



Estudo de caso sobre projeto interdisciplinar desenvolvido no ensino remoto emergencial de uma escola técnica de Minas Gerais, Brasil

Case study on an interdisciplinary project developed in the emergency remote teaching of a technical school in Minas Gerais, Brazil

Estudio de caso de un proyecto interdisciplinario desarrollado en la enseñanza remota de emergencia de una escuela técnica en Minas Gerais, Brasil

Leonardo Gonçalves Ferreira¹

Pós-doutorando pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Sabrina Anacleto Teixeira²

Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Leopoldina/MG, Brasil

Recebido em: 18/11/2021

Aceito em: 03/06/2022

Resumo

Neste artigo, apresentaremos um estudo de caso (YIN, 2005) acerca de um projeto interdisciplinar desenvolvido entre as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa durante o ensino remoto emergencial (COSTA, 2020) em uma escola técnica de ensino médio. Tal projeto pretendia discutir o conteúdo dessas disciplinas de forma integrada de modo a, mesmo dentro de uma perspectiva cronológica, problematizá-lo a partir de uma discussão decolonial (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2019). Nosso problema de pesquisa buscou analisar se a interdisciplinaridade potencializou o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Já o objetivo do presente artigo é avaliar o projeto interdisciplinar em questão a partir da percepção dos(as) estudantes. Para tanto, foram aplicados dois questionários autoavaliativos, respondidos por eles(as), no início e no final do projeto. Os resultados evidenciaram que os(as) estudantes compreenderam o conceito de interdisciplinaridade e perceberam a importância de um ensino mais integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Decolonialidade. Autoavaliação. Ensino e aprendizagem. Covid-19.

Abstract

In this paper we will present a case study (YIN, 2005) about an interdisciplinary school project developed between Arts, History and Portuguese Language subjects during the emergency remote teaching process (COSTA, 2020), due to the Covid-19 pandemic, in a technical high school. This paper intended to discuss the content of these subjects in an integrated way in order to, even within a chronological perspective, problematize it from a decolonial perspective (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2019). Our research aim is to analyze if the interdisciplinarity teaching contributed to the learning process during this period. The aim of this article is to evaluate the interdisciplinary project developed from the students' perspective. To achieve this aim, we applied two self-assessment questionnaires that were answered by the students at the beginning and at the end of the project. The results showed that the students understood

¹ leoams585@gmail.com

² sabrinaanacleto30@gmail.com

the concept of interdisciplinarity learning process and realized the importance of an integrated teaching process.

Keywords: High School. Decoloniality. Self-evaluation. Teaching and learning process. Covid-19.

Resumen

En este artículo, presentaremos un estudio de caso (YIN, 2005) sobre un proyecto interdisciplinario desarrollado entre las asignaturas de Artes, Historia y Lengua Portuguesa durante la enseñanza remota de emergencia (COSTA, 2020) en una escuela secundaria técnica. Este proyecto pretendía discutir el contenido de estas disciplinas de manera integrada para, incluso en una perspectiva cronológica, problematizar desde una discusión decolonial (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGUÉL, 2019). Nuestro problema de investigación buscó analizar si la interdisciplinaria mejoró el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la enseñanza remota de emergencia. El objetivo de este artículo es evaluar el proyecto interdisciplinario en cuestión desde la percepción de los estudiantes. Para ello, se aplicaron dos cuestionarios de autoevaluación, respondidos por ellos mismos, al inicio y al final del proyecto. Los resultados mostraron que los estudiantes comprendieron el concepto de interdisciplinaria y se dieron cuenta de la importancia de una enseñanza más integrada.

Palabras clave: Escuela Secundaria. Decolonialidad. Autoevaluación. Enseñando y aprendiendo. Covid-19.

Introdução

Em função da pandemia de Covid-19 que aflige todo o mundo desde 2020, as escolas brasileiras tiveram que buscar alternativas para que pudessem manter um laço minimamente afetivo e educacional com seus estudantes (COSTA, 2020). A escola técnica, na qual se desenvolveu o projeto que será analisado neste trabalho, suspendeu suas aulas em março de 2020. Com o agravamento e a persistência da pandemia, a diretoria da instituição decidiu que as aulas voltariam em agosto do mesmo ano, contudo, a partir de um formato denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Compreende-se o ERE como um conjunto de estratégias didático-pedagógicas, mediadas ou não por tecnologias digitais, de caráter temporário e excepcional, cuja principal finalidade é minimizar os impactos das medidas de isolamento social para o enfrentamento da pandemia sobre os processos de aprendizagem. Tem como objetivo preservar os vínculos intelectuais e emocionais dos discentes com os demais membros da comunidade escolar e garantir a função socializadora da instituição. Abrangem estudos de forma orientada e autônoma, bem como atividades letivas síncronas e atividades assíncronas³ (COSTA, 2020; RIBEIRO, 2020).

A educação a distância (EaD), de acordo com Moran (2002), é o processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, pelo qual professores(as) e estudantes estão separados espacial e/ou temporalmente. Contudo, esse formato de ensino se apresenta diferente do ERE, uma vez que é

³ Atividades síncronas são aquelas em que há a presença simultânea de professores e estudantes por meio de plataformas digitais em uma reunião *on-line*. Atividades assíncronas são aquelas propostas pelo professor nas quais o estudante pode executá-la a qualquer momento, sem a necessidade de uma interlocução simultânea com o professor.

uma modalidade de ensino consagrada e caracterizada como metodologia própria. Há regulamentação específica para os cursos em EaD, que devem ser organizados e planejados para esta modalidade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2007). Além disso, o ensino em EaD é realizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com os quais os(as) professores(as) são familiarizados ou aprendem a usar. Os(as) professores(as) são preparados(as) para este ensino, planejam estratégias didáticas para abordar os assuntos nessa modalidade, concebem as formas de interação com os estudantes em cada atividade e equilibram atividades síncronas e assíncronas dependendo das demandas do curso e das turmas. Muitas vezes, a intermediação entre estudante e professor(a) na EaD é feita presencialmente por um(a) tutor(a). Portanto, a EaD se apresenta totalmente diferente do ERE, para o qual professores(as) e estudantes não foram capacitados(as), muito menos os cursos e as disciplinas foram originalmente organizados e definidos para serem realizados nesta modalidade (COSTA, 2020).⁴

Desta forma, foi formada uma comissão responsável pelas definições a respeito do desenvolvimento do ERE na escola em questão, assim como foram formados núcleos representantes em cada *campus* da instituição presentes no estado de Minas Gerais, Brasil. Além das comissões e seus respectivos núcleos, foi realizada extensa programação de reuniões, palestras, *workshops*, *webinários* e cursos que pudessem subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) no ERE.

