

Os desafios do uso de metodologias ativas no ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 em um curso superior de enfermagem: um relato de experiência

The challenges of using active methodologies in remote teaching during the Covid-19 pandemic in a higher nursing course: an experience report

DOI:10.34117/bjdv6n12-367

Recebimento dos originais:16/11/2020

Aceitação para publicação:16/12/2020

Marcela de Araújo Cavalcanti Maciel

Mestre em educação para ensino em saúde-FPS.

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: marcelamaciel@fps.edu.br

Luciana Marques Andreto

Doutora em nutrição-UFPE

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: lucianandreto@fps.edu.br

Tatiana Cristina Montenegro Ferreira

Mestre em educação para ensino em saúde-FPS.

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: tatiana.montenegro@fps.edu.br

Vita Guimarães Mongiovi

Doutora em Enfermagem-UFPE

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: vita.guimarães@fps.edu.br

Maria Cristina dos Santos Figueira

Mestre em saúde materno infantil- IMIP.

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: cristinafigueira@fps.edu.br

Suzana Lins da Silva

Doutora em saúde materno infantil-IMIP.

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: suzana.lins@fps.edu.br

Carmina Silva dos Santos

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: carmina.santos@fps.edu.br

Larissa de Lima Ferreira

Graduanda em Enfermagem

Instituição: Faculdade Pernambucana de Saúde

Endereço: Avenida Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861, Imbiribeira, Recife-PE.CEP: 51.150-000

E-mail: larissalimaf@hotmail.com

RESUMO

INTRODUÇÃO: Diante da pandemia do novo coronavírus, as instituições de educação superior tiveram que adaptar-se rapidamente para dar continuidade as suas atividades acadêmicas de modo remoto, sem desconsiderar as questões pedagógicas buscando garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem efetivo. Diante deste grande desafio, emergiu o interesse em relatar a experiência do processo de adaptação ao ensino remoto em uma instituição de ensino superior em enfermagem que utiliza exclusivamente a metodologia ativa, Aprendizagem Baseada em Problemas. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo descritivo, de relato de experiências que ocorreu em uma instituição de ensino superior privada que utiliza Aprendizagem Baseada em Problemas de forma integral em todos os cursos de graduação. A descrição refere-se ao período de Março a Julho de 2020. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Dentre as fortalezas evidenciamos o planejamento de ensino adequado as atividades remotas, capacitação, suporte tecnológico e agilidade. Além da experiência prévia dos docentes e discentes com plataformas digitais. Quanto as fragilidades, foi constatada a baixa qualidade da internet, da minoria dos participantes. Na operacionalização do processo de ensino aprendido, os princípios da aprendizagem baseada em problemas foram executados sem maiores dificuldades. Observou-se uma maior desmotivação e cansaço por parte dos estudantes comparado aos encontros presenciais. Por fim, foram realizados alguns ajustes quanto as avaliações para melhor adequação as provas no formato digital. **CONCLUSÃO:** a experiência de adaptação a metodologia ativa ao ensino remoto, sob a percepção de docentes de enfermagem, deu-se de modo satisfatório e sem grandes limitações.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem, Aprendizagem Baseada em Problemas, Coronavírus.

ABSTRACT

INTRODUCTION: In view of the pandemic of the new coronavirus, higher education institutions had to adapt rapidly to continue their academic activities remotely, without disregarding pedagogical issues seeking to ensure the continuity of the process of teaching and effective learning. Faced with this great challenge, the interest emerged in reporting the experience of the process of adaptation to remote teaching in an institution of higher education in nursing that uses exclusively the active methodology, Problem-Based Learning. **METHODOLOGY:** This is a descriptive study, of experience report that occurred in a private higher education institution that uses Problem-Based Learning in an integral way in all undergraduate courses. The description refers to the period from March to July 2020. **RESULTS AND DISCUSSION:** Among the strengths we evidence dwell ed the appropriate teaching planning, remote activities, training, technological support and agility. In addition to the previous experience of teachers and students with digital platforms. Regarding the weaknesses, it was observed the low quality of the internet, of the minority of participants. In the operationalization of the learning teaching process,

the principles of problem-based learning were executed without major difficulties. There was a greater demotivation and tiredness on the part of the students compared to the face-to-face meetings. Finally, some adjustments were made regarding the assessments to better adapt the tests in the digital format. **CONCLUSION:** the experience of adapting the active methodology to remote teaching, under the perception of nursing professors, was satisfactory and without major limitations.

