



## **Novas perspectivas no ensino remoto: experiências marcadas pelas mudanças de valores e atitudes**

New perspectives in remote teaching: experiences marked by changes in values and attitudes

Nuevas perspectivas en la enseñanza a distancia: experiencias marcadas por cambios de valores y actitudes

**Margareth Braz Ramos<sup>1</sup>**

*Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, Brasil*

*Recebido em: 31/05/2020*

*Aceito em: 01/08/2024*

### **Resumo**

Este artigo visa relatar a experiência no Ambiente Virtual de Aprendizagem em um curso de graduação de uma instituição privada, com 12 estudantes. Em 2020, devido à pandemia, professores e alunos enfrentaram uma abrupta mudança de valores e atitudes, além de desafios significativos, como a falta de fluência tecnológica e a necessidade de adaptação às novas relações em um ambiente virtual complexo. A migração do ensino presencial para o remoto, imposta pela pandemia, exigiu uma urgente mudança de valores do corpo docente e a busca por qualificação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Foram adotadas estratégias para aulas online que utilizaram metodologias ativas, promovendo maior interação, colaboração e cooperação entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados mostraram que as experiências nas relações professor-aluno no ambiente virtual permitiram a valorização do aluno nas atividades colaborativas e um feedback contínuo.

**Palavras-chave:** Professores. Alunos. Estratégias. AVA.

### **Abstract**

The objective of this article is to present an experience report on the Virtual Learning Environment (VLE) in an undergraduate course at a private institution, involving 12 students. In 2020, amid the unprecedented pandemic, both teachers and students faced a sudden shift in values and attitudes. Significant challenges included a lack of technological fluency and evolving relationships within a complex virtual environment. The transition from face-to-face to remote teaching, which was not optional, required urgent adjustments in faculty values and the pursuit of professional development in Digital Information and Communication Technologies (DICT). Strategies were developed for online classes, employing active methodologies to enhance interaction, collaboration, and cooperation between teachers and students in the teaching-learning process.

**Keywords:** Teachers, Students, Strategies, VLE.

---

<sup>1</sup> [mbrazramos1@gmail.com](mailto:mbrazramos1@gmail.com)

## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar un relato de experiencia sobre el Entorno Virtual de Aprendizaje en un curso de pregrado en una institución privada, con 12 estudiantes. En 2020, en medio de una pandemia que surgió con proporciones inimaginables, docentes y estudiantes se vieron obligados a enfrentar un cambio repentino de valores y actitudes. Ambos enfrentaron desafíos importantes, como la falta de fluidez tecnológica y las relaciones cambiantes entre ellos en un entorno virtual complejo. La migración de la docencia presencial a la docencia a distancia, que no era una opción optativa, exigía un cambio urgente en los valores del profesorado e imponía el reto de buscar cualificaciones profesionales en el área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Digitales. Como metodología se establecieron estrategias para las clases en línea, utilizando metodologías activas que promovieron una mayor interacción, colaboración y cooperación entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Docentes. Estudiantes. Estrategias. EVA.

## Introdução

Em 2020, toda a rede de ensino do país suspendeu as aulas presenciais devido à pandemia do coronavírus. Os alunos passaram a depender das plataformas *online* e dos meios digitais para continuar seus estudos, uma vez que não havia previsão para o retorno das atividades presenciais. Essa situação dificultou ainda mais o fluxo da aprendizagem, tornando-se um grande desafio tanto para professores quanto para alunos. Muitos estudantes não tinham acesso à Internet, aos recursos tecnológicos necessários nem condições adequadas para estudar em casa, devido à sua situação socioeconômica.

Segundo o IBGE (2023), a Covid-19 gerou insegurança e incertezas sobre o futuro, colocando em risco a humanidade e provocando efeitos profundos nos âmbitos político e social. Esse cenário resultou em novas formas de desigualdade social, evidenciando o empobrecimento de muitas famílias. As mudanças tiveram um impacto devastador no bem-estar existencial dos jovens desfavorecidos, levando-os à solidão e a problemas psicológicos. De igual modo, a recuperação desses jovens é mais demorada devido aos impactos que a pandemia causou, como a desestruturação do emprego e os efeitos negativos na educação e na formação profissional, aumentando os desafios enfrentados para o ingresso no mercado de trabalho.

Por outro lado, os professores não estavam preparados para lidar com o novo cenário educacional, e tanto alunos quanto professores precisaram se adaptar rapidamente ao ensino remoto. Foi adotado o ensino remoto porque, conforme decretos governamentais, professores e alunos foram impedidos de frequentar as instituições educacionais, como medida de contenção da disseminação do coronavírus. Foi um período emergencial, visto que, de um dia para o outro, o planejamento pedagógico do ano letivo de 2020 teve que ser adaptado. Foi necessário elaborar atividades pedagógicas mediadas

pelo uso da Internet, específicas e adaptadas às restrições impostas pela Covid-19, a fim de minimizar os impactos na aprendizagem resultantes da ausência do ensino presencial (Behar, 2020).

