



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

Carolina Azeredo Pereira Perez

**O ensino remoto na formação humana no serviço público federal:
um estudo de caso da Escola Nacional de Administração Pública**

Rio de Janeiro

2023

Carolina Azeredo Pereira Perez

**O ensino remoto na formação humana no serviço público federal: um estudo
de caso da Escola Nacional de Administração Pública**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P438	<p>Perez, Carolina Azeredo Pereira O ensino remoto na formação humana no serviço público federal: um estudo de caso da Escola Nacional de Administração Pública / Carolina Azeredo Pereira Perez. – 2023. 156 f.</p> <p>Orientadora: Eloiza da Silva Gomes de Oliveira Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.</p> <p>1. Ensino remoto - Teses. 2. Tecnologia educacional - Teses. 3. Desenvolvimento humano – Teses. 4. Serviço público – Teses. 5. Formação humana – Teses. 6. Pandemia – Teses. I. Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.</p>
ml	CDU 37.018.43:62

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carolina Azeredo Pereira Perez

O ensino remoto na formação humana no serviço público federal: um estudo de caso na Escola Nacional de Administração Pública

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 31 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr. Paulo Marques
Faculdade Republicana

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

A todos os servidores públicos que se empenharam em continuar prestando serviços aos cidadãos, mesmo diante de todos os desafios impostos pela pandemia e o conseqüente isolamento social.

AGRADECIMENTOS

Oi, pai, eu consegui! Foram muitos percalços, mas chegar até aqui é motivo de muita felicidade. E o meu primeiro agradecimento vai para você e vai cheio de saudade. Muito obrigada pelo apoio que sempre me dedicou e por me olhar com os olhos repletos de orgulho pelas minhas lutas e conquistas. Hoje eu entendo muita coisa e te agradeço infinitamente por ter me protegido do que eu nem mesmo podia enxergar ou entender.

Sabe, pai, teve muita gente bacana ao meu lado nessa caminhada, que foram essenciais para que eu completasse mais esse ciclo. Algumas você já conhece bem, mas outras você não pode conhecer, e peço que envie toda a proteção que puder a cada um que esteve ao meu lado.

Minha orientadora Eloiza Oliveira, que você até chegou a me ouvir falar do tanto de orgulho que eu sinto em ser sua orientanda. Eu agradeço imensamente a ela, não só por ser uma intelectual brilhante, que nos enriquece com as reflexões propostas e seus ensinamentos, mas, principalmente, pela sua generosidade e por me guiar com tanto carinho e compreensão nesse percurso do mestrado.

Nossa família também foi essencial para que eu tivesse forças para seguir: minha mãe Dirce, sua neta Giovana, seu genro Lucas e minha avó Léa são pessoas que me dedicam tanto amor que eu as vezes até me pergunto se sou merecedora. É esse amor que me impulsiona nessa vida e sem o qual eu não seria nada.

Eu tenho que agradecer também a todos os professores do PPFH que não pouparam esforços em continuar ofertando uma educação de qualidade mesmo atravessando por uma pandemia. Você sabe o orgulho que eu tenho de ser filha da Uerj, justamente por ser formada por professores incríveis.

Aos professores Ney Luiz e Paulo Marques, que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e de defesa, eu preciso agradecer muito pela disponibilidade e pelas ricas contribuições direcionadas à minha pesquisa. Mas agradeço, principalmente, por terem sido tão gentis nas oportunidades em que estivemos juntos. Eles fizeram a diferença nessa minha caminhada.

Pai, eu também não posso deixar de expressar minha gratidão aos meus amigos, que me ouviram e formaram um rede de apoio essencial nos meus momentos

de instabilidades. Mas quero citar, em especial, duas pessoas: a Aline Albuquerque, que foi minha supervisora de estágio no SESC e se tornou uma amiga muito especial, que muito me inspira e me auxilia na minha trajetória profissional e acadêmica; e a Christiane Cabral, uma grande amiga que fiz no mestrado e a que eu agradeço, com toda a minha admiração, por todo o companheirismo nos momentos de angústia e por me acolher sempre que eu achei que tudo ia se perder. Que sorte a minha de o meu caminho ter cruzado com os caminhos dessas duas mulheres.

Por fim, eu agradeço a todas às servidoras da Enap que tanto contribuíram com a realização minha pesquisa e sempre se mostraram muito solícitas em todas as minhas demandas. Elas foram essenciais para a conclusão desse trabalho. Minha gratidão é eterna.

Despeço-me deixando um abraço e pedindo que mande um beijo para a Dona Letícia e para a minha avó Dirce, que partiram um pouco depois de você e também levaram um pouquinho do meu coração junto. Vocês fazem muita falta e os carnavais nunca mais serão os mesmo sem você e minha sogra. Obrigada por vocês fazerem parte da minha história.

Beijos,

Sua filha Carlotinha.

RESUMO

PEREZ, Carolina Azeredo Pereira. *O ensino remoto na formação humana no serviço público federal: um estudo de caso da Escola Nacional de Administração Pública*. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Em março de 2020, o Brasil, assim como outros países, precisou aderir ao distanciamento social para tentar conter a propagação de um vírus ainda pouco conhecido: o Coronavírus, causador de uma pandemia em escala global. Os impactos dessa medida de isolamento foram sentidos em várias instâncias da nossa sociedade. Na educação, a solução para a continuidade dos processos de aprendizagem durante o período pandêmico foi a adoção de um modelo chamado inicialmente de Ensino Remoto Emergencial. Assim, esse trabalho está inserido investiga a implementação do Ensino Remoto no contexto do desenvolvimento de pessoas na Administração Pública Federal durante a pandemia da Covid-19. Para tal, apresenta-se um estudo de caso da atuação da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) no desenvolvimento e oferta de cursos no formato remoto. É descrita, portanto, a experiência da Enap no que se refere à transposição de cursos presenciais para o Ensino Remoto e ao *design* instrucional pensado especificamente para a produção de soluções nesse novo formato. Essa dissertação está estruturada em três capítulos: o capítulo 1 apresenta o cenário da pesquisa, referente ao contexto da capacitação de servidores públicos, às Escolas de Governo e, finalmente, à Enap; o capítulo 2 trata de alguns aspectos teóricos relacionados à formação humana nas organizações e que são trabalhados internamente na Enap para o desenvolvimento das suas soluções educacionais, que são especificamente a Andragogia, as Metodologias Ativas de aprendizagem, o *Design* Instrucional e a formação docente; o capítulo 3 reflete sobre as questões relacionadas às tecnologias na educação, a Educação a Distância e ao surgimento do Ensino Remoto; o capítulo 4 trata da pesquisa propriamente dita, cujos resultados são apresentados e discutidos tendo como base os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Os resultados evidenciam a experiência da Enap em promover ações educacionais mediadas por tecnologias que sejam engajadoras e centradas na participação ativa dos alunos, mesmo diante dos desafios impostos pelo período pandêmico, assim como apresenta as características do Ensino Remoto e suas diferenças com a Educação a Distância.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Tecnologias na Educação. Desenvolvimento de Pessoas.

ABSTRACT

PEREZ, Carolina Azeredo Pereira. Remote learning in human training in the federal public service: a case study of the Escola Nacional de Administração Pública. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) –Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

In March 2020, Brazil, like other countries, had to adhere to social distancing to try to contain the spread of a virus that is still little known: the Coronavirus, which causes a pandemic on a global scale. The impacts of this isolation measure were felt in various instances of our society. In education, the solution for the continuity of learning processes during the pandemic period was the adoption of a model initially called Emergency Remote Learning. Thus, this work investigates the implementation of Remote Learning in the context of people development in the Federal Public Administration. To this end, a case study of the performance of the National School of Public Administration (Enap) in the development and offer of courses in the remote format is presented. Therefore, Enap's experience is described with regard to the transposition of face-to-face courses to Remote Learning and the instructional design specifically thought for the production of solutions in this new format. This dissertation is structured in three chapters: chapter 1 presents the research scenario, referring to the context of training public servants, the Schools of Government and, finally, Enap; chapter 2 deals with some theoretical aspects related to human training in organizations and which are worked internally at Enap for the development of its educational solutions, which are specifically Andragogy, Active Learning Methodologies, Instructional Design and teacher training; chapter 3 reflects on issues related to technologies in education, Distance Education and the emergence of Remote Learning; Chapter 4 deals with the research itself, whose results are presented and discussed based on the theoretical references presented in the previous chapters. The results show Enap's experience in promoting educational actions mediated by technologies that are engaging and centered on the active participation of students, even in the face of the challenges posed by the pandemic period, as well as presenting the characteristics of Remote Learning and its differences with Distance Education.

Keywords: Remote Learning. Technologies in education. Developing people.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da Escola Nacional de Administração Pública	35
Figura 2 – Andragogia na prática	43
Figura 3 – Cenários para o Ensino Remoto Emergencial	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pedagogia Ativa	48
Tabela 2 – ROPES.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADEBIO	Centro de Formação em Conservação da Biodiversidade
ANP	Academia Nacional de Polícia
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CA	Centro de Aperfeiçoamento
CETREMFA	Centro de Treinamento e Desenvolvimento do Pessoal do Ministério da Fazenda
CGDes	Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Cursos
CGExe	Coordenação-Geral de Execução de Cursos
CGProj	Coordenação-Geral de Projetos Sob Medida
CGWeb	Coordenação-Geral de Produção de Web
CLC	Centro Regional de Formação em Gestão do Patrimônio
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DDPRO	Diretoria de Desenvolvimento Profissional
DI	<i>Design</i> Instrucional
DIC	<i>Design</i> Instrucional Contextualizado
EaD	Educação a Distância
EAGU	Escola da Advocacia-Geral da União
Ebap	Escola Brasileira de Administração Pública
EFG	Fundação Oswaldo Cruz
ENAGRO	Escola Nacional de Gestão Agropecuária
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
EPPGG	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
ERA	Roteiro de Atividades de Ensino
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Esaf	Escola de Administração Fazendária
ESG	Escola Superior de Guerra
ESINT	Escola de Inteligência
ESPEN	Escola Nacional de Serviços Penais
EV.G	Escola Virtual.Gov

FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
ICT	Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação
IRBR	Instituto Rio Branco
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MP	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
Sadec	Seção de Desenvolvimento e Capacitação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNIPRF	Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: O CENÁRIO DA PESQUISA.....	21
1.1	O Desenvolvimento de Pessoas na Administração Pública Federal.....	21
1.2	Escolas de Governo: trajetória e características.....	27
1.3	A Enap: descrição da instituição e referencial teórico.....	31
2	ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA NAS ORGANIZAÇÕES	40
2.1	Andragogia: Aprendizagem de Adultos para o Trabalho.....	40
2.2	Metodologias ativas de aprendizagem.....	44
2.3	Design Instrucional de soluções educacionais.....	49
2.4	Formação Docente nas Organizações.....	55
3	EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE.....	59
3.1	Tecnologias na Educação.....	59
3.2	Educação a Distância: contexto histórico e conceito.....	65
3.3	No meio do caminho, uma pandemia: o Ensino Remoto Emergencial e algumas tensões.....	73
3.4	Reflexões sobre Estratégias Pedagógicas para o Ensino Remoto.....	77
4	DESENVOLVIMENTO E OFERTA DE CURSOS REMOTOS DURANTE A PANDEMIA: O ESTUDO DE CASO DA ENAP.....	80
4.1	Características da pesquisa.....	80
4.2	Universo pesquisado.....	82
4.3	Percurso da pesquisa.....	83
4.4	Os resultados obtidos.....	86
4.4.1	<u>Adequações necessárias no desenvolvimento e na oferta dos cursos remotos.....</u>	86
4.4.2	<u>Design Instrucional dos cursos remotos.....</u>	98
4.4.3	<u>Metodologias ativas de aprendizagem nos cursos remotos.....</u>	105
4.4.4	<u>Mediação tecnológica nos cursos remotos.....</u>	108
4.4.5	<u>Formação docente para o Ensino Remoto.....</u>	115
4.4.6	<u>Desafios no desenvolvimento e oferta dos cursos remotos.....</u>	119
4.4.7	<u>O potencial inovador do ensino remoto.....</u>	125
4.4.8	<u>Diferenças e semelhanças entre o ensino remoto e a EaD.....</u>	129
4.4.9	<u>Conceito de Ensino Remoto.....</u>	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA APRENDIZAGEM ONLINE ATIVA.....	136
	APÊNDICE A - Perguntas para entrevista semi-estruturada	150

INTRODUÇÃO

As memórias que guardo comigo de 2020 a 2021 não são boas. E me arrisco a dizer que ninguém guarda boas lembranças desses dois anos. Nesse período, o mundo passou por uma das suas principais crises sanitárias e humanitárias em decorrência de uma pandemia: a pandemia da Covid-19.

A pandemia da Covid-19, além de evidenciado muito problemas sociais ao redor do mundo, também causou impactos negativos em nível global. A começar pelo número de óbitos em decorrência dessa doença: só no Brasil o número de óbitos por Covid-19 nos anos de 2020 e 2021 foi de 619.056.¹

A principal medida adotada pelos governantes de vários países foi decretar a obrigatoriedade de isolamento social. As ruas ficaram vazias e os hospitais lotados. Muitos estabelecimentos fecharam, ficando abertos somente aqueles de serviços essenciais ou os que funcionariam em esquema de *delivery*. As escolas, universidades e outras instituições de ensino tiveram que interromper suas atividades. Mas até quando?

O cenário era caótico no Brasil: pessoas carentes de mecanismos de proteção social estavam largadas à própria sorte; hospitais, mesmo os particulares, estavam sem vagas para tratamento dos doentes; cada vez mais pessoas eram infectadas; desemprego aumentando; e as crianças fora da escola, tendo seu processo de aprendizagem totalmente interrompido. E tudo isso sob as rédeas de um Governo Federal omissivo e irresponsável frente à crise que só se agravava.

No início, não era possível prever por quanto tempo esse cenário se estenderia. Mas, em um dado momento, as instituições de ensino decidiram que a solução seria retomar às atividades educacionais por meio de um formato de educação mediada por tecnologias, com aulas transmitidas ao vivo por meio de uma plataforma de *web* conferência, que foi nomeado de Ensino Remoto Emergencial.