A estrutura do ERE na instituição é constituída por encontros síncronos e por atividades assíncronas, de maneira que possam completar a carga horária. Os encontros síncronos acontecem na plataforma *on-line Microsoft Teams*, em que cada turma corresponde a uma equipe, e as atividades assíncronas podem, a critério do(a) professor(a), ser realizadas por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), mantido pela própria instituição, ou em outro sistema de sua preferência.

O presente trabalho tem como objeto de análise um projeto de interdisciplinaridade desenvolvido na perspectiva do ERE em um *campus* específico desta escola técnica de Minas Gerais, Brasil. A professora de Português e o professor de História e de Artes desenvolveram um projeto no qual seus conteúdos foram sistematizados de maneira interdisciplinar. Todo o trabalho foi realizado pelos dois professores de maneira conjunta, desde a definição do conteúdo programático, até o desenvolvimento do plano de trabalho e a produção das atividades avaliativas. Tanto a escolha dos referenciais teóricos utilizados neste artigo, quanto a razão e a importância da temática de estudo nele selecionada, refletem a própria relação dos(as) professores(as) envolvidos com o projeto desenvolvido. Se faz inestimável a

⁴ Para saber sobre um breve histórico da EaD no Brasil, leia Alves (2011).

consciência da necessidade de permanente reflexão sobre o trabalho docente. Ainda mais considerando-se situações tão adversas como as que se apresentam na atualidade.

Nosso objetivo é avaliar este projeto interdisciplinar, por meio de procedimento metodológico chamado “estudo de caso” (YIN, 2005) utilizando dois questionários autoavaliativos que foram respondidos pelos(as) estudantes no início e ao final do projeto. A ideia era captar a percepção e o entendimento dos estudantes com relação ao alcance do projeto interdisciplinar desenvolvido nos seus processos de ensino e aprendizagem. Nosso problema de pesquisa buscou analisar se a interdisciplinaridade potencializou o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial. Já o objetivo do presente artigo é avaliar o projeto interdisciplinar em questão a partir da percepção dos(as) estudantes.

O artigo organiza-se da seguinte maneira: inicialmente, descreveremos a estrutura do projeto interdisciplinar em questão, detalhando o conteúdo programático, os recursos e as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem desenvolvidos pela professora e pelo professor, em suas respectivas disciplinas e, posteriormente, relataremos as atividades avaliativas. Logo após, apresentaremos o procedimento metodológico denominado “estudo de caso” e os resultados dos questionários autoavaliativos respondidos pelos(as) estudantes a respeito do projeto interdisciplinar em questão. O artigo finaliza com as considerações finais que nos apontam que os(as) estudantes compreenderam o conceito de interdisciplinaridade e perceberam a importância de ensino mais integrado.

A estrutura do projeto interdisciplinar desenvolvido

Conteúdo programático

O projeto interdisciplinar foi desenvolvido junto aos(às) estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio dos cursos integrados de uma escola técnica pública de Minas Gerais, Brasil. Portanto, o conteúdo programático trabalhado no ERE, evidentemente, corresponde a este período escolar. Entretanto, esse conteúdo foi reorganizado, considerando-se que as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem passaram a ser disponibilizadas aos discentes de maneira remota. Seguindo as diretrizes das resoluções e normativas da instituição, buscamos adequar os programas das disciplinas ao ERE, de modo a privilegiar os conteúdos fundamentais ao perfil do egresso. Além disso, buscamos estabelecer os objetivos das disciplinas em consonância com o programa da disciplina e com os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis.

Mesmo assim, como veremos, o excesso de atividades foi reclamação recorrente por parte dos(as) estudantes que sempre se sentiam sobrecarregados com relação às atividades propostas. Tanto que adaptações, ao longo do processo, foram imprescindíveis e inescapáveis. Ainda se faz necessário esclarecer que tentamos contemplar aquele conteúdo indispensável para que o(a) estudante pudesse dar continuidade aos estudos nos anos subsequentes; além disso, consideramos também aqueles assuntos geralmente cobrados nos processos seletivos de entrada nas universidades, assim como aqueles que constam no próprio projeto político pedagógico da instituição e de seus respectivos cursos/departamentos. Desse modo, chegamos à seguinte configuração:

Quadro 1 - Conteúdo programático

Bimestre	Português	Artes	História
Primeiro ⁵ (12/08/2020 a 26/09/2020)	*Gênero Épico: Homero do canto XII da Odisseia – Ulisses e as Sereias *Gênero Lírico: leitura de poemas selecionados de Safo *Gênero dramático: leitura da tragédia Édipo Rei de Sófocles	*Grécia Antiga: o grande despertar (séculos VII a V a.C.) *Grécia Antiga: o Império do Belo (séculos IV a.C. a I d.C.)	*Sociedades da Grécia Antiga
Segundo (28/09/2020 a 11/12/2020)	*Trovadorismo: Leitura de Cantigas Selecionadas *Humanismo: teatro Gil Vicente, leitura do Auto da Barca do Inferno *Classicismo: leitura de sonetos selecionados da Lírica Camões	*Idade Média: Primórdios do Cristianismo (Século VI a XI) *Idade Média: Arte gótica (século XII a XIV) *Renascimento: A conquista da realidade (século XV) *Renascimento: realização da harmonia (século XVI)	*Apogeu da Sociedade Feudal *Renascimento e revolução científica
Terceiro (06/01/2021 a 13/02/2021)	*Literatura de Informação (Quinhentismo), leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha *Barroco, leitura de poemas de Gregório de Matos	*Arte do Brasil-Holandês (século XVII) *A Era do Barroco: a Europa Católica (século XVII)	*Expansão marítima: em busca de riquezas *A colonização da América Portuguesa

Elaboração: FERREIRA; TEIXEIRA, 2021.

