

Metodologias problematizadoras e concepções de aprendizagem: percepções docentes do impacto da pandemia da Covid-19

Durval Rabelo Guimarães Filho¹

Orcid: 0000-0003-4618-221X

Luis Eduardo Moraes Sinésio¹

Orcid: 0000-0002-3839-1049

Resumo

Este estudo é um desmembramento da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (ProfEPT)² do IFMS e pretende identificar a percepção dos educadores de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas e, logo após, com o retorno presencial. O objetivo é analisar os impactos percebidos pelos docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Padre João Greiner, na aprendizagem dos alunos, durante as suas ações no ensino médio integrado, na pandemia do SARS-COV-2. As metodologias ativas são promotoras do protagonismo e autonomia do estudante, principalmente a metodologia da problematização, por isso, indicadas para a promoção de ensino com ação transformadora, dialógica e reflexiva, tão necessário no presente momento. A pesquisa possui características de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e os objetivos foram apreendidos de forma descritiva. O método é uma pesquisa-ação, cujo caminho da investigação estabeleceu-se pelas etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e, como método de organização dos dados para geração de resultados, tem-se o princípio da Análise Textual Discursiva (ATD). O processo se concretizou com a proposta de elaboração de um caderno didático, enquanto se realiza uma formação de professores, durante a pesquisa-ação colaborativa. Como resultado, constatou-se um aumento da desigualdade educacional, um déficit na aprendizagem dos alunos, agravado por problemas de relacionamento. Estudantes desmotivados e professores que, apesar de receberem um aporte mínimo de recursos tecnológicos, não estavam capacitados para o uso.

Palavras-chave

Educação – Pandemia - Concepções de aprendizagem - Metodologia da problematização.

1- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Brasil. Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Contatos: durvalgfilho@hotmail.com; luis.sinesio@ifms.edu.br

2- Dados disponíveis publicamente em bases de dados de acesso livre. Disponível em Dados de pesquisa: Questionário inicial e Metodologia da Problematização com grupo focal mais assembleia de professores [Conjunto de dados]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10120268>



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450269819por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Problematizing methodologies and conceptions of learning: how teachers have perceived the impact of the Covid-19 pandemic

Abstract

This study is a break-up of a master's dissertation presented to the Graduate Program in Professional Education (ProfEPT) at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul and is intended to identify teachers' perceptions of how the teaching and learning process took place in the remote classes and, soon after, when face-to-face classes were resumed. The objective is to analyze the impacts perceived by teachers at the State Center of Professional Education "Fahter João Greiner", related to the students' learning while working at integrated high-schooling during the SARS-COV-2 pandemic. Active methodologies are those promoting protagonism and autonomy among students, mainly the so-called problematizing methodology which are, for this reason, indicated to conduct teaching towards actions that are transforming, dialogical and reflexive, so much required on these days. The research utilizes an applied qualitative and the objectives were apprehended in a descriptive fashion. The method is a research-action whose investigative itinerary was established by the steps of the Methodology of Problematization using Maguerez Arc with data being organized in order to generate results, based on the principle of Textual and Discourse Analysis (TDA). The process materialized in a proposal of producing a didactic textbook while teacher training is conducted along the collaborative research-action. As a result, an increase in educational inequality was observed as well as a deficit in the students' learning aggravated by relationship problems. Discouraged students and teachers who, despite being provided with a minimum input of technological resources, were not qualified to use them.

Keywords

Education – Pandemic – Learning conceptions – Methodology of problematization.

Introdução

A sociedade foi amplamente impactada devido a pandemia, com início em 2020, causada pelo SARS-CoV-2 (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020). A educação sofreu transformações, exigindo dos docentes um empenho extra, impulsionados pelo aumento do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Em referência a este momento vivido, Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que, com o retorno das aulas presenciais, os moldes antigos de educar estão sendo substituídos. Por isso, estamos numa era de constantes transformações, num ritmo acelerado, afetando economia, cultura e educação. Isto se deve ao fato de o mundo ter mudado com a crescente influência das tecnologias.

Então, diante das adversidades, com o ensino remoto sendo imposto pela pandemia, observamos como se deu este processo e o retorno das aulas presenciais numa escola de ensino médio integrado, a partir de uma pesquisa-ação, analisando as concepções dos docentes para uma prática pedagógica promotora de uma educação capaz de enfrentar tais vicissitudes.

Este estudo representa parcialmente um recorte de investigação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProfEPT) do IFMS, Campus de Campo Grande, MS. Das observações realizadas, identificamos que o docente, no processo de ensino e aprendizagem, deve privilegiar momentos de interação com os discentes e entre eles, possibilitando maior dialogicidade. “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (Tardif, 2005, p. 119).

Diante dos desafios enfrentados pelos docentes, advindos do ensino remoto, a maioria deles evidencia a necessidade de se obter mais conhecimento para que se promova a mudança na prática pedagógica, tão necessária. Os objetivos deste estudo são: analisar as concepções de professores sobre as diretrizes da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul para a prática pedagógica na educação profissional e saber qual o impacto inicial da pandemia nos professores e como enfrentaram as adversidades no contexto da formação continuada no ensino médio integrado na busca da promoção de uma aprendizagem ativa, a partir de metodologias da problematização?

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e os objetivos são apreendidos de forma descritiva. O método a ser utilizado, com base em Thiollent (1986), leva em consideração os princípios da pesquisa-ação, tendo como cenário de análise o Arco de Magueréz, segundo Colombo e Berbel (2007). Os dados são gerados por meio de documentos, questionários e grupo focal. Tem-se o princípio da Análise Textual Discursiva (ATD) como método de organização dos dados para geração de resultados.

