

ASPECTOS EMOCIONAIS NO ENSINO REMOTO E METODOLOGIAS ATIVAS: ANÁLISE À LUZ DO CONCEITO DE AFETIVIDADE DE WALLON

FELIPE OMENA MARQUES ALVES¹, ANA CLEIDE DA SILVA², LUCIANA DE ANDRADE ARAÚJO²,
ALEX SANDRO GOMES²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE

²Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

<felipe.alves@ifsertao-pe.edu.br>, <anacleide.silva@ufpe.br>, <araujolda@gmail.com>, <asg@cin.ufpe.br>
10.21439/conexoes.v17i0.2733

Resumo. As instituições de ensino adotaram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para realização das aulas remotas durante a pandemia. Visto que as metodologias ativas têm promovido um aprendizado mais autônomo aos estudantes, podemos considerar que utilizá-la conjuntamente com recursos tecnológicos alcança-se uma alternativa promissora para futuras situações de isolamento social? Analisamos essa possibilidade sob a ótica do conceito de afetividade apresentado por Henri Wallon, tendo como base as experiências de ensino durante a pandemia. Destacamos, por meio desta pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, os conceitos fundamentais presentes na literatura e apresentamos preocupações com os aspectos emocionais dos estudantes. Partimos do pressuposto walloniano que o ser humano é inseparável do mundo (*entre-deux*), não sendo possível diferenciar a pessoa-estudante, que precisa corresponder as demandas acadêmicas, da pessoa-humana, passíveis de emoções e sentimentos. Desta forma, consideramos que as cobranças escolares podem comprometer a saúde mental dos aprendizes mesmo utilizando as melhores práticas educativas. Expomos, também, algumas recomendações de boas práticas para às unidades de ensino a serem utilizadas contextos semelhantes de aprendizagens ulteriores.

Palavras-chaves: ambientes virtuais de aprendizagem; metodologias ativas; afetividade.

EMOTIONAL ASPECTS IN REMOTE TEACHING AND ACTIVE METHODOLOGIES: ANALYSIS IN THE LIGHT OF WALLON'S CONCEPT OF AFFECTIVITY

Abstract. Educational institutions have adopted Virtual Learning Environments (VLE) to conduct remote classes during the pandemic. Since active methodologies have promoted more autonomous learning for students, it is to be expected that using them together with technological resources will provide a promising alternative for future situations of social isolation. We analyze this possibility from the perspective of the concept of affectivity presented by Henri Wallon. Through this qualitative bibliographical research, we highlight the fundamental concepts present in the literature, presenting the different social realities and expressing concerns with the emotional aspects of students. We start from the Wallonian assumption that the human being is inseparable from the world (*entre-deux*), and it is not possible to differentiate the student-person, who needs to meet academic demands, from the human-person, subject to emotions and feelings. Therefore, we consider it to be a period that requires care and prudence, since demands for better performance at such an atypical moment, even when using the best educational practices, can affect the mental health of learners. We also set out some good practice recommendations for teaching units to be used in similar contexts of further learning.

Keywords: virtual learning environments; active methodologies; affectivity.

1 INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas (MA) são estratégias de ensino baseadas em evidências recentes das áreas de Psicologia do Desenvolvimento e afins, as quais orientam como mobilizar os sentidos e movimentos do corpo dos aprendizes em atividades didáticas, buscando proporcionar um aprendizado mais significativo (BARATO, 2011; OLIVEIRA; SIQUEIRA; ROMÃO, 2020). As MA surgiram visando contribuir para um ensino no qual o estudante tivesse um papel participativo e ativo na construção do conhecimento (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014; BORGES; ALENCAR, 2014). Resultados recentes mostram os benefícios da abordagem em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, e ao longo de toda a vida (RESNICK, 2020).

Elas diferenciam-se das abordagens inspiradas em epistemologias racionalistas, em que o ensino é baseado na apropriação de versões abstratas dos conceitos (VALADARES, 2011). As metodologias expositivas de ensino restringem-se às práticas de transposição do conteúdo pelo professor para os estudantes. A consequência dessa escolha didática estagnou sistemas educacionais e práticas de ensino a modelos centrados na racionalidade do conteúdo em detrimento das formas mais naturais de como os seres humanos constroem conhecimento e aprendizagem. Nas MA, os estudantes são constantemente estimulados a participar do processo de aprendizagem “rompendo” com o modelo tradicional de ensino. O professor assume o papel de um facilitador e mediador, enquanto os estudantes assumem o papel de agentes ativos no processo de aprendizagem. Os exercícios repetitivos são substituídos por atividades que desenvolvem habilidades criativas, proativas e cooperativas, muitas vezes associadas a problemas reais do cotidiano. O ensino é “remodelado” utilizando o envolvimento e motivação do estudante (BACICH; MORÁN, 2017; BATISTA; ALVES, 2021).