Keywords: Nursing Education, Problem-Based Learning, Coronavirus.

1 INTRODUÇÃO

As discussões que permeiam a qualidade cursos de graduação em enfermagem são recorrentes nos ambientes acadêmicos. A Lei nº 9.394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1096) oportunizou um expansão no cenário educacional, possibilitando a criação de novos cursos em diferentes formatos. Reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de saúde (DCN, 2001), que propõem inovação das propostas pedagógicas.

A fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e buscando desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados a futura profissão, tem sido crescente o número de instituições de ensino superior, que adotam as metodologias ativas para os cursos de saúde (BOROCHOVICIUS E TORTELLA, 2014).

As metodologias ativas propõem algumas mudanças de paradigmas no sistema educação, em especial ao comportamento de dois atores: discentes e docentes. Assim, o ensino e aprendizado passam a ser considerados processos interdependentes e de corresponsabilidade desses atores. Ao docente, cabe se desligar-se do papel de detentor do saber e do modelo de ensino depositário, conforme denomina Freire (1996). Ao discente, cabe assumir o papel do protagonista, construindo, desconstruindo e reconstruindo o aprendizado, pautado nos conhecimentos prévios e acrescido de teorias e vivências práticas. Por meio da construção ativa em busca do conhecimento, estimulando-o à análise, discernimento e reflexão-crítica. Emergindo um novo arcabouço estrutural do processo educacional e possibilitando o surgimento de metodologias advindas das metodologias ativas.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa que busca a construção teórica no aprendizado em pequenos grupos, guiados pela resolução de problemas previamente elaborados pelos docentes. Além dos pressupostos das metodologias ativas, de uma forma geral, a ABP propõe uma mudança estrutural e de nomenclaturas. As salas de aula são substituídas pelos grupos tutoriais com em média 12 discentes, os docentes passam a ser chamados

tutores, os alunos são chamados discentes e ao invés de aulas expositivas há discussões nos grupos tutoriais guiados por um problema. O processo nesses grupos é norteado por sete passos, assumindo o tutor o papel de facilitador da aprendizagem. Adaptações quanto a dinâmica curricular e formação continuada dos docentes também são necessárias para o sucesso da metodologia (BORGUES, QUINTANA E RODRIGUES, 2014).

Frente a declaração da OMS (2020) do alerta máximo para pandemia causada pelo Covid-19, instituições de ensino em todo mundo tiveram suas atividades presenciais afetadas. É relatado que mais de 1,5 bilhão de alunos de todas as idades de todo o mundo são afetados devido ao fechamento de escolas e universidades devido ao COVID-19 (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020). Os número de estudantes afetados é igual a cerca de 90% dos alunos matriculados no mundo (UNESCO, 2020). Emergindo uma migração maciça para da educação presencial para *online* onde rapidamente milhões de membros do corpo docente passaram a ensinar por meio de computadores. Até o mês de março “países na África, Ásia, Europa, Oriente Médio, América do Norte e América do Sul anunciaram ou implementaram o fechamento de escolas e universidades e a maioria das universidades aplicaram fechamentos localizados” (KHATIB, 2020, p.1).

No Brasil, o Ministério da Educação por meio da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais autorizando a substituição pelos meios digitais enquanto durar a pandemia. Grande parte das instituições federais optaram por suspender temporariamente suas atividades, já as instituições privadas buscaram adequar-se rapidamente. Algumas destas optaram pela padronização de aulas utilizando a mesma plataforma digital, outras deixaram a cargo do docente a escolha das estratégias educacionais.

É fato que não houve tempo hábil pra um planejamento detalhado desse novo formato de ensino e aprendizagem e que a velocidade em que as mudanças aconteceram é sem precedentes. Entretanto é relevante questionar-se sobre a qualidade do processo, visto que a formação do profissional enfermeiro não pode ser prejudicada em detrimento de cumprimento de calendários acadêmicos. Sendo também pertinente provocar uma reflexão a respeito das estratégias adotadas e os principais desafios pra consolidação da aprendizagem

Sathler (2020) alerta ainda que o modelo emergencial em que se coloca o ensino no período pandêmico, pode apresentar-se como ensino a distância de má qualidade. Onde não deve ser suprimida a interação, mesmo que online, entre docentes e discentes, o incentivo as metodologias ativas, planejamento da aprendizagem e adequação da carga horária e a adaptação docente as nova dinâmica de sala de aula.