A contextualização histórica do ensino remoto em MS: orientações da SED

O Centro Estadual de Educação Profissional Padre João Greiner, em comunicação interna (CI) da Secretaria Estadual de Educação (SED-MS), datada de 23/03/2020, circular n. 143, recebeu as seguintes orientações a respeito das medidas temporárias a serem implementadas para prevenir o contágio da Covid-19. São elas: a suspensão das aulas presenciais e o atendimento ao público, com a exceção de solicitação de entrega de documentos feita pela comunidade; a fixação de cartazes nas escolas com conteúdo informativo à população sobre aulas remotas; e a criação de uma escala mínima de servidores para atendimento presencial.

Em relação aos professores, quanto às atividades pedagógicas para o período remoto, outra CI, da SED - MS, de 19/03/2020, circular n. 989, solicitou aos docentes a elaboração de atividades pedagógicas complementares (APCs) para o envio aos alunos, durante as aulas remotas emergenciais. Essas atividades e a comunicação com os estudantes,



segundo Mato Grosso do Sul (2020b), podem ocorrer por meio de materiais impressos, *Google Classroom*, grupos de *WhatsApp*, *e-mail* e devem detalhar as ações, as habilidades e trazerem conteúdo teórico com uma linguagem compatível ao nível de aprendizagem dos discentes. O professor, de maneira clara e objetiva, deve direcionar as atividades com explicações, dicas e exercícios com exemplos. Em relação às avaliações, os alunos devem ser esclarecidos quanto à forma e os prazos de realizações.

Ainda, em trecho da CI n. 989, sobre o processo de ensino e aprendizagem, solicita-se aos estudantes realizarem as atividades em casa. Aos docentes, orienta que não utilizem cópias excessivas de conteúdos, a fim de se promover um aprendizado de qualidade com atividades coerentes e significativas. Como exemplo, Mato Grosso do Sul (2020b), para a Área de Linguagens e suas Tecnologias, propôs o tema de cultura sul-mato-grossense, a ser trabalhado o processo de produção artístico-literário, linguísticos e culturais do estado, de maneira interdisciplinar, para aproximar os estudantes das raízes culturais de MS.

A estratégia didática sugerida foi por meio da pesquisa. Assim, o estudante torna-se um protagonista ao pesquisar variações linguísticas, músicas regionais, danças típicas, culinária e as influências de outras línguas. As atividades executadas por eles podem ser através de elaborações de notícias, telejornais, foto denúncias, documentários e editoriais, de maneira interdisciplinar. Após as atividades feitas, os estudantes devem apresentar à comunidade o resultado, por meio de redes sociais, jornal digital, *blogs* e *sites* (Mato Grosso do Sul, 2020b).

Em maio de 2020, Mato Grosso do Sul (2020a), sobre as *Orientações aos professores na condução de atividades não presenciais para o período de prevenção ao enfrentamento da COVID-19*, indica

[...] que as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) sejam elaboradas de maneira que o professor desenvolva o papel de orientador e facilitador da aprendizagem, para que cada estudante construa, de modo relativamente independente e criador, o conhecimento proposto e sua autonomia. Os conteúdos, habilidades e competências previstas poderão ser desenvolvidos por meio de atividades diversas, tais como projetos, relatórios, pesquisas, preparação de seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, videoaulas, podcasts, webquest, formulários, lista de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma off-line e/ou on-line. (Mato Grosso do Sul, 2020a, p. 2).

Em sequência, ainda no segundo bimestre, em nova CI, de n. 1.368, de 22/06/2020, a SED - MS, com as aulas presenciais ainda suspensas, envia orientações para as APCs do mês de julho de 2020, seguindo o mesmo padrão das anteriores. Posteriormente, outras comunicações internas chegaram ao conhecimento dos professores, adiando o retorno das aulas presenciais, até meados do ano 2021. Após o recesso escolar de meio de ano, em 1/07/2021, a SED - MS publica em seu site uma notícia com a informação do retorno das aulas, de forma alternada, a partir de 2 de agosto de 2021. Neste sistema, a depender do grau de risco, indicado pelo Proseguir (órgão de controle da pandemia), a média de ocupação das salas de aula presenciais será entre 30%, 50%, 70%, 90% e 100% de presença dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2021), quanto mais grave, menor a ocupação.

Novas diretrizes enviadas pela SED - MS, em 13/07/2021, na CI de n. 991, indicam que as aulas ocorrerão de forma escalonada, isto é “em que um grupo desenvolverá atividades pedagógicas presenciais e o outro realizará as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nos dias de aulas não presenciais”. Desta maneira as aulas foram ministradas, até que em 29/09/2021, na CI de n. 123, a SED - MS, no texto do documento, cujo título por si só é esclarecedor: *Orientações gerais para o retorno integral das aulas presenciais na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul*, traz orientações sobre o retorno das aulas 100% presenciais para o dia 4 de outubro de 2021, graças ao avanço da vacinação e parecer favorável do Prosseguir.

Concepções de aprendizagens fundamentam as práticas pedagógicas docentes

As práticas pedagógicas pelas quais caminha o professor (as ações de ensino e aprendizagem) pressupõem determinados objetivos e intencionalidades, dessa maneira, de forma consciente e/ou inconsciente, decorrente das escolhas feitas, resultam as ações de ensino: metodologias, situações didáticas, processos avaliativos e demais elementos na organização do trabalho pedagógico. Por isso, é imprescindível maior compreensão sobre estes aspectos.