Com a emissão da Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020) as atividades de ensino presenciais foram suspensas durante o tempo da pandemia. Visando dar prosseguimento aos calendários acadêmicos, as escolas e universidades passaram a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (FONSECA; FERNANDES, 2017) para realização das aulas remotas, nos quais os professores puderam inserir materiais das disciplinas, atribuir exercícios e assistir os estudantes à prática das atividades. Entretanto, as aulas foram ministradas sem haver a qualificação apropriada para manuseio dos recursos digitais, assim como, não foram utilizadas as metodologias/práticas educativas mais adequadas para o contexto.

Por isso, questionamos para situações semelhantes

futuras: a adoção conjunta do MA e AVA é uma solução para um ensino remoto mais efetivo? Ao promover a proatividade e autonomia à distância, encontramos, enfim, uma estratégia adequada para “universalização do ensino”? É de se esperar que a readequação das atividades de ensino embasadas nos princípios da MA e amparadas pelos recursos tecnológicos sejam não só uma solução viável, mas bastante promissora. Entretanto, os educadores precisam refletir: quais cuidados com a aprendizagem são necessários num momento tão atípico para os estudantes? Neste artigo analisamos essa possibilidade, trazendo à reflexão os diferentes contextos sociais vivenciados pelos estudantes, e ao considerar o conceito de afetividade, externamos preocupações com as constantes cobranças acadêmicas. Por fim, elencamos algumas recomendações a serem adotadas pelas unidades de ensino.

O referencial teórico abordando as Metodologias Ativas e a dimensão afetiva no ensino-aprendizagem é apresentado na seção 2. Na seção 3, são descritos o método empregado, a caracterização e como a pesquisa foi realizada. Na seção 4, apresenta-se as repercussões sobre o ensino durante a pandemia e a afetividade no ensino remoto, seguida das discussões. Por fim, a seção 5 elenca as considerações finais do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Metodologias Ativas

Segundo Morán (2015), devemos observar o papel da educação formal no mundo contemporâneo a partir de uma nova perspectiva. No mundo globalizado e informatizado, a escola não deve mais separar o mundo físico do mundo digital. Para o autor, a educação é cada vez mais “misturada” visto que não acontece apenas no espaço físico da sala de aula, havendo uma interligação simbiótica entre o ensinar e o aprender do mundo físico e mundo digital; a educação está nos espaços múltiplos do cotidiano. O professor precisa comunicar-se também digitalmente com o aluno, equilibrando a interação com todos.

Ainda conforme Morán (*Ibid.*), as instituições de educação formal podem fazer dois caminhos para o uso das metodologias ativas. O primeiro pode ser o de mudanças progressivas, onde mantém-se a estrutura de disciplina, mas prioriza-se o envolvimento do estudante com práticas e ferramentas da metodologia. O segundo é com mudanças profundas, redesenhando o programa das disciplinas, o projeto pedagógico, os espaços físicos e as próprias didáticas, baseadas em atividades e desafios. Existe na literatura uma grande variação de abordagens metodológicas ativas e híbridas, sendo di-

vidida ao menos em dois grandes grupos: as metodologias ativas baseadas em projetos (BENDER, 2015) e as metodologias baseadas em desafios (RÅDBERG et al., 2020).

Um dos grandes efeitos positivos do emprego de MA na prática escolar é a promoção da autonomia dos estudantes (BATISTA; ALVES, 2021). Essa promoção é proporcionada por atividades de aprendizagem que haja envolvimento pessoal, baixa pressão, alta flexibilidade de execução e percepção de liberdade psicológica e de escolha. Nessa perspectiva, autonomia significa autogoverno, autodireção e autodeterminação (DIAS et al., 2017; PAVÃO; PEDROCHI-JUNIOR, 2021). Com relação a motivação dos estudantes em participar das atividades em sala de aula, Berbel (2011) apresenta que o melhor caminho é através da interação com os professores. A empatia do professor facilita a identificação pessoal com a temática apresentada, o que valoriza as atividades e conteúdos propostos, assim como as exigências das demandas requeridas.

O papel do professor na adoção das MA é “modificado”, sendo exercida uma função como um mediador e/ou orientador, passando a atuar mais como um gestor das atividades individuais e coletivas, através de uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (MORÁN, 2015).