Diante das particularidades do ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas e do atual cenário da educação, surgiu o interesse em relatar as experiências vivenciadas no processo de adaptação do curso de enfermagem da Faculdade Pernambucana de Saúde, que utiliza a ABP, para o ensino remoto. Sendo relevante compartilhar tais experiências com a comunidade acadêmica dos ensino superior em saúde, buscando fortalecer a construção do aprendizado de qualidade mesmo que de forma remota. Como também, propor discussões frente as limitações encontradas.

2 METODOLOGIA

2.1 DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo descritivo, de relato de experiências vivenciadas no processo de adaptação ao ensino remoto com metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas

2.2 LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO

A experiência relatada foi vivenciada por docentes, do curso de graduação de enfermagem da Faculdade Pernambucana de Saúde. Uma instituição privada, de ensino superior que além do curso de enfermagem oferece os cursos de medicina, fisioterapia, psicologia, nutrição e odontologia. Todos os curso utilizam de forma integral a ABP e deram continuidade as suas atividades teóricas, em grupos tutoriais de forma remota.

As atividades remotas iniciaram-se em março de 2020, imediatamente após a suspensão das aulas presenciais, e deverão ter continuidade enquanto durar a pandemia. Cabendo tal decisão as instancias estaduais e nacionais de educação do Brasil.

O relato, versará sobre as experiências vivenciadas de Março a Julho de 2020, relativas ao semestre de 2020.1.

2.3 PROCEDIMENTOS

A experiência será descrita de forma cronológica sob a percepção de docentes do curso de enfermagem. A descrição será organizada em três categorias:

Os desafios para o docente quanto aos recursos tecnológicos, desafios para os docentes quanto a operacionalização do método e os desafios quanto ao processo avaliativo.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO

Todos os cursos de graduação oferecidos pela Faculdade Pernambucana de Saúde-FPS se dão de modo presencial, inclusive o curso de Enfermagem.

A estrutura curricular do curso de graduação em enfermagem privilegia a interdisciplinaridade na formação do estudante e atende as exigências propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A organização curricular de cada período está disposta em módulos. Cada módulo tem seus conteúdos programáticos abordados por meio de problemas e seus respectivos objetivos de aprendizagens que serão discutidos nos grupos tutoriais.

Seguindo as prerrogativas do ABP, os grupos tutoriais acontecem em dois encontros semanais. Nesses grupos, os discentes seguem sete passos: Ler atentamente o caso problema e identificar (e esclarecer) os termos desconhecidos apresentados no cenário; Identificar o problema estabelecendo os limites do tema; Brainstorming baseado nos conhecimentos prévios; Revisão do problema e as explicações dadas ao problema; Formular os objetivos de aprendizagem; Estudo individual e Compartilhando os achados do estudo.

E deste modo, as discussões acontecem norteadas por um problema inicialmente baseadas pelos conhecimentos prévios dos estudantes e posteriormente pautados nas literaturas referente aos objetivos de aprendizagem.

De forma complementar e buscando favorecer o acompanhamento da construção do aprendizado há um ambiente virtual de aprendizagem que é utilizado pelos discentes nos intervalos entre os grupos tutoriais. Neste espaço, os discentes podem compartilhar conceitos e curiosidades sobre o assunto estudado além das eventuais dúvidas que surjam durante o estudo individual.

O tutor tanto nos grupos tutoriais como no ambiente virtual de aprendizagem, tem função de nortear as discussões.

O processo avaliativo nesses grupos se dá a cada encontro. Ao final de cada encontro do grupo tutorial, os discentes realizam feedback por meio de uma avaliação do seu desempenho (auto avaliação) e do grupo. O tutor também realiza, após todos os grupos tutoriais, o feedback com o grupo e atribui uma nota somativa conceituando de 1 a 5 os seguintes critérios: Pontualidade, Conhecimentos prévios, Participação, Exposição de ideias, Desempenho na função do grupo tutorial, Interação harmônica com o grupo. Caso o tutor perceba necessidades particulares em algum estudante, ele também pode realizar o feedback individual.