Para a educação básica, essa solução significou muitas perdas para os alunos e professores, principalmente pela desigualdade de acesso à Internet e às ferramentas tecnológicas adequadas para o acompanhamento das aulas remotas. (SAVIANI; GALVÃO, 2021)

¹ Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-encerra-2021-com-412-880-mortes-por-covid-19/>

Entretanto, o que eu observei enquanto servidora pública federal, foi um trabalho de destaque desenvolvido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) durante o período pandêmico, no esforço de manter a qualidade dos seus cursos, antes oferecidos presencialmente. A Enap é uma Escola de Governo que compõe a estrutura da Administração Pública Indireta no Brasil e trabalha de forma muito efetiva com o desenvolvimento profissional de servidores públicos em vários níveis de formação.

Para alcançar sua missão de formar e desenvolver agentes públicos capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade, a Enap estabeleceu referenciais teóricos que devem ser considerados para o desenvolvimento das ações educacionais promovidas pela instituição. Sendo assim, a atuação da escola deve estar pautada nos seguintes referenciais: pilares da educação ao longo da vida, inovação, andragogia e ensino aplicação por meio de metodologias ativas de aprendizagem.

Os cursos, até o ano de 2019, eram oferecidos pela instituição de forma presencial, em sua maioria, com alunos e docentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico. Entretanto, a Escola já possui experiência na oferta de cursos a distância, sejam eles no nível de pós-graduação, com tutoria, ou cursos livres, massivos e autoinstrucionais, por meio da Escola Virtual.Gov (EV.G).

Com isso, a Enap rapidamente se adaptou à nova realidade e passou a trabalhar com cursos no formato remoto. Foi necessário rever o planejamento de diversas ações educacionais já oferecidas presencialmente para que estas estivessem, a partir de então, de acordo com as estratégias educacionais de processos de aprendizagem realizados no ciberespaço, considerando as peculiaridades do Ensino Remoto, com suas diferenças e semelhanças com a Educação a Distância (EaD).

Pessoalmente falando, além de ter sido aluna assídua de alguns dos cursos remotos oferecidos pela Escola, tenho uma história de aproximação com a instituição por já ter trabalhado lá. Mas primeiro, acho interessante contar um pouco da minha trajetória no serviço público federal.

Em 2014 ingressei no Ministério da Fazenda no cargo de Pedagoga e fui trabalhar na extinta Escola de Administração Fazendária (Esaf), ocasião na qual comecei a atuar diretamente com a formação profissional de servidores públicos. Minha atuação, então, era na oferta de cursos com temas específicos da

Administração Pública, tais como Formação de Pregoeiros, Licitações e Contratos, Gestão e Fiscalização de Contratos.

Fiquei na Esaf até início de 2019, quando a instituição foi incorporada pela Enap, e passei a integrar o corpo funcional desta instituição, onde continuei trabalhando essencialmente com desenvolvimento de pessoas. Mas no final de 2019, os Centros Regionais da Enap, que eram órgãos da estrutura da Escola que ficavam em algumas capitais do Brasil, foram extintos. E como eu trabalhava no Centro Regional do Rio de Janeiro, tive que retornar para o meu órgão de origem que na ocasião já se chamava Ministério da Economia, por conta da reestruturação ministerial estabelecida pelo então Governo Executivo.

Em novembro de 2019, ao voltar para o Ministério da Economia, fui lotada na Superintendência da 7ª Região Fiscal da Receita Federal do Brasil (RFB), mais especificamente na Seção de Desenvolvimento e Capacitação (Sadec) e, assim, continuei minha trajetória profissional no âmbito do desenvolvimento de pessoas no Serviço Público, mas, dessa vez, com um trabalho voltado exclusivamente para servidores do referido órgão.

No final de 2020, quando a pandemia já havia se instaurado no Brasil, fui contratada como colaboradora para atuar no redesenho ou transposição dos cursos presenciais para o formato na Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO) da Enap. A experiência, portanto, me fez acompanhar de perto o início do esforço da Enap em oferecer cursos de qualidade mesmo em meio a todas as adversidades advindas do cenário pandêmico.

Foi assim que percebi que a experiência da Enap poderia inspirar outras instituições que, porventura, continuassem a oferecer cursos remotos, já que era evidente que a Enap não pararia por ali e os cursos remotos passariam a ser uma realidade na instituição.

Sendo assim, o estudo aqui proposto visa à investigação da realidade que se impôs no campo da educação voltada para a qualificação profissional de servidores públicos, considerando a experiência da Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO) da Enap no desenvolvimento e oferta de cursos no formato do Ensino Remoto. Portanto, cabe reforçar que a pesquisa se relaciona ao contexto da educação de adultos em uma organização de desenvolvimento profissional, cuja realidade é bem distinta de outras instituições educacionais, sobretudo as escolares.

No Capítulo 1, então, será apresentado o cenário da pesquisa, com uma contextualização que passará pelo histórico do desenvolvimento de pessoas na Administração Pública Federal e na conceituação de escola de governo, até chegar, finalmente, na Escola de Administração Pública. Este capítulo, por ser uma apresentação do cenário, não levantará tensões existentes no cerne dos marcos históricos que marcam o desenvolvimento de pessoas e que se relacionam diretamente com as controversas reformas administrativas do Estado.

No Capítulo 2, serão apresentados os aspectos teóricos relacionados à área da educação, principalmente, no que diz respeito à valorização de uma educação centrada no aluno e na formação docente voltada para o mundo em transformações. Os seguintes tópicos serão discutidos: andragogia, metodologias ativas, *design* instrucional e formação de professores.

Já no Capítulo 3 serão abordados aspectos relacionados às tecnologias no contexto educacional. Para tal, serão realizadas reflexões sobre a sociedade atual caracterizada, sobretudo, pelo constante avanço das tecnologias digitais.

O capítulo 4 apresentará as características e os resultados da pesquisa, constando, então, uma discussão acerca da experiência da Enap no desenvolvimento e oferta dos cursos remotos durante a pandemia da Covid-19.

Justificativa

As tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) estão sendo cada vez mais utilizadas em diversos âmbitos da nossa sociedade. De acordo com Araújo, Rodrigues e Pinto (2018, p. 3), o avanço das tecnologias, “com ênfase na digitalização, implementou nas sociedades mudanças radicais”. Neste contexto, o computador possui destaque, mais especificamente a Internet. Conforme destacam Lemos e Lévy (2010, p. 23), “a Internet já é uma realidade mundial, interligando todos os países do planeta”. O avanço tecnológico e, principalmente, o crescimento da utilização da Internet fazem com que os impactos da cibercultura estejam presentes em âmbito global. Sendo assim, há um novo paradigma emergente na sociedade atual que dá novos sentidos ao uso da tecnologia.

A cibercultura é um novo paradigma cultural que emerge no final do século XX por conta do desenvolvimento tecnológico, mais especificamente pela crescente

utilização da Internet para acesso à informação. “É uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição de informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social”. (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 22).

Na educação, as tecnologias digitais viabilizam relevantes e diferentes maneiras de se estabelecer a comunicação entre os sujeitos do processo educativo, mesmo que eles estejam distantes espacialmente, além de outras possibilidades de utilização mediadora par implementação das metodologias de aprendizagem propostas. Entretanto, “a utilização de recursos tecnológicos não assegura que se institua um processo educativo” (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 55). Isso significa que o que ocupa um papel central no planejamento pedagógico é a metodologia, pois é o que determinará quais soluções serão adotadas para a construção do conhecimento por parte dos alunos, garantindo, dessa forma, uma ação educativa na qual o ensino é uma de suas partes e a aprendizagem é sua principal finalidade.

A partir de 2020, com a pandemia do novo coronavírus, que nos obrigou a mantermos o isolamento social como parte da estratégia contra a propagação do vírus, a utilização de tecnologias digitais se mostrou como uma solução para a continuidade da educação em todo o país, em todos os níveis e instâncias.

Na Administração Pública Federal não foi diferente. A realização de cursos direcionados aos servidores públicos passou a ser efetuada remotamente, com mediação tecnológica. E, mesmo com a mudança repentina, as instituições viram a necessidade de se adaptar a essa nova realidade. A Enap, em específico, se debruçou em ofertar ações educacionais de qualidade considerando um novo formato educacional, o Ensino Remoto Emergencial.

Nesse sentido, certamente os impactos causados no campo da educação pela pandemia da Covid-19 serão objetos de estudos e pesquisas, sobretudo com relação ao chamado Ensino Remoto Emergencial. O período descrito levou a uma aceleração da utilização de tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que demonstrou a desigualdade social e de acesso à meios tecnológicos, principalmente na educação básica e superior.

O estudo aqui proposto, entretanto, irá tratar da educação em instituições de trabalho, mais especificamente daquela que desempenha no serviço público o papel de desenvolver profissionalmente servidores públicos, com vista à manutenção de um

Estado capaz de atender às suas demandas por meio de uma atuação alinhada com as necessidades dos cidadãos.

Assim, a pesquisa desenvolvida irá investigar a atuação da Enap frente ao fenômeno do Ensino Remoto Emergencial e seus desdobramentos na promoção do desenvolvimento de pessoas no Administração Pública Federal. Sendo assim, busca-se responder a seguinte questão: Como foi a atuação da Enap na realização de cursos no formato do Ensino Remoto Emergencial, considerando os desafios e o potencial inovador dessa experiência?

Problema Central

A Escola Nacional de Administração Pública evidencia por meio dos seus documentos institucionais, sobretudo o Plano Pedagógico Institucional (PPI – 2020-2024), ser uma instituição que promove a capacitação permanente de agentes público por meio de soluções educacionais pautados nos princípios do ensino-aplicação. Por isso, as ações educacionais da escola consideram as características específicas do seu público-alvo formado, majoritariamente servidores públicos, e a promoção de uma aprendizagem ativa. Por isso, a instituição investe na formação dos seus professores dentro da própria escola e no desenvolvimento de cursos seguindo os princípios da teoria do *design* instrucional.

Com o advento do Ensino Remoto, o grande desafio imposto à Escola foi garantir que os cursos oferecidos, mesmo com a mediação tecnológica, fossem cursos engajadores e tivessem o mesmo padrão de qualidade dos cursos antes oferecidos presencialmente, com o devido planejamento, seguindo os preceitos das metodologias ativas e com professores formados para ministrar o respectivo curso.

Portanto, é importante investigar de que forma a experiência da Enap foi amadurecendo e se constituindo no sentido de manter a qualidade das suas soluções de aprendizagem e de consolidar um novo formato de curso para a Escola.

Hipótese

A hipótese desse trabalho caminha no sentido de acreditar que a experiência da Enap com o desenvolvimento e ofertas de cursos remotos durante a pandemia

considerou a utilização de metodologias ativas, o emprego de ferramentas tecnológicas adequadas às metodologias escolhidas e a formação de docentes. Essa experiência, portanto, apresenta um potencial inovador para a capacitação de servidores públicos em âmbito nacional.

Tema

A principal temática desta pesquisa é o desenvolvimento e a oferta de cursos remotos para a formação humana de servidores públicos na Administração Pública Federal.

Objetivos

Descrever a experiência da Escola Nacional de Administração Pública na produção de cursos no período da pandemia do Covid-19, caracterizando o modelo pedagógico concebido pela instituição no que se refere ao desenvolvimento e a oferta de cursos remotos.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Definir o que é Ensino Remoto.
- Identificar as adequações necessárias para o desenvolvimento de cursos remotos.
- Reconhecer as diferenças e semelhanças entre EaD e Ensino Remoto.
- Reconhecer as estratégias utilizadas para adequação das soluções educacionais desenvolvidas à luz da teoria de metodologias ativas de aprendizagem.
- Caracterizar o modelo de *design* instrucional utilizado pela Enap para o desenvolvimento de cursos remotos
- Caracterizar o processo de formação docente para a atuação em cursos remotos.
- Identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pela Enap no desenvolvimento e na oferta de soluções educacionais no formato de Ensino Remoto.

- Identificar as potencialidades inovadoras do Ensino Remoto no contexto da capacitação de servidores públicos.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foi adotado o estudo de caso como metodologia de pesquisa, considerando que esta é uma estratégia por meio da qual se analisa de forma profunda determinado objeto. Nesse caso, o objeto aqui estudado é a experiência da Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO) da Enap no desenvolvimento e na oferta de cursos no formato do Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19, de março de 2020 a dezembro de 2021.

Com relação aos procedimentos técnicos para coleta de dados, houve a convergência de mais de uma fonte de evidência a partir da realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Deve-se ressaltar que a metodologia da pesquisa será explicada com mais detalhes no capítulo 4, a partir da apresentação da caracterização da pesquisa, do universo pesquisado e do percurso da pesquisa.

1 ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: O CENÁRIO DA PESQUISA

A Administração Pública Federal no Brasil possui demandas diversas e uma constante necessidade de atender as necessidades dos cidadãos por meio de serviços públicos de qualidade. Para garantir a prestação desses serviços pelo Estado, é primordial que, além de Políticas Públicas adequadas e devidos investimentos, os servidores públicos estejam capacitados para executar as diversas atividades em um país tão diverso.

Considerando a importância de haver um corpo funcional de servidores qualificados, serão pontuados a seguir os aspectos gerais acerca do desenvolvimento de pessoas no âmbito da Administração Pública Federal, com um breve relato histórico de como a capacitação de servidores foi se consolidando no cenário do Estado Brasileiro, até a atualidade com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP).

Após discutir os principais aspectos acerca da capacitação de pessoas na Administração Pública Federal, é essencial que as principais instituições responsáveis pela qualificação profissional de servidores públicos recebam seu devido destaque: as Escolas de Governo. Dentre as Escolas de Governo existentes atualmente, destaca-se a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), que além de ser o cenário da pesquisa, é um órgão de muita importância para o planejamento e a execução de ações educacionais direcionadas à formação de servidores públicos.

Aborda-se, portanto, os aspectos históricos envolvidos na criação de Escolas de Governo no Brasil, as influências e a consolidação da Enap enquanto órgão de destaque na promoção da capacitação de servidores públicos federais.

1.1 O Desenvolvimento de Pessoas na Administração Pública Federal

Quando falamos em Administração Pública, podemos falar em dois sentidos possíveis: o sentido objetivo, que corresponde às atividades, tarefas e ações, portanto, “à própria função administrativa, constituindo-se o alvo que o governo quer alcançar”; ou o sentido subjetivo, que “indica o universo de órgãos e pessoas que desempenham a mesma função”. (CARVALHO FILHO, 2008, p. 424).