Assim, a tendência é, de maneira geral, que as MA mais presentes no design educacional. Nesse intuito, é esperado que as instituições adaptem o ensino oferecido, utilizando o momento em casa do estudante como um espaço adicional para se desenvolver competências profissionais. Conforme (PINTO et al., 2012; CHAGA; BOPPRÉ, 2017; DIAS; CHAGA, 2017; MOTA; ROSA, 2018) há vários meios de se utilizar MA, os quais podem se destacar: (i) aprendizagem baseada em projetos, (ii) aprendizagem baseada em problemas, (iii) aprendizagem baseada em experiências, (iv) aprendizagem entre pares, (v) aprendizagem por times, (vi) aprendizagem por observação, (vii) a sala de aula invertida, (viii) gamificação, entre outros.

2.2 A Dimensão Afetiva no Ensino-Aprendizagem

Aprender e ensinar fazem parte de um mesmo processo, não havendo uma dicotomia, mas uma mesma direção em um caminho a ser percorrido tanto pelo professor quanto pelo estudante. Os objetivos do professor, no cumprimento de seu papel de ensinar, deverão ser claros sob alguns aspectos que merecem destaque. O docente precisa ter em mente que ao ensinar não promove apenas o desenvolvimento do aluno, mas o seu próprio. Ao desempenhar suas atividades do cotidiano escolar, este revela diferentes saberes específicos de sua

área, mas também mais genéricos, como os de comunicação, de cultura e de relacionamento interpessoal. O estudante, por sua vez, também exerce um papel fundamental a ser cumprido no sentido da busca pelo conhecimento e efetivo aprendizado. Suas motivações, interesses e diferentes motivações devem estar integradas em uma mesma dimensão afetiva-cognitiva-motora (WALLON, 2010).

O sujeito, pensado a partir de dimensões para além do cognitivismo e da dimensão física, apresenta reações importantes ao que acontece em sua vida no campo das suas relações consigo e com os outros. Nesse contexto, enfatiza-se a importância entre o diálogo da Psicologia e a Educação, uma vez que aspectos emocionais, sentimentais podem e, geralmente, interferem no processo de construção do conhecimento do estudante.

Para essa reflexão, dentre as várias e importantes teorias do desenvolvimento, destacam-se as contribuições da teoria de Henri Wallon. Silva (2007) pontua:

Wallon, portanto, desde seus primeiros textos, busca produzir uma nova psicologia, uma solução para os reducionismos tanto do materialismo mecanicista-organicista quanto do espiritualismo (2007, p. 6).

A teoria destaca um processo evolutivo da afetividade que inicia com a emoção, avança para o sentimento e culmina na paixão. Para Wallon o desenvolvimento se dá por estágios indica duas ordens fatoriais, que são os fatores orgânicos e sociais, os quais interagem. Sobre os estágios, Wallon (2010) considera que as idades de acordo com a época e a cultura, propostos na seguinte sequência: (i) de 0-1 ano: impulsivo emocional; (ii) de 1-3: sensório-motor e projetivo; (iii) de 3-6 anos: personalismo; (iv) de 6-11 anos: categorial; (v) e 11 anos mais: puberdade e adolescência.

Cabe ao profissional em ambiente escolar, representado na essencial figura do professor, considerar as diferenças do estágio vivido pelo estudante e estabelecer atividades adequadas que possam estimular seu desenvolvimento. Isso pode ser alcançado, ao planejar estratégias e identificar alternativas para a contribuição de cada fase, levando em consideração os contextos, situações cotidianas e os ensejos dos alunos. Wallon (2010) estabelece que o processo de ensino-aprendizagem facilitador no aspecto afetivo, é o que permite a expressão e discussão das diferenças para que todas elas sejam levadas em consideração. Na sala de aula, o professor que busca conhecer o seu estudante a partir de sua realidade social, familiar e econômica, compreendendo-o como um ser que atravessa estágios de desenvolvimento e de amadurecimento. O professor, mediante tais identificações, pode utilizar elementos pedagógicos para conduzir os discentes ao efetivo aprendizado.

A teoria walloniana convida a repensar o conceito do sujeito fragmentado para o conceito da pessoa completa, da integralidade, detalhando e demonstrando a relevância de compreender o ser como único e que se constitui de fatores e estágios, além do contexto social. É uma teoria que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do estudante. Entendê-lo sob esta perspectiva põe o processo de ensino-aprendizagem em outro patamar, dando um significado que expõe a relevância para o desenvolvimento, seja cognitivo, motor ou afetivo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

A afetividade ainda tem muito a ser estudada na área educacional. Os modelos tradicionais de ensino têm por base o desenvolvimento intelectual dissociado dessa dimensão, também importante e não excludente, para a apropriação integral do estudante. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) afirmam que no campo educacional o estudo da afetividade é relativamente recente. Esta era uma temática vista como não relevante, “usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares” (2010, p. 26).