Outro processo avaliativo somativo, realizado, ao final de cada módulo, é chamado de teste cognitivo que contempla todos os conteúdos abordados nos grupos tutoriais. O número de questões de cada teste cognitivo é definido a partir da quantidade de problemas de cada módulo. Neste teste há questões objetivas e discursivas.

Existe uma coordenação específica para avaliação que busca continuamente melhorar o sistema de avaliações e discute junto aos docentes e coordenadores as melhores estratégias tanto formativas como somativas.

A descrição de outras atividades e suas respectivas avaliações, que não são dos grupos tutoriais não são objeto de estudo e por isso não serão descritas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo “ensino remoto” passou a ser amplamente discutido desde o início da pandemia, em especial pelas instituições de ensino superior que utilizavam somente o formato presencial. Visto o receio de ter seus cursos vinculados à modelos a distância, que em sua grande maioria utilizam-se de aulas gravadas, emergindo grandes discussões acadêmicas sobre sua efetividade.

Deste modo é importante definir e diferenciar o ensino a distância do ensino remoto. A educação a distância é caracterizada pela distância no tempo e /ou espaço entre os alunos e os recursos de aprendizagem. Enquanto educação remota refere-se à distância espacial. A educação a distância considera a distância na perspectiva de diferentes ângulos e se esforça para explicá-lo através da distância transacional. Nesse sentido, a educação a distância e a educação remota emergencial não são sinônimos, mas ambos utilizam-se de ferramentas digitais (BOZKURT E SHARMA, 2020).

O aprendizado *online* traz consigo um estigma de qualidade inferior ou presencial, fato que não é comprovado. O aprendizado *online* de qualidade resulta de planejamento e *designer* instrucional cuidadoso. Sendo o principal ponto a ser considerado nessa adaptação emergencial, o pouco tempo para planejamento. Assim, as instituições que estiverem abertas para aprenderem com a educação a distância poderão ter maior sucesso neste processo (HODIGIE ET AL., 2020); (BRANCH E DOUSAY, 2015).

Golden (2020) afirma ainda que este movimento pandêmico não será responsável por criar o aprendizado *online* pois ele já existe. O que as instituições estão fazendo neste momento é uma transição para o ensino remoto, emergencial e temporário.

Segundo Zayapragassarazan (2020), a educação online vai além de videoconferências e compartilhamento de vídeos, materiais e *power point*. Ela será efetiva se provocar aprendizado ativo no estudante oferecendo a possibilidade de ler, escrever, discutir, pensar, fazer perguntas, analisar e resolver problemas, criando novas coisas.

Outra grande questão a ser discutida é que muitos conceitos geram confusão quanto as terminologias e tipos de educação não presencial. Deste modo é relevante que a instituição de ensino tenha clareza quanto ao processo que irá desenvolver. As terminologias utilizadas por pesquisadores em tecnologias educacionais trazem diferentes conceitos entre: ensino a distância, aprendizado distribuído, aprendizado misto, aprendizado online, mobile aprendizado e outros. Entretanto, para especificidade do momento atual, surgiu a terminologia específica: ensino remoto de emergência (HODGES ET AL., 2020).

O ensino remoto de emergência é uma mudança temporária devido a circunstâncias de crise, envolvendo soluções totalmente remotas para que seriam ministradas presencialmente e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência for diminuída. Mesmo não sendo um modelo instrucional robusto minuciosamente planejado, deve apresentar-se como um apoio instrucional seguro e de qualidade (HODGES ET AL., 2020).

Deste modo, reconhecendo o perfil da instituição e acreditando na potencialidade do ensino remoto emergencial para o cenário atual, a Faculdade Pernambucana de Saúde manteve suas atividades, adotando o novo formato para os grupos tutoriais.

Os docentes foram comunicados da suspensão das aulas presenciais, pela direção da FPS, no dia 16 de março, pautada no decreto do Governo Estado de Pernambuco, publicado no diário oficial, que determinou a suspensão das aulas a partir do dia 18 de Março.