O sentido que será considerado nesse capítulo, e no decorrer dessa pesquisa, portanto, é o subjetivo, tendo em vista que se refere ao conjunto de órgãos que exercem, de forma centralizada ou descentralizada, as atividades administrativas do Estado. Podemos também entender essas atividades como serviços públicos. (CARVALHO FILHO, 2008)

Nesse sentido, é papel do Estado, logo, da Administração Pública, a prestação de serviços públicos, respeitando princípios próprios e o interesse da coletividade. Assim, esses serviços são prestados por meio dos órgãos e seus servidores. Por isso, para garantir a boa prestação do serviço público, é importante pensar no desenvolvimento profissional dos servidores públicos.

Na Administração Pública Federal, o desenvolvimento profissional das pessoas é realizado a partir de eventos educacionais direcionados aos servidores públicos, como cursos de curta duração, cursos de especialização ou seminários e congressos. O que se busca é que o funcionalismo público esteja capacitado e preparado para satisfazer os interesses do Estado e prestar serviços de qualidade aos cidadãos. Além disso, de acordo com Marques (2012), o investimento na qualificação profissional de servidores públicos é crucial, além de ser estratégico, tendo em vista a necessidade de uma Administração Pública que garanta políticas bem elaboradas e devidamente executadas. Nesse sentido,

A modernização da máquina pública e a qualificação de servidores são condições para que o Estado possa cumprir seu papel como provedor de bens coletivos – a exemplo dos serviços de defesa, segurança, justiça e infraestrutura-, como agente regulador do sistema econômico e como promotor do bem-estar social por intermédio de políticas humanitárias e inclusivas nas áreas de saúde, educação, combate à miséria e distribuição de rendas. (MARQUES, 2012, p. 106).

Visto isso, é importante destacar que o assunto capacitação de servidores públicos no Brasil, apesar de muito atual, não surgiu recentemente. O marco inicial desse tema foi em 1938, por meio da criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que já estava prevista na Constituição Outorgada em 1937 (FREIRE; PALOTTI, 2015, p.28). O DASP foi instituído, então, por meio do Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938, que previa como uma das atribuições deste departamento a de “promover a readaptação e o aperfeiçoamento dos funcionários civis da União”. Além disso, havia a previsão de uma Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento na estrutura do DASP. (BRASIL, 1938)

Cabe ressaltar que o DASP foi a principal representação da implementação da primeira reforma administrativa do país, que estabeleceu a administração pública burocrática no Estado Brasileiro, que surge como substituição ao patrimonialismo o aparelho do Estado. (FREIRE; PALOTTI, 2015, p. 28)

No patrimonialismo, o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A res publica não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração. (BRASIL, 1995, p. 15).

O modelo burocrático foi adotado no contexto de tentar combater a corrupção e o nepotismo no serviço público federal, tidos como partes do modelo patrimonialista, por meio de controles administrativos sempre *a priori* e implementação de princípios baseados na profissionalização, na ideia de carreira, na hierarquia funcional, na impessoalidade e no formalismo. (BRASIL, 1995).

Alguns anos mais tarde, durante a ditadura militar, inicia-se um movimento em direção à primeira tentativa de reforma gerencial, marcado pela publicação do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que criou um Centro de Aperfeiçoamento (CA). Esse órgão seria responsável pelo recrutamento, seleção e aperfeiçoamento de profissionais para compor um “corpo de assessoramento superior da administração civil, reservado aos servidores que cumprissem o requisito de realização de “curso de especialização” para o desempenho dos “encargos da comissão”, além da comprovação de experiência” (FERNANDES, 2015, p. 9). Porém, o CA foi constituído sem a implementação dos programas de recrutamento e capacitação e acabou sendo extinto em 1975. (FERNANDES, 2015).

Na década de 1980, no período de redemocratização do país, questões relacionadas à gestão de pessoas ganharam ainda mais relevância, evidenciando a valorização do serviço público. A Constituição Federal de 1988 estabelece, então, um novo contexto de funcionamento do sistema político e da atuação do Estado, restaurando “um regime democrático, com ênfase na descentralização para execução dos serviços públicos” (FREIRE; PALOTTI, 2015, p. 31) e na expansão da atuação do Estado brasileiro. Foi nesse contexto, que se institui o Regime Jurídico Único por meio da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que “se constitui o mais importante instrumento regulatório das atividades do servidor público durante toda a sua trajetória funcional”. (BRASIL, 2013, p.7). Por outro lado, novas medidas reformistas foram

adotadas a partir de 1990, com o governo de Fernando Collor (1990-1992), dessa vez de caráter mais liberalizante e dando os primeiros passos para a implementação do modelo gerencial no aparelho do Estado. Com isso, foram realizadas demissões e aposentadorias em massa na Administração Pública Federal, com o propósito de tornar a máquina pública mais enxuta (FREIRE; PALOTTI, 2015). De acordo com Camões e Meneses (2016), nesse período não foram estabelecidas ações significativas com o propósito de tornar a administração pública mais eficaz a partir da profissionalização de agentes públicos.

Já no governo subsequente, referente ao primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o que se observou foi a consolidação do movimento reformista em direção a um modelo de administração pública gerencial. A liderança dessa reforma ficou por conta de Luiz Carlos Bresser-Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado à época, que propunha diversas mudanças na prática de gestão estatal, materializadas por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Assim, a Reforma Gerencial do Aparelho do Estado foi implementada em contraponto à administração pública burocrática. De acordo com Offe (1990, *apud* LIMA; GANDIM, 2017, p. 734), foi a partir de problemas do modelo burocrático que as qualidades do gerencialismo foram construídas, o que acarretou a criação de oposições entre estes modelos. “Algumas das oposições criadas foram: setor privado x setor público, gestão x administração pública, valores de mercado x valores de serviço público, consumidores x cidadãos.” (LIMA; GANDIM, 2017, p. 734).

Nesse novo cenário do Estado Brasileiro, marcando os primeiros passos rumo à normatização da participação de servidores públicos federais em cursos e outros eventos similares, o Decreto nº 2.029, de 11 de outubro de 1996 foi editado. Pouco tempo depois, foi editada uma Política Nacional de Capacitação de Servidores Públicos, por meio do Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998.

A partir de uma análise comparativa desses dois decretos, é possível perceber a evolução da Política de Capacitação na Administração Pública Federal. Uma vez que:

O Decreto nº 2.029/96 tratava somente da participação do servidor público federal em eventos de capacitação pertinentes às atividades desempenhadas no seu respectivo cargo ou função. O Decreto nº 2.794/98 redimensiona a perspectiva ao inserir o conceito da capacitação contínua e as bases para a Política Nacional de Capacitação, particularmente quando faz referência à

ideia de público-alvo e temas prioritários, abrangendo assim, uma visão gerencial da capacitação. (BRASIL, 2013, p. 8).

Percebe-se, portanto, que os marcos referentes à formação e capacitação de servidores públicos federais estão muito relacionados às reformas administrativas citadas. Entretanto, sabe-se que, historicamente, esses processos são controversos, que os modelos burocrático e patrimonialista não foram totalmente superados ao longo do tempo e que, além de tudo, o modelo gerencial talvez não seja o melhor modelo a ser adotado na nossa Administração Pública Federal. Assim, todo o descritivo feito aqui se limita em trazer uma apresentação cronológica do desenvolvimento de pessoas no serviço público federal. Não se trata, portanto, de um juízo de valor acerca de cada modelo ou reforma administrativa, apesar de serem acontecimentos históricos que demarcam mudanças no que diz respeito à capacitação de agentes públicos.

Dito isso, de acordo com Gaetani (2007, *apud* CAMÕES; MENESES, 2016), entre 1995 e 2002 houve grande empenho e investimento direcionados à capacitação de servidores públicos por parte do Governo Federal. Esses mesmos esforços foram também percebidos ao longo dos dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), responsável pela edição de uma nova norma voltada para a qualificação e profissionalização de servidores públicos federais: a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída por meio do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.

O Decreto nº 5707/06 propôs algumas novidades no campo do desenvolvimento profissional de servidores públicos, uma vez que propôs a valorização dos “conhecimentos demandados pela instituição, na flexibilização dos conceitos de postos de trabalho, no envolvimento e na responsabilização do indivíduo com seu desenvolvimento” (BRASIL, 2013, p. 10). Com isso, o que se pretendeu com a PNDP foi que as instituições pudessem compreender os fundamentos para a implementação de ações de capacitação, tendo como finalidade principal a profissionalização permanente do seu quadro funcional, tornando-o capaz de responder às demandas dos cidadãos por meio da prestação de serviços públicos de qualidade. (BRASIL, 2013).

Essa PNDP vigorou até meados de 2019 quando foi editada uma nova política, agora chamada Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), por meio do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, alterado pelo Decreto nº 10.506/2020,

determinando novas orientações aos gestores para elaboração de ações de desenvolvimento.

Essa nova PNDP estabeleceu orientações aos gestores para a elaboração de ações de desenvolvimento direcionadas aos servidores públicos e alterou regras no que diz respeito à concessão de licenças e afastamentos para servidores públicos. Além disso, o decreto define que o objetivo da PNDP é “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2019, Art. 1º). Nesse sentido, é possível perceber que as ações de desenvolvimento continuarão sendo guiadas pela gestão por competências, apesar de não trazer seu conceito de maneira explícita, como foi feito no Decreto nº 5.707/2006. A PNDP lista como seus instrumentos o seguinte:

- I - o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP;
- II - o relatório anual de execução do PDP;
- III - o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento;
- IV - o relatório consolidado de execução do PDP; e
- V - os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. (BRASIL, 2019, Art. 2º)

O Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) possui um grande destaque na PNDP, já que reflete todo o planejamento anual das ações educacionais que serão desenvolvidas no órgão. Nesse instrumento que, na realidade, substituiu o antigo PAC, estarão contidos os registros das necessidades de desenvolvimento dos servidores para o período de um ano, por meio da descrição do público-alvo e do custo estimado de cada uma delas. Nesse sentido, o PDP deverá:

- I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;
- III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
- VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
- VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;

- IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
- X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento. (BRASIL, 2019, Art. 3º, § 1º).

Para fins de execução, monitoramento e avaliação do PDP, deverá ser utilizado um sistema próprio *on-line* no Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (Sipec). O Sipec possui responsabilidades essenciais para o cumprimento desta PNPD. A ele caberá disponibilizar a manifestação técnica para a elaboração das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP e consolidar, para envio à Enap, o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento, elaborado a partir das propostas de necessidades de desenvolvimento elencadas nos PDP dos órgãos e entidades, e que deve conter as ações transversais de desenvolvimento da Administração Pública Federal. (BRASIL, 2019).

Em conjunto com o Sipec, a Enap ocupa um papel central na promoção do desenvolvimento de pessoas na Administração Pública Federal, assim como as demais escolas de governo. A essas instituições foram atribuídas atividades e novas regras para sua caracterização enquanto tal. A essas instituições foram atribuídas atividades e novas regras para sua caracterização enquanto tal. Entretanto, esse assunto será tratado de forma mais detalhada no próximo tópico.

1.2 Escolas de Governo: trajetória e características

O debate acerca da criação de escolas voltadas para a formação de servidores públicos aparece, num primeiro momento, no contexto da reforma administrativa do governo Vargas, entre 1937 e 1945, conduzida pelo Dasp. Nessa época, o desenvolvimento profissional de pessoas no setor público passa a receber mais atenção: a organização de quadro exclusivo de pessoal e seu recrutamento, por meio de concursos públicos, foram contemplados no corpo da reforma administrativa, entretanto a formação desses profissionais ainda ficou a cargo do sistema regular de ensino. (FERNANDES; PALOTTI; CAMÕES, 2015, p. 16)

Diante desse cenário, em 1938, Berquió, técnico do Dasp, inspirado na iniciativa do governo francês, que em 1936 apresentou um projeto de lei para a criação

de uma Escola Nacional de Administração, defendeu que o Brasil precisava de uma instituição de ensino desse mesmo gênero. Segundo ele, uma Escola de administração deve visar dois objetivos: “concorrer para o aperfeiçoamento dos funcionários especializados e para a renovação constante do grupo de dirigente” (BERQUIÓ, 2012, p. 240).

Em um segundo momento, instituições de formação de servidores públicos começaram a ser criadas para ocupar os espaços não atendidos pelo ensino superior regular, mas ainda de forma bem setorizada. De acordo com Fernandes, Palotti e Camões (op. cit.), as principais áreas atendidas pela criação dessas escolas e centros de formação foram as de diplomacia, de estatística e de saúde, com destaque para o Instituto Rio Branco (1945), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (1953) e a Escola Nacional de Saúde Pública (1954). (FERNANDES; PALOTTI; CAMÕES, 2015, p. 18)

Em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública (Ebak), uma unidade inserida na estrutura da Fundação Getúlio Vargas, subvencionada por recursos públicos e voltada para a oferta de cursos de formação abrangente em administração pública. A criação da Ebap na estrutura da FGV foi “uma resposta ao problema da baixíssima aprovação nos concursos públicos do Dasp, o que se constituía em gargalo ao provimento dos quadros de pessoal” (FERNANDES; PALOTTI; CAMÕES, 2015, p. 18). Após pouco mais de dez anos da sua criação, o curso da Ebap foi extinto em 1966, em decorrência da falta de recursos financeiros. Outra criação que merece destaque foi a do Centro de Treinamento e Desenvolvimento do Pessoal do Ministério da Fazenda (CETREMFA), que institucionalizou, a partir do Decreto nº 60.602 de 20 de abril de 1967, os cursos de aperfeiçoamento que já eram oferecidos pelo Ministério da Fazenda. Em 1973, o CETEMFRA se transformou em Escola de Administração Fazendária (Esaf) a partir do Decreto nº 73.115, de 8 de novembro de 1973. (ALVES, 2016)

A Esaf, até sua incorporação pela Enap em 2019, se destacou tanto na realização de cursos de formação inicial para servidores que ingressavam em carreiras do extinto Ministério da Fazenda, quanto como banca examinadora de concursos públicos para o recrutamento e seleção de pessoas para o serviço público brasileiro. (ALVES, 2016).