Apesar de aparentemente seguirmos uma cronologia histórica linear pautada em narrativa eurocêntrica hegemônica, se faz imprescindível esclarecer que todo esse conteúdo foi abordado, problematizado e questionado a partir de uma perspectiva decolonial (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019). A questão do conhecimento é uma das preocupações

⁵ O conteúdo e a data do primeiro bimestre correspondem a uma parte desse bimestre, pois, as primeiras semanas foram iniciadas antes da pandemia e seguiram a programação das disciplinas para atividades presenciais.

centrais para a decolonialidade. De acordo com os autores Bernadino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), no âmbito do saber, a colonização é produto de longo processo que ainda continua reproduzindo não apenas as lógicas políticas e econômicas, mas também as lógicas cognitivas e de existência que foram forjadas ao longo do período colonial. Dessa maneira, decolonialidade é definida como os diversos eventos de resistência, não só política, como também epistêmica, frente às lógicas da colonialidade que remontam ao século XVI.

Um dos principais méritos dos estudos decoloniais foi trazer para o primeiro plano a dimensão racial como estruturante do sistema colonial e, conseqüentemente, do mundo moderno. Racismo é um “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2019, p. 11). Como princípio constitutivo, o racismo é crucial para compreender a linha divisória que separa aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm. Da mesma forma, o racismo também se apresenta como princípio organizador daqueles que podem construir um conhecimento científico considerado legítimo daqueles que não o podem. Aqui surge outro conceito fundamental desenvolvido na perspectiva da decolonialidade: a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica não apenas ao eurocentrismo, como também ao cientificismo (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2019).

A produção do conhecimento, assim como outros âmbitos da vida social, foi incisivamente marcada pela ideia de um universalismo abstrato advinda da longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo. Há mais de 500 anos, os modelos advindos da Europa são concebidos como o ápice do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que outras formas de vida social são qualificadas como atrasadas, equivocadas ou pré-modernas. Assim, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são transplantados nos países do sul global pelos países, principalmente, da Europa Ocidental, sem considerar qualquer projeto de emancipação dos primeiros. “O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica” (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOQUEL, 2019, p. 13).

Estas formulações constituíram-se em uma espécie de convite para pensarmos as discussões propostas na disciplina de História em perspectiva mais ampla ao apontar para a necessidade de relações mais horizontais entre as diferentes experiências históricas, sociais e culturais não apenas no

Brasil, como em grande parte do mundo ocidental. Portanto, as discussões, em História, propunham construir análise da colonialidade, ao mesmo tempo em que buscava apontar aspectos básicos da análise decolonial com o objetivo de construir um novo olhar não apenas sobre o mundo, mas também sobre a possibilidade da existência de outros mundos.

O conteúdo da disciplina de Artes foi trabalhado dentro da mesma perspectiva. De acordo com Glass (2020), nas últimas décadas, os historiadores de arte mudaram seu foco de análise da beleza formal da arte para a interpretação de seu significado cultural.

Hoje entendemos a beleza como algo subjetivo, uma construção cultural que varia através do tempo e do espaço. Ainda que a arte continue a ser essencialmente visual, e a análise visual ainda é um instrumento fundamental usado pelos historiadores de arte, a beleza em si não é mais considerada um atributo essencial da arte (GLASS, 2020, p. 3).

Assim, nas aulas de Artes, ao analisarmos as características das diferentes expressões artísticas, mais do que procurar o belo, procurávamos o seu significado para seu contexto histórico e cultural.

A ideia da arte como sendo manifestação da originalidade e da engenhosidade do artista surgiu há aproximadamente 500 anos na Europa Renascentista. Contudo, ainda de acordo com Glass (2020), hoje se verifica que esta característica não é diretamente aplicável a muitas obras de arte estudadas por historiadores de arte. Portanto, assim como a beleza, a ideia de engenhosidade também não é considerada mais um atributo universal das obras de arte. Nas aulas de Artes buscamos compreender a arte como uma classe específica de artefatos, excepcional em sua capacidade de nos fazer pensar e sentir por meio da experiência visual (GLASS, 2020).

A História da Arte, enquanto disciplina, se desenvolveu na Europa durante o período colonial (aproximadamente do século XV até meados do século XX). A tradição europeia foi enfatizada ao comemorar suas origens greco-romanas por meio de idealização do academicismo artístico. Em meados do século XX, foi estabelecida narrativa padrão nomeada de “Arte Ocidental” que incluía a arte Mediterrânea pré-histórica, antiga e medieval até a da Europa moderna. Segundo o Glass (2020, p. 6), “a arte do resto do mundo, rotulada de ‘não-ocidental’, foi tipicamente tratada apenas marginalmente e de uma perspectiva colonialista”.

Contudo, com as imensas mudanças socioculturais e epistemológicas que ocorreram no mundo a partir de meados do século XX, os historiadores tentam construir novas narrativas. Agora, os historiadores de arte, em perspectiva decolonial, buscam conciliar as origens intelectuais europeias, e seu problemático legado colonialista, com o multiculturalismo contemporâneo da era global. Eram

exatamente estas questões que permeavam as discussões nas aulas de Artes ao levarmos em conta o fato que uma das principais vantagens da decolonialidade reside na sua capacidade de elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e de indicar possíveis estratégias de transformação da realidade (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

O conteúdo de Literatura, abordado nas aulas de Língua Portuguesa, apesar de seguir uma abordagem cronológica, como o conteúdo de História e de Artes, também foi problematizado dentro da perspectiva da decolonialidade. Muitas vezes um ensino tradicional de Literatura focaliza-se apenas em elencar uma série de autores e textos canônicos e classificá-los em determinado período literário. Contudo, neste projeto, nosso objetivo era ir além desse ensino meramente classificatório e superficial, uma vez que procuramos revelar ao(a) estudante o seu caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária. Para tanto, primeiramente, buscamos mostrar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente (COSSON, 2006). Nosso propósito não é renunciar ao cânone estabelecido, pois, a escola pode incentivar a discussão e a problematização das obras clássicas, mas mostrar que a literatura é mais ampla e diversificada e as múltiplas manifestações culturais devem também ter espaço no ambiente escolar.