Ainda no dia 16 de Março foi iniciado o treinamento pela equipe de tecnologia da plataforma que seria utilizada para os grupos tutoriais remotos. O treinamento deu-se em outros horários e estendeu-se até o dia 17 para oportunizar que todos os docentes participassem.

A plataforma que ficou estabelecida para os encontros dos grupos tutoriais foi o Cisco *Webex Meeting Center* que oferece áudio, vídeo e compartilhamento conteúdo integrado com reuniões do *Webex* altamente seguras na *Cisco Collaboration Cloud*. Tal plataforma é privada, sendo as contas vinculadas à instituição contratante. Assim, foi criado para cada tutor uma sala de reuniões onde os discentes poderiam acessar o *web* endereço no dia do seu grupo tutorial. As atividade remotas foram iniciadas no dia 19 de Março.

3.1 DESAFIOS PARA O DOCENTE QUANTO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), as tecnologias digitais tem um protagonismo na sociedade e que repercute com quebra de paradigmas na educação. Estimulando o docente a reaprender e reavaliar suas concepções sobre a formação, sendo necessária sua inclusão digital. Visto que, o papel do docente transmissor da informação deixa de fazer sentido no cenário em que o acesso a informação é rápido e ilimitado, tendo como desafio transformar informações em conhecimento.

Na instituição em questão, os docentes já tinham contato prévio e diário com tecnologias digitais, tanto relacionado a questões operacionais como registro de notas e *e-mail* institucional, como direcionado para educação, por meio do ambiente virtual de aprendizagem que é utilizada como ferramenta de apoio aos grupos tutoriais. Assim, o estímulo ao uso de tecnologias e inclusão digital dos docentes faz-se presente na instituição em diversos cenários.

Para Hodges et al (2020), a dificuldade na implementação do novo modelo remoto é comum a todas as instituições, em todo mundo. Por mais que as instituições já tenham um suporte para ajudar os docentes com o ensino *online*, na situação atual onde todos os docentes necessitam desse treinamento simultaneamente, o tempo de preparação é curto. Cabendo ao professor ter que improvisar soluções rápidas em circunstâncias distante das ideais e tornando esse processo estressante e exaustivo.

A plataforma escolhida pela instituição para os grupos tutoriais remotos, *Cisco Webex meeting*, havia sido utilizada anteriormente para educação continuada dos docentes. Fato que grande parte dos docentes já tinha um contato prévio, facilitando o processo de adaptação inicial. Entretanto, algumas funções como o compartilhamento de arquivos e questões operacionais eram novidade para os docentes.

A fim de otimizar a adaptação docente a esta ferramenta, as equipes de tecnologia e Ensino à Distância (EAD) criaram vídeos tutoriais lúdicos e autoexplicativos sobre o uso da plataforma que foram disponibilizados para todos os docentes e discentes. Também foi oferecido suporte individualizado a fim de sanar eventuais dúvidas operacionais. A estrutura tecnológica e preparo das equipes envolvidas foram pontos fortes no processo de adaptação aos recursos tecnológicos.

Nessa perspectiva é imprescindível que as instituições tenham um conhecimento prático dos recursos tecnológicos antes de se comprometerem com o uso de tecnologias. Pois o uso efetivo dos serviços de tecnologias podem estar associado à prontidão tecnológica de uma organização (KHATIB, 2020).

Ainda referindo-se a plataforma escolhida para realização das tutorias remotas, Cisco *Webex Meeting Center*, e a possibilidade de interação docente-discente, a literatura ressalta a efetividade desta estratégia que possibilita o compartilhamento de conhecimento por vídeo e em tempo real, como na estratégia de utilização de videoconferências apresentada por estudo de Khatib (2020). Segundo o autor supracitado, a criação de uma experiência abrangente de aprendizado *on-line* requer atualização contínua da tecnologia garantindo sua integridade e efetividade, para isso, as aulas em tempo real permitem uma comunicação mais autêntica.

Zayapragassarazan (2020), evidencia ainda que apesar das tecnologias não substituírem totalmente um bom ensino ou um docente, ela pode ser usada como ferramenta eficaz para envolver ativamente os estudantes.

