

## Artigo Original

# Por uma expansão da EaD acompanhada das metodologias ativas: principais dificuldades e possíveis caminhos

*For an expansion of Distance Education accompanied by active learning methods: main difficulties and possible ways*

*Para una expansión de la EaD acompañada de metodologías activas: principales dificultades y posibles caminos*

Felipe de Souza Blanco<sup>1</sup>, Lohania Clíssia Pereira Lacerda<sup>2</sup>

## Resumo

Nos últimos anos, principalmente no ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19 e às medidas de isolamento social dela decorrentes, a Educação a Distância (EaD) ganhou ainda mais notoriedade e discussão dentro do espaço acadêmico. Um dos temas mais presentes nessas discussões diz respeito ao uso das metodologias ativas em seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, conforme pesquisas demonstram, é perceptível a existência de dificuldades na implementação dessas metodologias ativas na EaD, que colocam em risco o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e viabilizam a reprodução da forma de ensino tradicional, na qual o professor assume um papel de portador e transmissor do conhecimento. Com a corrente transposição imediata do ensino presencial para o ensino a distância, tal cenário pode vir a se

---

<sup>1</sup> Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro. Rua Visconde de Itaúna, 2671, Paraíso – São Gonçalo – RJ – Brasil. fsblanco18@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense/Universidade Aberta do Brasil. Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Atterrado – Volta Redonda – RJ – Brasil.

agravar. Dada essa consideração, o objetivo deste artigo é demonstrar, mediante uma revisão bibliográfica e documental, quais são os principais fatores que vêm dificultando a execução das metodologias ativas no campo da EaD no ensino superior e os possíveis caminhos a serem trilhados, com o intuito de atenuar e solucionar tais dificuldades de implementação desse tipo de metodologia na modalidade a distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

## Abstract

In recent years, especially in 2020 due to the COVID-19 pandemic and the resulting social isolation measures, Distance Education gained even more notoriety and discussion within the academic space. One of the themes most present in these discussions concerns the use of active learning methodologies in their teaching-learning process. However, as research shows, it is noticeable the existence of difficulties in implementing these active methodologies in Distance Education, which put at risk the development of student learning and enable the reproduction of the traditional form of teaching, in which the teacher assumes a role of carrier and transmitter of knowledge. With the current immediate transposition of face-to-face teaching for Distance Education, this scenario may worsen. Given this consideration, the objective of this article is to demonstrate, through a bibliographic and documentary review, what are the main factors that have hindered the implementation of active methodologies in the field of Distance Education in higher education and the possible ways to be followed in order to mitigate and solve such difficulties in implementing this type of methodology in the distance modality.

**Keywords:** Distance Education. Active learning methods. Teaching and learning.

## Resumen

En los últimos años, especialmente en 2020 debido a la pandemia COVID-19 y las medidas de aislamiento social resultantes, la Educación a Distancia (EaD) ha ganado aún más notoriedad y discusión dentro del espacio académico. Uno de los temas más presentes en estos debates se refiere al uso de metodologías activas su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como muestra la investigación, es notable la existencia de dificultades en la implementación de estas metodologías activas en la EaD, que ponen en riesgo el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y permiten la reproducción de la forma tradicional de enseñanza, en la que el profesor asume un papel de portador y transmisor de conocimiento. Con la actual transposición inmediata de la enseñanza presencial para la EaD este escenario puede empeorar. Ante esta consideración, el objetivo de este artículo es demostrar, a través de una revisión bibliográfica y documental, cuáles son los principales factores que han obstaculizado la implantación de metodologías activas en el ámbito de la EaD en la educación superior y los posibles caminos a seguir para mitigar y resolver tales dificultades en la implementación de este tipo de metodología en la modalidad a distancia.

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Metodologías activas. Enseñanza-aprendizaje.

## 1. Introdução

Nos últimos anos, principalmente no ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19 e às medidas de isolamento social dela decorrentes, a Educação a Distância (EaD) ganhou ainda mais notoriedade e discussão dentro do espaço acadêmico. As instituições escolares dos países ao redor do mundo, como o Brasil, viram na modalidade uma possibilidade de garantir a continuidade dos estudos nas escolas e universidades de ensino presencial que tiveram seu ano letivo paralisado. As instituições de ensino superior privadas têm cogitado seriamente, após o fim da pandemia, transformar o ensino presencial em ensino híbrido/semipresencial (mescla entre o ensino presencial e a distância).

Com os holofotes na EaD, cujo crescimento em número de matrículas e cursos vem sendo muito expressivo nos últimos anos - que já havia crescido tanto em número de matrículas quanto no aumento do número de cursos a distância<sup>3</sup> -, vários debates têm se instalado no campo da educação. Um dos temas mais presentes nessas discussões diz respeito ao uso das metodologias ativas em seu processo de ensino-aprendizagem, estratégias pedagógicas que são fundamentais para garantir a autonomia e o papel ativo do aluno em práticas de ensino em que a interação ocorre por meio de tecnologias digitais.