O ser humano é visto como um ser complexo que influencia e é influenciado pelo mundo; ora sujeito, ora sujeitado. A afetividade perpassando nas mais variadas relações do indivíduo são construídas ao longo do processo de desenvolvimento do sujeito. Para Wallon, a “afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (2017, p.6).

É preciso considerar que a integração das dimensões afetiva-cognitiva-motora é determinante para o bom andamento das atividades pedagógicas. As relações interpessoais são desafiadoras para os mais variados ambientes, e no ambiente escolar não tem se apresentado diferente. As relações professor-estudante, estudante-professor e estudante-estudante são afetadas entre si.

A pessoa completa, defendida por Wallon, é a pessoa que se desenvolve na sua complexidade, na sua multidimensionalidade. “O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 9). Nenhuma dimensão é mais ou menos importante pois são complementares. Conforme esclarecem, Ferreira e Acioly-Régnier (2010) “O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte

constitutiva dos outros” (p.15). Todas as dimensões têm impacto no conjunto “pessoa” que ao mesmo tempo é o que garante essa integração e é o resultado dela.

Há uma importância do outro na condução do desenvolvimento do ser nas mais variadas interações sociais que o indivíduo faz parte, porque a presença “do outro” não apenas garante a sobrevivência física, mas também cultural pela transmissão de valores, crenças, ideias, entre outros. Este processo é feito de maneira gradual por meio de recursos intelectuais que cada ser dispõe (WALLON, 2010).

É um desafio a aplicação de métodos de ensino-aprendizagem que mantenham firmes os propósitos pedagógicos a partir da complexidade existente nas salas de aula, com um corpo discente diverso em suas histórias pessoais e que adentram os espaços educativos com anseios dos mais variados.

A relevância da afetividade no contexto pandêmico vivido, deveu-se ao fato de que problemas relacionados à saúde física, dores emocionais devido à morte, além do cuidado para evitar o adoecimento podem ter comprometido o aspecto afetivo, neste caso, no espaço escolar, ainda que esse ambiente tenha se mantido apenas virtualmente.

A dimensão da afetividade não deve ser secundarizada em função de outras dimensões, como por exemplo, a cognitiva, mas ser considerada como um aspecto, também, fundamental e saudável do ser. No sentido de ser afetado e de afetar o mundo tanto externamente, quanto internamente, preconiza a teoria walloniana “sua teoria psicogenética dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e também contribuições para o processo ensino-aprendizagem” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 13).

3 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com cunho qualitativo, desenvolvida em sua essência a partir de material pré-existente, sendo neste caso livros e artigos científicos (GIL, 2002). Trata-se de uma abordagem de fontes secundárias com objetivo de oferecer meios para definir e resolver problemas existentes ou até explorar novas áreas, permitindo ao cientista reforçar suas análises investigadas. O foco não foi de repetir informações já publicadas, mas propiciar a análise sob uma outra ótica agregando novas conclusões (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Esta pesquisa foi oriunda das discussões sobre o artigo “*Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*” o qual situa os complexos afetivos e cognitivos, defendendo a pessoa “completa”(FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Ou-

tros dois artigos tomados como base foram “*Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005) e “*A Importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon*” (CARVALHO; LIMA, 2015). O estudo desta temática foi realizado na disciplina de Fundamentos Psicológicos da Educação e Teorias da Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participaram desta pesquisa quatro pesquisadores, sendo dois da área de Educação, uma da área de Psicologia Cognitiva e um de Informática.

A busca por periódicos foi realizada na plataforma Google Scholar, sendo lidos e analisados mais de 40 artigos nacionais e internacionais que abordavam os conceitos de Metodologia Ativas, afetividade e práticas realizadas durante o ensino remoto. Não foi especificado um recorte temporal na consulta, não havendo a delimitação do ano de publicação dos artigos pesquisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O Ensino Durante a Pandemia

Na perspectiva docente, durante o período de maior contágio da pandemia de COVID-19, foi comum a veiculação de notícias para adaptação e para utilização de recursos tecnológicos nas aulas; os discentes, por sua vez, foram persuadidos a manterem foco nos objetivos, assim como definir uma rotina de atividades acadêmicas. Mas motivar não é suficiente para gerar resultados em um contexto social tão atípico. Em uma pesquisa intitulada “Educação, docência e a COVID-19”, realizada em toda Rede Estadual de Educação de São Paulo com 20 mil participações, apresentou-se que (i) 48,1% possuíam sentimentos de medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza; (ii) 53% se consideravam muito ou totalmente vulneráveis a contrair a doença; (iii) 85% entendiam que a aprendizagem remota era menor (GRANDISOLI; JACOBI; MARCHINI, 2020).

