

DESAFIOS DO ENSINO APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA CONSTRUÇÃO BASEADA EM METODOLOGIAS ATIVAS

Teaching and learning challenges in pandemic times: an experience based on active methodologies

Desafíos del enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia: una construcción basada en metodologías activas

Duque, A. M. et al. (2021). Desafios do ensino aprendizagem em tempos de pandemia: relato de uma construção baseada em metodologias ativas. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.* 3(5), 457-470. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto41849

Resumo

Objetivo: Descrever, analisar e refletir sobre o processo de construção/implementação de uma subunidade curricular obrigatória remota, que ocorreu durante a pandemia. **Síntese dos elementos do estudo:** Realizou-se uma caracterização da instituição e do curso onde ocorreu o processo e, posteriormente, foi exposto o desenvolvimento da subunidade curricular (o funcionamento antes da pandemia e o resultado da reformulação/adaptação/implementação da subunidade curricular remota pelos docentes). **Conclusão:** Foram identificados desafios, limites e potencialidades desse processo, incluindo: manejo das plataformas, qualidade das conexões e do ensino, acesso às referências bibliográficas, protagonismo e motivação dos estudantes, contato com profissionais de outras instituições.

Palavras-chave: COVID-19. Ensino remoto. Tecnologias de informação e comunicação. Terapia Ocupacional.

Abstract

Objective: To describe, analyze and reflect about the implementation process of a mandatory curricular component which happened during the pandemic by University professors. **Synthesis of the study elements:** We did a characterization of the University and after we described the process, including the development process of the curricular component before the pandemic period and the reformulation process before the implementation of remote education. **Conclusion:** We described the challenges, limits and potentialities, including: the management of platforms, the quality of connections, the access to scientific references, the protagonism and motivation of the students who were involved, and the approximation between the students and Occupational Therapists from other Universities.

Keywords: COVID-19. Remote education; Information and communication technologies. Occupational Therapy.

Resumen

Objetivo: Describir, analizar y reflexionar sobre el proceso de construcción/implementación de una unidad educativa obligatoria remota, que se produjo durante la pandemia. **Síntesis de los elementos de estudio:** Se realizó una caracterización de la institución y del curso donde se llevó a cabo el proceso y, posteriormente, se expuso al proceso de desarrollo de la unidad educativa (la operación ante la pandemia y el resultado de la reformulación/adaptación/implementación de la unidad educativa remota por parte de los maestros). **Conclusión:** Se identificaron desafíos, límites y potencialidades de este proceso, incluyendo: gestión de plataformas, calidad de conexiones y enseñanza, acceso a referencias bibliográficas, protagonismo y motivación de los estudiantes, contacto con profesionales de otras instituciones.

Palabras clave: COVID-19. Enseñanza a distancia. Tecnologías de la información y la comunicación. Terapia Ocupacional.

Andrezza Marques Duque 

Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Antônio Garcia Filho. Departamento de Terapia Ocupacional. Lagarto, Sergipe, Brasil.

Erika Hiratuka-Soares 

Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Antônio Garcia Filho. Departamento de Terapia Ocupacional. Lagarto, Sergipe, Brasil.

Larissa Galvão da Silva 

Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Antônio Garcia Filho. Departamento de Terapia Ocupacional. Lagarto, Sergipe, Brasil.

Francisco Leal de Andrade 

Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Antônio Garcia Filho. Departamento de Terapia Ocupacional. Lagarto, Sergipe, Brasil.

Marina Batista Chaves Azevedo de

Souza 

Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Antônio Garcia Filho. Departamento de Terapia Ocupacional. Lagarto, Sergipe, Brasil.

1. Introdução

Em 11 de março de 2020 a situação de pandemia por surto de COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desencadeando situação de emergência em saúde pública em diversos países do mundo. A COVID-19 é uma doença viral, causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov2), com alto potencial de contágio por via respiratória, através de gotículas expelidas por paciente sintomático ou não (WHO, 2020). Essa situação foi motivo da interrupção de atividades presenciais de grande parte dos cursos de graduação do Brasil, sobretudo aqueles pertencentes às Instituições Públicas de Ensino Superior. O Ministério da Educação do Brasil, através da Portaria n. 343/2020, permitiu a substituição das aulas em modalidade presencial por aulas em modalidade remota, tanto de maneira síncrona (em tempo real) quanto assíncrona (off-line e/ou sem conexão em tempo real) (Gusso et al., 2020; Brasil, 2020).

O período remoto emergencial suscitou a discussão sobre: capacitação de professores e estudantes para iniciar esse processo; qualidade do ensino nesta modalidade; saúde física e mental dos professores e estudantes para enfrentarem o trabalho durante a pandemia; e, vulnerabilidade social dos estudantes. Compreende-se que é importante desenvolver pesquisas que busquem descrever as práticas dos docentes durante esse período, e que o compartilhamento das experiências pode auxiliar na elaboração de futuras estratégias de ensino aprendizagem eficazes e contextualizadas ao atual momento. Gerar dados que documentam problemáticas e desafios contidos nas práticas pode ser interessante no processo de elaboração e reelaboração de políticas de acompanhamento aos servidores das instituições de educação e aos estudantes.