Então, para o professor encontrar subsídios teóricos e entender as diferenças e verificar como aconteceu, a partir do momento histórico, a evolução do pensamento pedagógico, recorreremos a Ijuim (2015) que nos expõe um panorama a partir do século XVII e relata o avanço da ciência nesta área. Apresenta-nos, primeiramente, o paradigma mecanicista, quando a ciência descobre novos métodos de investigação: o método da indução, através de Francis Bacon e o método da dedução, concebido por Descartes. O objetivo era a emancipação do homem, livrando-o da influência da igreja, por exemplo; por isso imaginou o homem como sujeito. Ijuim (2015) apresenta o pensamento reducionista de John Locke: o homem ao nascer é uma tábua rasa e o conhecimento é gravado em uma relação de mão única “entre *sujeito e objeto a ser conhecido*, que estimulou o entendimento *objetivista* pelo qual o conhecimento está [...] disponível e cabe ao sujeito da aprendizagem apreendê-lo pelos sentidos” (Ijuim, 2015, p. 31, grifos do autor).

Nesta perspectiva da objetividade, o sujeito é mero receptor: adquire o conhecimento vindo de fora. Sua origem se dá a partir do Realismo e do Empirismo e é a pedagogia centrada no professor, típica da escola tecnicista tradicional com fortes relações hierárquicas e focado em ensinar a partir da transmissão e reprodução do conhecimento. Segundo Giusta (2013, p. 23), “no behaviorismo a psicologia apresenta-se em uma concepção científica, garantidora da objetividade e a aprendizagem é identificada com o condicionamento”. Correntes pedagógicas nesta linha, como o behaviorismo, direcionam a uma didática que favorece a “reprodução (*ou acumulação*) de conhecimentos” (Ijuim, 2015, p. 31, grifos do autor).

Ainda, nesta linha tradicional, para Giusta (2013, p. 24), a “corrente psicológica gestalt, nascida na Alemanha com Koffka, Kohler e Lewin, é contrária ao behaviorismo ao presumir que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito”. Percebe-se pelo exposto que o positivismo



despreza a ação do sujeito sobre o objeto, já o racionalismo despreza a ação do objeto sobre o sujeito. Exatamente por isso, ambas as correntes são reducionistas.

No decorrer do processo histórico, no século XX, com base em Kant, a partir da psicologia Humanista, por Carl Rogers, surgiu a perspectiva da subjetividade, uma abordagem direcionada à pessoa e aos processos internos da consciência. Típica da educação escolanovista, é a pedagogia centrada no aluno, propõe uma relação de igualdade. Focada mais em aprender, promovendo o conhecimento com atualização de potencialidades. Percebe-se um avanço em relação às teorias anteriores, porém sua limitação “é desconsiderar a reciprocidade nas relações sujeito-objeto, como também a influência do meio no processo ensino-aprendizagem” (Ijuim, 2015, p. 31).

Seguindo a linha do tempo, contrário a essas abordagens, Piaget, influenciado pela dialética de Marx, desenvolveu a perspectiva da cognitividade, em que as ações do sujeito sobre o objeto ocorrem “por um processo de assimilação e acomodação” (Ijuim, 2015, p. 31). Sobre assimilação cognitiva, Giusta (2013, p. 29) afirma que o “sujeito age sobre os objetos que o rodeiam, aplicando esquemas já constituídos ou já solicitados anteriormente”.

Percebe-se aí um sujeito ativo que age sobre o objeto com o conhecimento sendo um processo constitutivo através de trocas em ação entre sujeito e objeto. Esta corrente é originária do Racionalismo e do Estruturalismo, concebe que o conhecimento não está no objeto, nem em processos internos, mas na ação entre sujeito e objeto. Ela é típica da educação construtivista, com psicologia piagetiana. É uma pedagogia centrada no aluno, com uma relação de igualdade, sendo o aprendiz o construtor do conhecimento (Ijuim, 2015).

Ocorreu um avanço em relação às concepções anteriores, porém Piaget preocupa-se demais com os instrumentos que levam ao conhecimento, numa “Lógica Formal, negligenciando a Lógica Dialética” (Giusta, 2013, p. 32). Vygotsky, por sua vez, com influência marxista, a partir da teoria sócio-histórica, avança ainda mais e defende que ocorra a conexão entre *sujeito e objeto* “pela mediação do outro (*social*), constituindo uma pedagogia centrada na atividade dos indivíduos em interação” (Ijuim, 2015, p. 32, grifos do autor). A perspectiva sócio-histórica apresenta o sujeito como um ser social construtor da própria individualidade. Foca em ensinar e aprender, promovendo o conhecimento como uma construção social.

Esta nova perspectiva de ensino e aprendizagem, segundo Giusta (2013), que valoriza o contexto sócio-histórico, é resultante das anteriores ora confrontando, ora colaborando, dialogicamente, a partir do aperfeiçoamento que se possa submetê-las para superar a “dicotomia transmissão [*versus*] produção do saber”, conduzindo para uma concepção de aprendizagem em duas premissas. Por um lado, pressupõe “que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna”; por outro afirma que o conhecimento é “produzido na solidão do sujeito, mesmo porque esta solidão é impossível” (Giusta, 2013, p. 32).

Historicamente, caminhamos, até os dias atuais, para perceber na concepção sociointeracionista que a maior ênfase está nos aspectos humanos (ou sociais) do meio ambiente. Ijuim (2015) explica que sujeito e objeto são construtores do conhecimento numa relação social. O conhecimento passa pela atividade do indivíduo em interação com o meio, mediada entre sujeito e objeto. A perspectiva sócio-histórica é originária do materialismo dialético, propõe uma ruptura ao tradicional, nela o conhecimento é uma relação dialética num diálogo do sujeito com o meio historicamente construído. O

próprio meio é construído pelo indivíduo, porém para que o indivíduo se construa como sujeito deve ser mediado pela cultura em um relacionamento com o meio, portanto uma pedagogia centrada nas atividades dos indivíduos em interação. Em vista disso, o sujeito é um ser social construtor da própria individualidade.

Mediante o exposto, percebe-se que a perspectiva sócio-histórica é típica da educação progressista, foca em ensinar e aprender, promovendo o conhecimento como uma construção social (Ljuim, 2015). Alinhado com o que fora exposto anteriormente, a fim de proporcionar uma aprendizagem mais significativa, apresentamos, na próxima seção, a metodologia da problematização como um recurso promotor da autonomia, aprendizagem ativa e maior dialogicidade.