Entretanto, conforme pesquisas demonstram (BERGAMO, 2011; CRUZ, 2010; FONSECA; MATTAR NETO, 2017), é perceptível as dificuldades de implementação dessas metodologias ativas na EaD, o que coloca em risco o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Isso ocorre porque o processo, ainda que mediado por tecnologia digital, na maioria das vezes, encontra-se assentado em metodologias que reproduzem o ensino tradicional, nas quais o professor assume um papel de portador e transmissor do conhecimento, figurando como o único ator ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Tal problema advém da transposição imediata do ensino presencial para o ensino a distância, sem que ocorra uma adaptação metodológica, cuja dinâmica didática absorva as inovações trazidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Tal cenário pode vir a se agravar com a ascensão do Ensino Remoto<sup>4</sup>.

Dadas essas considerações, o objetivo deste artigo é demonstrar, mediante uma revisão bibliográfica e documental, quais são os principais fatores e como eles dificultam a execução das metodologias ativas no campo da EaD e os possíveis caminhos a serem trilhados, com o intuito de atenuar e/ou solucionar questões relacionadas à sua implementação.

---

3. De acordo com o Censo do Ensino Superior de 2018, não só houve um aumento significativo dos cursos na modalidade a distância, como também um aumento de 196% no número de ingressantes nos cursos a distância (Inep/MEC, 2019).

---

4 O Ensino Remoto surge por meio das portarias 343, 345 e 473 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d) para lidar com a pandemia da COVID-19 e garantir a continuidade dos estudos dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Tal intervenção emergencial continua vigente até a data de escrita do presente artigo. A Medida Provisória nº 934, que estabelece normas excepcionais de ensino para a Educação Básica e para o Ensino Superior, suspendendo as aulas presenciais, em 27 de maio de 2020, por meio do ato nº 42, foi prorrogada por mais sessenta dias.

Os fatores mais recorrentes foram: i) ausência de autonomia na condução dos estudos por parte dos alunos; ii) fragilidade da formação docente em estratégias pedagógicas e metodologias ativas para a EaD; iii) fragilidades no domínio das TICs, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores; iv) condição socioeconômica dos alunos e sua relação com o acesso às TICs.

Para embasar nosso estudo, apresentamos uma fundamentação teórica que esclarece o conceito de metodologias ativas, discutindo o seu uso no campo do ensino a distância aplicado à modalidade EaD, aqui definida como uma modalidade que possui diretrizes e parâmetros educacionais que preveem organização didática, curricular e avaliativas específicas (BRASIL, 1996). Além disso, é uma forma de ensino que promove a autonomia de aprendizagem do aluno a partir da mediação de diferentes suportes tecnológicos e informacionais.

## 2. Metodologias ativas: fundamentos e conceitos

As práticas pedagógicas, hodiernamente conhecidas como metodologias ativas, tiveram seus fundamentos introdutórios desenvolvidos no início do século XX. John Dewey, William Kilpatrick e Decroly foram teóricos que emergiram neste cenário e defenderam a importância de se romper com o ensino tradicional e promover a educação baseada em métodos de aprendizagem mais ativos, inserindo os alunos como participantes do processo de ensino-aprendizagem, e não como meros ouvintes/receptores de informações (CAMARGO; DAROS, 2018; MORAN, 2015).

John Dewey, contribuindo com essas ideias, argumentou sobre a necessidade de se integrar as teorias aprendidas aos contextos cotidianos nos quais os alunos pudessem colocá-las em prática. Para o teórico, a integração teoria-prática criaria condições para que o raciocínio fosse acompanhado de ações, propiciando, assim, problematizações do real que poderiam ser confrontadas com o conteúdo teórico (CAMARGO; DAROS, 2018). Tal confronto geraria a oportunidade para o desenvolvimento de novos conceitos, isto é, a sistematização de novos conhecimentos. Tal pensamento se traduz, então, na *teoria da educação baseada*

na experiência, formulação atribuída a Dewey junto ao filósofo George Herbert Mead (NUNES, 2010).

Kilpatrick, em sua obra *Educação para uma civilização em mudança* (1975), calcou-se nos estudos de Dewey e formulou o método de trabalho com projetos, por meio do qual o aprendizado ocorreria tomando como ponto de partida os problemas reais enfrentados pelos alunos. Para tanto, a grade curricular pautada na transmissão de conhecimentos pré-formulados aos alunos deveria ser profundamente alterada. Seguindo esta linha de pensamento, Decroly preconizou a educação transdisciplinar centrada no aluno, cujo foco seria o desenvolvimento do trabalho pedagógico educacional com ênfase nos centros de interesse de cada um, que escolheriam por si só a temática a ser aprendida (CAMARGO; DAROS, 2018).

As teorias dos autores supracitados, reinterpretadas e inovadas ao longo do tempo, fornecem respaldo para as práticas pedagógicas das atuais metodologias ativas que estão sendo implementadas por diversas instituições de ensino, conformadas por traços de aprendizagem colaborativa e personalizada (MORAN, 2018), centradas nas capacidades de resolução de problemas, no protagonismo, na criatividade, no autodidatismo e na autonomia dos discentes frente ao processo.