Este artigo trata da experiência de docentes do curso de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na vivência do ensino emergencial remoto. A prática realizada nesse período está ancorada no uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem e vincula-se às atividades desenvolvidas pelo Curso de Terapia Ocupacional da UFS durante a pandemia da COVID 19. As atividades remotas foram iniciadas na UFS a partir do segundo semestre do ano de 2020.

Considerando a presente contextualização, o objetivo do artigo foi descrever, analisar e refletir sobre o processo de construção/implementação de uma subunidade curricular obrigatória e remota, que ocorreu durante a pandemia. No tópico a seguir, foi feita uma breve caracterização da instituição onde ocorreu a prática e, posteriormente, descrita a experiência (relato do funcionamento da unidade antes da pandemia e de sua reformulação para o período remoto), seus desafios, limites e potencialidades.

2. Contextualização e caracterização do local do estudo

O curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS) está inserido no Campus Universitário Professor Antônio Garcia Filho, localizado na cidade de Lagarto, região centro-sul do estado

de Sergipe. O processo de implantação do campus foi iniciado em 2011 através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O ingresso dos estudantes ocorre através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de políticas de ações afirmativas (programas de cotas universitárias). As características socioeconômicas da população universitária da instituição e campus mencionado apontam para um elevado percentual de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica (Radar UFS, 2019). O recebimento do auxílio financeiro possibilita a permanência de boa parte dos estudantes matriculados no curso de graduação.

Destaca-se que, em 2020, em virtude da pandemia, as desigualdades, vulnerabilidades sociais e incertezas sobre o futuro foram aumentadas, sobretudo dos estudantes das instituições públicas, que tiveram suas formações paralisadas. A pandemia suscitou reflexão das lideranças do setor da educação sobre a necessidade de elaboração de políticas acadêmicas que contribuam para a preservação da saúde e da vida dos discentes nesse momento (Moralez, Lopez, 2020).

A UFS paralisou suas atividades presenciais em 16 de março de 2020. Logo após, as gerências institucionais iniciaram a busca de soluções para esse novo tempo. A Universidade também instituiu o Plano de Ação Emergencial de Assistência Estudantil frente à Covid-19 para atender necessidades de alunos assistidos por programas de assistência estudantil e cujos recursos recebidos fossem provenientes de bolsas/auxílios de qualquer natureza. Tais recursos, além de auxiliar financeiramente os estudantes durante a atual situação epidemiológica, também pretendiam proporcionar um possível retorno remoto das atividades de ensino.

Com a decisão da UFS pelo retorno das atividades na modalidade remota, em 19 de outubro de 2020, diversas foram as estratégias dos docentes da instituição para que as atividades de ensino fossem também retomadas. Com o retorno oficial das atividades de ensino, os docentes do curso de Terapia Ocupacional decidiram por oferecer de forma remota todos os componentes curriculares específicos do curso, com exceção dos estágios obrigatórios.

Além dos desafios relacionados à existência de uma pandemia e à implementação da nova modalidade de ensino, os docentes de Terapia Ocupacional da UFS precisaram, nesse retorno, continuar seguindo os preceitos pedagógicos do campus de Lagarto/SE, que é composto por oito cursos da área da saúde e que desde sua fundação tem como especificidade a utilização de metodologias ativas nos processos de ensino aprendizagem. Todos os componentes curriculares funcionam utilizando metodologias ativas, sobretudo a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Problematização. Essas, consideram o aprendizado baseado em situações problema e em contextos reais de prática, propiciando ao estudante o desenvolvimento de seu protagonismo e uma percepção crítica-reflexiva nos processos de ensino aprendizagem, que são autogeridos (Hiratuka, et al., 2014).

O currículo de Terapia Ocupacional é organizado em quatro ciclos, divididos ao longo de quatro anos. O primeiro ano é comum a todos os cursos do campus com conteúdos transversais, com o objetivo de favorecer uma vivência interdisciplinar. O segundo e terceiro ciclo são organizados em módulos teóricos e práticos, distribuídos em unidades educacionais denominadas: Tutorial, Prática de Ensino Serviço em Terapia Ocupacional, Habilidades Profissionais em Terapia Ocupacional e Laboratório de Pesquisa em Terapia Ocupacional. O último ano é destinado às atividades de estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No próximo tópico está descrito o processo de construção e de implementação da subunidade curricular de Tutorial, uma unidade teórica e oferecida para os estudantes de forma totalmente remota. Será esclarecido primeiramente o funcionamento do Tutorial na modalidade presencial, antes da pandemia, para que seja possível identificar mudanças/adaptações realizadas.

3. Descrição do processo de ensino aprendizagem nas modalidades presencial e remota

A subunidade curricular de Tutorial segue os preceitos da Abordagem Baseada em Problemas (ABP), que trata-se de: "(...) uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa (...)" (Souza, Dourado, 2015, p. 184-185). Essa subunidade curricular acontece no segundo e terceiro ano da formação graduada e sua organização ocorre por meio de módulos. Cada ano é dividido em cinco módulos tutoriais, que juntos constituem uma carga horária de 480 horas e são distribuídos ao longo do ano. São subunidades obrigatórias que contém os conhecimentos teóricos necessários para realizar práticas em Terapia Ocupacional.