Metodologias problematizadoras são promotoras de autonomia e diálogo

Metodologias problematizadoras, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proporcionam uma aprendizagem significativa e, quando aplicadas em um contexto tecnológico, proporcionam “o uso intensivo dos recursos da inteligência, [...] habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo” (Barbosa; Moura, 2013, p. 52). Esta didática parte de um problema e, em consequência dele, o professor orienta os estudantes, durante o processo de aprendizagem, como que num interrogatório, na busca de uma conclusão que permita, como resultado da experiência proporcionada, uma aprendizagem ativa.

Corroborando ao dito, segundo Braga, Melo e Martins (2020), valorizar o trabalho em equipe com o intuito de resolver problemas é primordial para a Educação Profissional e Tecnológica, pois prepara o estudante com habilidades necessárias ao mercado de trabalho. Para que isso aconteça, o docente deve utilizar-se de uma pedagogia com ação dialógica, em grupo, em que a relação com os aprendizes parta de uma abordagem sociointeracionista, promotora de uma rica troca de saberes, exatamente por isso, muito eficaz no processo de aprendizagem (Lira, 2016).

A reflexão e o pensamento crítico são fundamentais para a promoção da autonomia do aprendiz, porém, depende da iniciativa do professor, baseada na ética. Neste contexto, as informações são importantes, mas não podem ser “apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo” (Berbel, 2011, p. 25). Desenvolver a capacidade de um pensamento crítico, amplo e profundo passa pelo docente, afinal, ele “é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos” (Berbel, 2011, p. 26). A escola, por sua vez, ainda segundo Berbel (2011), deve promover o desenvolvimento humano, a fim de proporcionar níveis complexos de pensamento e comprometer-se em ações impulsionadoras da aprendizagem.

A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, devido às suas características, pode promover essa autonomia. Na próxima seção, é o que veremos.

Metodologia da problematização com o Arco de



Maguerez

A metodologia da problematização origina-se a partir dos princípios de Paulo Freire (Berbel, 2014). Vasconcellos (1992), bem ao estilo freiriano, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo aluno para se constituir em conhecimento dele.

Para Freire (1987), a dialogicidade liberta, encaminha o estudante para uma aprendizagem significativa e leva-o a consolidar seu conhecimento, de maneira complementar e contínua, com uma aprendizagem ativa (Vieira; Santos, 2020). Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, em vez de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando/objeto de conhecimento, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia (Vasconcellos, 1992).

As metodologias ativas são propiciadoras da autonomia e problematizar permite ampliar a reflexão do grupo e incentivar as ações conjuntas. Por isso, permite a intervenção e conseqüente transformação da realidade. Paulo Freire, há tempos, defende que a educação tem de ser libertadora-problematizadora e deve fugir da maneira da “educação bancária” (apenas depositária, transmissora de valores e conhecimento). Para o ilustre educador, problematizar implica em realizar um ato de conhecimento através do pensamento por mediação dos sujeitos (professor e aluno) diferente da “educação bancária” promotora da contradição: professor de um lado, aluno do outro. A educação problematizadora supera essa contradição (Freire, 1987).

Freire (1997) orienta destinar as instruções do saber escolar a partir da contextualização, problematizando as condições sociais, históricas, políticas e econômicas. Essa ação transformadora, passa pela busca de um conhecimento que seja levado ao aluno de maneira dialógica, interagindo os sujeitos do processo de aprendizagem com o meio social. Ao problematizar, o professor deve romper o conservadorismo da transmissão de informação promotor da dicotomia entre teoria e prática, isso não significa abandonar o caminho já trilhado historicamente “pela linguagem e, sim, pensar em novas formas de construir conhecimento, a partir de um paradigma colaborativo que dê ênfase a um fazer pedagógico que oportunize aos alunos resolver situações-problema, atuando colaborativamente” (Silva; Anecleto, 2019, p. 117).

A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, adaptada por Bordenave e Pereira (2004), Figura 1, trabalha por meio de situações-problema, partindo da realidade e passando por cinco etapas. Berbel e Sánchez Gamboa (2012) explicam que Bordenave, para a concepção desta versão, sofreu influências de alguns conceitos de Paulo Freire, de Piaget (construtivismo) e de Vygotsky (sociointeracionista); por fim, trazem a afirmação do próprio Bordenave ao dizer que o pensamento dialético de Marx

fundamenta epistemologicamente a educação problematizadora (Berbel; Sánchez Gamboa, 2011; Duarte, 2019).

Nesta versão do Arco de Magueréz, as cinco etapas são: 1ª) observação da realidade; 2ª) identificação dos pontos-chave do problema; 3ª) teorização; 4ª) hipóteses de solução; 5ª) aplicação à realidade, fechando um ciclo que se inicia e termina na realidade (Berbel, 2014; Duarte, 2019).

Figura 1 - Arco de Magueréz, segundo Bordenave e Pereira



Fonte: Berbel (1995, p. 11) modificado por Guimarães Filho (2021, p. 2).

Ao aplicar as ações do Arco, faz-se um movimento que parte da realidade e a ela retorna “durante o processo de ensino por meio de práticas em sala de aula a partir de problemas reais relacionados aos conteúdos” (Guimarães Filho; Sinésio, 2021, p. 74).

O docente deve mostrar aos estudantes as vantagens da metodologia da problematização, deixar claro para eles que o ganho na aprendizagem supera o obtido com métodos conservadores e reprodutivistas do conhecimento. Em relação ao professor, “deve planejar e discutir com os colegas numa troca de experiências com aqueles mais capacitados em relação à nova proposta e analisar qual conteúdo é mais propício a ser problematizado” (Guimarães Filho; Sinésio, 2021, p. 74).