Assim, na literatura sobre o tema, os conceitos sobre metodologias ativas sempre aparecem relacionados a métodos combinados, dinâmicos e flexíveis, com ênfase na aplicação de modelos híbridos de aprendizagem. Conforme explicam Fonseca e Mattar Neto (2017, p. 186),

Metodologias ativas é um conceito amplo, que pode se referir a uma variedade de estratégias de ensino, como: aprendizagem baseada em problemas, problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por pares (ou *peer instruction*), *design thinking*, método do caso e sala de aula invertida, dentre outras.

Moran (2015, 2018), por sua vez, conceitua as metodologias ativas como uma diversidade de técnicas que propiciam reflexão, integração cognitiva, colaboração, constituição de uma visão empreendedora e

proatividade da parte dos discentes. O autor sugere a aplicação de uma combinação de jogos e atividades com desafios e problemas reais que esbarrem nas intenções profissionais, pessoais e de grupo dos alunos. Nesse rol, enquadram-se diversos tipos de metodologias ativas, como: i) Aprendizagem baseada em Problemas (*Problem-based Learning - ABP*); ii) Aprendizagem baseada em Time (*Team-based Learning*); iii) Aprendizagem baseada em Pares (*Peer instruction*); iv) Aprendizagem baseada em projetos (*Project-based Learning*) (ROSA JUNIOR, 2015).

O uso dessas metodologias no ensino superior presencial vem ocorrendo em larga escala, principalmente por meio da combinação de ferramentas propiciada pelo modelo híbrido (*blended learning*). As tecnologias móveis permitem a expansão da sala de aula física para a sala de aula digital (MORAN, 2018), que compreenderá múltiplos espaços promotores da comunicação e colaboração entre aluno-aluno e professor-aluno (redes sociais e as plataformas de trabalho conjunto, como o *Wikispaces* e o *GoogleDocs*).

No contexto específico da EaD, o tema das metodologias ativas é um dos principais das discussões em voga. O levantamento bibliográfico realizado por Fonseca e Mattar Neto (2017) no *Google Scholar* evidencia isso: num período de dez anos (2006-2016), foram encontrados 206 resultados de bibliografias diferentes referentes à busca das expressões “metodologias ativas” e “cursos a distância” dispostas em qualquer lugar do texto. Dessas 206 bibliografias, os autores selecionaram 21 trabalhos contendo casos de utilização de metodologias ativas na EaD, com o propósito de analisar quais eram os tipos mais utilizados. Com base nos resultados da investigação dos autores, o principal tipo de metodologia aplicada dentro deste recorte foi a da Aprendizagem baseada em Problemas (ABP).

A pesquisa de Inácio *et al.* (2019) também corrobora a relevância que o tema vem adquirindo no campo da EaD. Ao analisarem a quantidade de trabalhos científicos com o tema das metodologias ativas publicados nos anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED), no período de 2014 a 2018, os autores demonstraram que a produção teórica sobre a temática aumentou consideravelmente. Os dados apresentados registram uma expressiva evolução da quantidade

de publicações ao longo dos anos, havendo 32 artigos no ano de 2014 e, quase triplicando este número, 89 artigos em 2018.

Embora o aumento no número de pesquisas envolvendo o tema esteja se expandindo na área, faz-se necessário pensar, principalmente em relação ao atual cenário de crise sanitária no Brasil, na forma como as metodologias ativas vêm sendo aplicadas na EaD e quais impactos, sejam positivos ou negativos, elas têm gerado no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a aplicação das metodologias ativas busque desenvolver competências positivas nos alunos, ela não é isenta de problemas, seja no ensino presencial ou a distância. Se, no ensino presencial, os alunos se sentem perdidos para realizar suas tarefas, devido ao “excesso de autonomia” a eles delegado, como demonstra o estudo de Marin *et al.* (2010), no ensino a distância essa questão possui mais chances de se agravar.

### 3. Problematizando as metodologias ativas

Na revisão de literatura sobre as metodologias ativas nas modalidades de educação presencial, híbrida e a distância, identificamos que, ao lado das valiosas contribuições que trazem para o processo de ensino-aprendizagem, há ainda problemas que precisam ser superados. Dentre os fatores que dificultam a aplicação dessas metodologias pelos docentes, destacamos, a seguir, os quatro mais recorrentes.

#### 3.1. A ausência de autonomia discente

Apesar de algumas pesquisas sobre a autonomia na EaD já terem sido desenvolvidas, investigar como os alunos conduzem seu processo de ensino-aprendizagem neste campo permanece sendo um desafio, visto que assume dimensões do campo da psicologia da educação e remete a considerações importantes sobre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Ademais, muitas das abordagens sobre o assunto tratam o termo autonomia de forma muito superficial, reduzindo-o a uma atuação autodidata da parte dos alunos e não atribuindo relevância ao professor-tutor como mediador do processo, cujo papel se reduz ao de mero conteudista (LIMA; RICCIO, 2008 apud SANTOS, 2015).

Nesse sentido, durante o processo de desenvolvimento da autonomia do aluno na EaD, embora ele deva se perceber capaz de construir o conhecimento sozinho, praticando a autoaprendizagem – que demandará o desenvolvimento de novos hábitos, gestão do tempo e disciplina –, deve também reconhecer o papel do professor-tutor como instigador e auxiliador neste processo (SANTOS, 2015). Gottardi corrobora este raciocínio ao explicar o significado de *autonomia do aluno na EaD*, que ocorre quando “*alunos estabelecem ação interativa com materiais didáticos e metodologias de ensino, estimulados por ações pedagógicas de professores-tutores que atuam como instigadores cognitivos oportunizando aprendizagem colaborativa*” (GOTTARDI, 2015, p. 113, grifos nossos).