Uma limitação observada, ainda a respeito dos recursos tecnológicos, na instituição e discussão, foi relativa a qualidade da internet. Instabilidades na conexão dificultaram o andamento de alguns grupos tutoriais, por vezes tornando-se mais demorados e cansativos. Havendo em alguns casos pontuais, necessidade de remarcar a tutoria. Todos os discentes e docentes tinham acesso à internet mas as oscilações representava uma dificuldade.

As dificuldades de acesso e qualidade da internet são problemáticas recorrentes em todo Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2020), 25% dos brasileiros não tem acesso à internet, essa diferença pode ser ainda mais significativa em diferentes classes sociais. Daqueles que conseguem acessar, o celular é o principal meio. O tipo de conexão, seja ela banda larga móvel 3G/4G, fixa ou discada também interfere na qualidade do acesso.

Dias et al(2020) ainda reforça que por mais que a estrutura legal brasileira incentive o uso das tecnologias, entendendo sua relevância para o fortalecimento de metodologias de ensino aprendizagem inovadoras, o vasto território com áreas rurais de difícil acesso e desigualdades sociais são dificultadores em sua utilização igualitária.

3.2 DESAFIOS PARA OS DOCENTES QUANTO A OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO

Hodges et al (2020), alertam que comparar o ensino presencial com online pode ser problemático. Pois utilizar o termo “aprendizado *online*” pode gerar debates politizados. A experiência no Sul da África, pelo que foi chamado de aprendizado misto, trouxe aprendizados com resultados diferentes de aprendizagem, visto que as instituições tomaram decisões diferentes e investiram de maneira diferente. Trazendo reflexões acerca das estratégias educacionais e tecnológicas que cada instituição adotará.

Na instituição em questão, manteve-se a utilização da ABP em sua integralidade, considerando ser um método que permite vínculo entre docente e discente e acompanhamento individualizado de pequenos grupos de estudantes.

A operacionalização do método ABP no cenário remoto transcorreu sem maiores transtornos pedagógicos.

Deu-se seguimento com os sete passos do grupo tutorial que eram realizados na tutoria presencial, assim como a ferramenta de apoio do ambiente virtual de aprendizagem.

Zayapragassarazan (2020), elenca os fóruns de discussões como uma importante estratégia para favorecer a interação entre docente e discente, neste cenário pandêmico. Reitera que a estratégia pode ser utilizada inclusive para intuições que não tinham uma plataforma própria, como por exemplo, por meio do ‘Google Groups’ ou ‘Google Classroom’

No atual cenário do surto de COVID-19, muitos dos professores estão tendo seu contato com o modo de ensino online pela primeira vez, portanto é inevitável apreensão quanto ao engajamento dos estudantes, em especial nas metodologias ativas que necessitam que o estudante seja protagonista do aprendizado. Para isso a estudo em pequenos grupos e estudantes como criadores dos recursos de aprendizagem são estratégias relevantes. (ZAYAPRAGASSARAZAN 2020),

Nesse sentido, o ABP tornou-se um facilitador do aprendizado remoto, visto que o tutor orienta somente cerca de 12 discentes. Permitindo identificar mais facilmente dificuldades de aprendizado, em tempo real.

Observou-se dificuldades quando o conteúdo a ser abordado era mais denso, tornando os grupos tutoriais mais cansativos. A exposição contínua a tela por horas e uma maior atenção trazem um cansaço maior, num menor espaço de tempo comparando-se ao presencial. Também há perdas em relação ao movimento corporal e labial necessitando de um maior esforço para compreensão.

Sife, Lwoga e Sanga, (2007) evidenciam que a comunicação por vídeo e áudio são considerados mais “complexos” do que a comunicação presencial, com isso os resultados de aprendizagem esperados podem ser diferentes. Assim é necessário que determinadas circunstâncias de aprendizagem sejam adaptadas considerando os impactos das videoconferências sobre como esse estudante interage e aprende (LAWSON ET AL, 2010).

Outro desafio percebido está relacionado a motivação dos discentes. Percebeu-se em alguns casos discentes mais dispersos. Tal fato é justificável pela situação do distanciamento

social provocando sentimentos de medo, ansiedade e preocupações com parentes doentes ou mortes. Coube então ao docente além do papel motivador dos discentes, a sensibilidade de detectar os casos que necessitavam de encaminhamento para pedagogos e/ou psicólogos da instituição. A FPS tem um fluxo próprio para o monitoramento e encaminhamento de discentes com tais necessidades.

