meio do ensino remoto, a partir da perspectiva discente;
- Refletir sobre as experiências empíricas do ensino remoto, com vistas a um aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto no contexto do ensino superior;
- Fornecer possibilidades de orientação didático-pedagógico com vistas ao desenvolvimento e ao fortalecimento do ensino e a efetiva ocorrência da aprendizagem no ensino remoto no contexto do ensino superior.

Justificativa

O presente relato de experiência se justifica por meio da demanda de revisão epistemológica no que diz respeito ao conjunto de fatores que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, demanda essa que foi causada pela pandemia do Covid-19, fazendo com que o contexto do ensino superior, autorizado a substituir as aulas presenciais por atividades mediadas via tecnologias de informação e comunicação, transpusesse suas atividades letivas da modalidade presencial para a modalidade remota.

Para que se possa revisar e desenvolver uma teoria, considerando-a como entidade sujeita aos efeitos do tecido espaço-temporal, conforme Halliday (2001) nos aconselha quando discorre sobre o próprio movimento teórico de suas propostas de ensino, faz-se necessário que a classificação entre em

contato direto com a experiência, agora deslocada de seu local e tempo e configurada a partir de demandas sociais, sanitárias, políticas e educacionais. Isso quer dizer que este relato de experiência, também, justifica-se como um dado no qual pesquisadores possam analisar, refletir e propor adaptações didático-pedagógicas para o ensino remoto. Este, que nasce abruptamente, é um modelo emergencial de educação, de essência presencial, porém, de aplicação à distância - um misto complexo que requer o equilíbrio de métodos de ensino que consigam manter, de forma ou outra, a "presencialidade", mesmo que de forma remota e mediada por meio de tecnologias de informação e comunicação.

É justificado também pela importância em se considerar a experiência discente, como aquele que é alvo maior das transformações didático-pedagógicas do próprio contexto de ensino superior. Se se pensa o processo de ensino-aprendizagem como organicamente interativo, em consonância com as proposições teóricas e aplicadas de Vygotsky (2000) e pautado em conhecimento prévios, hierarquicamente estruturados, como em Ausubel (1967), o discente do ensino superior, já maduro o suficiente, pode ser considerado como parte ativa na própria construção do método de ensino no ensino remoto, já que este requer uma mudança, conforme o relato a seguir, nos próprios papéis que tanto docente quanto discente assumem na mudança de modalidade de ensino.

Metodologia e Resultados

As seções a seguir apresentam a metodologia e os resultados do presente relato de experiência. É dividido em três subseções: a seção de metodologia, que versa sobre o universo do relato de experiência, para fins de contextualização e ancoragem dos agentes envolvidos; e a subseção de resultados: relato a partir de experiências empíricas de um docente de ensino superior que trabalhou de forma remota no primeiro semestre de 2020 e relato a partir de experiência empíricas do discente e seu papel com vistas a sua autonomia.

Metodologia

Antes de se adentrar sobre o próprio universo de análise do presente relato de experiência, é necessário um exercício de definição do **ensino remoto**, que é diferente do Ensino a Distância, modalidade de ensino com legislação, infraestrutura e operações didático-pedagógicas distintas.

O Ensino a Distância, regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, traz uma definição do modelo:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Isso quer dizer que, para a realização de um curso a distância, é necessário que haja um projeto curricular próprio, pautado em constante presença de tutores em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), infraestrutura tecnológica, métodos de ensino que efetivem a aprendizagem mediada por tecnologias de informação e comunicação, objetos de aprendizagem, ou seja, uma proposta que atenda a particularidade espaço-temporal do ensino a distância (BEHAR, 2009) Já o ensino remoto é se define como um modelo híbrido, criado a partir de uma demanda educativa e sanitária.

O ensino remoto, então, é um modelo de ensino intermediário entre a modalidade presencial e a modalidade a distância, no qual o nível de interação entre docente e discente é ampliado, tanto de forma quantitativa como de forma qualitativa, para manter o caráter de "presencialidade" no processo de mudança de modalidade. Contudo, o ensino remoto se constrói, mesmo que para solucionar um problema, a partir da infraestrutura teórica e prática do ensino a distância.