Logo, se o professor-tutor é o responsável por impulsionar os alunos, podemos afirmar que tal ação dependerá em grande parte das escolhas pedagógicas e metodológicas a serem por ele adotadas na condução deste processo, escolhas que, por sua vez, estão fortemente intrincadas à sua formação/capacitação docente. Nesse quesito, a escolha pela aplicação de metodologias ativas pode influenciar muito o desenvolvimento da autonomia dos alunos da EaD, se considerarmos principalmente os aspectos da mediação docente por meio das tecnologias mais adequadas e de atividades colaborativas e participativas que permitam aos alunos a geração de habilidades e competências pessoais e crítico-reflexivas.

Dadas essas habilidades necessárias para que a autonomia discente seja construída, é também importante ficarmos atentos aos efeitos da ausência dessas habilidades e como o ensino EaD pode reforçar os entraves do desenvolvimento da autonomia.

Caso o aluno não tenha um bom domínio das habilidades necessárias para a sua autonomia, desencadeará uma maior dependência no auxílio do corpo docente envolvido, o que acarretará na geração de uma visão de educação imediatista e compulsória, não processual e emancipadora. Como consequência, ele apenas estuda aquilo a que é instruído a ler, não se interessando por leituras complementares e construindo uma visão equivocada sobre a tutoria e a EaD (SANTOS, 2015). Isso ocorre por reproduzir aspectos do ensino tradicional, possuindo uma

perspectiva passiva e reativa de seu papel como aluno e do corpo docente como único personagem ativo e propositor.

Mas, se por um lado, o próprio aluno pode, devido a sua trajetória escolar, trazer consigo uma herança de déficit educacional, por outro lado, a instituição educacional tem seu papel na construção desta autonomia discente. De acordo com pesquisa realizada por Santos (2015), em seu estudo de caso sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) da cidade do Ipiaú (BA), houve uma mediação inadequada por parte dos tutores e falta de domínio dos recursos tecnológicos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tanto por eles quanto pelos alunos, limitando a efetivação do processo de construção da autonomia dos discentes envolvidos. Dessa forma, fica evidente que a estrutura educacional pode sobrecarregar a autonomia do discente, e, caso ele não tenha suas habilidades bem estruturadas, faz com que o processo de construção de sua autonomia seja interrompido, perdendo motivação para dar continuidade aos estudos ou não conseguindo ser um estudante mais participativo e interessado.

Gottardi (2015) reforça essa responsabilidade docente no desenvolvimento da autonomia dos alunos e mostra como os professores-tutores precisam elaborar estratégias ativas para fomentar a sua participação. A atuação dos professores-tutores como instigadores cognitivos é fundamental para que o aluno saia dessa posição passiva e consiga construir uma aprendizagem colaborativa. Mas, para que isso de fato ocorra, esbarramos em uma outra questão central: a capacitação docente que, em sua grande maioria, centraliza-se no processo de ensino-aprendizagem presencial, desconhecendo muitas das particularidades do trabalho docente no campo da EaD.

### 3.2. A fragilidade da formação docente em estratégias pedagógicas e metodologias ativas para a EaD

Giolo (2008), em seu clássico texto sobre como a Educação a Distância se expandiu gradativamente nas Instituições de Ensino Superior (IES) entre 2000-2006, já apresentava uma crítica central a respeito do campo dizendo que: “o poder público ainda não discutiu seriamente a questão

central que está implicada nessa expansão da educação a distância: a formação de professores” (p. 1224, grifos nossos). No entanto, a formação de professores com a qual o autor se preocupou era relativa à dos docentes formados em cursos da EaD para exercerem a sua profissão no ensino presencial. Neste trabalho, invertemos a lógica, e nossa preocupação reside na questão de como os professores formados em cursos do ensino presencial atuam na docência a distância. Assim, pretendemos destacar quais são os possíveis problemas que podem surgir a partir disso.

A preocupação com a formação do professor-tutor que atua na EaD decorre, primeiro, de que as dinâmicas das salas de aula presencial e digital não devem ocorrer num mesmo ritmo e fluência. A liberdade de condução da aula que comumente ocorre nas salas presenciais, com o professor podendo mudar e alternar o conteúdo a qualquer momento, faz com que, na maioria das vezes, o docente assuma o protagonismo dela. Tal centralidade na figura do professor acaba contribuindo para a manutenção do modelo vertical de aprendizagem, autoritário e uniforme (MORAN, 2015). Nesse aspecto, a inserção no campo da EaD de professores que já atuam no presencial, sem uma boa qualificação para atuar no ensino híbrido/a distância, com foco nas TICs e no domínio digital, é um grande empecilho à aplicação de metodologias ativas na modalidade.