Mais tarde, em 1980, foi criada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público (Funcep), vinculada ao Dasp, que em 1990 passou a se chamar Fundação Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. (FONSECA et al., 2015)

Apesar da criação de instituições nomeadas como escolas, o termo escola de governo ainda não havia tido a devida atenção nos normativos do Estado Brasileiro. Nem mesmo a Constituição Federal de 1988 avançou de maneira consistente com relação ao tratamento despendido para formação, capacitação e treinamento de servidores públicos. (FONSECA et al., 2015)

A partir de meados da década de 1990, o cenário apresenta mudanças quando o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) aborda de forma explícita a importância do papel das escolas de governo para a valorização do servidor público e o bom desempenho da Administração Pública (FONSECA et al., 2015). Conforme descrito no PDRAE, “o papel a ser desempenhado pelas escolas de governo será fundamental através de programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos diretamente relacionados aos objetivos da reforma do aparelho do Estado”. (BRASIL, 1995, p. 55):

Por essa perspectiva, percebe-se que as escolas de governo assumiram um papel relevante na implantação das reformas propostas pelo PDRAE, especialmente considerando que o extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) procurou fazer da Enap uma instituição de frente na implementação das propostas gerenciais então defendidas pelo Ministro Bresser-Pereira. (FONSECA et al., 2015, p. 20).

Em contrapartida, mesmo tratando expressamente sobre o papel das escolas de governo, mesmo que de forma breve, o PDRAE não se empenhou em definir esse tipo de instituição, que só foi ganhar certa normatividade quando foi inserida no texto da Constituição Federal de 1988 a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 19, de 1998:

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, com esta Emenda Constitucional, as escolas de governo ganham mais destaque na Administração Pública brasileira como instituições com a função de capacitação de servidores públicos. Entretanto, ficou ainda uma carência com relação

a uma definição mais específica e consistente sobre quais tipos de instituição seriam caracterizados como escola de governo no Brasil. (FERNANDES, 2015)

Para Pacheco (2000), as escolas de governo são instituições inseridas no aparato estatal central ou são financiadas por recursos públicos orçamentários, destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos.

De acordo com Fernandes (2013), a partir do texto implementado pela Emenda Constitucional 19/98,

Fica claro o entendimento de que as escolas de governo são instituições com atribuições específicas de capacitação do servidor público, em conexão com os sistemas de desenvolvimento nas carreiras. Ao mesmo tempo, considera-se que sua atuação pode contemplar tanto a realização direta de atividades de capacitação quanto a execução indireta, por meio de convênios ou contratos a serem celebrados entre estas mesmas instituições. (FERNANDES, 2013, p. 53)

Marques (2012) destaca a importância das escolas de governo no que se refere à qualificação dos quadros técnico e gerencial na Administração Pública brasileira, na medida em que se constituem como uma alternativa efetiva para a promoção do aprimoramento do “corpo funcional de forma permanente e sustentável”. Para o autor,

Além de centros de pesquisa e reflexão sobre a administração pública, constituem espaço aplicado – adaptado à realidade do aprendiz adulto e às necessidades de desempenho no trabalho –, conjugado com o propósito da formação reflexiva, crítica e reiterativa dos princípios democráticos e éticos do estado brasileiro. (MARQUES, 2012, p. 97).

O Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Plano de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) anterior à política vigente, definiu escolas de governo como “instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. (BRASIL, 2006)

A PNDP atual limitou-se a definir as escolas de governo como aquelas entidades que forem previstas em lei ou decreto e as que forem reconhecidas por ato do Ministro de Estado da Economia (BRASIL, 2019, Art. 1º-B, I), a partir dos critérios estabelecidos pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal (BRASIL, 2019, Art. 1º-B, II e Art. 13, III).

De acordo com o Portal do Servidor oficial do Governo Federal², existem aproximadamente 200 instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo, criada em 2003, com o objetivo de ampliar e fortalecer a articulação entre as escolas de governo. Entretanto, não há nesse portal a listagem constando o nome dessas instituições. Trata-se de uma instância informal de relacionamento e intercâmbio de experiências entre escolas pertencentes aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário das esferas municipal, estadual e federal.

Atualmente, existem as seguintes Escolas de Governo do Poder Executivo Federal³:

- Escola Nacional de Administração Pública (Enap)
- Academia Nacional de Polícia (ANP)
- Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UNIPRF)
- Escola da Advocacia-Geral da União (EAGU)
- Escola Nacional de Gestão Agropecuária (ENAGRO)
- Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE)
- Escola de Inteligência (ESINT/ABIN)
- Escola Nacional de Serviços Penais (ESPEN/MJ)
- Fundação Oswaldo Cruz (EFG)
- Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)
- Instituto Rio Branco (IRBR/MRE)
- Escola Superior de Guerra (ESG / MD)
- Centro Regional de Formação em Gestão do Patrimônio (CLC)
- Centro de Formação em Conservação da Biodiversidade (ACADEBIO)

1.3 A Enap: descrição da instituição e referencial teórico

A história da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) começa em 1980, ano em que foi fundada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP), vinculada ao DASP e dedicada à qualificação de servidores públicos

² <https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/escolas-de-governo>

³ Fonte:
https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=39185

federais (PACHECO, 2000). Mais tarde, em 1986, a Enap foi finalmente criada inserida na estrutura da FUNCEP e destinada “a planejar, promover, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da Administração Federal”. (BRASIL, 1986)

A criação da Enap, enquanto escola para a formação de quadros de carreira, fazia parte de uma iniciativa que buscou integrar todos os componentes do desenho institucional da Administração Pública, tendo como molde o chamado Relatório Rouanet elaborado por solicitação do Dasp em 1982 (ROUANET, 2005 *apud* FERNANDES, 2015). A proposta trazida por esse relatório buscava

(...) assegurar a interligação entre seleção, formação e progressão dos servidores, em conexão com a criação de uma carreira ou cargos de natureza especial para o exercício das atividades de direção, supervisão e assessoramento nos escalões superiores da burocracia. (FERNANDES, 2015, p. 11).

A partir da criação da Enap foi inaugurada uma nova vertente atuação, o que gerou conflitos na estrutura da FUNCEP. À Enap foi atribuído o papel de formação de quadros superiores da Administração Pública Federal, enquanto outra unidade cuidava do treinamento de servidores civis federais, o que gerou uma certa disputa de espaço. (FERNANDES, 2015).

Finalmente, em 1990, houve uma reestruturação na organização da FUNCEP, que passou a se chamar Fundação Escola Nacional de Administração Pública (Enap), com a finalidade de promover, elaborar e executar programas de capacitação direcionados a servidores públicos federais, “visando ao desenvolvimento e à aplicação de tecnologias de gestão que aumentem a eficácia e a qualidade permanente dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos”, e “coordenar e supervisionar os programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelos demais centros de formação da Administração Pública Federal” (BRASIL, 1990)

Um marco na história da Enap foi a criação da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG) em 1989, uma vez que essa carreira foi concebida intrinsecamente vinculada à criação da Escola. (FERNANDES, 2015)

Quanto à atuação da instituição, cabe destacar que em 2006, por meio da PNPD instituída pelo Decreto nº 5.707/2006, a Enap passou a ter a responsabilidade de promover, elaborar e executar ações de capacitação direcionadas a servidores

públicos. Além disso, também ficou a cargo da Escola a coordenação do Sistema de Escolas de Governo da União (Segu), criado a partir do referido decreto. (ENAP, 2020)

Em 2016 a Enap passou a ser considerada uma Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), que, de acordo com a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, é

(...) órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta ou pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos legalmente constituída sob as leis brasileiras, com sede e foro no País, que inclua em sua missão institucional ou em seu objetivo social ou estatutário a pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico ou o desenvolvimento de novos produtos, serviços ou processos. (BRASIL, 2004, art. 2º).

Também em 2016, foi criado o GNova, um laboratório de inovação pioneiro do governo federal brasileiro resultado de uma parceria entre a Enap, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP) e o governo da Dinamarca. O laboratório é um espaço de desenvolvimento de soluções inovadoras com menos burocracia e mais eficiência para os serviços públicos. (ENAP, 2020)

O credenciamento da Enap como instituição apta a ofertar cursos de pós-graduação em nível de Especialização também aconteceu no ano de 2016, assim como a modernização dos espaços físicos da instituição com a inauguração de salas de alta performance: o Espaço Nexus e o Espaço Inovatio. (ENAP, 2020)

Já em 2017, o marco histórico ficou a cargo da criação da Escola Virtual.Gov (EVG) na estrutura organizacional da Enap, com a proposta de superar a fragmentação dos serviços de hospedagem e gestão acadêmica de cursos *online*. A EV.G é um portal único do governo para a oferta de cursos a distância de diversas escolas de governo e principais centros de capacitação da Administração Pública do Brasil. (ENAP, 2020).

Outro acontecimento relevante para a história da Escola ocorreu em 2019, ocasião na qual houve a fusão das duas maiores escolas de governo do país, com a incorporação da Esaf pela Enap, estabelecida pela Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019. (ENAP, 2020)

A partir da entrada em vigor da nova PNDP, instituída pelo Decreto 9.991/2019, a Enap passou a ter ainda mais destaque no cenário que trata do desenvolvimento de pessoas na Administração Pública Federal. O referido decreto atribui um artigo inteiro para tratar da Escola, atribuindo como principais responsabilidades as seguintes:

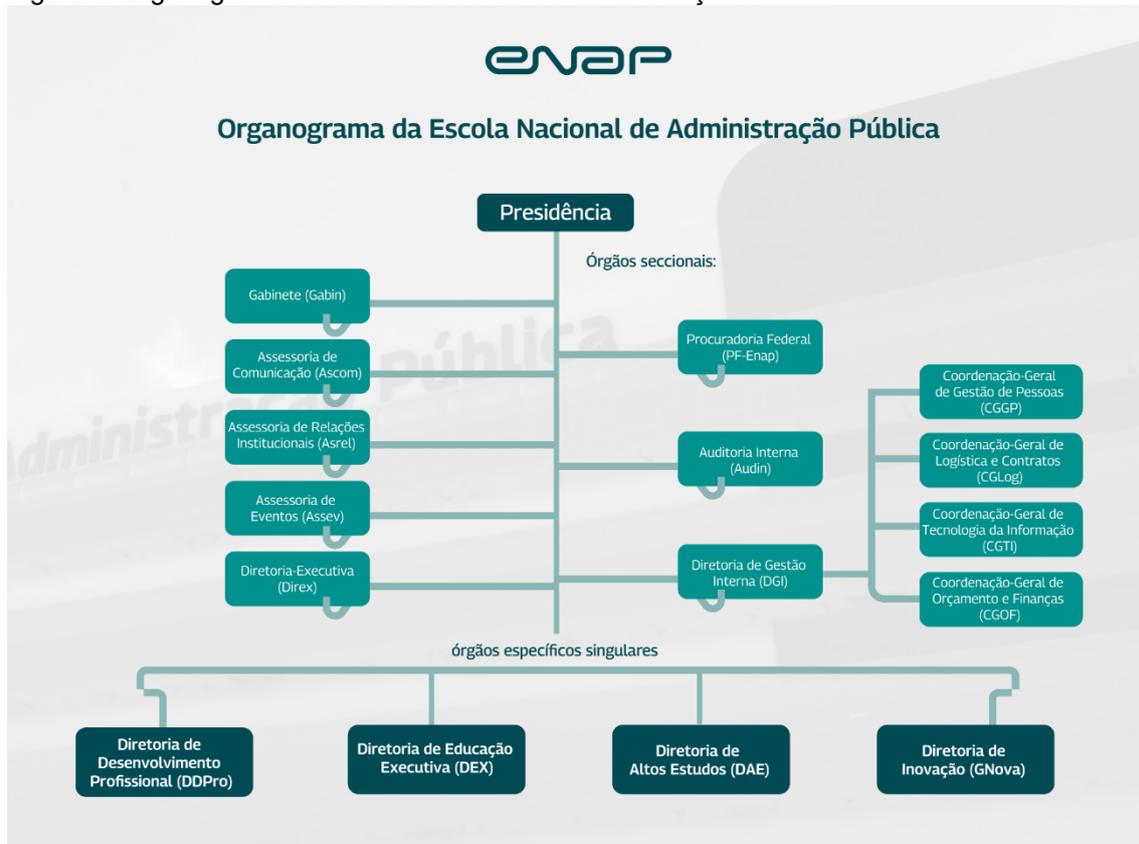
- articular as ações da rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União;
- definir as formas de incentivo para que as instituições de ensino superior sem fins lucrativos atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNDP;
- propor ao Ministro de Estado da Economia os critérios para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal;
- uniformizar diretrizes para competências transversais de desenvolvimento de pessoas em articulação com as demais escolas de governo e unidades administrativas competentes do Poder Executivo federal.
- promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas a preparar os servidores para o exercício de cargos em comissão e funções de confiança além de coordenar e supervisionar os programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão executados pelas escolas de governo, pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e
- atuar, em conjunto com os órgãos centrais dos sistemas estruturadores, na definição, na elaboração e na revisão de ações de desenvolvimento das competências essenciais dos sistemas estruturadores. (BRASIL, 2019).

Atualmente, a Enap possui como visão “ser o ambiente onde o setor público se transforma em competência, conhecimento, inovação, atitude, resultado e valor” e como missão “formar e desenvolver agentes públicos capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade”. Além disso, a atuação da instituição é pautada nos seguintes valores: foco nas pessoas; aprendizagem com protagonismo; inovação com impacto; integração com diversidade; flexibilidade com integridade; compromisso com o conhecimento, a ciência e a sociedade. (ENAP, 2020)

A Enap possui sua estrutura dividida, basicamente, em 4 instâncias, listadas a seguir e apresentadas na estrutura ilustrada na figura 1 – Organograma da Escola Nacional de Administração Pública:

- I – Órgãos de assistência direta e imediata ao Presidente da Fundação Escola Nacional de Administração Pública;
- II – Órgãos seccionais;
- III – Órgãos específicos singulares;
- IV – Órgãos colegiados.

Figura 1: Organograma da Escola Nacional de Administração Pública



Fonte: https://enap.gov.br/media_files/documentos/05B43E82-DC93-4D8E-AEAB-2107C381DB17.png

Dentre os diferentes órgãos presentes na estrutura da Enap, o foco será dado à Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO), por ser, justamente, a diretoria investigada nesse estudo de caso.