De acordo com Martins (2006), é necessário que o(a) estudante compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Nessa perspectiva, assumimos que a literatura é ferramenta para a plena democratização cultural, possibilitando a distribuição equitativa dos bens simbólicos. Além disso, não podemos ignorar o que Candido (1972), um dos principais literatos do país, afirmou acerca da literatura. Segundo o autor, a literatura revela o ser humano e atua em seu desenvolvimento, mediante suas funções que satisfazem a necessidade universal de fantasia, contribuem para a formação da personalidade e representam certas realidades social e humana. Dessa maneira, não podemos negligenciar o caráter humanizador da literatura e seu papel na formação do leitor autônomo, crítico e reflexivo.

O objetivo dos encontros síncronos e das atividades assíncronas, nas aulas de Língua Portuguesa, não era elencar as características de determinado autor ou estilo literário, mas analisar uma obra em si. O foco é promover a leitura e o debate do texto literário, não apenas leitura de biografia de autor ou lista de características. Dessa forma, para o debate das obras literárias, nos encontros síncronos, evitamos trabalhar com meros fragmentos das obras, com raras exceções, como o gênero épico que é

muito extenso. Então, optamos por ler apenas um canto. Considerando o contexto de isolamento e a dificuldade de leitura de textos impressos, já que a biblioteca da escola estava fechada para empréstimo dos livros físicos, optou-se por textos que estavam disponíveis na biblioteca virtual da escola ou no Domínio Público. Assim, priorizou-se a leitura de textos menores, logo os gêneros textuais mais trabalhados foram poemas, pequenas peças de teatro, cartas, contos e músicas. Os textos na íntegra eram disponibilizados de forma virtual para os alunos na plataforma de ensino (SIGAA⁶). Ao ler e analisar os textos mais antigos, procuramos propor uma leitura comparada com autores da contemporaneidade e com outros gêneros textuais, de modo a demonstrar a variedade literária e artística e a intertextualidade, esta última bastante presente na construção do texto literário e no mundo digital.

Cabe destacar a importância do trabalho interdisciplinar, sobretudo, para a Literatura, uma vez que a leitura de um texto se torna bem mais rica quando se entende o contexto dessa obra. A contextualização de uma obra pode ser feita analisando o contexto histórico em que ela foi escrita, podem ser discutidos os pressupostos artísticos e estéticos presentes em determinada obra literária que muitas vezes é compartilhada não apenas por obras temporalmente contemporâneas, como também de outras manifestações artísticas. No livro "Letramento Literário", Cosson (2006), ao propor um aprendizado crítico da leitura literária, também corrobora a importância do uso da contextualização. Para o autor, é necessário ler a obra em seu contexto, utilizando diversas modalidades de contextualização, seja ela histórica, teórica, poética, crítica, entre outras. Nesse sentido, os conteúdos das três disciplinas desse projeto se completam no sentido que ajudam o(a) estudante a construir essa contextualização da sociedade que, de certa forma, é transmitida e representada nas manifestações artísticas e literárias.

Recursos e estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem

Os encontros síncronos eram semanais e contavam com 50 minutos de duração. Já as atividades assíncronas deveriam cobrir, ponderadamente, tempo equivalente no desenvolvimento de suas tarefas semanais. Os(as) professores(as) tinham total liberdade de desenvolver seus encontros síncronos e suas atividades assíncronas da maneira que considerassem mais adequada. Contudo, os recursos e as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem desenvolvidos por cada um(a) foram bastante convergentes.

Comumente, de maneira a estimular um debate, os encontros síncronos iniciavam com os(as)

⁶Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

estudantes apresentando pontos que consideraram relevantes tanto nos textos, quanto nos vídeos indicados. Logo após, havia aula expositiva com apresentação de *slides*. No caso de Língua Portuguesa, havia contextualização da obra, apresentação dos principais pontos sobre o autor, contexto histórico e estilo literário. Buscava-se também analisar trechos dos textos selecionados, fazer leitura de trechos da obra e análise dos seus principais pontos. Já no caso de Artes, por meio dos *slides*, havia análise de imagens. Em História e Artes, o *Kahoot*⁷ normalmente era realizado no último dia de cada conteúdo trabalhado.

Com relação às atividades assíncronas, eram indicadas leituras de trechos dos livros didáticos utilizados em cada disciplina (média de 3 a 5 páginas por atividade). No caso de Português, ainda havia indicação de leitura da obra literária. Além disso, havia também, em todas as disciplinas, a indicação de vídeos da plataforma virtual *Youtube* para aprofundamento na discussão dos textos (vídeos com cerca de 10 a 15 minutos). Para cada atividade assíncrona, nas disciplinas de Artes e de História, eram sugeridos entre um e dois vídeos. Tanto os textos literários quanto os *links* para os vídeos eram disponibilizados na plataforma de ensino (SIGAA), no tópico da aula, onde o(a) estudante encontrava o título do conteúdo e as datas correspondentes.

Para o desenvolvimento do conteúdo nas aulas síncronas, não se elegeu metodologia específica. De maneira geral, optamos por tentar variar no modo como o conteúdo era apresentado aos(às) estudantes. A variedade de estratégias metodológicas é um recurso importante, uma vez que cada estudante aprende de uma forma, e quanto mais variada a forma de apresentar o conteúdo, mais abrangente será a aprendizagem. Tanto para o ensino presencial, quanto para o ERE, buscamos na prática docente metodologia socioindividualizada (VILARINHO, 1985), em que se conjugam os conhecimentos do conjunto da turma e os de cada estudante individualmente no intuito de, junto com o aporte técnico dos(das) docentes, desenvolver o conhecimento. Além disso, buscamos o engajamento e a participação dos(as) estudantes nas discussões propostas nas aulas, de modo a desenvolver no(na) estudante o pensamento crítico e a autonomia.