Muitos relatos descreveram como professores realizavam no ensino remoto dinâmicas equivalentes a aulas expositivas (BARROS; VIEIRA, 2021). No entanto, a forma de atuação na modalidade a distância poderia também incorporar, em formato digital, aspectos de abordagem ativa e híbrida (MOREIRA; RIBEIRO, 2021).

Após mais de um ano de pandemia foi avaliado a eficiência dos planos de educação remota realizados pelos estados, constatando-se que a nota média dos planos estaduais no Índice de Educação à Distância foi de 1,6 para as capitais (em uma escala de 0 a 10). Este índice é composto mediante a avaliação (i) dos meios e ca-

nais utilizados para oferecer aulas à distância, vídeos ou conteúdo educacional aos estudantes; (ii) dos materiais, dispositivos e tecnologias disponibilizados para oferecer a alunos e professores acesso às aulas e aos conteúdos; (iii) das responsabilidades de supervisionar e garantir a frequência dos alunos nas aulas, além do monitoramento das atividades propostas; e (iv) cobertura populacional dos programas. Nessas cidades, houve uma demora média de 43 dias para apresentação de um plano de ação depois dos fechamentos das escolas (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). O Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP) e o Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados da Fundação Getúlio Vargas (FGV) também destacaram a falta de levantamento das condições dos estudantes para acesso às aulas, assim como a falta de um acompanhamento se eles efetivamente conseguiam participar. O estudo identificou que 15% dos estados distribuíram dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Foi perceptível a falta de planejamento neste processo, visto que não se apresentou, também, estratégias para interatividade entre o estudante e o professor, em que fosse possível considerar as dificuldades específicas de cada um (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) apresentou o caso de um aluno que apenas tinha acesso às aulas nas terças-feiras, dia da folga de sua mãe, que aos 26 anos era a única fonte de renda da família e única que possuía celular. Este caso representa a realidade de diferentes famílias, e apresenta a dificuldade dos estudantes de escolas públicas em se adaptar e aprender à distância no Brasil. A UNICEF calcula que 3,7 milhões de estudantes brasileiros regularmente matriculados não tiveram acesso às atividades escolares em 2020.

Santos e Mendonça (2021) indicam preocupações referentes aos aspectos afetivo-emocionais dos estudantes. As atividades acadêmicas continuaram com uma abordagem conteudista, mas de menor desenvolvimento motor e pouco relacional. A falta de relacionamento com colegas, conversas e brincadeiras impactaram diretamente no acompanhamento das aulas, gerando indisposição das crianças mesmo tendo incentivos dos familiares. Menezes e Francisco (2020) indicaram a necessidade de planejamentos para lidar com os impactos da pandemia para professores e estudantes, relativos aos aspectos afetivos e sociais, que possam lidar com a complexidade dos contextos em que eles estão inseridos.

Além dos estudantes, Salas (2020) destacou relatos de “ansiedade, medo e exaustão” por conta das rápidas mudanças, alto nível de cobranças e frustrações

com o exercício das atividades diárias dos professores. Em um levantamento, feito com mais de 8 mil professores, identificou-se os impactos negativos de cobranças e do peso da responsabilidade dos docentes que ainda tinham que lidar com situações de saúde da própria família. Os dados da pesquisa revelaram que 92% declararam-se com saúde emocional impactada durante a pandemia, tendo como os principais fatores a ansiedade, cansaço, stresse, preocupação, medo e angústia.

Na pesquisa intitulada “A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de COVID-19” Lima (2020), foi constatado que 96,5% dos professores entrevistados que tinham prazer máximo em lecionar antes da pandemia foram reduzidos a 26,8% durante o período de isolamento. O índice referente à dificuldade com a prática educativa quadruplicou enquanto a íntima relação com os estudantes diminuiu de 85,7% para 41,1%. Outro item avaliado, foi referente ao quanto se sente bem lecionando à distância, em que 50% dos professores responderam se sentir pouco ou nada confortável. A pesquisa identificou, ainda, que os fatores acadêmicos que mais promoveram a desmotivação dos professores durante a pandemia foram: falta de recursos, distanciamento social, falta de participação dos pais e burocracia na gestão.