Para tanto, permitiu-se que professores de diversos níveis de ensino enviassem e compartilhassem materiais didáticos e atividades com os alunos. Contudo, essa abordagem gerou várias críticas e resistência por parte dos envolvidos, incluindo professores, familiares, alunos e a sociedade civil. As principais problemáticas levantadas concentraram-se em dois pontos: a significativa desigualdade socioeconômica no Brasil, que resultou na falta de acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas remotas por grande parte da população, e a comparação entre o ensino presencial e a educação a distância ou ensino remoto, com uma percepção de que o ensino presencial tem qualidade superior (Charczuk, 2020).

Como a maioria das instituições educacionais não projetou seus currículos para serem aplicados de forma remota, essa adaptação impôs desafios significativos para os professores, que tiveram que desenvolver competências digitais, lidar com um ambiente desconhecido e assumir a criação e a adaptação dos planos de ensino. Ademais, tiveram que desenvolver cada aula e aplicar estratégias pedagógicas *online* (Behar, 2020).

Segundo o Instituto Península (2020), no início da pandemia 88% dos professores afirmaram que nunca tinham lecionado de forma virtual. O ensino remoto, que antes era visto como uma possibilidade distante, tornou-se uma realidade imediata. Os professores tiveram que se adaptar rapidamente e passaram a ver a tecnologia como instrumento de apoio para o uso de diferentes metodologias de ensino. Diante das novas responsabilidades, os professores ainda tiveram que lidar com conflitos internos, com o próprio desânimo e com as incertezas sobre o presente e o futuro. O desenvolvimento pessoal foi uma forma de enfrentar essas mudanças e de quebrar as barreiras.

Assim, será relatada a experiência da autora nesse contexto, professora de um curso presencial de graduação em uma instituição privada. O objetivo é apresentar as estratégias utilizadas nas aulas *online* com metodologias ativas, que promoveram maior interação, colaboração e cooperação entre professores e alunos no ensino e aprendizagem. Em 2020, foi necessário reinventar-se e adaptar-se às novas tecnologias digitais disponíveis na plataforma da faculdade. Os professores enfrentaram desafios significativos, como a falta de fluência tecnológica e a mudança nas relações com os alunos em um ambiente virtual complexo. Ademais, precisaram assumir um novo papel, acolhendo os alunos nesta aventura virtual da aprendizagem de forma gradual, oferecendo o apoio socioafetivo essencial para a conquista da autoconfiança dos estudantes em um período de muitas tensões.

Como metodologia utilizada, foram estabelecidas estratégias com 12 estudantes do terceiro período de um curso superior, abordando aspectos como: regras de convivência, normas e procedimentos, material didático, rotinas das aulas, elaboração de projetos, métodos avaliativos, recursos didáticos e apoio tecnológico.

A principal questão norteadora deste artigo procurou responder: até que ponto a utilização de estratégias nas aulas remotas promoveu um ambiente de aprendizado por meio da interação, colaboração e cooperação entre professor e aluno?

Este relato não se propõe somente a responder à questão norteadora, mas também convida os leitores à reflexão sobre o tema. Os professores se depararam com muitos desafios devido à implementação do ensino remoto. Diante da crise na Educação, destacou-se a necessidade de que os professores, além de conhecimento especializado em suas áreas, tivessem uma pedagogia adaptada à realidade digital, ampliada pelo distanciamento social. Foi essencial que dominassem a comunicação *online* e desenvolvessem habilidades específicas para utilizar tecnologias da *web* de maneira a cumprir seus planos pedagógicos e, sobretudo, garantir a aprendizagem dos alunos (Fettermann; Tamariz, 2021).

A chegada avassaladora da Covid-19 provocou profundas reflexões sobre novas formas de agir, em um cenário onde nada permaneceu como antes. Como nos versos do poeta, cantor e compositor Caetano Veloso (1991), na música *Fora da Ordem*: “Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial”. A nova ordem mundial exigiu mudanças, reinvenção, reconstrução e inovação, apresentando desafios significativos para professores e alunos diante da transição do ensino presencial para o ensino remoto imposta pelas circunstâncias globais.

### **Interações entre professor-aluno no AVA**

Segundo Fettermann e Tamariz (2021), na educação *online* é fundamental considerar os procedimentos pedagógicos para garantir a compatibilidade na produção de materiais e atividades adequadas, na formação dos profissionais envolvidos, na flexibilização do tempo, na comunicação síncrona e assíncrona, e, igualmente importante, no planejamento e na avaliação. Avaliar, nesse contexto, exige a consideração de diversos fatores que vão além do conteúdo abordado. A interação professor e aluno faz toda a diferença, uma vez que permite uma aproximação que favorece a troca de informações. Tanto o estudante quanto o professor devem ser vistos como papéis relacionais, formados por meio de suas interações e influenciados pelas condições materiais e contextuais em que

essas relações ocorrem.