Na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico e demonstraremos como ocorrerá a integração dos pressupostos da pesquisa-ação com as etapas do Arco de Magueréz.

Princípios teóricos-metodológicos

Este artigo é recorte de pesquisa de mestrado, aprovada pelo Comitê de Ética, CAAE 54256621.0.0000.0134. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que a metodologia



do levantamento se dá por uma pesquisa-ação colaborativa na qual os envolvidos problematizam, analisam e investigam sua prática para encontrar soluções e produzir conhecimentos. Por isso, o “desenvolvimento desse método não ocorre espontaneamente. Requer colaboração. Daí que a metodologia da pesquisa-ação colaborativa se impôs como a mais adequada” (Pimenta, 2005, p. 534).

O método de levantamento dos dados empíricos é o da pesquisa-ação, com base nos princípios de Thiollent (1986), nas cinco fases: 1ª – exploratória (diagnóstica) e observação; 2ª – os problemas são analisados de uma situação inicial para uma final (desejada); 3ª – hipótese/seminários/planejamento; 4ª – plano de ação e execução; 5ª – divulgação interna e externa dos resultados. Já em relação ao caminho da pesquisa, promovemos a integração das fases da pesquisa-ação com as cinco etapas do Arco de Magueréz, segundo Colombo e Berbel (2007): 1ª – observação da realidade para encontrar um problema; 2ª – identificação dos pontos-chave para análise dos fatores determinantes do problema; 3ª – teorização; 4ª – hipóteses de solução; 5ª – aplicação na realidade.

Este recorte apresenta as primeiras e segundas fases da pesquisa-ação e etapas do Arco de Magueréz. Assim sendo, para cumprir o Objetivo Específico 1 (OE1: analisar as concepções de professores sobre as diretrizes da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul para a prática pedagógica na educação profissional) com referência aos estudos de Thiollent (1986), na fase 1 (exploratória/diagnóstica) da pesquisa-ação e, conforme Colombo e Berbel (2007), etapa 1 do Arco de Magueréz (observação da realidade, analítica e crítica para encontrar um problema) foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, consultas em documentos, comunicado interno (CI), orientações pedagógicas em PDFs, em *e-mails* e o grupo focal.

Na fase 2 da pesquisa-ação (problema) e etapa 1 do Arco (observação da realidade, analítica e crítica para encontrar um problema) para cumprimento do OE2: saber qual o impacto inicial da pandemia nos professores e como enfrentaram as adversidades no contexto da formação continuada no ensino médio integrado na busca da promoção de uma aprendizagem ativa, a partir de metodologias da problematização; o encaminhamento se deu pela escolha de um problema de estudo a ser investigado, com o devido registro e justificativa da escolha, por meio de um grupo focal de dez educadores mais a assembleia de professores. Em cumprimento aos dois primeiros objetivos, na etapa 2 do Arco (pontos-chave), serão analisados os fatores determinantes do problema. Isto é, observação dos vários aspectos envolvidos no problema para fazer a análise e o detalhadamente do problema, separando o que é importante do que é superficial (Berbel, 1995).

O local da pesquisa é o Centro Estadual de Educação Profissional Padre João Greiner, escola de Campo Grande, MS. O estudo analisado envolve 21 educadores (docentes, coordenadores, supervisores e direção) que responderam ao Questionário inicial. A Análise Textual Discursiva (ATD) é a abordagem pela qual os dados são analisados.

Na obra inaugural sobre a ATD, Roque Moraes (2003) orienta em artigo que, nesta abordagem de análise, para organizar os argumentos, inicia-se o processo por um ciclo composto por três momentos:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de **unitarização**, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.

2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de **categorização**, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na **comunicação** dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O **metatexto** resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (Moraes, 2003, p. 191, grifos nossos).

A seguir, com a apresentação e análise do discurso dos educadores, compreendemos como foram enfrentadas as dificuldades do ensino remoto e quais os principais problemas e encaminhamentos durante o retorno das aulas presenciais.

Análise e discussão dos resultados

A pesquisa qualitativa exige que se determine o significado e identifique os diferentes segmentos para a definição dos conteúdos mais relevantes do texto a serem analisados (Huber; Gürtler, 2021). Após apresentar o contexto das obtenções dos dados, define o objetivo da análise e inicia a ATD, seguindo os passos de Moraes (2003).

Foi garantido o sigilo, segundo determina o comitê de ética. Por isso, a necessária codificação que passamos a explicar: US: unidade de significado; E: educador; 1 a 21: enumeração dos indivíduos; GF: grupo focal. Como se sabe, o caminho da pesquisa-ação colaborativa passa pelas cinco etapas do Arco de Maguerez. Este artigo, no entanto, analisará as duas primeiras etapas e três encontros do grupo focal.

As reuniões do grupo focal mais a assembleia de professores ocorreram em sábados letivos, destinados principalmente para formação docente. O primeiro encontro, realizado em 9 de abril de 2022, foi destinado para a apresentação da pesquisa-ação e a formação do grupo focal, a partir dos educadores interessados. O encontro se deu presencialmente, após palestra sobre metodologias ativas, para cumprir a 1ª fase da pesquisa-ação (exploratória/ diagnóstica) e 1ª etapa do Arco de Maguerez (observação da realidade para encontrar um problema).