4.2 Afetividade no Ensino Remoto

Em um cenário de luto, medo e incertezas, manter o processo de ensino aprendizagem foi um enorme desafio. Destacando a importância da autonomia do discente no processo de aprendizagem, recorre-se à pedagogia de Paulo Freire que afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2011, p. 25). O autor propõe em sua obra que a prática pedagógica mantenha a reflexão acerca da relação professor-estudante na perspectiva de coerência entre o discurso e a prática. O respeito à autonomia e a identidade do educando leva a criação de algumas virtudes sem as quais o saber vira inoperante e um palavreado vazio, visto que seria apenas “impor ao educando a vontade arrogante do mestre”; é necessário procurar coerência com o saber e no trato das individualidades e dignidades de cada um (FREIRE, 2011, p. 25).

O formato de aulas remotas tem se difundido rapidamente e embora existam barreiras de acessibilidade, essa prática está sendo uma das possibilidades para maior efetividade do processo educativo. As MA poderão ser utilizadas como um método de construção do conhecimento, que possibilita a variação do papel de professor que deixa de ser o transmissor do conteúdo,

o único ativo na direção de produção do conhecimento, para o papel de facilitador, de mediador, impulsionando o discente a sair da passividade para participar mais diretamente no seu próprio processo de aprendizado.

Entretanto, o aprendiz esteve submetido, assim como o professor, a um período de alta adaptação e cobrança durante a pandemia. Como ter a concentração e disposição necessária em contexto de doenças e falecimentos de familiares e amigos? As salas de aula virtuais devem estar a serviço do propósito maior que é o de promover o conhecimento, a construção de saberes, sem negligenciar ou subestimar as demandas das relações do estudante, consigo mesmo ou com os outros. Afinal, mediante as situações do cotidiano, o estudante disporá de questões afetivas que exigirão do professor sensibilidade e a busca pela melhor condução possível, a fim de contribuir com o desenvolvimento da pessoa completa, do ser integral.

A busca pela efetividade no processo de ensino e aprendizagem, com a utilização das metodologias ativas nos ambientes virtuais, denota um grande desafio, tanto para o estudante quanto para o professor. É requerido grande esforço para ser mantida a atenção, o incentivo à disciplina e tentar tornar a sala de aula remota próxima aos aspectos constitutivos do discente. Sendo a “afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 7), também nos ambientes virtuais dos espaços educativos é preciso viabilizar que essas relações se construam saudavelmente em prol de um ambiente educativo harmônico e firmado no desenvolvimento da pessoa completa.

Henri Wallon apresenta que as pessoas afetam e são afetadas por elas mesmas, pelos outros e pelos acontecimentos (SILVA, 2007). Sendo assim, é indiscutível como essa dimensão impactou a aprendizagem nos meses mais cruciais da pandemia. Os ambientes de ensino devem ser um espaço que estimulem a empatia, a compreensão, e o respeito aos momentos difíceis que muitas famílias enfrentam. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) ratificam que uma educação com agenda reflexiva colabora à ampliação de fundamentos da razão formativa. Isso implica novos desafios para educação e para a escola, como por exemplo, o questionamento acerca do lugar da afetividade com a cognição no campo educacional.

4.3 Discussão

Conforme os embasamentos supracitados em que a dimensão afetiva não deve ser menos considerada que

a motora e cognitiva, visto que são complementares, coloca-se como reflexão inicial quanto a viabilidade da adoção da MA para um ensino mais eficaz: O ensino remoto é para todos? É mais fácil compreender as possibilidades de recursos para o acesso remoto em estudantes de escolas privadas. Entretanto, a estratificação social existente revela outras realidades preocupantes: os estudantes de escolas públicas e os estudantes de regiões mais distantes, como o sertão. Na matéria “Ensino remoto emergencial na rede pública traz muitos desafios”, Fraga (2020a) apresenta que profissionais da educação relatam diferentes dificuldades, assim como a angústias na busca por soluções na adaptação do ensino remoto, destacando o contraste financeiro entre os estudantes, limitações de recursos e falta de capacitação dos professores. Em Fraga (2020b) “Ensino remoto é para poucos” apresenta a abordagem na pandemia como algo excludente e ultraliberal, visto que as regiões mais afastadas das capitais tendem a ter internet precária e várias regiões sem sinal. O jornal Folha de Pernambuco (BARBOSA, 2018), destacou que 51% dos lares no Nordeste ainda não possuem acesso à Internet, destacando que apenas 28 milhões de nordestinos (bem abaixo da região Sudeste) possuem conexão de Internet e o aspecto que mais impacta nessa “exclusão” é o fator financeiro. Por isso, inicialmente, refletimos: como podemos ter um ensino mais eficiente e “universal” quando apenas englobamos uma parcela minoritária da sociedade? Mais importante do que ser uma alternativa promissora no aspecto metodológico/pedagógico, a abordagem precisa ser inclusiva, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes.