Enquanto professores(as), entendemos a relevância do nosso papel como mediadores(as) do processo de ensino e aprendizagem, parceiros(as) na construção de conhecimentos que não estão no centro do processo, mas que organizam e facilitam-no. Acreditamos que quem está no centro são os(as) estudantes e as relações que eles estabelecem com o(a) professor(a), com os pares e, principalmente, com os objetivos do conhecimento.

⁷ Plataforma *on-line* de ensino e aprendizagem baseada em jogos.

Especificamente no contexto do ERE, o papel do(a) estudante como centro e protagonista do processo de aprendizagem foi ainda maior, sobretudo por causa do distanciamento da sala de aula e do(a) professor(a). Muitos estudantes ainda não estavam preparados para tal protagonismo que foi exigido. Nesse sentido, buscamos nas nossas aulas debater com os(as) estudantes o que é esse protagonismo na sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida e como desenvolvê-los, o que reforça a ideia de decolonialidade que propomos com nossa investigação.

De modo a tentar a desenvolver esse protagonismo do corpo discente, buscamos nas aulas lançar mão de técnicas das metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran (2018), metodologias ativas englobam estratégias de ensino centradas no processo de ensino e aprendizagem que consideram a participação efetiva dos(as) estudantes na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles(as) podem ser envolvidos(as) nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. De modo geral, essas estratégias buscam desenvolver o protagonismo do(a) estudante.

Atividades avaliativas

Ao planejar uma atividade avaliativa, frequentemente, busca-se identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do(a) estudante (DEMO, 2012). Contudo, acreditamos que a avaliação não consiste em apenas avaliar o(a) estudante, mas todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que se possa verificar os prováveis sucessos ou sanar as possíveis dificuldades diagnosticadas desse processo.

De modo geral, no sistema de ensino tradicional, emprega-se muito mais a avaliação somativa que busca detectar o nível de rendimento dos(as) estudantes, geralmente, realizada no final no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como um tipo de "balanço geral", no final de um período de aprendizagem. Para obter os resultados na avaliação somativa, normalmente, são utilizados testes e provas, fazendo o registro quantitativo do percentual dos objetivos que foram atingidos (WACHOWICZ e RAMANOWSKI, 2003).

No entanto, o ERE foi um momento no qual muito se discutiu sobre o processo de avaliação, uma vez que, devido ao isolamento, a tradicional prova presencial ficou impossibilitada de ser realizada. Logo, esse processo de avaliação precisou ser revisto e essa avaliação somativa se tornou facultativa para cada disciplina, de modo que o(a) professor(a) pudesse escolher o método avaliativo que considerasse mais adequado às suas estratégias de atuação. Inclusive na instituição em que este projeto foi desenvolvido,

nos encontros de formação de professores(as), foi recomendado que, durante o ERE, se priorizasse as avaliações formativas e/ou continuadas. Dessa forma, para a realização do nosso projeto interdisciplinar, optamos por evitar avaliações somativas, aplicadas somente ao final do período escolar, de modo a priorizar avaliações formativas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Demo (2012), a avaliação formativa revela os resultados da aprendizagem na jornada de desenvolvimento das atividades, o que possibilita a reformulação dos objetivos. Mais do que simplesmente "verificar" se o(a) estudante aprendeu um conteúdo, essa modalidade de avaliação permite detectar os pontos em defasagem no processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer dados para que o(a) professor(a) possa intervir nas dificuldades apontadas. Assumimos, então, uma concepção de avaliação que busca índices, os sinais da trajetória que o(a) estudante percorreu, o que serve também como sinal para o(a) professor(a) analisar o que e como continuar. Queremos avaliar, conforme aponta Demo (2012), "se o aluno está aprendendo – se está se tornando autor, se produz com autonomia." (DEMO, 2012, p. 13). A produção do instrumento de avaliação deste projeto foi ancorada na autonomia e na autoria dos(as) estudantes, cabendo a nós professores(as) organizar o trabalho do(a) estudante, com problematizações atrativas e realistas dos conteúdos curriculares.

Há inúmeros instrumentos que podem ser explorados para a realização de avaliações formativas, como debates, vídeo/apresentações, produção de cartazes, mapas mentais, jogos, dentre outros. Nas aulas síncronas, cada professor(a) usou o recurso que mais era adequado às suas estratégias de ensino e aprendizagem, como jogos, debates, etc. Todavia, para as atividades assíncronas, que seriam em conjunto, foi escolhido um instrumento único que oferecesse recursos para as três disciplinas. Dessa forma, optou-se por construir para cada atividade avaliativa um formulário no *Google Forms*, recurso gratuito que permite, além de montar questionários/questões, anexar vídeos, imagens e textos. Essa possibilidade de anexar diferentes mídias foi de extrema importância, pois, como o objetivo dos questionários não era apenas medir o conhecimento, mas ampliá-lo, era possível anexar vídeos, músicas e imagens que os(as) estudantes poderiam ter acesso durante a realização da atividade.

Para a construção do instrumento avaliativo, iniciamos com atividade semanal com 12 questões cada (entre dissertativas e objetivas). Contudo, os(as) estudantes reclamaram de estarem muito sobrecarregados não apenas com as nossas disciplinas, mas também com o acumulado das outras. Decidimos por uma atividade a cada duas semanas com seis questões (duas dissertativas e quatro objetivas). O objetivo não era construir atividade muito extensa que fosse feita de forma automática, mas uma opção na qual o conteúdo estudado fosse problematizado e refletido. Logo, um questionário

com menos questões, mas que permitisse maior interação e debate com os(as) estudantes era mais pertinente, considerando que o objetivo é o desenvolvimento da postura crítica e analítica dos(as) estudantes, não uma atividade meramente de memorização de conteúdo.