Para Brooks et al (2020), todas as pandemias historicamente são geradoras de forte impacto social, econômico e político. Observando pandemias anteriores as mudanças de comportamentos apontam para efeitos psicológicos negativos, que vão desde raiva, confusão e até estresse pós traumático, se sobressaindo aos receios em relação ao vírus ou à infecção, a frustração, a diminuição de rendimentos, a informação inadequada e o estigma.

No estudo de e Maia e Dias (2020), percebeu-se aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais.

3.3 DESAFIOS QUANTO AO PROCESSO AVALIATIVO

Assim como comparar o aprendizado *online* com o presencial sem considerar suas particularidades pode ser um equívoco, o mesmo se aplica a avaliação. Há muitas variáveis que devem ser analisadas para que um processo avaliativo tenha resultados válidos e significativos. (SURRY E ENSMINGER, 2001).

Em situações de ensino remoto emergencial deve-se a priori considerar se os conhecimentos, habilidades e/ou atitudes pretendidas foram construídas. Assim como, as questões referentes a motivação, interesse e engajamento do discente. Também é importante ressaltar que o momento é atípico e nunca vivido por nenhum dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, assim o processo avaliativo deve ser dinâmico e flexível. (HODGES ET AL., 2020).

Nesse sentido algumas adaptações foram realizadas para avaliação no ensino remoto.

As avaliações dos grupos tutoriais remotos seguiram do mesmo modo que os encontros presenciais. Mantendo-se ao final de cada grupo os feedbacks as avaliações somativas descritas no item contextualização, nos métodos.

Entretanto, foi necessária uma avaliação mais acurada para aqueles discentes com instabilidades na internet. Nos casos em que o discente participou do grupo tutorial parcialmente, ao final da tutoria ele apresentava seu relatório/resumo individual ao docente, não havendo

prejuízos a sua nota. Nas situações, menos frequentes, em que o estudante ficou completamente impossibilitado de acessar, ele foi orientado a realizar um requerimento via web endereço da instituição, justificando sua ausência por motivos de dificuldades de acesso.

A instituição discutiu uma terceira alternativa para avaliação, o estudo dirigido, para os casos de estudantes que não tinham nenhum acesso à internet. Mas durante período do estudo, nenhum estudante formalizou esta impossibilidade de acesso.

A avaliação somativa antes denominada teste cognitivo, passou a ser chamada de teste *online* e sofreu algumas alterações em relação ao seu formato. O teste passou a ser realizado também *online*, com questões de múltipla escolha, necessitando de enunciados e alternativas mais concisas e duas questões discursivas. O tempo de prova também foi reduzido para setenta minutos, sendo concedido uma média de cinco minutos por questão. Foi oferecido aos docentes orientações de melhorias na qualidade das questões.

Os discentes realizaram os testes cognitivos de forma online e obtiveram desempenho semelhante aos encontros presenciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que houvessem discursões sobre o futuro e a inclusão digital na educação, nunca pensou-se que simultaneamente instituições de ensino e todos os docentes tivessem que se adaptar rapidamente. É fato que está é a primeira crise a ocorrer em escala global na era do conhecimento digital e a educação também sofrerá grandes mudanças que poderão ser melhor avaliadas pós-pandemia.

O universo digital ainda pouco explorado por muitos docentes da área de saúde se fez urgente e carece de aprofundamentos e estudo, não devendo seguir portanto um modelo às pressas a fim de cumprir currículos, nem transferir as práticas pedagógicas presenciais para o *online* sem considerar suas particularidades.

Assim, a literatura já sugere alguns modelos de ensino e aprendizagem *online* que podem ser seguidos para o ensino remoto emergencial. Dentre estes, destaca-se o aprendizado centrado no estudante, com o docente apoiando pequenos grupos, utilizando-se de diferentes ferramentas pedagógicas e avaliações dinâmicas e flexíveis.