A relação entre professores e alunos é permeada pela troca de conhecimento, afeto e cuidado. Além da transmissão de conteúdos, são estabelecidas relações emocionais significativas entre professores e estudantes. Na sala de aula, surgem diversos sentimentos com os quais ambos devem aprender a lidar. Para crianças e jovens, a escola é um dos principais espaços de sociabilidade, onde aprendem a conviver com as diferenças, a se relacionar com os colegas e a criar laços de solidariedade e amizade (Mattos; Pérez; Castro, 2013).

Nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) essa relação entre professores e alunos pode ser intensificada. O AVA é uma das categorias de *software* desenvolvida especificamente para mediar a aprendizagem, utilizando tecnologias digitais. São ambientes que permitem a entrega de conteúdos e atuam como um canal de comunicação entre professores e estudantes, de forma semelhante ao papel do correio no passado. Os AVAs são *softwares* projetados para uso via *web*, oferecendo funcionalidades que envolvem os principais elementos do cenário educacional: estudante, professor, conteúdo e mediação da aprendizagem. Um bom AVA disponibiliza diversas ferramentas de comunicação, aumentando a interação entre professores e estudantes, bem como entre os próprios estudantes. Esses ambientes permitem a criação de variados cenários de aprendizagem, atendendo a uma ampla gama de propostas didáticas, ao proporcionar condições diversificadas para o aprendizado (Pimentel; Gomes, 2024).

Para Kenski (2003), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), seja síncrono (como *chat* e *web aula*) ou assíncronos (como fóruns, aulas gravadas e vídeos), podem contribuir significativamente para a educação e a aprendizagem, oferecendo o compartilhamento de informações e diversas possibilidades de comunicação e interação imediata. Fernandez (2014) complementa, afirmando que essas tecnologias agregam valor às relações, visto que ampliam as possibilidades de diálogo e disseminação de informações no espaço virtual.

Moore e Kearsley (2007), destacam que a interação *online* entre alunos e professores é fundamental nesse ambiente de aprendizagem. Essa interação não só facilita a transmissão de conhecimento, mas também estabelece contatos sociais entre os participantes, além de promover a colaboração em atividades e grupos virtuais, favorecendo a cooperação e o aprendizado.

Primo (2008) valoriza o conceito de interatividade no contexto interpessoal, argumentando que a comunicação mediada pelo computador deve ser plenamente dialógica. Em seu estudo, o autor sugere dois tipos de interação com o computador: a mútua e a reativa. A interação mútua é

caracterizada por um sistema ativo e criativo, em que o comportamento de uma parte influencia o comportamento da outra, com ambas as partes em constante evolução e desenvolvimento. Em contraste, a interação reativa é automática, limitada a uma sequência de ação e reação.

O autor enfatiza que, para que uma interface seja verdadeiramente interativa, ela deve operar na virtualidade, possibilitando a ocorrência de problemas e permitindo atualizações. Por outro lado, uma interface reativa é restrita ao possível, esperando o clique do usuário para se realizar. Na interação mútua os estudantes vão além das ações e reações, pois levam consigo comportamentos globais, como contextos sociais, físicos, culturais e temporais, já na reativa, eles atuam automaticamente e têm poucas chances de trabalhar ativa e reciprocamente.