A pesquisa de Cruz (2010) demonstra que isso já vem ocorrendo no campo por meio de aulas via videoconferência. Por não terem sido preparados para trabalhar com a plataforma Moodle, utilizada em quatro cursos de graduação a distância da UFSC/UAB, muitos professores - também docentes no ensino presencial - usaram a ferramenta de videoconferência como um mero recurso para transmitir informações reduzidas a aulas inaugurais e explicação dos planos de ensino no início do semestre. Poucos foram os professores que a utilizaram como instrumento de mediação pedagógica e espaço para interação e colaboração entre os alunos com vista à apreensão dos conteúdos, conforme prevê as metodologias ativas.

Bergamo (2011) lembra que muitos dos profissionais que atuam no campo da EaD ainda detêm um pensamento muito linear, preso às didáticas e técnicas do ensino presencial (texto impresso, lousa e giz), não se

constituindo como pessoas e profissionais da educação recriados diante das novas configurações que as TICs vêm assumindo. Apesar disso, cabe lembrar que a aplicação das metodologias ativas tanto no ensino presencial quanto a distância exige muito mais do docente. Como evidenciou a pesquisa de Nazario, Leme e Vizentim (2017), durante a execução das metodologias ativas, o professor-tutor assume múltiplos papéis, como: i) elaborador da atividade; ii) orientador do processo; iii) motivador/incentivador dos alunos; iv) avaliador de como estes estão atuando ao decorrer do curso. Apesar de essas estratégias ativas e os múltiplos papéis exercidos não serem exclusivos da EaD, em um ambiente virtual, eles se tornam mais intensos, exigindo do professor domínio de recursos que prendam a atenção de seus alunos, já que não os “têm sob seus olhos”. Nesse contexto, o conceito de turma e prática docente ultrapassa as dimensões da sala de aula com a qual o professor estava acostumado a lidar.

Os desafios impostos pelo ambiente virtual esbarram em múltiplos fatores que fazem os docentes terem dificuldade na adoção das metodologias ativas. De acordo com a pesquisa de Mesquita, Meneses e Ramos (2016) sobre a aplicação de metodologias ativas por professores do ensino presencial em um curso de Enfermagem, as principais adversidades encontradas foram: desarticulação entre os conteúdos curriculares e tempo disponível; resistência docente em implementar as metodologias ativas; dificuldade de compreensão da aplicabilidade destas metodologias na prática docente.

Em relação ao currículo, as autoras verificaram que as exigências das atividades propostas para as disciplinas eram muito extensas para o tempo que tinham em sala de aula. Devido a isso, eles alegavam não ter tempo em sala de aula para promover as metodologias ativas, preferindo reproduzir o ensino tradicional, com o qual estavam acostumados, garantindo, assim, mais controle do processo de aprendizagem de seus alunos. Nota-se que a resistência em aplicar essas metodologias provém da formação docente que se deu nos moldes da educação tradicional. Dessa forma, por encararem o ensino e a aprendizagem nos termos da prática tradicional e atuarem por muitos anos seguidos sob tal lógica, eles enxergam a adoção de metodologias ativas como uma “tarefa

nada fácil” ou “muito difícil de aplicar”. Percebe-se que os docentes tinham interesse em mudar, mas não visualizavam como poderiam fazer isso em sua prática. Este último ponto mostra que, mesmo que sejam apresentadas estratégias consideradas “inovadoras” ou que fomentem a “criatividade” e a “colaboração” entre alunos e professores, se os professores não forem estimulados e preparados para adotá-las, se sentirão inseguros em aplicá-las, preferindo o conforto das “velhas” práticas pedagógicas. Além disso, não basta apenas conhecer as metodologias ativas, os professores também têm que ter domínio dos referenciais teóricos de seu campo, para que consigam, de fato, adequar os conteúdos às metodologias indicadas (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Quando investigamos esta ocorrência no campo da EaD, verificamos que as dificuldades relatadas não só continuam presentes como ganham um novo obstáculo, que é próprio deste campo e que conseqüentemente atrapalha o desenvolvimento das metodologias ativas nessa modalidade: a falta de domínio das TICs, como a web e a internet.

### 3.3. Fragilidades no domínio das TICs: os desafios do desenvolvimento da fluência tecnológica por parte de discentes e docentes

O domínio das TICs, comumente denominado como fluência tecnológica, é considerado uma das competências básicas que tanto os docentes quanto os alunos devem possuir. Porém, como demonstraram Santos e Mantilla (2016) em seus estudos a respeito da fluência tecnológica de tutores de um curso na modalidade EaD, esta fluência engloba múltiplas dimensões, sendo elas: as fluências técnica, prática e emancipatória. A fluência técnica está relacionada com o conhecimento de utilizar tecnologias e programas. No caso da fluência prática, além de conhecer as ferramentas tecnológicas, o indivíduo consegue desenvolver habilidades digitais que o possibilitam criar atividades e trabalhar na resolução de problemas e questões. Por último, há a fluência emancipatória, que envolve a capacidade de o indivíduo aplicar as ferramentas tecnológicas nos mais diferentes contextos educacionais, ampliando sua interação com os demais e, assim, fomentando um ambiente de troca e aprendizagem mútua.