De acordo com o Regimento Interno mais recente, publicado em julho de 2022, que repete o que já estava previsto nos regimentos anteriores referentes ao período estudado, a DDPRO é um dos órgãos específicos singulares e a ela compete planejar, coordenar, certificar, orientar e avaliar a execução das atividades:

- I - de desenvolvimento profissional de agentes públicos;
- II - da Escola Virtual de Governo (EV.G), com vistas à oferta centralizada de cursos a distância, por meio do uso de plataforma tecnológica compartilhada;
- III - de desenvolvimento de projetos de capacitação elaborados sob demanda dos órgãos e das entidades da administração pública federal; e

IV - do Programa Enap em Rede, com vistas à ampliação e ao fortalecimento das atividades de formação e aperfeiçoamento de agentes públicos, por meio da integração de órgãos, entidades públicas, programas e ações.

Com relação aos escritos do Plano Pedagógico Institucional (PPI – 2020-2024) da Enap, a atuação da Escola, voltada para a capacitação permanente de agentes públicos, se efetiva na realização de ações de aprendizagem. (ENAP, 2020)

Essas ações se desdobram em oficinas que promovem construção colaborativa de produtos e/ou soluções; eventos organizados com intuito de informar, disseminar, compartilhar conhecimentos e informações sobre temas relevantes para o serviço público; e cursos de curta, média e longa duração e de pós-graduação nas modalidades educacionais presencial, a distância e híbrida. (ENAP, 2020, p. 15).

Ao promover diferentes oportunidades de aprendizagem, a Enap utiliza como “referenciais conceituais os Pilares da Educação definidos por Jacques Delors sobre a educação para século XXI; valores e princípios da Inovação; e o ensino-aplicação” (ENAP, 2020, p. 15)

Acerca dos Pilares da Educação para o Século XXI, destaca-se o conceito de educação ao longo da vida, entendida como processos de aprendizagem que se desenvolvem a partir das necessidades das pessoas de irem em busca de respostas e soluções para situações que ocorrem tanto na sua vida pessoal quanto na profissional. Cabe ressaltar que a educação ao longo da vida está fundamentada em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (ENAP, 2020)

Ao adotar os princípios e valores da inovação, a Escola busca promover ações de aprendizagem em diferentes formatos e espaços, com estratégias que estimulam o protagonismos dos alunos. Desta forma, a instituição oferece aos servidores que participam dessas ações a oportunidade de eles repensarem a administração pública e de experimentar para inovar. (ENAP, 2020).

Assim, a inovação é vista como prática sistêmica para transformação no setor público, pautada nos valores da colaboração, proatividade, abertura ao risco, atuação em rede, simplificação, empatia e foco no usuário. As ações voltadas à inovação colaboram para o desenvolvimento de soluções que respondam com maior eficiência às demandas da sociedade. (ENAP, 2020, p. 16).

Com relação ao ensino-aplicação, a Enap orienta sua atuação considerando essa metodologia de aprendizagem, que se inspira no sócio-construtivismo na educação, teoria segundo a qual os conhecimentos são construídos a partir da

experiência do indivíduo em determinado meio sob efeito de interações sociais. “Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural”. (BOIKO; ZAMBERLAN, 2001, p. 51). Com isso, há a promoção da “aprendizagem por meio da aproximação dos alunos às questões e situações concretas da prática governamental, incorporando os saberes que dispõem em função de sua vivência”. (ENAP, 2020, p. 17)

Cabe destacar, ainda, que além do ensino-aplicação, a Enap também pauta suas ações educacionais nos pressupostos da andragogia.

Em suma, o aluno adulto precisa saber por que ele precisa daquele conhecimento; aprende com a experiência; encara a aprendizagem como fonte para solução de problemas e aprende melhor quando o conhecimento gera valor a curto prazo. Em alinhamento com os pressupostos da Andragogia, a Enap utiliza metodologias/ abordagens para trabalhar a realidade do aluno e suas necessidades profissionais para que se possa aplicar o conhecimento adquirido. (ENAP, 2020, p. 18).

Assim, seguindo esses referenciais e pressupostos educacionais, a Enap, na medida em que promove o desenvolvimento contínuo de servidores públicos, estabelece suas estratégias de aprendizagem adequadas para a formação de profissionais que sejam agentes de mudança e inovação nas políticas públicas e nos serviços públicos exigidos pela sociedade.

Além disso, cabe ressaltar que em seus documentos institucionais, como os Referenciais Orientadores da Proposta Educacional da Escola e o Projeto Pedagógico Institucional deixam explícitos a busca pela manutenção de um padrão de qualidade dos ofertados pela Escola. A qualidade das ações educacionais, para a Enap, está pautada, principalmente, no fato de o planejamento e a execução dessas ações sejam feitos em consonância com os referenciais teóricos definidos institucionalmente. Além disso, essa qualidade dos produtos é medida internamente por meio de instrumentos, como as avaliações de reação respondidas pelos alunos e pelos docentes após cada curso. Com isso, ao longo dos anos, o que se percebe é um ótimo índice de sucesso alcançado pela instituição, o que levou, inclusive, a um patamar de obtenção de destaque e responsabilidades definidas na PNDF.

Em 2020, a instituição, assim como todo o mundo, sofreu com os impactos causados pela chegada do coronavírus ao Brasil, um tipo de vírus que provocou uma nova doença respiratória, a Covid-19, e ocasionou em uma pandemia de escala mundial. O impacto mais significativo, e que encadeou em várias outras ações dentro

da Escola, foi a paralisação todas as atividades presenciais, sejam de trabalho ou de ações de capacitação.

A partir de março de 2020, quando foi decretada em várias partes do país a necessidade de adotarmos medidas de isolamento social para frear a proliferação do vírus, que é altamente contagioso, todos os servidores da Enap foram colocados em trabalho remoto e as ações educacionais presenciais foram temporariamente suspensas.

Rapidamente a Escola precisou buscar soluções para a continuidade da prestação dos seus serviços educacionais e, seguindo uma tendência mundial, passou a oferecer seus cursos no formato remoto. Várias instâncias da escola, então, foram atingidas, como os programas de Mestrado que estavam sendo oferecido à época (Mestrado Profissional em Governança e Desenvolvimento e Mestrado Profissional em Avaliação e Monitoramento em Políticas Públicas) e os cursos de educação executiva, voltados para a formação profissional de servidores públicos, prioritariamente.

Assim, ao longo da pandemia e do consequente isolamento social, a Escola se empenhou em adequar suas ações e eventos a um formato mediado por tecnologias digitais de modo que pudessem chegar ao seu público, mantendo a qualidade e os referenciais pedagógicos da escola. Além disso, a instituição dedicou forças também para compartilhar conhecimentos sobre o novo cenários educacional, desenvolvendo cursos sobre o Ensino Remoto, tais como: “Tenho que dar aulas Remotas! E agora?” e “Didática para Aulas Remotas”

Outro destaque fica por conta da adequação da Semana da Inovação para o formato online. A Semana da Inovação é um evento anual organizado em parceria entre a Enap, o Tribunal de Contas da União (TCU), a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), que tem como foco reunir especialistas ligados aos setores de inovação, metodologias e processos para melhoria do serviço público brasileiro para troca de experiências, palestras e debates acerca de vários temas. Na página do evento de 2022⁴, foi ressaltado que em 2020 foi necessário se reinventar para reconstruir e em 2021^o objetivo foi ousar e transformar para um futuro melhor.

Todas essas ações, então, foram estabelecidas considerando um contexto muito específico de novas necessidades, que só puderam ser atendidas, sobretudo,

⁴ <https://semanadeinovacao.enap.gov.br/?pagina=oevento>

pela rápida capacidade de adaptação da instituição. Assim, toda a aprendizagem já acumulada dentro da organização e toda aquela que foi adquirida nesse novo cenário direcionaram a Enap para novas soluções e tomadas de decisão.

Nesse sentido, toda a trajetória da Escola é criada as condições para que todos os eventos aqui discutidos pudessem acontecer de determinada forma. E isso remete ao conceito de aprendizagem organizacional.

Sobre a aprendizagem organizacional, Loiola, Nérís e Bastos (2006) citam os autores Argyris e Schon para explicar que esta aprendizagem e a individual são fenômenos singulares e interdependentes.

Embora dependente da aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional, argumentam aqueles autores, não se restringiria apenas à aprendizagem dos indivíduos, apresentando-se maior que esse somatório, porque dela adviriam relações e conjunções que ampliariam o potencial do conhecimento gerado e/ou adquirido pelos indivíduos. (LOIOLA; NÉRIS; BASTOS, 2006, pp. 116-117).

Muito ainda será discutido sobre a experiência da Enap no desenvolvimento de cursos remotos durante a pandemia da Covid-19, ficando essa breve descrição somente como contextualização para o estudo de caso que será apresentado.

O próximo capítulo, então, abordará alguns aspectos referentes ao referencial pedagógico da Escola, mais especificamente sobre andragogia, metodologias ativas, design instrucional e formação de professores, que servirão também como uma parte do referencial teórico da pesquisa. Posteriormente, serão discutidas questões acerca das tecnologias digitais e sua inserção no âmbito da educação, assim como a educação no cenário da pandemia da Covid-19.

2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA NAS ORGANIZAÇÕES

Falar de desenvolvimento de pessoas é falar de educação. É tratar principalmente de um processo de aprendizado centrado no aluno e reconhecendo suas demandas enquanto um ser adulto, no caso específico desse estudo.

Considerando a Enap como uma organização pública voltada para a formação profissional de servidores públicos, este capítulo se propõe tanto a apresentar aspectos pedagógicos que dialogam com o desenvolvimento de pessoas, assim como a reflexão acerca da formação do profissional docente para a atuação nesse cenário. Por isso, serão apresentados conceitos e reflexões sobre andragogia, metodologias ativas, *design* instrucional e formação de professores. Esses temas já apareceram quando foi apresentado o referencial pedagógico da Enap, e agora eles serão discutidos de modo que sirvam de análise para os resultados dessa pesquisa.

2.1 Andragogia: Aprendizagem de Adultos para o Trabalho

A ideia de um teoria da educação que trate especificamente da aprendizagem de adultos começa a ser amadurecida no início da década de 1970, nos Estados Unidos da América, quando Malcom Knowles apresenta, por meio da andragogia, a tese de que há especificidades na forma como adultos aprendem. Desde então o conceito de andragogia tem sido muito questionado e analisado. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009)

Filatro (2015) destaca, entretanto, que o termo andragogia já havia sido cunhado por Alexandre Kapp em 1833, mas, de fato, ganha mais visibilidade por meio de Malcom Knowles. A autora alerta ainda para o seguinte fato:

Inicialmente, a andragogia busca sua identidade desvinculando-se da pedagogia; no entanto, com o amadurecimento da abordagem, seria equívoco ignorar que, da mesma forma que a pedagogia, a andragogia também se desdobra em um *continuum* de abordagens que vai de tarefas mais estruturadas a contextos mais autênticos. (FILATRO, 2015, pp. 53-54).

Filatro (2015, p. 57) conceitua andragogia a “educação de adultos, particularmente aqueles inseridos no contexto de trabalho, que leva em consideração aspectos como experiências, motivações e necessidades de aprender”.

Também quanto a definição de andragogia, destaca-se a passagem a seguir:

A andragogia apresenta princípios fundamentais para a aprendizagem de adultos, que, por sua vez, permite àqueles que desenham e conduzem esse tipo de aprendizagem construir processos mais eficazes. Trata-se de um modelo transacional, pois faz referência às características da transação que ocorre na aprendizagem, não aos objetivos e metas dessa transação. Como tal, isso é aplicável a qualquer transação de aprendizagem de adultos, desde a educação comunitárias até o desenvolvimento de recursos humanos nas organizações. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 2)

O adulto, centro dos estudos da andragogia, se caracteriza por ser um ser autônomo e independente, características decorrentes da maturação orgânica desses indivíduos. Além disso, ao longo de sua vida, o ser adulto acumula diversas experiências, que acabam se tornando recursos que auxiliam na sua aprendizagem. (FILATRO, 2015)

Quanto à sua capacidade de aprender, o adulto orienta sua aprendizagem para aquelas atividades alinhadas com o seu papel social; a perspectiva quanto à aplicabilidade do conhecimento é imediata. “Assim, especialmente no contexto da educação corporativa, o adulto enxerga a aprendizagem como algo relacionado a problemas práticos a serem solucionados”. (FILATRO, 2015, p. 57)

Retomando a definição trazida por Knowles, Holton III e Swanson (2009), que trata da andragogia como um conjunto de princípios da aprendizagem de adultos, é necessário apresentar quais são esses princípios. São eles:

- Necessidade do aprendiz de saber: os adultos possuem a necessidade de saber por que precisam aprender algo antes de, de fato começar a aprendê-lo. “Consequentemente, um dos novos aforismos do na educação de adultos é que a primeira tarefa do facilitador da aprendizagem é ajudar os aprendizes a se conscientizarem da necessidade de saber”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 70)
- Autoconceito do aprendiz: Os adultos têm um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias vidas e decisões, e é a partir de autoconceito que eles desenvolvem a necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Entretanto, há um problema relacionado ao fato de que quando o adulto é inserido num contexto de processo educacional, ele regride ao condicionamento das suas experiências escolares anteriores e assume um papel de dependência. Assim, cabe aos educadores o esforço para “criar experiências de aprendizagem em que os adultos são

auxiliados a fazer uma transição de aprendizes dependentes para aprendizes autogeridos”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 71)

- Experiência anterior do aprendiz: Ao se envolverem em uma atividade educacional, os adultos o fazem com um volume maior de experiências e com uma qualidade diferente dessas experiências se comparados a alunos jovens. Assim, um grupo de adultos apresentará uma maior diferença entre os indivíduos e, conseqüentemente, será mais heterogêneo. “Portanto, na educação de adultos, coloca-se mais ênfase na individualização do ensino e das estratégias de aprendizagem”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 71)
- Prontidão para aprender: Os adultos se sentem prontos para aprender aquilo que eles necessitam saber para se tornar capazes de enfrentar as situações da vida real. “Uma fonte particularmente rica de prontidão para aprender são as tarefas de desenvolvimento associadas à passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 72)
- Orientação para a aprendizagem: Com relação à orientação para a aprendizagem, os adultos são centrados na vida, na tarefa ou no problema. “Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida”. (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 73)
- Motivação para aprender: A motivação dos adultos para aprender são uma resposta a diferentes fatores externos e internos.

Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida). (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 74).

A figura a seguir ilustra graficamente os seis princípios apresentados.

Figura 2 – Andragogia na prática



Fonte: KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 1998 *apud* KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 4.

A andragogia e seus princípios devem, então, ser consideradas numa educação de adultos direcionada à formação para o trabalho. E, por isso, precisamos refletir também sobre qual trabalho estamos falando. De acordo com Ramos (2018, p. 143),

O trabalho profissional não é resultado apenas da posse do conhecimento formal que fundamenta e delimita a profissão; porém, tampouco se constitui num conjunto de automatismos gerados e consolidados na experiência de trabalho. O trabalho e, conseqüentemente, o saber profissional, é um processo de transformação prática do conhecimento formal em que os critérios de coerência e eficácia assumem uma tensa relação mediada pela experiência e pelo pensamento.

Ramos (2018) complementa que há experiências diretas com determinadas situações que ocorrem dentro do trabalho profissional, o que o torna uma fonte empírica de conhecimento. Por outro lado, a formação profissional, enquanto processo educacional formal, “é uma experiência indireta com a realidade, fonte de

conhecimentos já produzidos por outros sujeitos no processo histórico–social de apropriação da realidade”. (RAMOS, 2018, p. 147)

A valorização da experiência, portanto, se aproxima dos princípios da andragogia. E o que se é que a andragogia é um modelo educacional baseado em um sistema de hipóteses alternativas para a educação de adultos que valoriza o aluno como centro do processo de aprendizagem. Conseqüentemente, esse modelo indica para uma importância da utilização de metodologias que promovam a participação ativa dos alunos. Portanto, Filatro *et al.* (2019, p. 57) relaciona as metodologias ativas com o que prega a andragogia, uma vez que “a perspectiva andragógica parte da premissa de que os adultos se caracterizam fundamentalmente pelo autodirecionamento. A seguir, então serão tratados os aspectos relacionados às metodologias ativas.

2.2 Metodologias Ativas de Aprendizagem

Já não é de hoje que vários teóricos da educação levantam reflexões acerca da importância de uma educação baseada no protagonismo do aluno, em detrimento de uma educação centrada no conteúdo e muito dependente da figura do professor como detentor de todo o saber.

Freire (1996) nos ensinou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Deve, portanto, o docente entender seus alunos e caminhar junto com eles na construção dos conhecimentos, respeitando, sobretudo, a autonomia do ser educando.

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando jovem, criança ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p. 59).

O conceito de educação bancária foi apontado por Freire (1987) em contraponto a uma abordagem educacional conteudista. Assim, o autor destaca o fato de a relação entre educadores e educandos, seja na dentro ou fora da escola, em

qualquer nível da educação, apresentar-se fundamentalmente como relações narradoras, dissertadoras. (FREIRE, 1987)

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1987, p. 33)

É nesse contexto que se insere, então, o conceito de educação bancária, uma visão na qual o saber na educação “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1987, p. 33) Nessa concepção a educação se limita a um ato de depositar e transferir conhecimentos já que é ele quem sabe, quem educa, quem decide e quem disciplina. E, como reflexo de uma sociedade opressora, funciona como silenciadora dos educandos enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, limitando-os a um papel passivo de serem educados, disciplinados e escutar docilmente. (FREIRE, 1987)

Moreira (2022) levanta um precioso questionamento acerca do papel da escola, e que podemos estender para todas as instituições de educação: considerando que o discurso pedagógico e político, atualmente, é o aprender a aprender e o ensino centrado no aluno, o que é a escola e o que deveria ser para ser coerente com esse discurso?

No bojo das ideias de uma concepção de educação que se oponha à educação tradicional e conservadora, estão as teorias de John Dewey, já que para o autor, “o esquema tradicional é, em essência, esquema de cima para baixo e de fora para dentro”. (DEWEY, 1952, p.5). Mas cabe ressaltar que apesar seus escritos tratarem da educação escolar e voltada para crianças e jovens, pode ser devidamente aproveitada para outros públicos e sistemas de ensino.

De acordo com Moreira (2022), Dewey é reconhecido como fundador da educação progressiva, baseada no processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno. “Para ele, a educação tradicional ocupava-se de entrega de conhecimentos já existentes e não dava atenção às experiências de aprendizagem do aprendiz”. (MOREIRA, 2022, p. 132)

Para Dewey (1952), “cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que

qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia da experiência". (DEWEY, 1952, p. 18)

Nesse sentido, Moreira (2022) destaca que para Dewey que o tarefa do professor deve ser escolher estratégias para engajar os alunos por meio de suas próprias experiências e, assim, levar à construção do conhecimento por parte dos aprendizes.

Além disso, é necessário também despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados nas aulas. "Interesse significa que quem está aprendendo se identifica com os objetos de estudo que definem a atividade e fornecem meios e obstáculos à sua realização". (DEWEY, 1916, p. 147 *apud* MOREIRA, 2022, p. 135)

John Dewey destaca, portanto, o papel da experiência como fator para emancipação e reflexão dos alunos no processo de aprendizagem. A experiência, segundo o autor, é constituída por dois princípios fundamentais: o princípio da interação, que acontece entre um indivíduo, objetos ou outras pessoas, e o princípio da continuidade, que significa que toda experiência, além de estar baseada em algo já experienciado anteriormente, irá modificar, de alguma maneira, "a qualidade das experiências subsequentes". (DEWEY, 2010a, p. 37 *apud* DIEHL; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, p. 155)

O que se propõe, portanto, com as críticas direcionadas à educação tradicional é que a os sistemas educacionais passem a encarar o aluno como um ser ativo e protagonista dos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto o docente deixa de ser visto como o detentor do saber e passa a assumir uma postura de guia e mediador da aprendizagem.

E, nesse contexto, nos últimos anos passamos a ouvir falar, cada vez mais, de metodologias ativas na educação. De acordo com Mattar (2017), as citações da expressão metodologias ativas na Internet saltaram de 07 para 1310 em um intervalo de 15 anos. Isso nos leva a considerar a importância que tem sido dado à utilização de metodologias ativas na educação.

Bacich e Moran (2018, p.4) conceituam metodologias ativas como "estratégias de ensino centrada na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida".

Mattar (2017) diz que, basicamente, elas se inserem no pressuposto de conceber uma educação na qual a atividade por parte dos alunos seja valorizada (ao

contrário da passividade). Dessa maneira, “as metodologias ativas geram o deslocamento dos aprendizes da sua posição tradicional de vasilhas e recipientes”. (MATTAR, 2012, p. 22)

Nesse mesmo caminho, Moran (2018, p.4) afirma que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

As metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem de individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. No contexto em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.12)

Nas metodologias ativas, portanto, observa-se uma valorização da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. E, para tal, no geral, constituem-se como elementos importantes a colaboração, a interação, o papel do docente como mediador da aprendizagem e a utilização de tecnologias digitais.

De acordo com Souza (2013, p. 123), a colaboração envolve a dedicação dos indivíduos em “ações de partilha, apoio, confiança, debate, compreensão, contribuição e construção compartilhada de saberes”. Assim, para que haja colaboração, é essencial que os indivíduos ajudem uns aos outros a atingir os objetivos que já foram negociados no grupo, estabelecendo, assim, um trabalho coletivo a partir de “relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”. (SOUZA, 2013, p.123).

A interação pode acontecer, basicamente, de três formas. A interação entre alunos e alunos, que é firmada entre os discentes de uma mesma classe por meio de conversas e trocas. A interação entre alunos e professores, no sentido de o professor atuar como mediador da aprendizagem, fornecendo orientações sobre os conteúdos e atividades e os *feedbacks*, auxiliando no aprendizado dos alunos. E a interação entre alunos e conteúdo, que ocorre quando o aluno estabelece relações a partir das informações e ideias presentes nos materiais. (MATTAR, 2012)

A interação, também citada por John Dewey como princípio para a experiência, enquanto um processo em que pessoas trocam informações entre si, é um elemento essencial para a teoria de Lev Vygotsky. Para ele, essa interação é “fundamental para

o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo”. (MOREIRA, 2022, pp. 89-90)

Tendo em vista os questionamentos direcionados à posição central do professor nos processos de ensino-aprendizagem, como detentor do saber e responsável por transmitir seu conhecimento, é necessário refletir sobre a prática. Assim, Bacich e Moran (2018) afirmam o seguinte:

O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, uma gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (BACICH; MORAN, 2018, p.9)

Mattar (2017) cita Marc Prensky (2010) para apontar os papéis de professores e alunos na direção de uma pedagogia ativa, considerando sobretudo o emprego de tecnologias digitais, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Pedagogia Ativa

Professor	Aluno
Não fala, pergunta.	Não toma notas, procura, acha.
Sugere tópicos e instrumentos.	Pesquisa e encontra soluções.
Aprende tecnologias com os estudantes.	Aprende sobre qualidade e rigor com o professor.
Avalia as soluções e respostas dos alunos, examinados a qualidade e o rigor; contextualização.	Refina e melhora as respostas, adicionando rigor, contexto e qualidade.

Fonte: PRENSKY, 2010, p. 41 *apud* MATTAR, 2017, p. 15

Com relação à utilização de tecnologias, o que fica evidente é o quanto elas são capazes de facilitar o emprego de metodologias ativas, quando bem utilizadas. Isso porque as tecnologias digitais propiciam o compartilhamento de materiais, inclusive em tempo real, facilitam a interação dos grupos, a discussão de projetos e ideias e até mesmo uma orientação mais personalizada.

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As

tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (BACICH; MORAN, 2018, p. 12)

Finalmente, cabe alertar para a necessidade de se fazer um planejamento adequado para a implementação de uma solução educacional específica para determinado contexto, público-alvo e objetivos a serem alcançados. Para tal, vale pensar na importância da realização de um bom *design* instrucional, que será o assunto abordado a seguir.

2.3 Design Instrucional de soluções educacionais

Falar em *design* instrucional (DI), atualmente, é reconhecer a importância de um planejamento bem feito para o desenvolvimento intencional de qualquer projeto educacional, tendo em vista determinada necessidade identificada e a elaboração de uma solução. Isso porque o *design* instrucional é um processo de identificação de um problema de aprendizagem e de posterior construção, implementação e avaliação da solução adequada. (FILATRO *et al.*, 2019)

De maneira mais prática, o DI consiste em uma sequência de etapas que permitem construir soluções variadas – seja um curso, um programa de estudos, uma trilha de aprendizagem, um vídeo educativo, um tutorial multimídia, um livro didático impresso ou digital – para as necessidades educacionais específicas. (FILATRO *et al.*, 2019).

O termo *design* instrucional, cabe mencionar, enfrenta certa polêmica no contexto brasileiro, considerando que a palavra instrucional, remete a uma visão de educação tecnicista, que fora bastante valorizada no período de ditadura militar no Brasil. Entretanto, em inglês, o termo *instructional* se refere às ações organizadas e deliberadamente exercidas pelos docentes em sala de aula para alcançar um objetivo previamente definido. Esse foi, portanto, o sentido adotado ao nomear o *design* instrucional. (MILL, 2018)

Já a expressão *design*, de acordo com Mill (2018), apesar de, em geral, gerar referência à palavra desenho, em português, guarda melhor relação com o termo projeto; “assim, a construção brasileira mais adequada para compreendermos o termo americano do qual deriva *design* instrucional é projeto de ensino”. (MILL, 2018, p. 161)

Por outro lado, Filatro (2015) afirma que a palavra *design* tem seu significado pautado aos aspectos da engenharia e à tecnologia, e a limitação do termo à ideia de

projeto e desenho se deve, principalmente, ao vocabulário estrangeiro. Assim, o termo design “se refere tanto ao processo de concepção e desenvolvimento de uma solução definida e viável quanto ao produto resultante desse projeto”. (FILATRO, 2015, p. 144)

Com relação à palavra instrucional, Filatro (2015) defende que esse adjetivo remete à instrução como uma das atividades do ensino que privilegia o diálogo didático mediado para promover a aprendizagem.

Encontramos, então, na literatura, diversas expressões correlatas ao *design* instrucional, como é o caso do *design* de aprendizagem, conforme nomeia Flora Alves (2016). Ainda assim, o termo *design* instrucional é o que vem sendo “comumente utilizado para nos referirmos à engenharia pedagógica ou arquitetura de aprendizagem”. (ALVES, 2016, p. 26)

De acordo com Filatro (2015), o *design* instrucional enquanto conceito pode ser desdobrado em três aspectos: o *design* instrucional como produto, como processo e como teoria (ou disciplina).

O *design* instrucional como produto é referente ao que é gerado pelo *design* instrucional enquanto processos, como por exemplo: livros impressos, vídeos, jogos, *podcasts*, objetos de aprendizagem, entre outros. (FILATRO, 2015)

Já o *design* instrucional como processo está diretamente ligado ao conceito do DI enquanto um conjunto de atividades que vão desde identificar um problema de aprendizagem até a avaliação da solução implementada. (FILATRO, 2015)

Esse processo abrange desde uma análise inicial do contexto, com o diagnóstico de necessidades de aprendizagem, a caracterização do público-alvo e o levantamento de potencialidades e restrições do contexto institucional, passando pelo design geral e pelo desenvolvimento de uma solução para o contexto analisado, até chegar à avaliação da solução implementada. (FILATRO, 2015, p. 146).

O *design* instrucional como teoria se consolida na ideia de que o DI, enquanto corpo teórico, é formada por um conjunto de conhecimentos que direcionam ações e estratégias de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a teoria do DI se dedica a produzir conhecimentos sobre os princípios e os métodos de instrução mais adequados a diferentes tipos de aprendizagem. É nessa teoria que encontramos apoio para a tomada de decisões quando precisamos desenhar, desenvolver e implementar uma solução educacional específica. (FILATRO, 2015, p. 145).