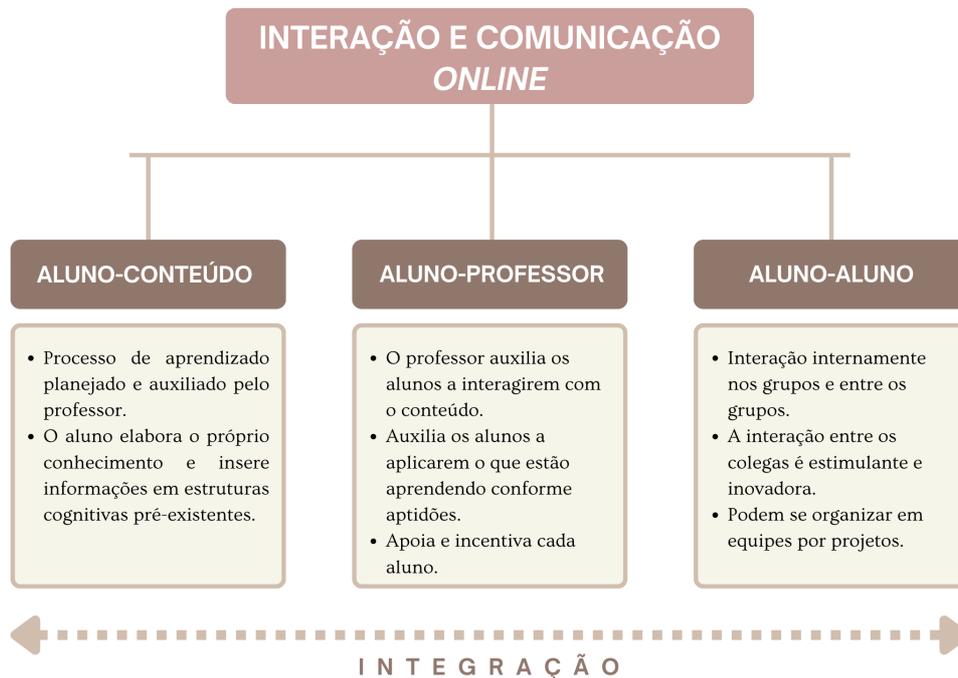
A interação com as informações, na opinião de Kenski (2008), requer envolvimento do aluno e é fundamental para o seu aprendizado. Para isso, é imprescindível a transformação das informações em construção do conhecimento por meio de trocas comunicativas, discussões, críticas, compartilhamento de ideias para que sejam reconstruídas e reelaboradas. Assim, o conhecimento passa a ser socializado e vai além das fronteiras acadêmicas.

A qualquer hora, a qualquer momento, em decorrência das novas tecnologias, as informações chegam mais rápido, se renovam, se modificam e é neste âmbito que as relações de aprendizagem acontecem. Os aportes de Moore e Kearsly (2008) sobre a eficácia do ensino *online* referem-se às interações entre os atores do ambiente virtual, as quais são identificadas por três tipos distintos: interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor, interação aluno-aluno, representadas na Figura 1.

Segundo Moore e Kearsley (2008), a relação aluno-conteúdo é caracterizada pela autonomia do aluno e pelo apoio do professor, que juntos facilitam a aprendizagem. Nessa dinâmica, o aluno interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal. Na relação aluno-professor, o professor acompanha o progresso do aluno, aplicando atividades, e o feedback constante é essencial, levando em conta as diferenças individuais e o nível de conhecimento. Já a interação entre alunos é rica em informações, propícias às discussões significativas que podem emergir reflexões sobre o conteúdo apresentado. Nesse sentido, a aprendizagem é mútua, quando os alunos mais experientes ajudam os menos experientes, estimulando a busca por novas formas de conhecimento e a adaptação a diferentes contextos sociais e culturais. O professor assume o papel de mediador da interação, torna-se parceiro do aluno, contribuindo para o seu aprendizado (Voigt; Leite, 2004).

**Figura 1**

Interação aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno.



Fonte: Moore e Kearsly (2008), adaptado pela autora (2024).

Essa colaboração é um dos princípios da aprendizagem colaborativa. Como ressalta Gozzi (2008), o aluno é estimulado a comparar, argumentar, integrar, construir o conhecimento para resolução de problemas. No ambiente colaborativo, formam-se as comunidades de aprendizagem e o conhecimento é visto como um construto social.

A comunidade de aprendizagem é definida pelo autor como:

Um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período (permanência), com o propósito de aprender um conceito de interesse comum. Quando o aprendizado é proporcionado em grupos, normalmente os vínculos estabelecidos, sejam eles afetivos ou objetivos, podem facilitar a aprendizagem colaborativa e tornar este processo mais dinâmico e inovador (Gozzi, 2008, p. 3).

Quando o aprendizado é realizado em grupos, normalmente os vínculos estabelecidos podem facilitar a aprendizagem colaborativa e tornar esse processo mais dinâmico e inovador. A interação é uma parte essencial da aprendizagem, já que é por meio da comunicação e da troca de ideias que o aprendizado ocorre. O grupo não se forma de maneira esporádica, mas estabelece relações sociais ao longo de um período. Colaborar significa trabalhar juntos, compartilhar conhecimentos e ajudar uns aos outros a entender e aprender o conceito para a resolução de problemas.

Desse modo, a reinvenção de modernas práticas de ensino em um ambiente *online* e a incorporação de metodologias ativas são muito úteis para os alunos se familiarizarem com o AVA. Para Nonato, Sales e Sarly (2019), as metodologias ativas promovem situações desafiadoras, despertando no aluno a curiosidade de aprender, investigar, solucionar problemas, além de desenvolver o pensamento crítico e a colaboração entre os colegas, de modo que a aprendizagem se torne mais significativa na interação com o ambiente em que ocorre.