Deste modo, muito do que já é consolidado para o ensino *online* também é vivenciado nas metodologias ativas, como na realidade da instituição em discussão que utiliza a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Nessa perspectiva, corroborando com a literatura, a experiência do uso de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, no ensino remoto na instituição em discussão, apresentou-se de maneira efetiva. Sendo um método oportuno visto que o tutor norteia pequenos grupos de discentes, possibilitando um melhor acompanhamento individualmente de cada estudante.

O processo de adaptação docente foi favorecido pela organização e extensivo apoio institucional, por meio das coordenações diretas de cada curso, equipe de tecnologia e do EAD, não havendo grandes limitações. Tal fato evidenciou que as intuições de ensino superior que tinham uma estrutura tecnológica consolidada antes da pandemia tiveram maior facilidade do processo de adaptação.

A operacionalização do método e o processo avaliativo deram -se de modo satisfatório e não esgotando-se as discussões institucionais de melhorias nestes processos. A comunicação e monitoramento contínuo entre docentes, coordenadores e núcleo de avaliação favoreceram mudanças e adaptações necessárias para garantia do aprendizado também em grupos tutoriais remotos.

Dentre as limitações destacaram-se a baixa qualidade da internet por pequena parte dos discentes. Todavia, a instituição busca continuamente monitorar e oferecer alternativas perante as dificuldades apresentadas.

Outro fator relevante, que interfere nas avaliações formativas e somativas é a desmotivação dos discentes. Mesmo tendo relação direta com o cenário pandêmico, a instituição desenvolveu um fluxo de encaminhamentos, tendo suporte tanto dos feedbacks junto ao tutor como apoio psicopedagógico.

Conclui-se portanto que a experiência foi satisfatória, devendo a utilização de metodologias ativas ser encorajada também para o ensino remoto emergencial e online. Pois mesmo com a distância, por meio das telas, é possível ter um acompanhamento individual de cada estudante e oportunizar a construção efetiva do aprendizado

REFERÊNCIAS

- BORGES M.C.; et al. Problem-based learning. *Medicina (Ribeirão Preto)*. Ribeirão Preto, v.47, n.3, p.301-7, from: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/download/86619/89549>.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J.C.B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-a suas práticas educativas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, 2014. D
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362014000200002&lng=en&nrm=iso>.
- BOZKURT A.; SHARMA R.C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pa *Journal of distance education*. New Delhi, India v.15, i.1, 2020.
- BRANCH R.M.; DOUSAY, T.A. Survey of Instructional Design Models. Association for Educational Comm Technology (AECT), 2015.
- BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais. Parecer CNE/CES nº 1.133/2001. BRASIL, MEC. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96.
- BROOKS, S.K; et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the *Lancet*, v.395, n.10227, p. 912-920. Available from: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Dias,VS.; et al. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a inovação das políticas públicas educacionais.*Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 90819-90837, nov. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDEN, C. Remote teaching: The glass half-full. *EDUCAUSE Review* 2020.Available from: <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>.
- HODGES C.; et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause R* 2020.Available from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learnin>.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tecnologia da Informação e Comu Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua. 2020.
- KHATIB, A.S. Aulas por Videoconferência: Uma solução para o distanciamento social provocado pela CO grande problema? Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. v.2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.787>

LAWSON, T.; et al. Images of the future for education? Videoconferencing: Aliterature review. *Technology, Education*. v.19, n.3, p. 295-3, 2010.

MAIA, B.R.; DIAS, P.C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da CO psicol. Campinas, v.37, Epub May, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MODELSKI, D. ; GIRAFFA, L.M.M.; CASARTELLI, A.O. Tecnologias digitais, formação docente e prática Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, n,180201, 2019.

SATHLER, L. Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital. Anup. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-aurgencia-datransformacao-digital/>

SIFE, A.; LWOGA, E.; SANGA, C. (2007).New technologies for teaching and learning: Challenges for institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using ICT*.v. 3, n,2, p

SURRY, D.W., ENSMINGER D. What's Wrong with Media Comparison Studies? *Educational Technology*.v.

UNICEF. UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 educati Available from: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-globallearning-platform-help-address-covid>

UNESCO. COVID-19 education response. 2020. Available from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

ZAYAPRAGASSARAZAN, Z. COVID-19: Strategies for Engaging Remote Learnersin Medic F1000 Research.v.9, n.2, p. 273, 2020.

WHO. Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization.2020. Available from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>