As atividades valiam, em média, sete pontos (aproximadamente 1,17 ponto para cada questão) e a nota final era distribuída igualmente para as três disciplinas. Durante o primeiro, segundo e terceiro bimestres, foi aplicado um total de dez atividades: quatro no primeiro bimestre e três no segundo e no terceiro bimestres. Realizávamos uma reunião a cada duas semanas para desenvolvermos estas atividades avaliativas conjuntamente e, quando necessário, nos reuníamos para deliberar sobre o plano de trabalho e sobre outras questões que se fizessem indispensáveis. Todas as decisões e os passos seguintes a serem tomados eram sempre embasados nos resultados das atividades que os(as) estudantes haviam realizado.

A atividade permanecia disponível durante duas semanas para realização pelos(as) estudantes. A ideia era que o conteúdo estivesse não só relacionado com o tema, mas que o transbordasse. Nosso desejo era o de que a atividade fosse além de um mero instrumento de avaliação. Mais do que isso, a atividade deveria ser ferramenta de ensino e aprendizagem. Portanto, estudo e pesquisa deveriam fazer parte rotineira no desenvolvimento da atividade avaliativa proposta.

O formulário era constituído por duas questões dissertativas de Português e quatro questões objetivas: duas questões de Artes e duas questões de História. As questões objetivas eram coletadas em um banco de questões *on-line* pago e, de preferência, que fossem de vestibulares recentes (ENEM, PISM, Unicamp, etc.). Sempre que possível, foi dada preferência para questões objetivas que integrassem diferentes perspectivas (histórica, artística e literária) sobre o mesmo tema trabalhado.

Em função de seu interesse pela metodologia, as questões dissertativas eram construídas de modo que o(a) estudante pudesse relacionar tanto o conteúdo de História quanto o de Artes para analisar um trecho da obra literária estudada em português. Além disso, cabe reforçar que uma das habilidades a ser desenvolvidas em português é o aprimoramento da escrita de modo a produzir um texto que relacione o tema e o contexto histórico estudados. Por meio dessas questões, avaliava-se a compreensão que o(a) estudante teve do texto literário apresentado, bem como a construção textual, tanto a adequação do uso dos recursos linguísticos, quanto a coesão e a coerência dos argumentos apresentados.

Como mencionado, embora o formulário fosse construído por duas questões de cada disciplina, os assuntos eram articulados, de modo que para responder às questões os(as) estudantes deveriam

mobilizar o conteúdo das três disciplinas. Além das questões, muitas vezes, no formulário, eram anexados textos e/ou vídeos para complementar os estudos. Reiteramos, o objetivo com essa atividade não era apenas avaliar a aquisição do conhecimento, mas criar um instrumento por meio do qual os(as) estudantes pudessem revisar o conteúdo, aprofundar e ampliar os debates realizados nos encontros síncronos.

Projeto interdisciplinar no ERE: um estudo de caso

Nesta pesquisa, avaliamos o projeto interdisciplinar realizado nas disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. Para isso, analisamos as respostas de dois questionários autoavaliativos, que foram respondidos pelos(as) estudantes, no início e no final do projeto. A ideia era captar a percepção e o entendimento dos(as) estudantes com relação ao alcance do projeto interdisciplinar desenvolvido nos seus processos de ensino e aprendizagem.

Considerando o procedimento técnico utilizado para o planejamento da coleta e análise dos dados, esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso, por se tratar de um contexto de pesquisa específico da realidade social e que não possui como objetivo a generalização dos dados (YIN, 2005).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é um método de pesquisa que tem o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos. Embora esse tipo de pesquisa busque analisar situação específica, de acordo com Telles (2012), os resultados de estudo de caso, no campo educacional, “podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.” (TELLES, 2012, p. 110). Dessa forma, os resultados e as discussões apresentados neste estudo poderão despertar o interesse de pesquisadores(as) que desenvolvem trabalhos na área de ensino e aprendizagem e servir como balizadores ou inspiração para outras pesquisas.

Questionário autoavaliativo do projeto interdisciplinar

O processo de análise do projeto interdisciplinar foi a realização de um questionário de autoavaliação do projeto, bem como uma autorreflexão do processo de ensino e aprendizado no ERE no final do primeiro e do segundo bimestre. Dessa forma, demandou-se dos(as) estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados da escola em questão que respondessem a dois questionários

autoavaliativos sobre o projeto interdisciplinar, que contemplava as disciplinas de Português, Artes e História, desenvolvido no ERE da instituição.

Os questionários foram produzidos no formato *Google Forms* e foram aplicados em dois encontros síncronos: o primeiro, no final do primeiro bimestre (30/09/2020) e o segundo no final do segundo bimestre (09/12/2020). Foi aplicado o mesmo questionário nas duas ocasiões, uma vez que, em princípio, nossa intenção era medir proporcionalmente a diferença das respostas. Todavia, é importante deixar claro que, desde o início, não se pretendia com estes questionários alcançar amostra estatisticamente representativa.

Acreditamos que um trabalho interdisciplinar estabelece diálogo entre as disciplinas e permite que o seu objeto de estudo seja bem compreendido pelo(a) estudante(a), de modo a permitir que ele(a) utilize os conhecimentos de vários campos do saber para resolver problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, um trabalho interdisciplinar entre Literatura, Artes e História seria pertinente, pois permite que o(a) estudante analise, por exemplo, uma obra, considerando os conhecimentos destas três áreas. Cosson (2006) corrobora essa ideia ao dizer que a contextualização de uma obra é parte fundamental do seu entendimento, pois o contexto (seja ele histórico, estético, crítico, etc) é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível. Sendo assim, um trabalho que une várias áreas do saber pode propiciar visão mais crítica e global da obra e do mundo. Dessa forma, nosso problema de pesquisa era analisar se a interdisciplinaridade potencializou o processo de ensino e aprendizagem.

Nosso objetivo era verificar a pertinência da autoavaliação no projeto interdisciplinar de forma a investigar em que medida esse tipo de avaliação ajuda no processo de ensino e aprendizagem considerando os dois grupos que responderam aos questionários. Também, analisamos o projeto por meio da compreensão que os(as) estudantes tinham sobre este enquanto otimizador dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, esses questionários eram forma de autoavaliação do próprio processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Como já mencionado, todo o processo de avaliação empregado nesta pesquisa buscou promover o desenvolvimento da autoria e da autonomia. Dessa forma, a autoavaliação tem papel importante para completar e finalizar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que corrobora a ideia de que o conhecimento sobre a realidade social se constitui em processo contínuo e ativo do sujeito (DEMO, 2012).