Um segundo encontro ocorreu em 28 de maio de 2022, para os encaminhamentos da fase 2 da pesquisa-ação (problema) e etapa 1 do Arco (observação da realidade, analítica e crítica para encontrar um problema). Nele, o grupo focal e assembleia de professores, primeiramente, selecionaram os problemas, a partir de debates em grupos e com anotações



escritas por um secretário voluntário. Depois, a partir da relação de problemas encontrados, foi feita a elaboração de questões-problema, em duas vertentes, a seguir indicadas:

- 1º) *Em relação aos professores:* a) Aulas on-line sem público; b) Currículo não motivador; c) Dificuldade da interação professor e alunos nas aulas remotas e também no retorno das aulas presenciais, prejudicando a retomada da rotina de estudo em sala de aula;
- 2º) *Em relação aos alunos:* a) Dificuldade de interpretação por parte dos alunos; falta de foco; déficit de atenção; falta de embasamento nas operações básicas; apatia; desorganização e indisciplina; b) Não relacionar teoria e prática; c) Falta de visão de futuro. (USGF).

O terceiro encontro, para cumprir a etapa 2 (pontos-chave), realizado em 25 de junho de 2022, iniciou com debate nos grupos, enquanto um secretário fazia anotações sobre os vários aspectos que ocasionaram os problemas relacionados na etapa anterior. Depois, com a reflexão das questões-problema, foi feita a reescrita delas em uma síntese. Chegou-se a seguinte indagação: “Na escola onde me sinto preso ao currículo. A educação pode nos libertar a partir da interação propiciadora de mais responsabilidade e visão de futuro aos alunos, minimizando a indisciplina que tanto dificulta a aprendizagem?” (USGF).

Na próxima seção, passamos a analisar a percepção dos docentes, agora individualmente, sobre como foram as aulas durante o ensino remoto e no retorno às aulas presenciais.

A percepção dos docentes sobre o ensino emergencial e o retorno às aulas presenciais

O processo da ATD, com a desconstrução do texto (unitarização), depois a reconstrução (categorização), movimenta-se dialeticamente, indo da palavra ao conceito e vice-versa. Como bem explicam Galiazzi e Sousa (2020, p. 1167): “A imersão nos textos e sua desorganização em busca de *insights* que organizam novos sentidos levam à abstração e à comunicação dos horizontes compreensivos”. A esta interpretação, enriquecida por este processo, soma-se ao movimento de autoria que o metatexto possibilita ao pesquisador. Além de que o investigador, na construção da análise, pode ir além do *a priori* pensado e descobrir um novo emergente, a partir da compreensão de aspectos novos que surgem do fenômeno investigado.

Para a realização das análises, foi feita a unitarização dos textos registrados no Questionário inicial, individualmente, seguindo a codificação já apresentada. Obtivemos a quantidade de palavras de cada um dos 21 educadores (unitarização), depois selecionamos frases e palavras e, logo após, relacionamos os temas relevantes de cada um (categorização). Por fim, a comunicação para explicitar a compreensão com a escrita do metatexto.

No primeiro movimento da ATD, unitarização, obtivemos 1.016 palavras. O segundo movimento, categorização, foi a seleção de frases e palavras para encontrar os temas mais relevantes. Chegamos ao seguinte resultado, em ordem de citação: 1º- Utilização de recursos tecnológicos; 2º- Dificuldade de aprendizagem do aluno; 3º- Problemas de relacionamento e saúde mental; 4º- Dificuldade de comunicação/diálogo/interação; 5º-



Desigualdade educacional; 6º- Exaltação da importância da dialogicidade entre professor e aluno; 7º- Alunos desmotivados; 8º- Superação do momento adverso pela religiosidade.

No processo de reconstrução (comunicação/metatexto), 3º movimento da ATD, para alcançar uma compreensão renovada do fenômeno investigado, utilizamo-nos de paráfrases e citações diretas, com o objetivo de explicar criticamente o sucesso e insucesso das aulas com práticas dialógicas e promotoras de uma aprendizagem ativa, além de responder à seguinte indagação: Durante as aulas remotas, devido a pandemia da Covid-19, como ocorreu o diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno?

Em resposta a este questionamento, encontramos várias explicações, entre elas:

As aulas durante a pandemia ocorreram por meio da utilização do *Google Sala de aula*, [...] o contato feito com os estudantes era através do *Google Meet*, onde ocorriam as aulas ao vivo de tira dúvidas. Ponto positivo era esse diálogo com os estudantes, porém não ligavam as câmeras, então não víamos os rostos, e houve também pouca participação em relação ao número de estudantes matriculados, por exemplo, de 35 matriculados em um 1º ano do ensino médio, participavam de 5 a 10 estudantes, no máximo, por aula. (USE-2).

A plataforma on-line não surtiu muito efeito, alguns alunos, às vezes, a maioria não participava, o que dificulta muito entregar as atividades (apostilas) para serem avaliadas e mesmo os poucos que participavam também não conseguiam cumprir totalmente os exercícios por conta da dificuldade [devido o] método adotado na pandemia. (USE-17).

Ao analisar os textos, percebe-se que o uso da tecnologia foi fundamental para promoção do diálogo durante as aulas não presenciais, porém o recurso tecnológico não garantiu a audiência dos estudantes (USE-5; USE-7). Isso ocorreu, segundo USE-4, em decorrência da “indisponibilidade de internet de qualidade por boa parte dos alunos [que] dificultou uma melhor interação com eles, sendo este o maior obstáculo e devido a isso não pudemos dar uma aula com mais qualidade”. Outros educadores reforçam que o insucesso das aulas se deve “ao fato de por vezes os alunos não terem acesso à internet ou por falta de interesse. Além disso, percebi que boa parte dos alunos eram ‘analfabetos digitais’ por não terem o conhecimento em ações de baixar, modificar e reenviar arquivos” (USE-3). Diante de tantas dificuldades, o professor se desdobrava para atender os alunos, mas “as aulas foram péssimas, pois a interação com os alunos aconteceu com menos de 10 por cento da turma no começo e no final do ano letivo praticamente não havia alunos, pois se sentiam desmotivados [...]” (USE-8).

Os desafios foram muitos, recorrentes e explicitados pelos educadores.