Além disso, Filatro (2015) afirma que a teoria do DI está ancorada nas ciências humanas, nas ciências da informação e da comunicação e nas ciências da

administração. Nesse sentido, podemos perceber que a teoria do DI, ao contrário do que muitos pensam, não é aplicado somente no âmbito da EaD, mas sim em qualquer cenário educacional no qual o fim seja a aprendizagem, uma vez que “as teorias do DI prescrevem como assegurar que as pessoas aprendam em situações específicas”. (FILATRO, 2015, P. 145)

A sistematização do *design* instrucional, enquanto processo, segue um ciclo composto por etapas necessárias para construir uma solução de aprendizagem, de modo a garantir um resultado eficaz, com valorização do respectivo público-alvo e com foco em alcançar os objetivos de aprendizagem definidos. (ALVES, 2016).

Percorrer todas as etapas do ciclo não é uma opção, é uma obrigatoriedade para o alcance de resultados por meio de uma solução de aprendizagem. O que muda é a maneira como você fará este percurso, ou seja, que abordagem e instrumentos utilizará em cada etapa para que tenha sucesso. (ALVES, 2016, p. 35)

Os modelos de DI (que serão apresentados a seguir) seguem, mesmo que em maior ou menor medida, as etapas do modelo ADDIE para a produção de soluções educacionais. O acrônimo ADDIE significa, em inglês, então, as cinco etapas do processo de DI: *Analisis* (Análise), *Design*, *Development* (Desenvolvimento), *Implementation* (Implementação) e *Evaluation* (Avaliação). (FILATRO *et al.*, 2019)

Vale dizer que cada uma dessas etapas visa a um determinado objetivo, a saber: identificar uma necessidade educacional; projetar a solução; desenvolver a solução, implementar a solução; avaliar a solução. (FILATRO, 2015)

A fase de análise no DI é de extrema relevância, já que é nela que será analisada qual é a necessidade de produzir uma solução de aprendizagem. Nesse etapa as necessidades devem ser identificadas e traduzidas em objetivos educacionais, o público-alvo deve ser devidamente caracterizado, as potencialidades e as restrições devem ser levantadas, levando em conta o contexto de produção e o de utilização. (FILATRO, 2015)

Nessa etapa do DI será gerado uma documentação, definido de acordo com as características de cada contexto, que irá consolidar todas as informações coletadas e analisadas, assim como a indicação de uma solução para a necessidade levantada. (FILATRO, 2015)

Cabe ressaltar, então, que “quanto mais bem compreendida forem as necessidades educacionais na fase de análise, maior será a probabilidade de prover uma solução adequada”. (FILATRO, 2015, p. 153)

Do mesmo modo, quanto mais precisa for a caracterização do público-alvo, mais subsídios estarão disponíveis para inspirar a retórica instrucional a ser desenvolvida nas atividades de autoria e roteirização, e decisões relativas ao design gráfico ou digital na atividade de produção. (FILATRO, 2015, p. 154)

A fase de *design* corresponde ao planejamento educacional. Nela serão definidos os elementos educacionais que compõem a solução de aprendizagem. “Como resultado, as decisões de planejamento são registradas em uma matriz que remete aos conhecidos planos de aula ou roteiros de atividades pedagógicas”. (FILATRO, 2015, p. 154)

Na fase de desenvolvimento serão produzidos, selecionados ou adaptados os materiais didáticos para a solução educacional definida. Também são organizados os ambientes virtuais de aprendizagem e os suportes pedagógicos, tecnológicos e administrativos. É, portanto, nessa etapa, que as ideias, antes registradas somente, em papel se tornam tangíveis a partir da produção dos conteúdos. (FILATRO, 2015)

É na fase de implementação que ocorrerá a ação educacional propriamente dita, uma vez que as decisões são todas colocadas em prática. Ou seja, corresponde à experiência de aprendizagem que foi idealizada; é quando a proposta de DI é aplicada. (FILATRO, 2015)

A fase de avaliação é transversal a todo o processo de DI e serve para avaliar a solução educacional aplicada. Assim, tanto efetividade da proposta de DI quanto a aprendizagem dos alunos são avaliadas nessa etapa. (FILATRO, 2015)

Conhecidas as etapas do processo de DI, cabe falar sobre os seus modelos mais utilizados atualmente. Existem, então, três modelos clássicos de *design* instrucional, que são: DI fixo, DI aberto e DI contextualizado. Essa categorização “tem uma finalidade didática e auxilia-nos a entender o alcance e a complexidade envolvidos na área”. (FILATRO, 2015, p. 159)

Cada um desses modelos guarda características próprias e que devem ser utilizados considerando sua adequação ao cenário no qual determinada necessidade educacional está inserida. E, assim como tudo na educação, não existe uma fórmula para criar um DI perfeito para todo e qualquer tipo de necessidade de aprendizagem.

Não existe um modelo melhor que o outro. O melhor modelo é aquele que oferece a solução ideal para o problema educacional identificado, em determinado contexto. Assim, na “vida real”, encontraremos inúmeros modelos, dos mais estruturados aos mais dinâmicos. (FILATRO, 2015, p. 146).

O *design* instrucional fixo, ou fechado, é aquele que resulta em soluções inalteráveis com formatos bem estruturados e feedbacks automatizados, como materiais impressos, jogos interativos e vídeos expositivos. Assim para chegar nos resultados esperados, a fase de concepção, que inclui a análise, o desenho e o desenvolvimento, e a fase de execução são bem distintas nesse modelo de DI. “Antecipadamente à ação de aprendizagem, a fase de concepção envolve o planejamento criterioso e a produção de cada um dos componentes, nos mínimos detalhes”. (FILATRO *et al.*, 2019, p. 28)

Trata-se do modelo clássico de design instrucional, aquele empregado desde as primeiras ações educacionais apoiadas por mídias: livros, filmes, jogos analógicos... Uma vez produzido o material, ele é fechado e disseminado largamente, até que seu custo de desenvolvimento seja pago e que uma nova edição, atualizada ou revisada, se faça necessária. Por essa razão, é um tipo de design que se alinha aos modelos industriais de produção, mais voltados à educação de massa. (FILATRO, 2015, p. 149)

No *design* instrucional aberto há uma maior valorização da interação entre os sujeitos, quando comparado ao modelo de DI fixo. Assim, nesse modelo o processo é mais artesanal e orgânico, de modo que a interação social faça parte da ação de aprendizagem e acabe ditando as novas necessidades ou adaptações no seu decorrer. “Assegura-se assim um certo grau de personalização em cada edição de um curso ou programa”. (FILATRO *et al.*, 2019, p. 29)

Além disso, os conteúdos que serão utilizados são selecionados a partir de uma curadoria prévia ou de um compartilhamento de informações entre as pessoas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, há a possibilidade de novos materiais ou assuntos serem inseridos no programa de ensino de acordo com demandas surgidas. Isso ocorre pois o conteúdo não é o centro em si da ação de aprendizagem; ele acaba sendo mais um eixo condutor ou um guia para as discussões ou são uma consequência das trocas ocorridas durante o processo. (FILATRO *et al.*, 2019, p. 29):

Por estar tão calcado na interação social, o DI aberto exige uma dinâmica própria de implementação, que depende da formação de turmas, grupos ou comunidades, com um número administrável de pessoas que se inter-

relacionam durante um período predeterminado. (FILATRO *et al.*, 2019, p. 29).

O modelo de *design* instrucional contextualizado (DIC), de acordo com Filatro (2015), incorpora mecanismos de contextualização e de flexibilização nas fases de concepção e de implementação. Isso ocorre pois nesse modelo privilegia-se a interação com o contexto, no sentido de proporcionar aos alunos a “liberdade para compor percursos personalizados a partir de pequenas unidades de estudo”. Na prática, um percurso é sugerido a partir de uma sequência predefinida, entretanto não é uma imposição. (FILATRO, 2015, p. 151)

Em alguns exemplos, é possível participar de fóruns autogeridos ou mesmo agendar sessões síncronas na ferramenta de conferência virtual. Isso significa que os “consumidores” dos materiais podem escolher se querem estudar sozinhos ou interagir com outras pessoas (docentes e colegas) para complementar a interação com conteúdos. (FILATRO, 2015, p. 151)

Com relação aos materiais produzidos, no DI contextualizado eles são elaborados para que possam ser utilizados em outros contextos ou unidades de estudo, sendo estas últimas, geralmente, organizadas para terem poucas horas de duração. Com isso, “cada pequeno objeto se inter-relaciona com os demais em uma taxonomia significativa”. (FILATRO, 2015, p. 151)

Cabe dizer também que, no DI contextualizado, as decisões possíveis de serem tomadas pelos docentes durante a implementação da solução de aprendizagem são antecipadas durante o planejamento. Assim, as decisões são informadas a um sistema computacional como forma de sistematizar, por meio de regras definidas durante o design e o desenvolvimento, como o professor poderá seguir, considerando o contexto que se apresenta. (FILATRO, 2015)

Assim, no melhor dos mundos, o que o DIC almeja é, com apoio das tecnologias, possibilitar que a personalização decorrente da proximidades entre um professor e um pequeno grupo de estudantes seja aplicada em grande escala, de modo que sistemas digitais inteligente monitorem as características e o progresso dos aprendizes, e o ambiente de aprendizagem seja ajustado para adaptar-se ativamente às necessidades individuais e/ou do grupo conforme os objetivos de aprendizagem em questão. (FILATRO *et al.*, 2019, p. 30).

O que se percebe, portanto, é que tanto as teorias de aprendizagem quanto as bases teóricas das dimensões comunicacional, tecnológica e organizacional servem

de apoio para o *design* instrucional, seja como teoria, processo ou produto. (FILATRO, 2015)

Como o DI corresponde a um processo de planejamento e execução de soluções educacionais, é essencial que exista um instrumento que registre tudo o que foi planejado. Esse instrumento é a matriz de *design* instrucional, que, de acordo com Filatro (2018, p. 30), “é um documento que organiza os elementos básicos do processo de ensino-aprendizagem”. Nele estarão disponíveis informações como os objetivos de aprendizagem, as atividades, os papéis, a duração, os conteúdos, as ferramentas e a avaliação. (FILATRO, 2018)

A matriz é um documento muito importante no processo de DI, pois é por meio dela que serão definidas as atividades indispensáveis para atingir os objetivos de aprendizagem, assim como os conteúdos, as ferramentas e outros elementos que são necessários para a realização das atividades. Esses elementos são organizados “em um fluxo de unidades com uma duração estimada e que pode ser explorado livremente pelos alunos ou de acordo com predefinições desta etapa de planejamento e design”. (FILATRO, 2018, p. 31)

2.4 Formação Docente nas Organizações

A educação, enquanto sistema, é muito influenciada por questões sociais e, por isso mesmo, estão em constante movimentação e mudança. Estar inserido no contexto educacional como um profissional parte dele é, de fato, um desafio que, afinal, requer dedicação constante de formação e atualização. E isso tudo se torna mais evidente quando falamos do mundo conectado e imerso em tecnologias digitais.

As transformações vividas, então, nos fazem pensar e repensar sobre a profissão docente, a sua função e o seu trabalho. Além disso, podemos pensar sobre os professores e sua formação ao longo da vida. Para isso, precisamos refletir sobre a profissão docente em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). (NÓVOA, 2019, p. 6)

Com relação à formação continuada, Nóvoa (2019) nos ensina que esta completa o ciclo de desenvolvimento profissional do professor, que se inicia na formação inicial, passando também pela indução profissional. Para o autor, a formação continuada do profissional docente está diretamente relacionada com a promoção de uma realidade de compartilhamento, em que professores estejam

empenhados em se dedicar a um trabalho em equipe e de reflexão conjunta dentro da instituição educacional.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Nóvoa (2011), tratando, sobretudo, do contexto escolar, levanta reflexões importantes sobre o bom professor, que podem ser aproveitadas nos diferentes níveis e modalidades da educação. O autor sugere romper com o debate sobre as competências necessárias à prática docente, que para ele se mostra saturado devido ao seu viés comportamentalista e de aspectos técnico e instrumental. Com isso, o autor destaca 5 aspectos que não podem deixar de ser construídos “no interior de uma personalidade do professor”:

- O conhecimento: é necessário conhecer bem aquilo que se ensina e assim construir práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem.
- A cultura profissional: é necessário compreender os sentidos da instituição, integrar-se na profissão e aprender com os mais experientes.
- O tato pedagógico: é necessário ter a capacidade de firmar relações e de se comunicar com os outros professores e com os alunos, cumprindo o ato de educar.
- O trabalho em equipe: é necessário reforçar as dimensões coletivas e colaborativas e da intervenção conjunta nos projetos educativos da instituição.
- O compromisso social: é necessário pensar na educação para o desenvolvimento, indo além das fronteiras já traçadas.

Considerando todo o discurso apresentado, Nóvoa (2009) diz que, em termos práticos devemos adotar três medidas, que, apesar de muito necessárias, estão longe de esgotar as respostas possíveis. A primeira delas é sobre a necessidade de formação dos professor deve ocorrer dentro da própria profissão, o que significa dizer que os professores precisam ter um lugar predominante na formação dos seus colegas de profissão. A segunda medida alerta para a promoção de novos modos da

organização da profissão professor, deixando de lado as fortes tradições individualistas e fortes e burocráticas regulações externas. E, finalmente, é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença público do professor por meio da construção de um autoconhecimento “no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. (NÓVOA, 2009, p. 22)

Dito isto, tratando da prática docente, para a qual o professor deve estar preparado, sabemos que “ensinar não é só falar, e aprender não é só ouvir”. Isso significa dizer que, para o processo de aprendizagem progredir, é necessário que os alunos estejam envolvidos nele, o que não é tão simples quanto parece. (HOROWITZ; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 75)

Para tal, são muitos os saberes necessários ao professor. Mas sua atuação não se restringe ao seu saber, já que é também necessário que ele seja capaz de colocar em prática todo o seu conhecimento. A isso Kennedy (1999 *apud* HOROWITZ; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 316) chamou de “problema de execução”. A dificuldade está, portanto, em auxiliar os docentes a colocarem suas intenções em prática. (HOROWITZ; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019)

As questões que os docentes enfrentam em relação à execução são semelhantes àquelas encontradas em outros campos profissionais, mas também há diferenças. Os preconceitos sobre ideias educacionais que futuros docentes levam a formação de professores podem ser mais fortes do que os de outros profissionais novatos, devido ao longo aprendizado de observação em escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, mesmo quando os educadores novatos desenvolvem ideias sólidas sobre a prática docente, colocá-las em prática é extremamente desafiador, pois os professores fazem muito mais coisas ao mesmo tempo, com muito mais “clientes” reunidos de uma só vez do que a maioria dos outros profissionais. (HOROWITZ; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p 319).