Também é necessário apresentar, embasando-se no conceito de afetividade de Wallon, que não adianta oferecer os melhores recursos tecnológicos e metodológicos se o estudante não estiver bem emocionalmente. Ora, a pandemia foi um período instável para todos: (i) o contexto familiar foi delicado - várias pessoas ocupando o mesmo espaço isolado durante meses, (ii) o fator psicológico estava abalado - informações negativas massivamente apresentadas na televisão e nas redes sociais, (iii) o fator físico estava vulnerável a todo momento - não só pessoal mas de vários entes próximos, (iv) o lado financeiro impactando no dia a dia - alto índice de demissões e de reduções salariais e (v) cobrança acadêmica por resultados - afinal, o calendário acadêmico/ENEM permaneceram inalterados.

Se por um lado o ensino remoto “alcançou” as pessoas nas residências, sendo um recurso para que as aulas não parassem, por outro, gerou uma pressão por resultados acadêmicos dos estudantes. Apesar da conturbação

e do contexto que se encontravam, eles não podiam parar. Ou seja, concomitantemente o mecanismo que possibilita ensinar, “constrange” e “coage” ser “ensinado”. Relacionando esse aspecto com as aplicações educacionais trazidas por Ferreira e Acioly-Régnier (2010), com as ideias wallonianas das teorias modernas cognitivas (MERLEAU-PONTY, 2018), assim como as reflexões trazidas por Varela, Thompson e Rosch (2003), no qual se tem o homem “inseparável do mundo” (*entre-deux*), pode-se estabelecer que não há como separar o ser estudante “humano”, submetido ao momento de pandemia, do ser estudante “aprendiz” que precisou continuar dando respostas às atividades acadêmicas em meio ao “caos”. Há de se inferir, portanto, que estudar, em um contexto atípico e conturbado nos aspectos social/emocional/familiar/financeiro/psicológico poder impactar diretamente na aprendizagem dos estudantes. Mais do que comprometer o desempenho acadêmico, é necessário entender que as cobranças por resultados podem afetar a saúde mental, podendo desencadear insegurança, ansiedade e stresse (MESQUITA, 2020).

Dadas as considerações apresentadas, como seria possível aplicá-las de forma em futuras pandemias que venham a impactar a sociedade? Algumas recomendações para às unidades de ensino durante o ensino remoto podem ser: (i) disponibilizar aulas assíncronas - cada um podendo assistir no horário mais oportuno, com (ii) disciplinas “canceláveis” - desistência sem prejuízo acadêmico, (iii) constante avaliação institucional sobre o processo através de coleta informações dos estudantes - a fim de direcionar novas abordagens e realizar adaptações; (iv) disposição e acompanhamento de profissionais da área de saúde - como os psicólogos; e principalmente, (v) os docentes (e envolvidos) serem mais maleáveis e sensíveis - não apenas às dificuldades mas também ao aspecto emocional dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um recorte da literatura, de perspectiva contemporânea, sobre o ensino remoto oferecido pelas instituições de ensino durante a pandemia. Questiona-se se a adoção das Metodologias Ativas seria abordagem plenamente adequada para otimizar o ensino. Sem dúvidas, as MA oferecem inúmeros benefícios à aprendizagem, conforme amplamente consolidados na literatura e pode contribuir, juntamente com os ambientes virtuais, para um ensino remoto mais ativo e dinâmico.

Entretanto, sob a reflexão do conceito de Afetividade (WALLON, 2010) e do “*entre-deux*” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) em que o homem/mulher não é separável do mundo, entende-se que os recur-

sos tecnológicos, pedagógicos e metodológicos não são suficientes para otimizar a experiência acadêmica. É necessário, também, considerar as diferentes realidades dos estudantes assim como seus aspectos afetivos. O lockdown durante a pandemia foi um momento que requereu cuidado e prudência com os aprendizes, visto que o aumento das cobranças acadêmicas em um contexto tão conturbado e atípico pode gerar cargas emocionais que podem comprometer a saúde mental dos estudantes. Deve-se considerar que as pessoas são afetadas diretamente pelos acontecimentos (SILVA, 2007) e que educação deve ser inclusiva (WALLON, 2010) considerando aspectos afetivos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005) por meio de ações reflexivas (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

O cotidiano escolar com a presença do ensino remoto requer a criação de aulas que cativem a atenção dos estudantes no ambiente virtual. Há de se perceber que a interação dos estudantes com o professor tende a ser menor, visto que geralmente as câmeras e microfones estão desativadas. Além disso, um ambiente remoto pode dificultar ainda mais a interação de estudantes mais tímidos. A sensação de que a rotina dos estudantes permanece pode gerar, mesmo que de forma amena e limitada, a sensação do aprendiz se sentir ativo, mas pode, ao mesmo tempo, gerar aspectos negativos com as cobranças de aprendizagens e avaliações.