Com a definição de ensino remoto, o universo do presente relato de experiência é o do ensino superior, mais especificamente, uma instituição privada de ensino superior, cujo ensino remoto foi adotado entre março e abril do primeiro semestre de 2020. Todos os cursos de graduação da instituição, a partir da autorização do Ministério da Educação, iniciaram o processo de mudança de modalidade para o ensino remoto.

O relato docente parte da experiência empírica sobre a mudança de modalidade de ensino, a partir das orientações e regimentos da instituição de ensino, quais sejam: uso do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* para organização, repositório e envio de atividades, tanto síncronas quanto assíncronas; uso de plataformas de comunicação ao vivo para atividades assíncronas; atenção ao processo de avaliação, já que o espaço de interação entre docente e discente foi transposto para o ambiente virtual e atenção à frequência dos discentes quanto à realização de atividades e presença em aulas ao vivo.

O relato discente consiste na experiência vivenciada no primeiro semestre com impressões sobre o ensino remoto a partir das normativas estabelecidas pela instituição de ensino superior, em diferentes perspectivas, perpassando pelo sistema virtual de aprendizagem até a proposta de avaliação. Constitui-se de análises empíricas descritas em situações emergentes de uma práxis pedagógica.

Relato Docente

Durante os meses de março e abril, ocorreu o processo de mudança de modalidade ensino, do presencial ao remoto. Todas as disciplinas, sendo até então ministradas de forma presencial, tiveram de ser organizadas e estruturadas no formato de sequências didáticas por meio do *Moodle*, dividida em tópicos a partir do programa de ensino de cada disciplina. Cabe ao professor modelar a disciplina no ambiente de acordo com seu planejamento, natureza da disciplina e carga horária.

A preocupação do relato docente divide-se em três elementos: organização da disciplina no ambiente *Moodle*, interação e avaliação, ou seja, com a manutenção da interação e a organização da disciplina, de forma conseguir estruturar, aplicar, visualizar e solucionar problemas relacionados à avaliação e, conseqüentemente, à aprendizagem afetiva do corpo discente. Não havia mais um espaço físico, com interação face a face, na qual docente e discente pudéssemos negociar significados (AUSUBEL, 1968) ou mesmo interagir da mesma forma como na modalidade presencial (VYGOTSKY, 2001).

Para se pensar em uma organização, baseada em uma seqüência didática que siga uma lógica de um crescendo, do mais simples ao mais abstrato, não se poderia apenas transpor o plano de ensino da disciplina ou mesmo apenas enviar os textos aos discentes por meio do *Moodle*. A interação, já transformada e frágil, deveria ser demonstrada de forma mais explícita, organizada e finalisticamente orientada. Frágil, pois, uma mudança brusca no formato da interação fez com que tanto docente quanto discente tivessem de se adaptar com tecnologias de comunicação novas: câmeras, microfones, avatares, velocidade de Internet, compartilhamento de tela, envio de pequenos e grandes arquivos e afins.

No modo presencial, esses processos de organização ocorriam por meio do plano de ensino, fotocópias de textos, interação constante em sala de aula e, também, troca de e-mails. Na modalidade remota, já que o *Moodle* é o ponto de partida de toda a organização disciplinar, haveria de se estruturá-la de forma que conseguisse simular a fala do docente e, também, explicitar, ainda mais, os objetivos de cada tópico para que o discente tivesse tempo de adaptação à nova plataforma e não se perdesse em meio ou de i) ausência de informação ou de ii) exagero de informação.

A disciplina no *Moodle* foi organizada de forma simples, com vistas à orientação do discente pelo programa previsto na ementa da disciplina, com finalidade explícita, dividida de acordo com tempo necessário para o trabalho de unidades de ensino, desde contextualização do conteúdo até avaliação e/ou pós-avaliação. A linguagem, também, declarativa e, por vezes, injuntiva, de estrutura simples e linear. Sempre postas com uma semana de antecedência, os tópicos ficam ocultos até o dia determinado para ou a atividade síncrona ou assíncrona.