Por fim, cabe destacar que estes questionários autoavaliativos, diferentemente das atividades

avaliativas descritas anteriormente, eram respondidos de forma anônima, para que os(as) estudantes não se sentissem constrangidos em expressar suas opiniões ao(à) professor(a).

Análise das respostas dos questionários autoavaliativos

Os questionários autoavaliativos eram constituídos por cinco questões fechadas compostas por itens do tipo *Likert* de 3 e 4 pontos para medir o grau de intensidade de cada item. E logo após cada pergunta fechada, havia uma questão aberta que buscava a justificativa da questão anterior.

A primeira autoavaliação recebeu 66 respostas, enquanto a segunda 42 respostas. Portanto, não faremos análise comparada entre os resultados dos dois questionários autoavaliativos aplicados, mas tão somente considerar as respostas mais significativas em cada momento especificamente. Além da amostra não ser estatisticamente representativa, não há como aferir a recorrência da participação dos(as) estudantes nos dois momentos de aplicação dos questionários.

A primeira pergunta⁸ indagou sobre a questão do processo de ensino e aprendizagem e os resultados demonstraram que tanto no primeiro, quanto no segundo questionário, a satisfação com o processo de ensino e aprendizagem é preponderante (62,1% e 69% respectivamente). Já a opção “satisfatório em parte” ficou com 37,9% e 31%. Em nenhum dos dois questionários, a opção “não satisfatório” foi contemplada. Isso pode demonstrar que os envolvidos, tanto estudantes quanto professores(as), se adaptaram ao ERE com relativo sucesso.

Embora muitos estudantes tenham mencionado que o aprendizado não foi igual ao que poderia ter sido no presencial, observou-se que, com relação às justificativas para o aprendizado ser satisfatório, foram elencados motivos semelhantes, como: diminuição do número de atividades (visto que era uma atividade para as três disciplinas); relação entre os conteúdos; ampliação sobre os temas abordados.

A segunda questão⁹ analisou a compreensão da proposta do projeto interdisciplinar e em que medida este ajudou no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Observamos que a percepção de que a interdisciplinaridade ajudou no processo de ensino e aprendizagem foi expressiva nos dois questionários (74,2% e 88,1% nessa ordem). Várias respostas da justificativa indicaram que os(as) estudantes compreenderam o conceito de interdisciplinaridade, apresentado aos(às) estudantes no início do projeto, o que demonstra a relação entre os conteúdos das disciplinas. Muitos disseram que

⁸ Primeira pergunta - Como você considera que foi seu processo de aprendizado nas disciplinas de Português, Artes e História? (Havia a possibilidade de o estudante considerar que seu aprendizado não foi processual ou que não houve aprendizado).

⁹ Segunda pergunta - Você entendeu a proposta de interdisciplinaridade entre as disciplinas de Português, Artes e História?

uma "matéria puxa a outra". Também podemos observar que na autoavaliação do segundo questionário não houve nenhuma resposta negativa para a interdisciplinaridade. Já no primeiro, esta porcentagem era de 9,1%. Com relação à resposta "em parte", as porcentagens foram de 16,7% e 11,9% respectivamente.

A terceira questão¹⁰ buscou informações sobre a satisfação com a periodicidade das atividades avaliativas. Observamos que no primeiro bimestre, quando as atividades eram semanais, houve algumas respostas negativas (3%). Já no segundo bimestre, quando as atividades passaram a ser quinzenais, não houve nenhuma resposta negativa. A resposta "em parte" girou em torno de 18,2% no primeiro questionário e 2,4% no segundo.

Essas respostas indicaram que foi positiva a mudança para atividade quinzenal, ao invés de semanal. Observamos que no ERE a carga de atividades foi muito maior do que no ensino presencial. O primeiro motivo para tal se refere ao fato de que para diminuir o tempo síncrono de aula, mas manter a carga horária, houve maior demanda por atividades. Outro motivo é que no ensino presencial muitas dessas atividades eram realizadas com o auxílio concomitante do(a) professor(a) na sala de aula. Porém, no ERE, por mais que o(a) professor(a) auxilie e esteja em contato diariamente, a realização da atividade, de fato, é feita solitariamente pelo(a) estudante, o que demanda mais tempo e mais análise e, conseqüentemente, acaba por sobrecarregar ainda mais o(a) estudante.

A quarta questão¹¹ buscava gerar uma reflexão sobre o grau de comprometimento com as disciplinas, buscando analisar quais atividades eram de fato realizadas, se só eram realizadas as atividades avaliativas, ou se todos os textos e vídeos indicados também eram estudados. Tanto nas respostas do primeiro quanto nas do segundo questionário, a maior parcela se refere a um comprometimento que não inclui o estudo de todos os textos e de todos os vídeos indicados (78,8% e 76,2%). As porcentagens que se referem aos níveis alto (12,1% e 11,9%) e baixo (8,3% e 11,9%) de comprometimento são relativamente as mesmas. Contudo, observamos que o item "nem um pouco comprometido" aparece apenas no primeiro questionário (0,8%). Consideramos a eventualidade desta questão gerar possíveis resultados distorcidos, já que envolve retorno direto ao(a) professor(a) que aplicou as atividades, mesmo os formulários tendo sido respondidos anonimamente. Contudo, as porcentagens averiguadas e o fato da atividade não pontuar para as disciplinas envolvidas podem nos levar a crer na proximidade das respostas com a realidade. De toda forma, essa questão foi de suma importância para o(a) estudante também se autoavaliar, verificar o quão comprometido ele estava com

¹⁰ Terceira pergunta - Você gostou do processo de avaliação continuado, ou seja, atividades semanais ao longo do conteúdo?

¹¹ Quarta pergunta - Qual foi o seu grau de comprometimento com as atividades assíncronas? (Havia a possibilidade de não ter havido comprometimento).

o processo. Esse tipo de questionamento pode levar ao amadurecimento e à autonomia, pois, o(a) estudante passa a perceber que também é responsável pelo seu aprendizado.