O AVA é um ambiente rico em recursos tecnológicos que permite interação e cooperação entre alunos e professores. No entanto, se esses recursos não forem explorados adequadamente, a variedade de tecnologias disponíveis será inútil (Santos e Mantilla, 2016). Por isso, houve a necessidade de desenvolver a fluência tecnológica de alunos e professores para conhecimento do AVA quando da imposição das aulas remotas.

Nesse contexto, observa-se o papel fundamental das ferramentas digitais no ensino e aprendizagem durante os anos de pandemia. Kenski (2003) já destacava anteriormente que o uso adequado dos recursos tecnológicos pode ser extremamente eficiente. Mencionava as novas tecnologias de comunicação e informação como mudanças significativas e benéficas para a educação, que podem transformar a realidade da aula tradicional, dinamizando o ambiente de ensino e aprendizagem, que antes era dominado por lousa, giz, livro e a voz do professor.

O AVA, assim como diversas outras tecnologias educacionais atuais, não funciona apenas como substituto das metodologias tradicionais de ensino, mas sim como ferramenta que pode enriquecer e aprimorar o processo educativo. Pode ser um grande aliado da educação e corroborar a ideia de que ambientes virtuais podem complementar os métodos tradicionais de ensino, melhorando-os e adaptando-os aos novos tempos e necessidades. Baseando-se no conhecimento prévio para dar significado e concretizar os conteúdos estudados no presente, a aprendizagem significativa também pode encontrar nos AVAs poderosos aliados em sua prática (Tatagiba; Serafim; Tatagiba, 2023).

### **Experiência no ambiente virtual**

A expansão do uso das tecnologias, em meio à pandemia que se expandiu em proporções inimagináveis, exigiu dos professores uma repentina mudança de valores e atitudes, como também o desenvolvimento de competências em tecnologias e no ensino *online*. Foram aplicadas 13 estratégias a fim de assegurar a aprendizagem remota, preparando professores para as práticas acadêmicas *online* e

alunos para a adequação ao meio tecnológico, potencializando interação, cooperação e colaboração no AVA. O objetivo foi colocar o aluno como protagonista da aprendizagem por meio de identificação e da análise de problemas, como característica de todas as metodologias ativas (Ropoli, 2009).

As estratégias envolveram metodologias ativas de aprendizagem, estimulando participações individuais e em grupo, além da contribuição para o monitoramento contínuo dos alunos. Nesse sentido, a professora possibilitou a mediação do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências e habilidades dos alunos a fim de posicioná-los de forma crítica diante das situações apresentadas.

A proposta da metodologia ativa criou situações-problema que levaram o aluno a pensar e a relacionar o tema à sua realidade. Para Paiva (2016) o sistema de aprendizagem ativa faz com que o aluno aprenda com o outro, desenvolva o senso crítico e a capacidade de argumentação, trabalhe de forma cooperativa, discuta e exponha suas opiniões de forma a habilitá-lo para o mercado de trabalho.

Segundo o autor, a metodologia por resolução de problemas apresenta pontos positivos, uma vez que o aluno aprende a aprender, é participante ativo na aprendizagem, busca conhecimento para o seu futuro profissional e avalia suas forças e pontos que precisa melhorar, de acordo com a sua necessidade. Por outro lado, o professor precisa assumir o papel de facilitador-orientador da aprendizagem e aperfeiçoar a sua prática avaliativa por meio de ações inovadoras, avaliando o aluno como sujeito único.

A experiência ocorreu em 2020, durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto em um curso de graduação, em um cenário de pandemia global. Sem tempo para processar completamente as mudanças previstas no AVA da faculdade, houve a necessidade de uma qualificação acelerada para o uso das tecnologias digitais tanto para os professores quanto para os alunos. As palavras de ordem foram adaptação e inovação, indispensáveis para a transformação pessoal e a vontade de empreender, na compreensão da situação inédita que todos estávamos vivendo.

A qualificação tecnológica contribuiu para desvendar alguns recursos do AVA. Tutoriais foram disponibilizados para que todos pudessem consultar orientações e sanar possíveis dúvidas. Os recursos mais modernos oferecidos pelo AVA, em comparação aos do passado, proporcionaram maiores possibilidades de interação síncrona e assíncrona.

Por outro lado, enfrentou-se desafios na utilização dos recursos nas aulas *online*, especialmente problemas de conectividade. O surgimento de dispositivos móveis como *smartphones*, *tablets* e *notebooks* e o uso do *WhatsApp* favoreceu a comunicação entre professores e alunos a qualquer momento e em qualquer lugar.

Contudo, muitos alunos enfrentaram desafios digitais, seja devido a celulares menos sofisticados ou à falta do aparelho, como também dificuldades de acesso à Internet. Para mitigar essas barreiras, todo o material didático foi disponibilizado na plataforma, incluindo videoaulas e pesquisas na biblioteca Pearson, acessível no ambiente virtual da faculdade, que oferecia uma grande variedade de livros de diversas áreas e a possibilidade de leituras *online* e *offline*.