Resumidamente, no Tutorial do segundo ano os módulos versam sobre: história da profissão; cinesiologia, biomecânica, psicomotricidade; desenvolvimento neuropsicomotor, cognitivo e psicossocial; alterações/disfunções neurológicas, ortopédicas, musculoesqueléticas, sensoriais e psicossociais em crianças e adolescentes; noções de inclusão/exclusão, direitos sociais e cidadania; gestão e planejamento em saúde. Já no terceiro ano tem-se: fundamentos teórico-metodológicos; ética profissional; teorias sobre grupos e instituições; conhecimentos teóricos/metodológicos em saúde mental, saúde do trabalhador, reabilitação física e gerontologia aplicados à Terapia Ocupacional.

Processo da disciplina na modalidade presencial

Na modalidade presencial, os estudantes matriculados eram divididos em grupos e as aulas aconteciam duas vezes por semana para cada grupo de discentes, que tinha, em média, 12 estudantes, e era acompanhado por docentes diferentes, pois as sessões tutoriais nos grupos aconteciam concomitantemente. O funcionamento operacional desta unidade está separado em quatro principais componentes estruturantes: I. sessões tutoriais, II. atividades autogeridas, III. palestras, IV. consultorias, os quais seguem os preceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (Figura 1).

É possível dividir o componente estruturante I. sessões tutoriais, em dois momentos: a) abertura do problema, onde grupo de estudantes, através de conhecimentos prévios, propõe hipóteses acerca de uma temática que será estudada mediada por uma situação problema. Neste momento, estabelece-se qual discente irá exercer o papel de "coordenador" e de "secretário" daquela sessão. Durante os módulos, os estudantes revezam esses papéis. O coordenador orienta a discussão dos estudantes, estimulando a participação de todos e o secretário registra os objetivos de aprendizagem construídos para a situação problema - discutidos grupalmente - e produz o texto com o resumo da sessão. Essas funções têm o objetivo de trazer para o estudante a vivência da responsabilidade da organização da discussão e de sua operacionalização, estimulando habilidades orais, de escrita, e de liderança, consideradas fundamentais no exercício da prática profissional.

Após isso, acontece o momento b) fechamento do problema, quando os estudantes apresentam o que estudaram em um período extraclasse, utilizando-se de materiais científicos indicados na bibliografia sugerida e outros materiais identificados de modo autônomo por eles, de forma a atingir os objetivos de aprendizagem traçados. Nesta etapa, são desenvolvidas habilidades de elaboração, verbalização, co-construção, apoio mútuo e criticidade (Berkel et al., 2010).

Durante a abertura e o fechamento do problema, o docente tem o papel de mediar as discussões realizadas pelos estudantes, organizando o processo de aprendizagem, para amenizar dúvidas e trazer conhecimentos complementares, de forma a garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

O componente II. atividades autodirigidas refere-se ao estudo individual dos materiais pelo discente, que acontece após a abertura do problema e antes do fechamento. O estudante desenvolve habilidades de busca acadêmico-científica, no sentido de uma aprendizagem mais ativa (período extraclasse). O componente III. palestras, trata-se das aulas expositivas fora do momento das sessões, realizadas em sala de aula por docentes convidados e/ou profissionais com expertise nos temas de cada módulo, com o objetivo de ampliar a discussão sobre as temáticas do conteúdo programático, complementar os conhecimentos das sessões ou apresentar exemplos de práticas profissionais relacionadas com os conteúdos teóricos.

Após isso, tem-se o componente IV. consultorias: realizadas por solicitação dos estudantes aos docentes (via agendamento por e-mail ou contato direto com docentes/coordenação). É possível responder dúvidas específicas dos discentes sobre os conteúdos trabalhados nas sessões, ou prestar maiores explicações/orientações sobre esses.