Talvez seja o caso de pensarmos estratégias mais adequadas para incentivarmos o aumento da parcela de estudantes que se autorreferem como “muito comprometidos”. Isso pode ser realizado tanto dentro das próprias disciplinas contempladas pelo projeto interdisciplinar, quanto com as outras disciplinas dos cursos técnicos. É possível que o nível de dedicação dos(as) estudantes seja equivalente ao nível de demanda por parte do curso como um todo.

Considerações finais

Analisamos neste trabalho um projeto interdisciplinar desenvolvido entre as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa durante o ERE, em decorrência da pandemia de Covid-19, em uma escola técnica de ensino médio localizada no interior de Minas Gerais, Brasil. Apresentamos análise de como o conteúdo dessas disciplinas foi integrado de modo a, mesmo dentro de uma perspectiva cronológica, problematizar e questionar esse conteúdo a partir de um enfoque decolonial (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019). Para avaliar, em que medida esse projeto cumpriu com os seus objetivos, analisamos dois questionários autoavaliativos, aplicados no início e no decorrer do processo, que apresentavam uma possibilidade de autorreflexão do projeto por parte dos(as) estudantes. O problema de pesquisa buscou analisar se a interdisciplinaridade potencializou o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto emergencial, enquanto que objetivo do presente artigo foi avaliar o projeto interdisciplinar em questão a partir da percepção dos(as) estudantes.

As respostas dos questionários indicaram que o aprendizado obtido por meio desse projeto interdisciplinar foi, de modo geral, satisfatório. Além disso, os resultados evidenciaram que os(as) estudantes compreenderam o conceito de interdisciplinaridade e perceberam a importância de um ensino mais integrado, além de destacarem a ideia de que os conteúdos das disciplinas não são isolados, mas interligados. O entendimento dos(as) estudantes acerca da interdisciplinaridade é pertinente, pois demonstra que o relacionamento das diferentes disciplinas pode ser um caminho para que ele(a) compreenda que um assunto pode ser tratado em diferentes disciplinas, sob diferentes olhares, sem que inviabilize a especificidade de cada área. Assim, acreditamos que a interdisciplinaridade é um meio eficaz para que sejam feitas conexões entre as diferentes áreas de conhecimento, abrindo diálogos e diminuindo a fragmentação do conhecimento.

De acordo com Fazenda (2014), a adoção de práticas interdisciplinares no ensino se justifica por

ser um caminho para "melhor formação geral", mostrando ao(a) estudante que o conhecimento adquirido na escola espelha os aspectos do mundo em que estamos inseridos, oferece recurso para incentivar a pesquisa, bem como promove a interação, a troca, fazendo com que o ensino institucional funcione como ferramenta de compreensão e transformação do mundo. Nessa perspectiva, um ensino mais integrado e interdisciplinar das disciplinas também é defendido pelos documentos oficiais do ensino brasileiro. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das ações importantes para a implementação dos currículos é “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017,p. 16).

Por meio de um ensino integrado e contextualizado, pode-se levar o(a) estudante a uma reflexão crítica, formada a partir da interação do indivíduo com a sociedade e, com isso, desenvolver o conhecimento global, de modo a propiciar a competência que lhe possibilite movimentar-se pelos bens culturais que a sociedade criou, a refletir sobre os mesmos e a agir criticamente como cidadão consciente de seus direitos e deveres. Dessa forma, a interdisciplinaridade propiciou abordar os conteúdos das disciplinas dentro da perspectiva decolonial que busca desenvolver o questionamento crítico do cidadão para que ele possa atuar no mundo.

Os resultados também indicam que o projeto facilitou o processo de ensino e aprendizagem na medida em que permitiu, de certa forma, condições mínimas para a adaptação dos(as) estudantes ao ERE. Percebemos que uma maneira de diminuir a sobrecarga é promover a integração das atividades; quando há menos tarefas, o conteúdo pode ser melhor adquirido, pois, os(as) estudantes têm mais tempo para ler, refletir e compreender os assuntos abordados. Percebemos que um ponto a ser melhor desenvolvido é o engajamento dos(as) estudantes com as atividades e materiais complementares. Observamos pelas respostas, que a maioria dos(as) estudantes restringe seus estudos aos materiais, tidos como "obrigatórios" ou que "valem nota". Isso também pode ter sido potencializado no ERE que acarretou uma demanda de informações e atividades, muitas das quais não assimiladas. Por fim, acreditamos que um processo de ensino e aprendizagem que foca no protagonismo do(a) estudante, no desenvolvimento de sua autoria e autonomia pode ser a ponte que leva à constituição de cidadãos(ãs) com um pensamento crítico e questionador. Pelo menos, esta foi a nossa tentativa.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 01, p. 83-92, 01 jan. 2011. Anual. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf]. Acesso em 5 nov. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf]. Acesso em 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. 2007. Disponível em [<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>]. Acesso em 5 nov. 2021.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo, Contexto, 2006.

COSTA, Maria Adélia da. **Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino remoto emergencial**. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2020. Disponível em [https://www.cefetmg.br/wp-content/uploads/2020/08/Ebook_MAA_ERE_ADLIA_2020.pdf]. Acesso em 4/11/2021.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação – I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GLASS, Robert. **O que é história da arte?** Khan Academy, 2020. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/humanities/art-history-basics/beginners-art-history/a/what-is-art-history>. Acesso em 18 ago. 2020.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: Quais os desafios do Professor? *In*: BUNZEN, Clecio;

MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em: [<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>]. Acesso em 5/11/2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais**: ciclos da precariedade diante da pandemia. Conferência apresentada por Ana Elisa Ribeiro. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lfTzT7oFI>. Acesso em: 4 nov. 2021.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15560/9747>. Acesso em: 16 mar. 2021.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Didática**: temas selecionados. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

WACHOWICZ, Lílian Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulim. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? *In*: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de casos**: planejamento e métodos. São Paulo: Editora Bookman, 2005.