A organização da disciplina no *Moodle* também passou por uma transformação durante o semestre: antes, cada aula recebia um tópico distinto, com uma *template* de seqüência didática distinto. Ao passo que o tempo passou, percebeu-se que os discentes não conseguiam acompanhar a quantidade excessiva de tópicos, pois não havia uma ligação entre um tópico ou outro e, também, havia um excesso de orientações. Para tanto, resolveu-se organizar os tópicos a partir do tempo estipulado pelo docente para se trabalhar, de forma holística, uma unidade do conteúdo, tratando-a com uma seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Da organização, outro elemento de preocupação é a interação, ou melhor, com a mudança em seu formato e como o deslocamento do espaço, de natureza presencial para virtual, afetaria (ou não) a interação entre docente e discente. Durante o semestre, problemas de Internet (acesso e qualidade), de computadores (acesso e qualidade) mostraram-se obstáculos para a efetiva interação entre docente e

discente. Acrescenta-se, também, a não abertura de *webcams* e pouca demonstração de fala discente, obstáculos que poderiam colocar em risco o planejamento do docente, o diagnóstico sobre a negociação de significados sobre os conteúdos estipulados no programa da disciplina e, também, o formato de avaliação ideal para a nova situação virtual.

Ao passo que se tentou realizar o máximo de atividades síncronas (por exemplo, aulas ao vivo), momentos que foram marcados apenas pelo monólogo do docente, mesmo que este tentasse recorrer a vocativos, questionários e fóruns de dúvidas a serem trabalhados em aula ao vivo, a "presencialidade" não estava sendo transposta de maneira efetiva. Chegou-se a essa conclusão, pois no modelo presencial, o docente, ora monologa, ora inverte a sala, ora propõe seminários, atividades de realização individual e/ou em grupo. As atividades síncronas estavam sendo marcadas apenas pela fala do docente para a contextualização e transposição didática do conteúdo, formato que não condiz com a modalidade presencial.

Logo, passou-se para um novo formato de interação: se se tem uma unidade de conteúdo nova, o docente constrói materiais de apoio, juntamente com aulas síncronas para contextualização e explicações iniciais do conteúdo, juntamente com a solicitação de leituras prévias e postagem de possíveis dúvidas para a aula futura. Após o término das atividades síncronas, o docente recorre a uma (1) ou duas (2) atividades assíncronas, como: instrumentos de avaliação, de acordo com a natureza da disciplina, postagem de perguntas e/ou de resposta a questionários para validar frequência e, também, para a média final da disciplina. O equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas, a partir da experiência empírica, a que mais se assemelha ao modelo presencial, devido a própria estruturação do modelo presencial: fala do docente, fala do discente, realização e apresentação de atividades avaliativas e afins.

Ao passo que a organização e a interação foram modificadas pela mudança de modalidade de ensino, a avaliação também foi repensada com vistas à adequação ao novo molde. O discente, agora no espaço de sua casa, tem (parcialmente ou não) acesso constante à Internet, porém, isso não apontou para uma melhora na qualidade das avaliações nas disciplinas puramente teóricas, pois o discente tem acesso imediato às referências bibliográficas da disciplina.

Foi necessário, então, retomar a definição de avaliação processual e inseri-la no contexto do ensino remoto, adequando-a com a finalidade formativa. Sobre esse tipo de avaliação, Lôrdelo, Rosa e Santana (2010), especialista em educação, discorrem sobre tal tipo de avaliação em uma mudança de paradigma, não necessariamente análogo ao que se vive hoje, mas, uma mudança de paradigma em si. Os autores (2010, p. 18), então, definem:

[a avaliação processual é] apontada atualmente como uma prática ideal de regulação da aprendizagem, pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados.

Logo, foi necessário que a avaliação também fosse organizada e proposta com orientação finalística, apresentada de forma clara, com objetivos de aprendizagem explícitos e, conseqüentemente, com as habilidades que podem ser desenvolvidas. Além disso, como na definição dos autores, os instrumentos de avaliação são um processo e não um produto somativo. Portanto, para que se possa avaliar processualmente, o docente deve interagir sobre o instrumento de avaliação, sobre o desempenho do discente para com o instrumento de avaliação e fornecer orientação didática para o alcance do objetivo proposto por meio da avaliação.