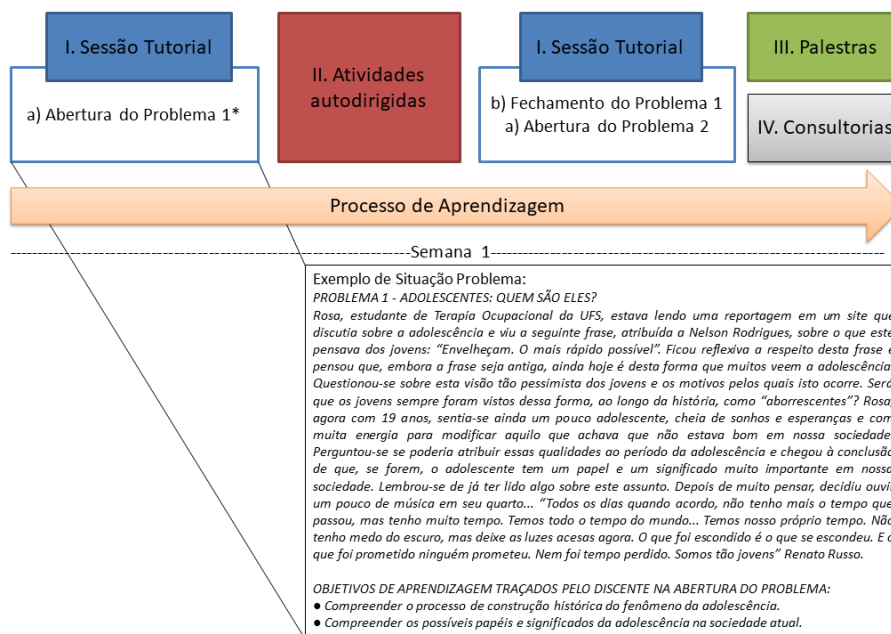


Figura 1. Fluxograma explicativo da organização do Módulo Tutorial – Modalidade Presencial*
Fonte: Elaboração própria.

O sistema de avaliação se dá processualmente e é dividido em três avaliações formativas e uma somativa. A avaliação formativa é realizada pelo tutor e pelos estudantes. A avaliação realizada pelo tutor ocorre em todas as sessões tutoriais, nas quais é utilizada uma ficha de avaliação padronizada (Figura 2) com o objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem individual dos estudantes nas sessões. A avaliação formativa realizada pelo próprio discente ocorre em momentos previamente agendados nos quais os mesmos utilizam uma ficha padronizada para fazer a autoavaliação e avaliação interpares (avaliação dos discentes do grupo) com o objetivo de reflexão sobre seu desempenho e do seu grupo ao final de cada módulo. Já na avaliação somativa, os estudantes respondem provas teóricas escritas.

*Nota explicativa: No exemplo é apresentada uma semana letiva, uma vez que as sessões tutoriais ocorrem de maneira sequencial. Sendo assim, no fluxograma tem-se o modelo representativo de início de um módulo tutorial, e, a partir da primeira semana, a cada encontro, ocorre o fechamento do problema e a abertura do problema posterior.


		DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL											FICHA A		
		AVALIAÇÃO DO ALUNO PELO TUTOR APLICADA PELO TUTOR AO FINAL DE CADA TUTORIAL													
TUTOR:													CICLO:		
SUBUNIDADE:															
NOME DO PROBLEMA:													Nº		
Participantes do Grupo Tutorial															
A		D		G		J		M							
B		E		H		K		N							
C		F		I		L		Grupo Tutorial N							
Dinâmica Tutorial		Pontuação Total – 0 a 10,0													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Passos 1 a 5 Data:		1. Discutir o problema (Pontuação – 0 a 3,00) 0,0 – Insuficiente/0,5 – Muito fraco/1,0 – Fraco/1,5 – Regular/2,0 – Bom/2,5 – Muito bom/3,0 – Excelente													
		1.1 Demonstra a habilidade de identificar questões (0,5); 1.2 Utiliza conhecimentos prévios (0,5); 1.3 Demonstra capacidade de gerar hipóteses (0,5); 1.4 Demonstra capacidade de sintetizar e expor ideias de forma clara e organizada (1,0).													
Passos 6 a 7 Data:		2. Interação no trabalho em grupo (Pontuação – 0 a 2,00) 0,0 – Insuficiente/0,5 – Muito fraco/1,0 – Fraco/1,5 – Bom/2,0 – Excelente													
		2.1 Pontualidade (0,3); 2.2 Capacidade de desempenhar o papel (membro do grupo, coordenador ou secretário) (0,7); 2.3 Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas, pacientes) (0,5); 2.4 Capacidade de criticar e receber críticas (pontos fortes e debilidades) (1,0).													
Passos 6 a 7 Data:		3. Discutir o problema (Pontuação – 0 a 3,00) 0,0 – Insuficiente/0,5 – Muito fraco/1,0 – Fraco/1,5 – Regular/2,0 – Bom/2,5 – Muito bom/3,0 – Excelente													
		3.1 Demonstra estudo prévio trazendo informações pertinentes aos objetivos propostos (1,0); 3.2 Demonstra capacidade de sinalizar e expor as informações de forma clara e organizada (1,0); 3.3 Apresenta atitude crítica em relação às informações trazidas (1,0).													
Passos 6 a 7 Data:		4. Interação no trabalho em grupo (Pontuação – 0 a 2,00) 0,0 – Insuficiente/0,5 – Muito fraco/1,0 – Fraco/1,5 – Bom/2,0 – Excelente													
		4.1 Pontualidade (0,3); 4.2 Capacidade de desempenhar o papel (membro do grupo, coordenador ou secretário) (0,7); 4.3 Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas, pacientes) (0,5); 4.4 Capacidade de criticar e receber críticas (pontos fortes e debilidades) (1,0).													
		TOTAL													
A nota de cada aluno será obtida pelo somatório dos pontos atribuídos. A média dos problemas (nota de cada problema dividido pelo número de problemas) será atribuído peso 3,5.															
Observações e sugestões:															

Figura 2. Ficha para avaliação formativa da disciplina em modalidade presencial (preenchida a cada sessão pelos docentes).

Fonte: Elaboração própria.