Assim, diante deste cenário, foram implementadas 13 estratégias com o propósito de fomentar um ambiente virtual mais acolhedor e assessorar os alunos na adaptação ao novo contexto, com a intenção de proporcionar maior interação, colaboração e cooperação entre aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno.

**Estratégia 1:** Compartilhamento da programação da disciplina: ementa, objetivos, metodologia, bibliografia.

**Estratégia 2:** Esclarecimento sobre as normas e regras de interação, assiduidade, pontualidade, horários, avaliação, entrega de atividades.

**Estratégia 3:** Disponibilização do conteúdo e de complementos, como textos, vídeos ou áudios para enriquecer o estudo, pelo menos uma semana antes da aula.

**Estratégia 4:** Apresentação da matriz de avaliação para acompanhamento dos alunos, contendo as atividades propostas e os indicadores utilizados para avaliação.

**Estratégia 5:** Estabelecimento de uma rotina de aula: 1º momento na sala virtual ou *web* conferência para interação com o aluno, esclarecendo sobre as atividades que seriam desenvolvidas, buscando atender suas dificuldades e dúvidas. 2º momento para apresentação das atividades em grupo e *feedbacks*.

**Estratégia 6:** Introdução de reflexões e questões desafiadoras para a busca de soluções de problemas em conjunto. Exemplo: sala virtual (estudo de caso), debates virtuais, fóruns (questões para discussões), apresentações em vídeos produzidos pelos alunos.

**Estratégia 7:** Comunicação constante com os alunos sobre a proximidade das datas de entrega das atividades via *e-mail*.

**Estratégia 8:** Utilização dos dispositivos móveis, como celular, para atendimento personalizado ao aluno como problemas de conexão ou outros bloqueios.

**Estratégia 9:** Disponibilização de materiais de consulta, como: *links*, artigos, vídeos, a fim de oferecer um arsenal de conhecimento mais abrangente.

**Estratégia 10:** Utilização de diferentes tecnologias para dar suporte ao aluno, utilizando os recursos

disponíveis no AVA: *Podcast*, fóruns, *chats*, apresentação em *slides*, em vídeos, criação de *blogs*, *portfólios*, aplicativos, biblioteca virtual ou outro método sugerido pelos alunos.

**Estratégia 11:** Desenvolvimento de projetos em grupo e glossário colaborativo para estimular as atividades em conjunto e ampliar o vocabulário sobre o tema em questão.

**Estratégia 12:** Aplicação de autoavaliação para o aluno acompanhar o progresso da aprendizagem e o que pode ser aprimorado.

**Estratégia 13:** Apoio ao aluno, apresentando desafios individuais, acompanhamento das suas produções, *feedback* imediato e constante e suporte aos alunos com dificuldades em navegar pelo AVA.

A aplicação das 13 estratégias abrangia o uso de ferramentas síncronas e assíncronas. Foram utilizadas ferramentas síncronas como *web* conferências e *chats*, proporcionando múltiplas possibilidades de interação, como *feedback* contínuo, compartilhamento e troca de ideias. De fato, esse espaço promoveu um diálogo aberto entre professor e aluno, fomentando a expressão de ideias, reflexões e relatos pessoais, criando um ambiente acolhedor para os alunos.

As ferramentas assíncronas utilizadas incluíram fóruns de discussão, que permitiram aos alunos debaterem temas relacionados ao conteúdo programático, relacionando-os ao mercado de trabalho e aos temas abordados nas *webs* aulas. Os fóruns também forneceram um espaço para *feedback* e acompanhamento da aprendizagem. Outros recursos assíncronos, como vídeos, *blogs*, *podcasts*, *portfólios*, *TikTok* e *YouTube* (para produção de conteúdo) foram utilizados como meios avaliativos eficazes. Esses recursos incentivaram a criatividade e estreitaram a relação entre alunos e tecnologia, possibilitando a criação e a recriação das atividades propostas, utilizando uma variedade de aplicativos disponíveis.

Vale ressaltar que, nesse cenário, o professor precisou adaptar-se a essas mudanças, ter o apoio da instituição e estar apto para utilizar os recursos disponíveis no AVA. Para isso, foi fundamental a criação de estratégias facilitadoras para o enfrentamento desse novo ciclo, buscando capacitação e novas formas de ensinar e aprender. Há de considerar também como elementos relevantes os recursos e as interfaces disponíveis no AVA, que simplificaram a mediação no ensino e aprendizagem, permitindo que alunos e professores seguissem o seu próprio ritmo de aprendizado, ainda que o domínio das habilidades relacionadas à informática não tivesse sido totalmente atingido.