No ambiente do *Moodle* e com atividades síncronas e assíncronas, as tecnologias de informação e comunicação são capazes de fornecer ferramentas de acompanhamento e diagnóstico, seja na construção de um texto, seja no envio de provas dissertativas com consulta ou mesmo na construção de projetos com caráter extensionista. Para além disso, na própria organização da disciplina, o *feedback*, ou seja, o comentário sobre o desempenho discente para com a avaliação, deve ser proposto e enviado em aulas síncronas para que o própria discente tenha a oportunidade de interagir com o docente. O *feedback* por comentário escrito, em qualquer das plataformas, não se mostrou eficaz ao passo que os mesmos equívocos (sejam de natureza textual ou teórica) eram apontados, porém, reproduzidos novamente em outros instrumentos de avaliação. Contudo, quando se mudou a forma de avaliação, no que diz respeito à negociação de significados de *feedback*, o desempenho mostrado por avaliação foram aumentando gradativamente, pois havia interação virtual direta e bilateral.

Relato Discente

Durante este processo coube ao aluno desempenhar-se conforme a organização da instituição, desenvolvendo e aprimorando seu processo acadêmico de maneira que não comprometesse sua efetividade. Assim, novos replanejamentos e sistematizações precisaram ser incorporados na vivência diária para que fossem acomodados nesta nova organização de ensino remoto. Os desafios são essenciais durante a graduação, pois incitam a busca por novas áreas de conhecimento, a criação saberes interdisciplinares e consolidam aprendizagens. Desafiar-se é processo humano, está diretamente ligado ao perfil das novas gerações que estão sempre conectadas às informações e múltiplas mídias.

No transcorrer dos meses, o encorajamento e a naturalidade das ações foram sucumbidos por novos aprendizados, que foram colaborativamente compartilhados entre os professores e alunos em diferentes ferramentas síncronas ou assíncronas. Desta maneira, os discentes expressaram sua autonomia com mais criticidade quanto ao desenvolvimento de seus papéis dentro da modalidade ensino remoto. A produtividade e aprendizado foi verificada no crescimento e aprofundamento das atividades e estudos realizados. Quando o aluno consegue alcançar sua autonomia, compreende que sua atuação é diferenciada e, assim seu processo é visualizado também de outra maneira, pois diretamente a ela outros fatores estão associados. Novas palavras passaram a fazer parte rotineira do léxico da língua, antes despercebidas de sua funcionalidade e eficiência. Uma nova aprendizagem precisou ser reconfigurada e

implantada no sistema educativo. Moran (2018) coloca que a aprendizagem é um processo ativo, que enfrentamos desafios em todos os campos, mas que amplia nosso conhecimento e nossas competências, ou seja, “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competências em todas as dimensões” (2018, p.02).

Nesta perspectiva, fazer uso de maneira mais habitual das metodologias ativas tornou-se substancial, até então aprendidas nas rodas de estudo com os professores. Assim, foram implementadas buscando a interação e a reflexão num novo ambiente virtual com regras e proposições aos poucos construídas por ambos envolvidos na sala virtual. Aprendeu-se a exercer a dialógica numa sala de aula com chamada online, tarefas, reflexões e apresentações de trabalhos de ordem disciplinar. Nestes momentos pode-se verificar a concretização na prática dos estudos, experiências e preceitos dos professores em fazer com que a aula para o aluno sempre fosse motivo de constante transformação, aprendizado integrado e significativo. Cosensa destaca que terá mais chance de ser considerado como significativo e, portanto, alvo de atenção, aquilo que faça sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável (2011, 49). Os novos tempos, o tempo de pandemia trouxe a necessidade da ponderação em considerar o que é realmente essencial ao aluno e o que de fato contribuirá em seu processo educativo.

A educação com sentido, dialógica, propulsora da autonomia como é destacada por Paulo Freire (1996) só faz sentido quando os envolvidos sabem quais são as dimensões de suas ações e o que querem alcançar, realmente, com o despertar de protagonistas autênticos e críticos, envolvidos além de seu contexto escolar. Neste sentido, merece destaque a sensibilidade dos docentes em atender seus discentes quanto a disposição das disciplinas no *Moodle*, pois a reconfiguração demonstrou ato de acolhimento e interação com as percepções dos discentes.