Nesse sentido, os docentes que almejam atuar na EaD e no campo do ensino híbrido necessitam desenvolver a fluência tecnológica, a fim de expandir seu repertório digital de prática pedagógica. Trata-se principalmente de, para além de questões técnicas pontuais, torná-los docentes críticos e aptos à aplicação de metodologias ativas mediante o domínio de novas tecnologias digitais. Portanto, para a incorporação dessas novas tecnologias, o desenvolvimento da fluência digital do docente, em todas as suas dimensões, deve ser marcado pela capacidade de o professor apreender e compreender as ferramentas de comunicação em massa (*chats, e-mail, blogs, fóruns, videoconferência, redes sociais etc.*), ampliando sua competência comunicacional (objetividade e clareza na oralidade) e sua desenvoltura corporal em frente às câmeras; de considerar a dimensão afetiva e interativa nos ambientes virtuais propiciados por estas ferramentas, em outras palavras, da dimensão humano-afetiva na utilização das tecnologias; e, sobretudo, pelo realinhamento de sua dinâmica e postura pedagógica, valorizando o processo coletivo de ensino-aprendizagem ao se ver como um profissional da educação que media e motiva tal processo (BERGAMO, 2011; GARCIA *et al.*, 2011).

No caso dos discentes, a fluência tecnológica ganha contornos próprios que promovem entraves ao desenvolvimento e efetividade das metodologias ativas promovidas pelos docentes. Na pesquisa de Nascimento e Maués (2019), por exemplo, os autores observaram que o fator da idade possui uma certa influência quando se trata de ter um maior domínio das tecnologias e mídias digitais. Quanto maior a idade dos alunos investigados, maior era a tendência de eles possuírem mais dificuldade de domínio em comparação com os alunos com menos idade. Isso ocorre porque os alunos mais novos faziam parte de uma geração mais acostumada com a presença das TICs no decorrer de sua vida, enquanto os alunos mais velhos eram pessoas que não nasceram no período de existência de boa parte das tecnologias digitais e ambientes virtuais. Devido a isso, praticamente, precisavam se adaptar a uma nova linguagem e a outra maneira de aprender.

Além dessa questão geracional, o constante avanço tecnológico também exige que, não só os docentes, mas também os discentes, estejam o tempo inteiro acompanhando as atualizações de novos programas e

ferramentas que são aplicados aos AVAs e ao contexto da EaD em geral. Somado a isso, um elemento que se apresentou como crucial no desenvolvimento da fluência tecnológica por parte dos alunos não se refere apenas às suas competências individuais, mas ao âmbito socioeconômico no qual estão inseridos: a falta ou a dificuldade de acesso às TICs.

### 3.4. A condição socioeconômica dos alunos e sua relação com o acesso às TICs

A EaD surge com a finalidade de suprir o problema da desigualdade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, possibilita às camadas sociais menos favorecidas economicamente, e que por múltiplos fatores não puderam participar do sistema de ensino formal (presencial), fazerem parte do espaço educacional. Na educação básica e superior, a modalidade a distância é desenvolvida com a intenção de construir uma democratização do ensino, trazendo para dentro dos sistemas de ensino as classes mais baixas e reintegrando-as ao processo de escolarização, promovendo uma formação para o mercado de trabalho e/ou suprimindo possíveis atrasos educacionais (MUGNOL, 2009).

A possibilidade de flexibilidade de tempo e espaço permite que o ensino a distância se torne interessante para os alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho, visto que facilita a articulação entre os estudos e o trabalho. Ademais, consegue solucionar possíveis questões geográficas como: ser uma oportunidade para alunos que se encontram distantes dos centros de formação superior (ALMEIDA, 2005); minimizar as horas gastas no deslocamento entre trabalho, casa e instituição superior para aqueles que trabalham<sup>5</sup>.

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), referente a dados do

---

<sup>5</sup> A pesquisa de Pereira e Schwanen (2013) mostrou que, no período de 1992-2009, diversas regiões metropolitanas e não-metropolitanas do Brasil tiveram aumento no tempo médio no deslocamento casa-trabalho ao longo dos anos. Inclusive, cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Recife e Distrito Federal fazem parte das dez maiores regiões metropolitanas do mundo com maior tempo médio no deslocamento casa-trabalho (PEREIRA; SCHWANEN, 2013, p. 13).

ano de 2018, 70,2% dos estudantes tinham renda mensal *per capita* familiar de um salário mínimo (SM) e meio (R\$ 1.086,00, na cotação da época). E mais da metade (53,5%) dos graduandos das IFES possuíam renda mensal familiar *per capita* de “até 1 salário mínimo” (ANDIFES, 2019).

Os dados reunidos pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), na pesquisa *TIC Domicílios 2018*, fornecem informações importantes acerca do tipo de conexão da internet pelas classes sociais no Brasil. A pesquisa revela que os indivíduos pertencentes às classes D e E utilizam mais a conexão móvel (conexão via *modem* ou chip 3G e 4G), representando 47% e, assim, superando os 35% que utilizam a banda larga fixa. Já em relação aos pertencentes à classe A, o uso de banda fixa chega ao total de 87% (CETIC, 2019).