O canal de comunicação pedagógico entre professor e aluno foi através do *WhatsApp*, *Google Sala de Aula* principalmente. Porém, esbarramos em diversos pontos críticos como a falta de equipamentos e internet por uma parcela de alunos. Os que estavam equipados puderam concluir as atividades tranquilamente com intervenção do professor, mas quem teve atividades impressas tiveram também essa dificuldade. Mais uma dificuldade tiveram em comum, administrar o tempo de estudo no horário escolar. As atividades eram realizadas em diversos horários do dia ou da noite. (USE-9).



Pontos positivos, como o diálogo promovido via recursos tecnológicos, foram citados, porém a carência tecnológica e financeira e a falta de interesse dos alunos demonstraram graves situações.

O diálogo foi positivo em partes, pois a prática educativa aconteceu por meio do *Google Classroom* e via *WhatsApp*. Assim, uma parcela conseguiu estudar e participar de *lives* para tirar dúvidas. Mas, infelizmente, as aulas virtuais foram um desafio para alguns alunos, que precisavam compartilhar um único aparelho com os irmãos. Essa situação acentuou a desigualdade na educação. (USE-6). Nesse período de aulas remotas o diálogo foi muito frequente por aplicativos de mensagens (*WhatsApp*) e aplicativos de aulas remotas (*Meet ou Zoom*). Para quem participava das aulas e dos encontros/reuniões virtuais foi extremamente positivo e muito proveitoso, inclusive para a construção da aprendizagem. Mas, muitos alunos não conseguiram participar e não tiveram essa oportunidade devido a diversos motivos: falta de interesse, falta de motivação, falta de estrutura de TI ou de acesso à rede (inclusive crédito no celular), falta de autogestão. (USE-20).

Feita a análise do ocorrido durante o ensino remoto, agora analisaremos o que aconteceu no retorno das aulas presenciais por meio dos seguintes questionamentos: Como ocorreu o diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno? Explique criticamente, relatando a experiência pedagógica por você vivenciada neste contexto. Qual a sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos e a importância da dialogicidade e metodologias ativas na sua prática de ensino?

Segundo a USE-7, aconteceu inicialmente a troca de informações sobre como foram os dois anos de pandemia. Os alunos demonstraram insatisfação com as aulas remotas, relataram o descontentamento por terem tido pouca relação social e revelaram sentimentos de decepção e angústia. O educador USE-8 indica ter percebido um misto de sensações, porque “apesar da vontade de estarmos juntos, fomos limitados pelo distanciamento e com isso a relação ficou ‘fria’”, acrescenta ainda, sentir por parte dos alunos um grande desânimo. Para a USE-20, “o retorno foi muito positivo, mas o diálogo teve que ser direcionado e mais focado, pois os alunos estavam muito ‘afoitos’ por aulas e encontros com os colegas e professores”.

Ficou evidente que se deve melhorar a qualidade na comunicação, para potencializar o ensino e a aprendizagem. “A interação com o aluno de forma presencial, com certeza, faz com que você possa programar uma aula de melhor qualidade de aprendizagem. O contato pessoal além das telas é algo de suma importância numa relação aluno/professor” (USE-4). Diante dos relatos, pode-se perceber, com o retorno das aulas presenciais, na busca por um convívio mais próximo, o quanto a pandemia ampliou os desafios enfrentados pelos professores e alunos, afetou o aprendizado e abalou o emocional de ambos. Percebe-se que os moldes antigos de educar já não dão conta para essa geração, principalmente neste momento pós-pandemia, por isso devem ser substituídos (Nóvoa; Alvim, 2021).

O retorno foi como o esperado, os alunos ansiosos e desconfiados. Neste momento de retorno o diálogo para acalmar os ânimos e esclarecer os fatos foi de extrema importância. O ensino a distância deixou uma lacuna a ser preenchida, é perceptível uma falta de conhecimento, indicando a importância do diálogo para o entendimento do velho e novo conhecimento. (USE-3).

Os alunos perderam o entusiasmo pelas aulas, principalmente no quesito interação. Parecia que o ambiente escolar era algo novo e meio sem sentido, principalmente na modalidade semipresencial. A pandemia quebrou o elo ensino-aprendizagem e tivemos que começar do zero, para que aos poucos pudéssemos criar um ambiente de aprendizagem. (USE-9).

Os educadores perceberam “o quanto a aprendizagem retrocedeu nesse período, os alunos estão esquecendo-se de utilizar o básico, como acentuação e pontuação” (USE-14). Muitos estudantes “voltaram com um déficit de entendimento. Tendo que voltar em conteúdos mais antigos para ajudar os alunos a pegar o ritmo” (USE-18). Além destas defasagens na aprendizagem, um componente grave foi:

Com o retorno às salas de aula, está sendo possível detectar que alguns alunos estão com depressão e ansiedade. Portanto, é fundamental que a escola tenha preocupação com a saúde mental desses alunos e não apenas com o conteúdo. Acredito que para o aprendizado acontecer é fundamental ministrar aulas com foco no bem estar dos alunos. Buscar o interesse dos alunos e promover o uso de tecnologias durante as aulas com o uso de vídeos, quiz, produção de documentários [porque] traz motivação e engajamento. (USE-6).

Uma nova atitude pedagógica passa pela promoção de uma educação humanizada, com um olhar atento aos problemas a serem enfrentados, propiciadora de uma aprendizagem ativa.

Ademais, acredito que a dialogicidade e outras metodologias ativas são extremamente importantes na nossa prática. Mas, vejo que os alunos precisam mudar também da cultura anterior, de somente “receber o conteúdo”, [deve] aprender a pesquisar, resolver problemas e participar, sendo ativo na construção de sua aprendizagem. O professor também deve ser alvo dessa mudança e “se acostumar” com metodologias ativas, aproveitando, inclusive, as tecnologias disponíveis. Sem isso não acontecerá essa transformação tão necessária. (USE-20).