Possíveis Considerações

Novas possibilidades de práticas educativas são essenciais no cenário educativo, pois a educação é um constante movimento exercido por profissionais que compreendem que a formação continuada é permanente e cíclica. Para atender as demandas, às inúmeras ações e normatizações, metodologias ativas são atributos que exemplificam e qualificam o processo educativo do ensino remoto.

Portanto, o ensino remoto, que causa uma mudança abrupta, brusca e sem precedentes, afeta as dimensões do processo de ensino e aprendizagem, pois não há mais um espaço físico, de interação e avaliação face a face. Houve o deslocamento para ambientes de aprendizagem virtuais, que carregaram consigo estruturas próprias de manutenção, controle, atividade, avaliação e frequência, fazendo com que docente (re)planeje disciplina de acordo com as possibilidades e impossibilidades do ambiente virtual, ao passo que reflete e age sobre as mudanças didático-pedagógicas e espaço-temporais para formar os seus estudantes com vistas a efetiva ocorrência da aprendizagem.

Ambos relatos mostram que um caminho de revisão teórica é necessário para a organização, interação, avaliação e papel, tanto do docente como do discente no contexto do ensino remoto. As possibilidades de orientação didático-pedagógicas que se apresentam aqui são da ordem dos elementos que foram empiricamente experienciados pelo docente e pelo discente.

Como o ensino remoto se constrói por meio de tecnologias de comunicação e informação e a interação face a face se perde, uma possibilidade de organização da disciplina é construí-la em sequências didáticas, organizadas textualmente com vistas a orientação finalística: cada unidade do programa da disciplina pode possuir um único tópico, que agrega os dias necessários para um exercício de explicação e explicação de conteúdo, a depender da natureza da disciplina.

A interação pode ser recuperada se se pensar na forma como se é estruturado os turnos de fala e os turnos de realização e apresentação de atividades no modelo presencial e organizá-los na plataforma de aprendizagem virtual. Atividades síncronas para contextualização, exposição e explicação inicial de conteúdo, com leitura prévia solicitada com antecedência e um material de apoio. Após, atividade assíncrona a respeito do conteúdo da sequência didática, conforme planejamento do docente, para diagnosticar, prever e avaliar frequência e o desempenho discente.

No equilíbrio entre atividades síncronas e assíncronas, o elemento da avaliação se sobressai, no momento que docente revisita o significado de avaliar, pois se encontra, atualmente, em um contexto de distância social e ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação. Uma possibilidade é a avaliação processual, que diagnostica o conhecimento prévio do aluno, possui caráter formativo e retroativo e explícita, ainda mais, os objetivos e as habilidades nas quais o instrumento de avaliação, juntamente com o exercício da aula em si, podem causar na formação discente. As tecnologias de informação e comunicação, neste sentido de observação, acompanhamento e diagnóstico, oferecem ferramentas nas quais docente pode perceber o próprio andamento da (re)construção.

Conclui-se, então, que o ensino remoto requer uma retomada no próprio método de ensino, para que i) não se confunda com o ensino a distância, pois esse tem outra proposta didático-pedagógica mas também é necessário que se regaste nesta modalidade o conhecimento teórico e aplicado das tecnologias de informação e comunicação e ii) para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, no epicentro da dimensão do método de ensino que nasce a partir para a solução de um problema espaço-temporal e da relação entre docente e discente.

Referências

AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning**. New York: Grune & Stratton, 1968.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In BEHAR, P. A. (orgs) **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de mai. 2017, p. 3.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020 p. 62.

COSENSA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.151 p.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. Interview with M. A. K. Halliday, Cardiff, July, 1998. In **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 17, nº 1, pp. 131-153, 2001.

LÔRDELO, J. A. C; ROSA, D. L; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. In **Entre Ideias**, Salvador, nº 17, pp. 13-33, jan/jun, 2010.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In MORAN, J. BACICH, L. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma nova abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.2-25.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.