## Resultados da experiência

A princípio, foi essencial na relação **aluno-conteúdo** que os alunos se familiarizassem com os meios para acessar materiais disponíveis na Internet, no AVA como a Biblioteca Pearson, os materiais didáticos disponíveis, fóruns, chats, e-mails, entre outros recursos para poder pesquisar em fontes seguras, buscar referências para a elaboração de textos, formatar material de acordo com as normas do projeto, compartilhar ideias e interagir com colegas e professores para a execução das etapas do projeto. Essa relação é caracterizada pela autonomia do aluno e pelo apoio do professor.

Outro ponto importante para a realização dessas atividades e para a construção do projeto final foi o auxílio oferecido aos alunos quanto à fluência tecnológica, permitindo que assumissem e enfrentassem os desafios nas etapas dos projetos. Os alunos que apresentaram dificuldades no AVA receberam apoio constante dos colegas, que estavam sempre prontos a cooperar. Como um meio ativo de aprendizagem, o desenvolvimento da fluência tecnológica permite aos alunos visualizar suas próprias construções mentais e relacionar o concreto ao abstrato (Papert, 2000).

Ainda na relação aluno-conteúdo, foi perceptível o desenvolvimento das habilidades digitais. Os alunos conseguiram acessar a biblioteca virtual, elaborar e revisar textos, apresentar conteúdos por meio de vídeos via *YouTube e TikTok* e *podcasts*. Compreenderam e interpretaram a própria criação no desenvolvimento do projeto desde a inspiração inicial até a etapa final. Essa experiência favoreceu a criatividade dos alunos e os auxiliou na escrita, incitando a busca por novas informações. Os resultados também mostraram que alguns alunos nunca haviam tido essa experiência de aprendizado, mas se superaram ao desafiarem a si mesmos. O senso de cooperação e pertencimento foi essencial para o aprendizado da turma.

A relação aluno-aluno teve um resultado expressivo nas interações estabelecidas nas aulas *online*, nos trabalhos em grupo e no desenvolvimento de projetos. Apesar de alguns não conseguirem a interação necessária para a troca de informações, a maioria conseguiu colaborar nos grupos e desenvolver a proposta de trabalho. Para Kenski (2008), a troca de informações propicia um ambiente de conhecimento saudável, onde todos participam na construção e na reconstrução de ideias.

O desenvolvimento de projetos pode ser estimulante e inovador quando as pessoas trabalham em equipe e assumem responsabilidades com seus colegas (Moore; Kearsley, 2007). As contribuições que emergiram dos grupos suscitaram reflexões sobre novos métodos de trabalho, resolução de problemas,

desenvolvimento das atividades propostas, bem como fomentaram a colaboração, o diálogo e a cooperação entre eles.

As relações estabelecidas entre aluno-professor propiciaram muitos benefícios à aprendizagem, auxiliando os alunos na interação com o professor, na compreensão das atividades, na aceitação do auxílio e na correção dos próprios erros. A iniciativa dos alunos em buscar ajuda do professor e aceitar seu *feedback* também foi um fator relevante. Essa relação torna-se rica à medida que ambos participam de uma comunicação recíproca, com o objetivo de produzir conhecimento.

O professor pode promover o contato social entre os alunos, o desenvolvimento de tarefas em grupo e o compartilhamento de resultados e *feedback*. Outrossim, pode aconselhar, apoiar e incentivar cada aluno, assegurando o desenvolvimento de seu aprendizado, considerando as diferentes reações de acordo com a personalidade de cada um (Moore; Kearsley, 2008). Essas experiências permitiram o desenvolvimento de atividades em conjunto e o *feedback* contínuo, promovendo a valorização dos alunos e considerando suas experiências de vida.

Tornou-se fundamental aconselhar, apoiar e incentivar cada aluno para assegurar o desenvolvimento do seu aprendizado e, assim, possibilitar a construção de relacionamentos entre aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor para a integração e a cooperação entre os atores em um ambiente produtivo de trocas de informações.

O potencial evolutivo individual foi um fator motivacional para todos os envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem. Alunos e professores sentiram-se capazes e seguros para aprimorar suas habilidades tecnológicas no computador e no AVA. Esse potencial evolutivo está associado à motivação, às aptidões, aos interesses e às necessidades individuais.

Por essa razão, o aluno pode perder o interesse pelo curso caso não saiba utilizar a tecnologia, gerando frustração. No entanto, se ele se sentir acolhido por colegas e professores em um ensino e aprendizagem recíprocos, a reconstrução do conhecimento será menos complexa e ele terá motivação para continuar evoluindo (Rangel, 2005).

### **Considerações finais**

Com base no relato de experiência e nos resultados apresentados, que respondem à pergunta norteadora, pode-se afirmar que a utilização de estratégias nas aulas remotas foi produtiva e estimulante, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo nas relações aluno-conteúdo,

aluno-aluno e aluno-professor. Os resultados evidenciaram que as estratégias são um meio eficaz de aprendizagem.