Em pesquisa mais recente, a *TIC Domicílios 2019*, apontou-se que, no decorrer dos últimos anos, os indivíduos pertencentes às classes D e E estão tendo mais acesso à internet, porém este avanço se dá por meio do uso de telefones celulares. Em contrapartida, nestas mesmas classes, apenas uma minoria possui computador ou notebook, totalizando apenas 14%, enquanto aqueles que fazem parte da classe A chegam a 95% nesta categoria (CETIC, 2020). A falta de acesso a essas tecnologias limita muito a ação e participação dos alunos na EaD, já que elas permitem a eles uma condição muito melhor de visualizar e organizar os conteúdos.

A análise conjunta dos resultados das pesquisas desenvolvidas pela Andifes (2019) e pelo CETIC (2019, 2020) evidenciam que, além de boa parte dos alunos do ensino superior pertencerem às classes socioeconômicas mais baixas, são justamente eles que dispõem de internet com menos estabilidade de conexão, portanto, uma internet menos veloz. Este é um fator que prejudica a qualidade de acesso às plataformas virtuais (AVAs), impedindo-os de ter acesso a determinados tipos de materiais didáticos e a assistir videoaulas e aulas de transmissão ao vivo, que demandam conexão de banda larga.

Os fatores mencionados ao longo desta seção evidenciam que a aplicação das metodologias ativas na EaD não é um “processo automático”

e nem simples de ser viabilizado. Todavia, isto não quer dizer que tais estratégias ativas devam ser abandonadas, cedendo espaço para a reprodução do ensino tradicional. Para que de fato elas sejam mais presentes na EaD, é preciso termos consciência dos principais fatores que dificultam a sua execução e compreendermos as razões pelas quais os professores resistem em aderi-las na sua prática docente. Além disso, a problematização das metodologias ativas revelou que, para se realizar uma discussão séria de sua implementação, é necessário estarmos atentos aos aspectos para além da técnica metodológica. Para tanto, precisamos refletir acerca de possíveis caminhos de ação, visando à superação dessas dificuldades.

## 4. Repensando caminhos da prática docente mediada por metodologias ativas na EaD

Em grande parte da literatura sobre a aplicação das metodologias ativas na EaD, observa-se como essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e crítica, alinhadas aos problemas reais de uma futura profissão, por parte do discente. A abordagem mais presente foca na execução dessas metodologias, em que boa parte restringe-se à dimensão da ação dos professores, isto é, passam-se a eles as instruções e orientações que devem seguir para aplicá-las. No entanto, ao longo da observação das dificuldades mais recorrentes na implementação das metodologias ativas, percebemos que não só o professor é responsável pela sua aplicação, como também a instituição de ensino da qual faz parte. Atribuir a responsabilidade somente aos professores é centralizar neles as soluções e os desafios a serem enfrentados, colocando em risco a qualidade da prática docente, o que pode reforçar a precarização do ensino e das relações de trabalho, afetando diretamente a sua forma de ensinar.

Aqui, observamos que os caminhos para a superação das dificuldades encontradas também envolvem as instituições de ensino, pois estas devem estimular e promover junto ao corpo docente a sua formação continuada. Um caminho seria o estabelecimento de um grupo especializado em informar sobre as novidades tecnológicas, demonstrar as

possibilidades das ferramentas disponíveis no curso e as possíveis mudanças que venham a ocorrer no AVA. Além disso, visando reforçar essa capacitação docente, antes do início dos novos semestres ou abertura/reabertura dos cursos, poderiam ser oferecidas oficinas obrigatórias nas quais fossem trabalhadas formas de se utilizar as tecnologias disponíveis. Este também necessita ser um espaço onde os professores-tutores, junto aos demais membros da equipe multidisciplinar, possam compartilhar conhecimentos, estratégias e experiências que tenham dado certo ou errado. Este mesmo grupo responsável por promover oficinas de treinamento para os docentes, poderia também elaborar vídeos ou pequenos cursos sobre o funcionamento da plataforma e de seus recursos também para os alunos, desenvolvendo a fluência tecnológica de todos os envolvidos.

Há de se levar em consideração que, por questões de remuneração e múltiplas atribuições que cercam o seu trabalho, muitos dos professores acabam assumindo uma dupla jornada de ensino presencial e a distância, além de funções como orientações de trabalhos, coordenação e supervisão de equipe docente (CRUZ, 2010). A expansão desenfreada dos cursos de EaD promove também uma massificação que faz com que cada professor-tutor fique responsável por uma quantidade exacerbada de alunos, prejudicando a qualidade de mediação e minando as possibilidades de implementação de metodologias ativas. Para que isto não ocorra, a instituição de ensino precisa manter nivelado o número de tutores e a quantidade de alunos (SANTOS; MANTILLA, 2016).