Tais mudanças, tão necessárias na prática docente, já vinham acontecendo, de forma tímida, mas com o impacto da pandemia as transformações aceleraram-se. Uma formação de professores, juntamente com uma pesquisa-ação colaborativa aliada a uma proposta de elaboração de um caderno didático é o que propomos investigar no decorrer da pesquisa de mestrado. Por enquanto, encerramos aqui a análise deste recorte e, a seguir, arrematamos.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo possibilitou uma análise das ações implementadas pelo órgão governamental estadual frente ao impacto inicial da pandemia, orientando a todos sobre o proceder durante o ensino remoto. Do lado dos professores, foram providenciadas orientações pedagógicas, recursos tecnológicos, como sala de aula virtual, contas de e-mail e acesso a diversos aplicativos educacionais. Como foi um evento grave, exigiu reações imediatas, os docentes não tiveram a oportunidade de serem capacitados para a utilização destes recursos, nem possuíam, muitos profissionais, recursos financeiros.



Foi difícil para os docentes, imaginem para os estudantes. As dificuldades financeiras e de letramento digital ficaram evidentes. Ocasionalmente, então, um déficit na aprendizagem dos alunos agravado por problemas de relacionamento e, em casos mais graves, de saúde mental. Aumentou a desigualdade educacional e expôs alunos desmotivados, com dificuldade de se comunicar, a um confinamento obrigatório. Diante do ocorrido, já com o retorno das aulas presenciais, não é possível a volta à normalidade, pois a sociedade mudou. A educação deve mudar também. Esta mudança está em um processo de construção e propomos, principalmente pelas carências apresentadas, uma educação problematizadora, reflexiva e transformadora da realidade, como a apresentada neste artigo.

Referências

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, n. Esp., p. 9-19, out. 1995. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/18193/16500>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancízar. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAGA, Francisca das Chagas Alves da Silva; MELO, Georges Cobiniano Sousa; MARTINS, Júlio César Alves. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica: possibilidades para uma aprendizagem significativa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68875>. Acesso em: 15 jun. 2021.



COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3733/2999>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DUARTE, Tayna Bento de Souza. **Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. 2019. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/427>. Acesso em 11 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício. O que é isso que se mostra: o fenômeno na análise textual discursiva? **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 1167-1184, out./dez. 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8384>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2004.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 29, n. 01, p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>. Acesso em: 12 maio 2021.

GUIMARÃES FILHO, Durval Rabelo. Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez. **EaD Prof. Durval Filho**, Campo Grande, 2 out. 2021. Disponível em <https://sites.google.com/view/eadprofurdurvalfilho/metodologia-da-problematiza%C3%A7%C3%A3o-arco-de-maguerez-e-abp?authuser=0>. Acesso em: 4 nov. 2021.

GUIMARÃES FILHO, Durval Rabelo; SINÉSIO, Luis Eduardo Moraes. A constituição de saberes docentes na formação de professores: estratégia de aprendizagem no ensino médio técnico integrado. *In*: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFMS, 1., 2021., Campo Grande. **Anais** [...]: 09 a 12 de novembro de 2021. Campo Grande: IFMS, 2021. p. 60-77. Disponível em: <http://sistemas.ifms.edu.br/sempeg/public/html/anais/2021/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

HUBER Günter.; GÜRTLER Leo. **Aquad 8**: el programa para el análisis de datos cualitativos. 1. ed. Tübingen: [s. n.], 2021. Disponível em: https://www.aquad.de/C_AQUAD8.html. Acesso em: 12 abr. 2022.

IJUIM, Jorge Kanehide. **Jornal escolar e vivências humanas**: roteiro de viagem. Campo Grande: UFMS, 2005.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: A sociointeração digital e o humanismo. Petrópolis: Vozes, 2016.



LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Orientações aos professores na condução de atividades não presenciais para o período de prevenção ao enfrentamento da Covid-19. **#Aprendo em Casa**: Ensino Médio, Campo Grande, maio 2020a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xVcKRRTO3uFwgBZKbgRWG50EIWhz1Y3V/view?usp=sharing>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Orientações para a elaboração de atividade pedagógica complementar. **#Aprendo em Casa**: Atividade Pedagógica Complementar, Campo Grande, mar. 2020b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13x80YeLreQJmweCzLtkKNZzUbe1b_zgf/view?usp=sharin. Acesso em 15 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **REE/MS terá atividades presenciais a partir do dia 02 de agosto**. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ree-tera-atividades-presenciais-a-partir-do-dia-02-de-agosto/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em 13 jan. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista. p. 113-132. *In*: RODRÍGUEZ JEREZ, Sergio Alejandro (ed.); ESPINOSA ZÁRATE, Zaida *et al.* **Enseñar y educar en la civilización digital**. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda; Escuela de Filosofía y Humanidades; Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital, 2019. p. 113-132. Disponível em: <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1471>. Acesso em: 23 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

VASCONCELLOS, Celso. Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF., v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.



VIEIRA, Taísa Diva Gomes Felipe; SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira. Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos de pandemia do Coronavírus - Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e2759119749, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9749>. Acesso em: 23 jun. 2021.

Recebido em: 30.11.2022

Revisado em: 10.04.2023

Aprovado em: 12.09.2023

Editor: Profa. Dra. Renata Marcilio Cândido

Durval Rabelo Guimarães Filho é mestre em educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), especialista em mídias na educação, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e em língua portuguesa e literatura: tendências contemporâneas pela Universidade Católica Dom Bosco. Professor da rede estadual do Mato Grosso do Sul.

Luis Eduardo Moraes Sinésio é mestre e doutor em educação pela UFMS, com graduação em educação física pela mesma instituição. Graduado em pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Professor do IFMS. É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).