Processo da disciplina após a construção e implementação da modalidade remota

Na modalidade remota, houve a necessidade de reorganizar o funcionamento dos componentes estruturantes e, por isso, aumentar a quantidade de grupos tutoriais (diminuindo a quantidade de alunos nos grupos). As sessões tutoriais passaram a acontecer uma vez por semana para cada grupo de discentes, de maneira síncrona. Os grupos passaram a ter em média 6 estudantes, pois acreditava-se que essa menor quantidade de estudantes possibilitaria um processo de acompanhamento da aprendizagem mais assertivo - levando em consideração a dificuldade de acompanhar esse processo remotamente - e diminuiria problemas de conexão.

Os grupos acontecem em turnos distintos e alguns deles concomitantes. Com essa nova divisão, cada docente ficou responsável por dois ou três grupos tutoriais por semana, a depender da quantidade de estudantes em cada módulo (quanto maior a quantidade de estudantes em um módulo do tutorial, mais subdivisões dos grupos tutoriais são necessárias).

A UFS tornou a Google® sua plataforma oficial para o ensino remoto emergencial e atualmente oferece, para todos os professores e estudantes, acesso gratuito ao pacote Google Suit (Gsuit). Os docentes utilizam o Gsuit e o Sistema Oficial da UFS – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) –, que foi sincronizado ao GSuit.

Com o GSuit, docentes e estudantes podem acessar: a sala virtual Google Classroom (onde eram postadas atividades, materiais e avisos dos docentes), a plataforma de videoconferência Google Meet (plataforma na qual aconteceram as sessões tutoriais síncronas); a nuvem de armazenamento denominada Google Drive (local onde as gravações das sessões tutoriais eram postadas para acesso posterior dos estudantes que estiveram ausentes); além de outras ferramentas que possibilitam digitar documentos, elaborar apresentações de slides, formulários e testes. Em modelo remoto, a primeira aula da subunidade curricular (Figura 3) foi utilizada para atualizar os discentes sobre o novo funcionamento da unidade e plataformas.

O componente estruturante I. sessão tutorial passou a acontecer de forma síncrona, uma vez por semana, e foi dividido em três momentos: a) apresentação, b) discussão das apresentações e c) fechamento da sessão com o docente. No momento a) apresentação, com uma semana de antecedência, todos os estudantes recebem objetivos de aprendizagem indicados pelos docentes por e-mail. Três estudantes são sorteados para contemplar os objetivos de aprendizagem por meio de uma apresentação durante a sessão. Os demais estudantes do grupo devem estudar os conteúdos a partir dos objetivos e elaborar o que foi denominado pelos docentes de "questões-problema", de forma que, por meio da estratégia de problematização, tais questões contribuam para a manutenção e o desenvolvimento de habilidades inerentes à abertura do problema do modelo presencial.

As discussões ocorrem no momento b) discussão das apresentações. A cada semana, sorteia-se um coordenador que se responsabiliza pela mediação das discussões entre o grupo de trabalho, papel que segue a mesma lógica do coordenador da sessão, que acontecia no ensino presencial. Cabe ressaltar que, durante a apresentação, todos os discentes participam da construção do conhecimento de forma conjunta e colaborativa, tendo os apresentadores a responsabilidade de guiar e organizar estes conhecimentos durante a sessão.

Na parte c) fechamento da sessão, o docente observa se os objetivos de aprendizagem traçados para aquele dia foram contemplados e realiza um fechamento do conteúdo junto aos estudantes, que inclui a revisão do conteúdo e as reflexões complementares necessárias. As sessões tutoriais remotas são gravadas e disponibilizadas no Google Drive, tanto aos estudantes presentes quanto aos ausentes. Ressalte-se que, aos estudantes que por algum motivo não participaram das atividades síncronas, é franqueada a oportunidade de recuperação da sessão através da elaboração de uma resenha crítica que deve conter o conteúdo apresentado na aula com referencial teórico pertinente, e ser incluída no fórum da atividade do Google Classroom correspondente a sessão tutorial em que se ausentou.

O componente II. atividades autodirigidas se refere ao estudo extraclasse, ou seja, ao preparo para a apresentação e produção das "questões-problema". Esse momento é dedicado ao estudo dos objetivos de aprendizagem enviados previamente pelos docentes. O componente estruturante III. palestras foi realizado de forma assíncrona. Semanalmente eram postados vídeos no Google Classroom com as palestras. A elaboração e postagem dos vídeos são responsabilidade de um docente específico. Entretanto, podem participar das palestras, outros professores do curso de Terapia Ocupacional da UFS, de outras instituições, ou até mesmo profissionais inseridos em diversos serviços - terapeutas ocupacionais ou profissionais de áreas afins. O componente IV. consultorias, acontece ao final de cada sessão tutorial. O docente responsável se disponibiliza para atender aos estudantes de maneira síncrona mediante agendamento prévio, ou por convite do próprio docente quando identifica alguma demanda.