Um outro aspecto importante a ser observado é o do caminho da autonomia a ser concebida pelos discentes, que passa também pela consideração de sua condição socioeconômica e cultural. Nesse aspecto, mais uma vez, a responsabilidade de conhecer as particularidades sociais, econômicas e culturais dos alunos matriculados em determinado curso a distância não recai apenas sobre os docentes, mas também, sobretudo, sobre a instituição de ensino responsável pela oferta do curso, a qual deve realizar, portanto, avaliações periódicas acerca do perfil dos alunos e, com base nessas informações, produzir/reformular seus planos pedagógicos com as estratégias/metodologias ativas que facilitem o aprendizado, indo ao encontro das demandas específicas desses

alunos. Nesse ponto, inserem-se modificações que vão desde mudanças na linguagem do material didático, tornando-o acessível e dialógico aos estudantes (o que vai requerer maior diálogo entre conteudistas e professores-tutores), a alterações técnicas nos layouts e designs das plataformas de ensino, com a disposição de tutoriais objetivos e claros, orientando seu manuseio. Preparar e mostrar o caminho para o aluno, dando a mão quando preciso, é uma das formas de, via mediação, induzi-lo à autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem. Por fim, lembramos que, sobre as recentes adequações dos recursos da EaD para o Ensino Remoto em nível superior, deve-se levar em consideração as mesmas observações e sugestões aqui levantadas.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, impulsionados pelas correntes mudanças na educação nacional em virtude da pandemia da COVID-19, enfatizamos a necessidade de se atentar à postura que o professor habitualmente atuante no ensino presencial assume ao se inserir no campo da EaD ou do ensino híbrido. Procuramos tocar em pontos essenciais inter-relacionados a esta questão ao elencarmos fatores que dificultam a aplicação de metodologias ativas, conhecidas por serem mais flexíveis e mediadas com o uso das TICs, propiciando um saber crítico-reflexivo. Nossa intenção foi buscar desconstruir a idealização da execução das metodologias ativas, promovendo uma dialética com as dificuldades e potencialidades que compõem o contexto educacional, o que afeta a prática docente e a forma como os alunos aprendem e constroem conhecimento. Essa desconstrução não possuiu o objetivo de afastar tais estratégias ativas da EaD, mas sim aproximá-las da materialidade de como a modalidade a distância se organiza e constrói o processo de ensino-aprendizagem.

Demonstramos que, a partir da contradição entre as contribuições do uso das metodologias ativas no espaço de ensino-aprendizagem e as dificuldades de implementá-las neste espaço, resultou-se numa necessidade de refletir sobre possíveis alternativas e caminhos de superação. Sobre estes últimos, ressaltamos que, para que de fato se concretizem, faz-se necessária a adoção de uma perspectiva menos individualizada e calcada na ação docente e mais coletivizada institucionalmente. Nesse

sentido, é importante considerar as responsabilidades das instituições de ensino, propiciar uma maior integração entre a equipe multidisciplinar, bem como conhecer o perfil dos discentes, pois os trajetos formativos não são iguais e precisam ser identificados.

Por fim, destacamos que as questões discutidas neste trabalho abrem possibilidades de agendas de pesquisas futuras que considerem os seguintes pontos: relatos de experiência dos professores que estão migrando do ensino presencial para o Ensino Remoto e a EaD; a autonomia discente na modalidade a distância pensada mediante trajetória escolar do aluno no ensino presencial; análise das metodologias ativas que não apenas se concentrem na prática docente, mas sim no cenário educacional em que o professor está inserido como um todo, de modo que os conteúdos trabalhados a partir destas metodologias estejam direcionados ao contexto social do aluno, promovendo a sua emancipação e o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2005.

ANDIFES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES - 2018**. Brasília: FONAPRACE, 2019.

BERGAMO, R. B. Formação docente e a Educação a Distância. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: 17 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 20 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 13 maio 2020c.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: 1 abr. 2020d.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book.*

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2018.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. *In:*

DALBEN, A., *et al.* (org.). **Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, p. 333-353, 2010.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 17, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2017.

GARCIA *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 14, p. 109-123, 2015.

INÁCIO, P. C. A. L. et al. Metodologias ativas na educação a distância: um estudo bibliográfico. *In: III Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos.* 2019, Criciúma. **Anais.** Criciúma: UNESC, 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Superior 2018 - Resumo Técnico.** Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança.** 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R.

Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, ago. 2016.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática. *In*: BACICH, L. MORAN; J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, F. D. do; MAUÉS, R. S. Tecnologias de informação e comunicação: desafios enfrentados pelos alunos do curso de pós-graduação em educação profissional e tecnológica. **Revista Igapó**, Amazonas, v. 13, n. 2, p. 78-9, dez., 2019.

NAZARIO, K. R. P.; LEME, H. G. S.; VIZENTIM, R. M. **Metodologias ativas na EaD e os diversos papéis exercidos pelo professor**. *In*: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2017.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, R. H. M.; SCHWANEN, T. **Tempo de deslocamento casa-trabalho no Brasil (1992-2009): diferenças entre regiões metropolitanas, níveis de renda e sexo**. Texto para Discussão, em Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91337/1/744913446.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância: uma análise didática para dinamizar sua**

aplicabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, M. das G. F. dos; MANTILLA, S. P. S. Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 15, n.1, 2016.

SANTOS, M. F. dos. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 15, n. 1, p. 21-36, 2015.

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** BLANCO, Felipe de Souza; LACERDA, Lohania Clíssia Pereira. *Por uma expansão da EAD acompanhada das metodologias ativas*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, V2, 2021. <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v20i1.517>.

### Autor Correspondente

Felipe de Souza Blanco  
e-mail: fsblanco18@gmail.com

Lohania Clíssia Pereira Lacerda  
e-mail: lohaniaclissia@id.uff.br

Ano: 2021