Ressalta-se, no entanto, que trabalhar com projetos no AVA não garante que os alunos desenvolvam as atividades com excelência. É necessário preparar um ambiente favorável à aprendizagem, onde a relação professor-aluno seja bem estabelecida. Não basta apenas desenvolver a fluência tecnológica, é essencial também fortalecer as relações, com diálogo em todos os momentos do aprendizado do aluno. Além disso, deve-se favorecer a construção de relacionamentos ao longo de toda a produção do conhecimento, para que a aprendizagem ocorra em todos os âmbitos: social, cultural, moral e intelectual.

As práticas utilizadas neste contexto garantiram o sucesso do ensino remoto com os recursos disponíveis no AVA. O ambiente permitiu que professor e aluno construíssem juntos um forte vínculo que propiciou um ótimo desempenho dos estudantes. Ao mesmo tempo, foi disponibilizado todo o material utilizado nas aulas para os alunos. Outro ponto que favoreceu o engajamento dos alunos no cumprimento das tarefas foi a variedade de atividades que poderiam ser elaboradas, como *podcasts*, vídeos e fóruns, auxiliando aqueles mais introspectivos.

A eficiência do AVA, assim como de qualquer recurso tecnológico na Educação, não depende apenas das ferramentas disponíveis: a abertura da instituição ao novo e o planejamento adequado do professor são essenciais para que um ambiente virtual não se transforme em apenas um repositório de conteúdo. As atividades e materiais disponibilizados precisam atingir seus objetivos de maneira atraente e estimulante para o aluno; caso contrário, tudo se reduzirá a uma mera informatização do ensino tradicional (Tatagiba; Serafim; Tatagiba, 2023).

## Referências

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Programa de pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 28 jul. 2024.

CHARCZUK SB. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ Real [online]**, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FERNANDEZ, Consuelo. **2000-2010: uma odisseia no espaço virtual: memórias de uma trajetória**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FETTERMANN, Joyce Vieira; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24941>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GOZZI, Marcelo Pupim *et al.* **Comunidades de aprendizagem**: uma vivência no ensino de pós-graduação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008. Santos. **Anais** [...] Santos: ABED, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/513200874332AM.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani\\_kenski.pdf](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Pró-Reitoria de Educação da USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária; v. 7). Disponível em: [http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_7\\_PAE.pdf](http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf). Acesso em: 1 jul. 2024.

MATTOS, Amana Rocha *et al.* O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 369-377, abr./jun.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/cdcyMnhCmdCH3KFmmwVvS4R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galmon. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos, SALES, Mary Valda Souza, SARLY, César Roberto. Educação a distância, hibridismo e metodologias ativas: fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da UNEB. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 6, n.2, p. 161-171, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v6i2.489>. Acesso em: 14 abr. 2024

PAPERT, Seymour. **Works by Papert**. [S.l.], 2000. Disponível em: <http://www.papert.org/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PAIVA, Thiago Yamashita. **Aprendizagem ativa e colaborativa**: uma proposta de uso de metodologias

ativas no ensino da matemática. 2016. 55 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/21707>. Acesso em: 15 jun. 2017.

PIMENTEL, E. P.; GOMES, A. S. Ambientes virtuais de aprendizagem para uma Educação mediada por tecnologias digitais. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (org.). **Informática na Educação: autoria, mídia, letramento, inclusão digital**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. (Série Informática na Educação, v. 5). Disponível em: <https://educacao.ceiebr.org/ambientesVirtuaisDeAprendizagemParaUmaEducacaoMediadaPorTecnologiasDigitais/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PRIMO, Teixeira, A. F. **Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo**. **Revista FAMECOS**, v. 7, n. 12, p. 81–92, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2000.12.3068>. Acesso em: 29 jul. 2024.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papirus, 2005.

ROPOLI, Edilene A. **Metodologias ativas de aprendizagem e educação a distância: novas perspectivas para a educação continuada**. Campinas. UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009232611.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SANTOS, Freitas dos M. das G.; MANTILLA, Pirola Santos, S. Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 15, 2016. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/271>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TATAGIBA, Lucilene de Souza; SERAFIM, Antonio Rodrigo Souza; TATAGIBA, Jocilea de Souza. Ambientes virtuais de aprendizagem em tempos de pandemia: diferentes experiências. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/11/ambientes-virtuais-de-aprendizagem-em-tempos-de-pandemia-diferentes-experiencias>. Acesso em: 30 jul. 2024.

VOIGT, Patrícia da Cunha Garcia; LEITE, Lígia Silva. Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. Avaliação – compromisso para a qualidade e resultados. **Anais [...]** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm> Acesso em: 30 jul. 2024.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Renata Aparecida de Freitas.