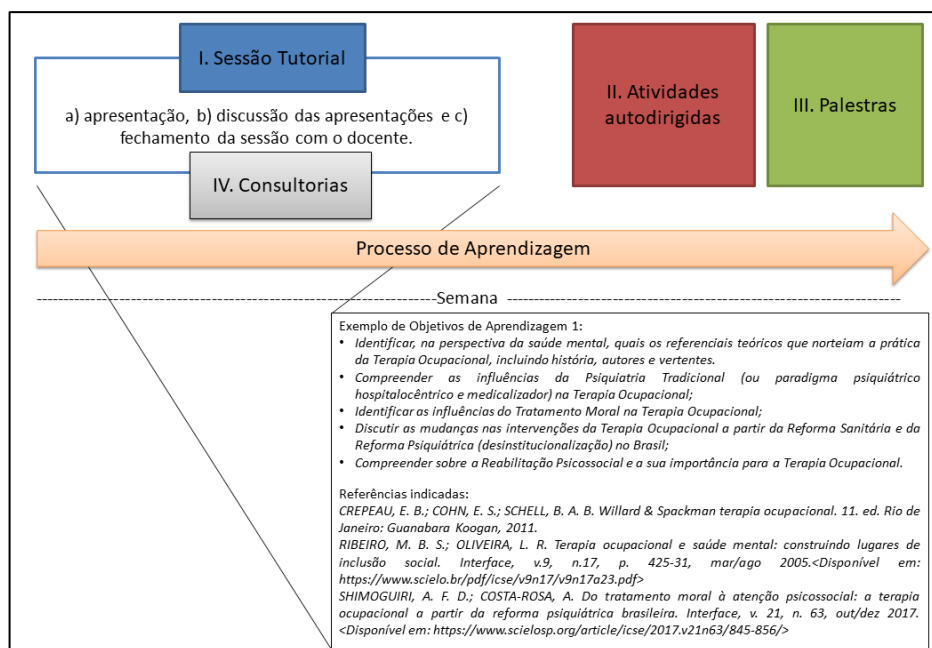


Figura 3. Fluxograma explicativo da organização do Módulo Tutorial - Modalidade Remota*
Fonte: Elaboração própria.

No sistema de avaliação não houve modificação em relação aos tipos e objetivos, permanecendo as avaliações formativas e somativas, todavia, aconteceram mudanças em seus formatos. As avaliações formativas dos docentes passam a ser realizadas utilizando uma nova ficha impressa (Figura 4), elaborada especialmente para o ensino remoto. As auto avaliações dos discentes são realizadas utilizando as mesmas fichas, porém, as respostas dos alunos são coletadas pelos docentes através de um formulário do *Google* enviado aos estudantes a cada módulo.

CICLO:		NOME DOS/AS ESTUDANTES								
TURMA:		A	C	E	G					
TURNO/DIA SEMANA:										
TUTOR/A:		B	D	F	H					
SESSÃO:										
DATA:										
		ESTUDANTE								
O que avalia		Quanto vale	P: A	P: B	P: C	P: D	P: E	P: F	P: G	P: H
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO	Todos/as os estudantes	0 a 6,0								
	Demonstra capacidade de sintetizar e expor as informações de forma clara e organizada									
	Demonstra estudo prévio - trazendo informações pertinentes aos objetivos propostos									
	Demonstra capacidade de compreender a sequência de ideias construída pelo grupo e inserir as suas próprias neste contexto									
	Apresenta atitude crítica em relação às informações trazidas									
INTERAÇÃO	Todos/as os estudantes	0 a 4,0								
	Cumprimento às regras de convivência online									
	Capacidade de desempenhar o papel Relacionamento interpessoal efetivo (tutor, colegas)									
TOTAL		10								
P: papel do/a estudante		EP: estudante participante								
A: responsável pela apresentação		C: coordenador/a								

Figura 4. Ficha para avaliação formativa da disciplina em modalidade remota (preenchida a cada sessão por docentes e ao final do módulo pelos próprios discentes). **Fonte:** Elaboração própria.

*Nota explicativa: No exemplo é apresentada uma semana letiva, uma vez que, as sessões tutoriais ocorrem de maneira sequencial. Ressalta-se que com uma semana de antecedência são sorteados os estudantes para a apresentação e entregue os objetivos de aprendizagem a todos do grupo de trabalho.

Com relação a avaliação somativa, a atividade passou a ocorrer de forma assíncrona, com data e horário estabelecidos e com formulário disponibilizado pelo *Google Classroom*.