REFERÊNCIAS

BACICH, I.; MORÁN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

BARATO, J. N. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **Boletim Técnico do Senac**, v. 37, n. 3, p. 19–29, 2011.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. d. S. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. 2021. Disponível em: <<https://redepesquisasolidaria.org/artigos/uma-avaliacao-dos-programas-de-educacao-publica-remota-dos-estados-e-capitais-brasileiros-durante-a-pandemia-do-covid-19>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BARBOSA, M. **51Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/economia/51-dos-lares-no-nordeste-seguem-sem-internet/75915>>. Acesso em: 27 nov. 2022.**

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. d. P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826–849, 2021.

BATISTA, T. A.; ALVES, C. da S. Percepção dos professores de enfermagem acerca do uso de metodologias ativas. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 106–117, 2021.

BENDER, W. **Aprendizagem Baseada Em Projetos: Educação Diferenciada**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em revista**, Visconde de Cairu, v. 3, n. 4, p. 119–143, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 343/2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A importância da afetividade na ead: uma perspectiva de wallon. **Revista EDaPECI**, v. 15, n. 1, p. 192–205, 2015.

CHAGA, M. M.; BOPPRÉ, D. F. Ensaio de um professor invertido. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**, v. 1, n. 1, p. 49, 2017.

DIAS, S. R.; CHAGA, M. M. Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**, v. 1, n. 1, p. 36, 2017.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de henri wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, v. 1, n. 36, p. 21–38, 2010.

FONSECA, C.; FERNANDES, C. C. Educação presencial versus ead: perspectivas dos alunos dos cursos de serviços públicos e administração. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 2, p. 1, 2017.

- FRAGA, C. **Ensino remoto é para poucos. Extraclasse, Rio Grande do Sul.** 2020a. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/05/ensino-remoto-e-para-poucos>>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- FRAGA, L. **Ensino remoto emergencial na rede pública traz muitos desafios. Correio Braziliense, Brasília.** 2020b. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/07/02/interna-educacaobasica-2019,868923/ensino-remoto-emergencial-na-rede-publica-traz-muitos-desafios.shtml>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.; MARCHINI, S. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19.** 1. ed. São Paulo: Centro de Síntese USP Cidades Globais do IEA, 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIMA, M. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19.** Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia)) — Universidade Federal da Paraíba, Lucena, 2020. 90f.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de henri wallon. **Psicologia da educação**, v. 1, n. 20, p. 11–30, 2005.
- MENEZES, S. K. d. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, n. 1, p. 985–1012, 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- MESQUITA, N. **Pandemia impacta diretamente na saúde mental dos estudantes. Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul – FUNDECT, Campo Grande.** 2020. Disponível em: <<https://www.fundect.ms.gov.br/pandemia-impacta-diretamente-na-saude-mental-dos-estudantes>>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15–33, 2015.
- MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. O uso do minecraft como recurso tecnológico para mediação de metodologia ativa gamificação no ensino de língua espanhola em educação a distância. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 6, n. 1, p. 1–15, 2021.
- MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261–276, 2018.
- OLIVEIRA, S. L. d.; SIQUEIRA, A. F.; ROMÃO, E. C. Aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, SciELO Brasil, v. 34, n. 1, p. 764–785, 2020.
- PINTO, A.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z.; KOEHLER, S. M. F. Inovação didática-projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, v. 9, n. 15, p. 1, 2012.
- RÅDBERG, K. K.; LUNDQVIST, U.; MALMQVIST, J.; SVENSSON, O. H. From cdio to challenge-based learning experiences—expanding student learning as well as societal impact? **European Journal of Engineering Education**, Taylor & Francis, v. 45, n. 1, p. 22–37, 2020.
- RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- SALAS, P. **Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores.** Nova Escola, São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>>.
- SANTOS, G.; MENDONÇA, M. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência

afetivo-emocional dos estudantes. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 110–131, 2021.

SILVA, D. L. d. Do gesto ao símbolo: a teoria de henri wallon sobre a formação simbólica. **Educar em revista**, SciELO Brasil, v. 1, n. 30, p. 145–163, 2007.

SOUZA, C. d. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais–aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 284–292, 2014.

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36–57, 2011.

VARELA, J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **Mente incorporada**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2003.

WALLON, H. **Evolução psicológica da criança**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.