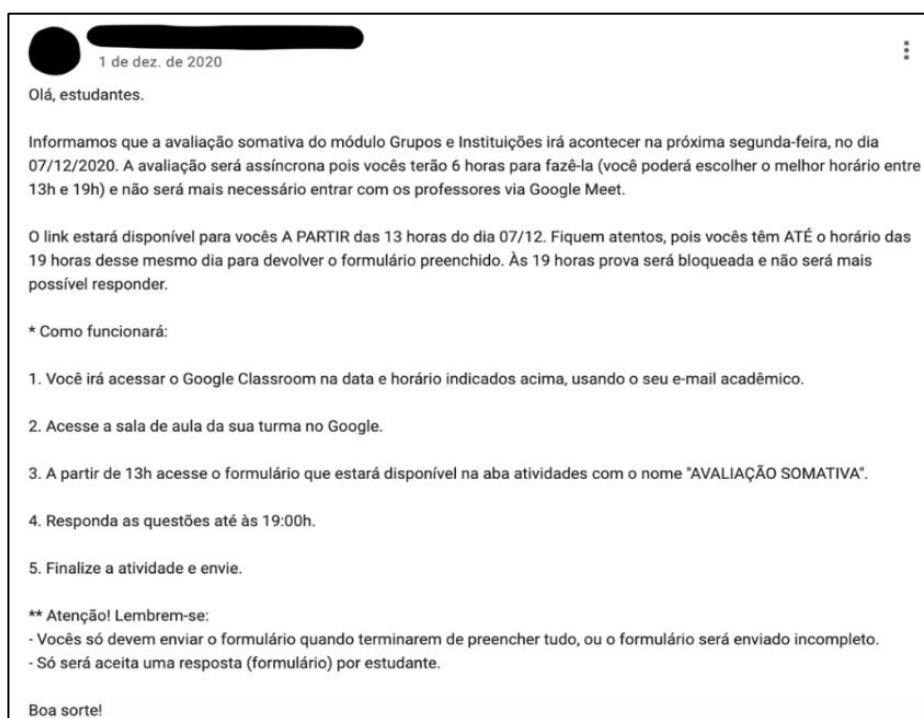


Figura 5. Novo formato da avaliação somativa (antiga prova escrita).

Fonte: Elaboração própria

Outro ponto que merece ser destacado é o fato de que os professores elaboraram materiais informativos e descritivos com o objetivo de facilitar a produção das resenhas críticas e "questões-problema". Também foi compartilhado um material da UFS sobre regras básicas para uma convivência harmoniosa durante o ensino remoto emergencial. Foram estabelecidos novos baremas e pesos para as avaliações formativas, somativas, resenhas críticas e "questões-problema". A avaliação somativa - a prova escrita online - passou a ter um peso ponderado maior do que na modalidade presencial. O objetivo da mudança foi conseguir mensurar, da melhor forma possível, a capacidade da escrita do conhecimento teórico adquirido pelos discentes ao longo dos módulos, já que a avaliação oral e participativa era feita de modo síncrono.

Desafios, limites e potencialidades

Como observado, a vivência inesperada da pandemia levou os espaços educacionais, em curto tempo, a elaborarem estratégias que pudessem garantir a continuidade das aulas, mesmo que à distância. Estas estratégias passam, inevitavelmente, pela adesão ao ensino remoto emergencial, cujo suporte necessário para a sua efetivação difere do ensino presencial.

Várias ações foram realizadas por instituições de ensino superior na tentativa de garantir a qualidade do ensino. Todavia, existem limitações relacionadas às diferentes características dos cursos, vulnerabilidade

socioeconômica dos estudantes e período curto para a adequação dos planos de ensino das unidades educacionais. Assim, embora os atores envolvidos na experiência aqui descrita tenham se esforçado para garantir a continuidade e qualidade do ensino, alguns desafios e limites foram identificados.

Ainda que tenha sido possível o desenvolvimento de habilidades de liderança e iniciativa aos estudantes, a utilização de metodologias ativas requer um amadurecimento do estudante para auto-organização e gerenciamento do seu tempo. Desenvolver essas habilidades durante o ensino remoto parece ter requerido um maior esforço de docentes e discentes. As várias atividades assíncronas e o fato de as aulas acontecerem em espaços privados que expõem a intimidade de docentes e discentes, podem tornar a experiência desgastante tanto fisicamente quanto financeiramente e emocionalmente. Para os docentes também foi um desafio construir e implementar uma nova experiência que requer a aquisição de novas habilidades em pouco tempo, assim como maior atenção e dedicação a mais de um sistema virtual.

O acesso à internet tem sido um problema para muitos estudantes do curso, principalmente por dois motivos: muitos residem em regiões nas quais o acesso é limitado (áreas rurais); e, existe uma inviabilidade financeira de adquirir pacotes de internet e aparelhos eletrônicos. Ainda que a instituição tenha oferecido auxílio financeiro por meio da abertura de um edital de apoio, o benefício não contemplou a necessidade de todos os estudantes, pois muitos estavam fora dos critérios de elegibilidade.

Ainda, mesmo com acesso à internet, é possível identificar que a sua qualidade nem sempre foi suficiente, em especial para as atividades síncronas. Quedas da conexão ou má qualidade de som/vídeo/microfone ocorreram. Alguns estudantes também manifestaram a necessidade de permanecerem com suas câmeras desligadas por não dispor de recursos com essa tecnologia. Considera-se tais questões como potenciais limitadoras da qualidade das interações docente-discentes, algo importante no processo de ensino-aprendizagem ativo.

O acesso a materiais bibliográficos foi outro desafio identificado, já que a biblioteca da instituição se encontrava fechada, situação que acarretou dificuldades aos docentes para indicar materiais, o que gera uma demanda de suporte aos estudantes no processo de busca. Muitos materiais didáticos - que no presencial eram acessados - precisaram ser substituídos nas referências da subunidade curricular.

Ainda que em pouco número e sem esclarecimento de suas causas, foi possível observar a evasão de estudantes em alguns módulos, especialmente dos anos iniciais do curso. Essa evasão não comprometerá o histórico escolar, conforme prevê as diretrizes e resoluções estabelecidas pela instituição para o período da pandemia. Porém, está evidenciada na observação das práticas de ensino exercidas, que se faz necessário a elaboração de novos estudos para discutir, especificamente, os motivos/implicações dessa evasão.

O manejo das plataformas de ensino, videoconferência e outras tecnologias utilizadas se apresentaram como uma dificuldade inicial que foi sendo atenuada durante o processo, tornando-se, possivelmente, uma nova habilidade adquirida por discentes e docentes. Entende-se que essas habilidades podem ser aproveitadas em outras ocasiões, inclusive no ensino presencial. Os docentes puderam realizar capacitações para o uso de tecnologias para o ensino remoto (oferecidas pela própria Universidade) o que os auxiliou na adaptação do processo de ensino-aprendizagem baseado em metodologias ativas. Assim, foi possível manter o protagonismo do estudante e promover criticidade e reflexão.

Ressalte-se que na busca por trabalhar com questões baseadas na realidade e visando motivar o estudante para o engajamento nas aulas, conteúdos relacionados ao momento atual foram integrados como estratégia. Ainda que virtualmente, a metodologia adotada implicou a participação dos estudantes de maneira integral nas sessões tutoriais. Nas discussões, os docentes articularam a questão da pandemia aos conhecimentos teóricos de módulos de saúde mental e saúde dos trabalhadores, por exemplo. Os estudantes verbalizaram que, apesar dos desafios, as aulas síncronas os motivaram em um período no qual eles se consideravam paralisados e inseguros com o futuro.

Outra potencialidade observada foi a maior possibilidade de participação de profissionais e docentes de outras instituições por meio de palestras assíncronas. Esta atividade ampliou a participação de profissionais especializadas nos temas ministrados, qualificando o processo de aprendizagem dos estudantes e difundindo experiências nacionais. Com relação às avaliações, a formativa se adequou de maneira efetiva ao ambiente remoto. Os docentes avaliaram o estudante em todos os encontros, monitorando participação, interação e qualidade das discussões.

É importante pontuar, entretanto, que esta experiência ocorreu com uma subunidade curricular totalmente teórica, o que possibilitou a adequação das estratégias de ensino e o desenvolvimento das habilidades esperadas. Ao considerarmos as atividades práticas, em especial, ao tratarmos dos cursos de saúde, outros aspectos devem ser observados, trazendo limitações difíceis de serem resolvidas apenas por meio de adequações das estratégias de ensino.

Os desafios, limites e potencialidades identificados neste relato, reforçam a necessidade de reflexão permanente e apontam que o percurso ainda exigirá, de docentes e discentes, um trabalho exaustivo. As considerações aqui levantadas reforçam a necessidade de reflexão e compreensão do ensino-aprendizagem como processo de construção coletivo, buscando a formação de sujeitos-cidadãos críticos e autônomos, e, baseando-se nos conceitos da aprendizagem mútua, através de um diálogo aberto, igualitário e colaborativo, tal como citado por Freire (2008). Por fim, entendemos como necessário o apoio institucional contínuo por meio das capacitações e políticas de acompanhamento de docentes e discentes, assim como o desenvolvimento de estudos futuros.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro (2020). *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

Berkel, H.V. et al. (2010). *Lessons from Problem-based Learning*. New York: Oxford University Press.

Freire, P. (2008). *Educação como prática da liberdade*. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gusso, H.L. et al. (s/d). *Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária*. Disponível em: 1678-4626-es-41-e238957.pdf (scielo.br)

Hiratuka, E; Duque, A. M; Andrade, F. L; Silva, M. N. S; Menta, S. A; Soares, T. B. A. (2014). Metodologias ativas como estratégias de ensino: experiência da terapia ocupacional na UFS. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar.*, 22 (2) (Supl. Esp.), 487-492.

Morales, V.J; Lopez, Y.A.F. (2020). Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. *Revista Angolana de Extensão Universitária*, 2(3) (especial), 53-67.

Souza, S.C; Dourado, L. (2015). Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31, (5), 182-200.
<http://doi.org/10.15628/holos.2015.2880>

WHO. World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report*, 55. World Health Organization. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331479>

Contribuição dos autores: Todos os autores contribuíram efetivamente no planejamento, elaboração, redação final e revisão do texto.

Agradecimentos: Agradecemos especialmente aos Professores Danillo de Menezes Araújo e Felipe Douglas da Silva Barbosa pela parceria na construção e implementação dessa subunidade curricular no Curso de Terapia Ocupacional da UFS, principalmente durante um período extremamente novo e repleto de inseguranças para servidores da educação de todo o mundo, e que exigiu de toda a nossa equipe compreensão, colaboração, compartilhamento de habilidades e de conhecimentos e, sobretudo, coleguismo.

Recebido em: 02/03/2021

Aceito em: 12/04/2021

Publicado em: 02/08/2021

Editor(a): Iara Falleiros Braga