Em um mundo marcado por constantes transformações, sobretudo no que diz respeito às tecnologias digitais, é muito importante também pensar numa formação docente voltada para a cultura digital. Nóvoa (2019), falando sobre a educação escolar, nos alerta que é impossível não atentar para os impactos causados pela revolução digital. Mas também, complementa o autor, que não podemos esquecer do lugar de formação e respeito aos diferentes percursos dos alunos.

Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em

comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (NÓVOA, 2019, pp. 4-5).

A formação docente voltada para a cultura digital corresponde à formação inicial e continuada de docentes “considerando as características da sociedade contemporânea, mediada e marcada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação”. (MILL, 2018, p. 271)

Nesse sentido, o fazer docente deve ser permeada também por dimensões tecnológicas e de inovações, considerando, portanto, as características das tecnologias digitais, reconhecendo suas funcionalidades e, até mesmo, sua possível aplicação no contexto educacional. “Formar um docente para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias é uma necessidade imperativa da sociedade atual”. (MILL, 2018, p. 273)

A formação docente na cultura digital está diretamente relacionada diretamente ao que Pierre Lévy nos ensina sobre cibercultura e ciberespaço, que corresponde às práticas de um mundo imerso em tecnologias. (MILL, 2018) A sociedade atual marcada por avanços tecnológicos e a educação mediada por tecnologias são os assuntos que permeiam as reflexões apresentadas no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Vivemos em um mundo em constante transformação e repleto de ferramentas tecnológicas que proporcionam inúmeras e diferentes tipos de funcionalidades e, até mesmo, facilidades para o nosso cotidiano. Mas essas mesmas ferramentas podem causar impactos negativos e prejuízos às pessoas, dependendo do uso que se faz delas. Necessitamos, então, entender o mundo em que vivemos atualmente e reconhecer as potencialidades das tecnologias, para fazermos uma boa utilização delas em diversos âmbitos da sociedade e, principalmente, na educação, que é o foco deste trabalho.

Mas o que era tido como uma possibilidade no contexto educacional, com o isolamento social imposto pela pandemia da covid-19 em março de 2020, passou a ser a opção mais utilizada para garantir a continuidade dos processos educacionais por todo o país: a educação mediada por tecnologias.

3.1 Tecnologias na Educação

Atualmente, é muito comum falarmos em tecnologia nos referindo, principalmente, ao contexto digital. Entretanto, o conceito de tecnologia não se resume a esse aspecto. Segundo Mill (2018), o conceito de tecnologia é amplo e considera tudo aquilo que tem a capacidade de modificar uma realidade, movimentando-a em direção continuamente a fazer existir aquilo que antes não existia, “por meio de entidades, como matéria, energia, informação, forma, estrutura, leis, procedimentos, processos, regras, disposição, intenção, conhecimento, projeto etc”. (MILL, 2018, p. 596).

Sendo assim, a tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. (MILL, 2018, p.596).

Complementa-se, então, que a tecnologia surge da racionalidade de se produzir algo a partir de uma habilidade ou disposição, não se limitando, porém, a essa última, uma vez que, ao produzir algo, podem emergir novos fenômenos que escapam à nossa compreensão. (MILL, 2018, p. 597-598)

Diante da definição apresentada, Mill (2018) afirma que é um equívoco afirmar que vivemos, atualmente, em uma era tecnológica, “pois todas as eras foram tecnológicas uma vez que a tecnologia faz parte da condição humana e se expressa e atualiza ao longo da história pelo *logos* do seu tempo”. (MILL, 2018, p. 599)

Nesse contexto, de acordo com Mill (2018), os períodos ganham nomenclaturas a partir dos aspectos tecnológicos da época, como a oralidade, a escrita e o digital, atrelado a outras abordagens desde as análises tecnológicas mais profundas até outros conceitos, como os de cultura e inteligência, que emergem em determinado contexto.

É importante ainda destacar o sentido das tecnologias a partir do que Pierre Lévy (2010) reflete sobre o desenvolvimento de técnicas dentro da sociedade. Segundo o autor, as técnicas são criadas inseridas em determinada cultura, “e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada e não determinada”. (LÉVY, 2010, p. 25)

As técnicas, portanto, não determinam, por si só, um estado de fato social ou cultural, pois isso está relacionado a um conjunto complexo “de processos que se autossustentam ou se inibem”. (LÉVY, 2010, p. 25) O autor complementa, ainda, o assunto com a seguinte explicação:

Dizer que a técnica condiciona significa dizer que abre algumas possibilidades, que algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Mas muitas possibilidades serão abertas, e nem todas serão aproveitadas. As mesmas técnicas podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes. [...] A multiplicidade dos fatores e dos agentes proíbe qualquer cálculo de efeitos deterministas. Além disso, todos os fatores “objetivos” nunca são nada além de condições a serem interpretadas, vindas de pessoas e de coletivos capazes de uma invenção radical. (LÉVY, 2010, 26).

Cabe dizer, ainda, que uma técnica não é boa e nem é má, já que isso irá depender do contexto de utilização e dos diferentes pontos de vista. Ela também não é neutra, já que possui uma natureza condicionante. (LÉVY, 2010)

Contudo, acreditar em uma disponibilidade total das técnicas e de seu potencial para indivíduos ou coletivos supostamente livres, esclarecidos e racionais seria nutrir-se de ilusões. Muitas vezes, enquanto discutimos sobre os possíveis usos de uma tecnologia, algumas formas de usar já se impusera. [...] Nenhum dos principais atores institucionais – Estado ou empresas – planejou deliberadamente, nenhum grande órgão de mídia previu, tampouco anunciou, o desenvolvimento da informática pessoal, o das interfaces gráficas interativas para todos [...]. (LÉVY, 2010, pp. 26-27)

Assim, sobre como as tecnologias condicionam a sociedade, é inegável que o surgimento do computador vai condicionar de forma mais profunda as estruturas sociais e culturais, sobretudo, quanto à transmissão e ao tratamento de informações e conhecimentos.

De acordo com Lévy (2010), os primeiros computadores surgem na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1945, para uso reservado aos militares para cálculos científicos. Já nos anos 60, a sua utilização pela sociedade civil passou a ser disseminada, com uma virada fundamental nos anos 70, quando os microprocessadores passaram a ser desenvolvidos e comercializados em maior escala, acarretando “diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude”. (LÉVY, 2010, p. 31)

Passando, então, pelos anos 80, quando a informática ocupa um espaço para além do setor industrial, fundindo-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão, e pelo início dos anos 90, época em que o “número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial” (LÉVY, 2010, p. 32), chegamos à nossa realidade atual. “É desta forma que hoje navegamos livremente entre programas e hardware que antes eram incompatíveis”. (LÉVY, 2010, p. 43). A partir de então, emergem o que Pierre Lévy (2010) denomina de cibercultura.

A cibercultura é um paradigma cultural que surge por conta do desenvolvimento tecnológico a partir da criação dos computadores e, mais especificamente, pela crescente utilização da Internet para acesso da informação, impactou todas as esferas da nossa sociedade. Trata-se de “uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social”. (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 2010) Assim, a cibercultura resulta em novos sentidos da tecnologia, movimentando a sociedade de um modo industrial para um modo informacional, marcado pelo aspectos eletrônico-digital. (LEMOS; LÉVY, 2010)

Ao narrar sobre a realidade do mundo no período contemporâneo, imerso no novo paradigma cultural da cibercultura, Tony Bates (2017) caracteriza o que chamamos de Era Digital da seguinte maneira:

Na Era Digital, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia. Além disso, a taxa de mudança tecnológica não mostra nenhum sinal de abrandamento. A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada vez mais no modo como aprendemos. No entanto, nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte para outra era, baseadas em uma era industrial, em vez de digital. (BATES, 2017, p.49).

O cenário descrito por Bates (2017) nos faz perceber o quanto é difícil imaginar, atualmente, um mundo sem as tecnologias. No contexto atual de avanço tecnológico, o computador possui destaque, mais especificamente a Internet. Conforme destacam Lemos e Lévy (2010, p.23), “a Internet já é uma realidade mundial, interligando todos os países do planeta”.

Cabe destacar, portanto, que Bates (2017), ao definir a Era Digital, se refere principalmente a um tipo específico de tecnologia: as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ou, simplesmente, tecnologias digitais. Para caracterizar esse tipo de tecnologia é necessário apontar primeiramente o conceito de tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

As TIC são a convergência entre tecnologias de informação e de comunicação, já que “permitem o armazenamento, a manipulação e a transmissão analógica ou digital de mensagens codificadas pelos mais diversos sistemas simbólicos inventados pela humanidade” e ainda enfatiza o papel da comunicação. (MILL, 2018, p. 617)

TIC, em sentido amplo, refere-se à integração de setores, antes separados, da tecnologia de informação e de comunicação (especialmente o setor de telecomunicações) com o setor de mídias (audiovisuais e escritas), numa integração estruturadas pelas tecnologias digitais (interfaces, linguagens de protocolos de comunicação, mediadores ou tradutores de informação, computadores), convergindo numa única via ou meio (modernas arquiteturas de rede como a internet). (MILL, 2018, p. 617).

Já as TDIC são caracterizadas pela tecnologia e pela escrita digital, representada pelo binarismo da linguagem da programação computacional do 0 ou 1. Por meio dessas tecnologias, é possível reescrever as informações organizadas e transmitidas das mais diversas formas em uma só linguagem, por meio de um processo que conhecemos como digitalização e virtualização. Esse processo, então “indica a progressiva recriação em novos documentos digitais, mais leves e onipresentes, que ganham agora velocidade e plasticidade no armazenamento, no processamento, na transmissão e na recepção”. (MILL, 2018, p. 622)

As TDIC, atualmente, nos fazem experienciar novas possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas. Se antes a produção e a disseminação de informações ocorriam em processos comunicacionais de um-para-um, com o advento da internet a comunicação se torna de muitos-para-muitos (MILL, 2013). Com isso, nos vemos quase que obrigados a nos manter conectados em plataformas, pois, caso contrário, ficamos isolados.

Cabe destacar, ainda, que o processo de virtualização e digitalização característico da Era Digital, até o momento, não significou, porém, uma eliminação das outras formas de organização e armazenamento de informações e de conhecimento. (MILL, 2018)

Retomando, então, ao que afirma Mill (2018), de que as épocas são marcadas pelas tecnologias, cada qual incorporada ao seu contexto cultural do respectivo período, pode-se concluir que a presença da tecnologia em processos educacionais formais é uma realidade de todas as eras da humanidade e não só da Era Digital. Ou seja, a utilização de tecnologias em processos educacionais não é novidade, afinal, o quadro e giz, por exemplo, são tecnologias.

Certamente, há muito tempo as instituições de educação formal têm sua realidade influenciada pelos fatores relacionados ao avanço tecnológico. E falando especificamente da Era Digital, as TDIC, há um bom tempo, estão “transformando os cenários educacionais tradicionais e, ao mesmo tempo, promovendo o surgimento de outros novos”. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 68)

Sobre isso, Coll, Mauri e Onrubia (2010) ressaltam que, atualmente, há uma crescente valorização dos processos de educação e de formação acompanhados, sobretudo, de um protagonismo da utilização das TDIC nesses mesmos processos.

Assim, a aprendizagem é colocada em destaque e as tecnologias

[...] apresentam-se como instrumentos poderosos para promover a aprendizagem, tanto de um ponto de vista quantitativo como qualitativo. Por um lado, estas tecnologias tornam possível, por meio da supressão das barreiras espaciais e temporais, que mais pessoas tenham acesso à formação e à educação. Por outro, graças às tecnologias multimídia e à Internet, novos recursos e possibilidades educacionais estão disponíveis. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 68).

Há de se destacar que, apesar da potencialidade da capacidade mediadora das tecnologias, a sua utilização na educação não garante, por si só, a qualidade no processo de aprendizagem. Assim, o potencial das TDIC se concentra basicamente

em dois aspectos: o de mediar as relações entre os participantes (estudantes e professores) e os conteúdos de aprendizagem; e o de mediar as trocas e as interações entre os participantes. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010)

O que vai garantir que a intencionalidade e a potencialidade das tecnologias, quando incorporadas em processos educacionais, se tornem efetivas ou não, ou em menor ou maior medida é, na realidade, o uso propriamente dito que se faz dela pelos professores, alunos e outros agentes da educação no cotidiano da ação de aprendizagem. Significa dizer, portanto, que as tecnologias irão trazer ganhos para a educação quando utilizadas de forma satisfatória “para planejar, regular e orientar as atividades próprias e alheias, introduzindo modificações importantes nos processos intra e interpsicológicos envolvidos no ensino e na aprendizagem”. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 76)

Acrescenta-se, ainda, que o uso efetivo das tecnologias por parte dos alunos e dos professores irá depender, principalmente, das características dos recursos tecnológicos que forem postos à sua disposição. Há de se considerar, portanto, as possibilidades e as limitações dos recursos em representar, processar, transmitir e compartilhar informações. Além disso, é importante que as tecnologias selecionadas estejam totalmente associadas aos preceitos do projeto pedagógico e, sobretudo, às estratégias pedagógicas definidas pela instituição. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010)

O surgimento do computador e sua utilização na educação, por volta dos anos 1970, já começam a apontar para um novo caminho no que diz respeito à promoção da aprendizagem. É nessa época que a educação passa a ser tratada como instrução assistida por computadores. (KEARSLEY, 2011)

A ideia principal era de que os computadores podiam fornecer experiências individualizadas de aprendizagem, incluindo sequências interativas que consistiam em problemas ou questões com feedback adequado. Tudo isso era sustentado por uma sólida base teórica sobre o comportamento e pelas teorias cognitivas de aprendizagem, e havia muitas evidências empíricas mostrando que funcionava em termos de pontuação no progresso do aluno ou nos objetivos de aprendizagem. (KEARSLEY, 2011, p. 20).

Posteriormente, percebeu-se que a melhor maneira de utilização do computador na educação era que ele servisse como instrumento para comunicação e compartilhamento de informação, promovendo, conseqüentemente, a capacidade interativa entre os alunos e os professores. E foi com o advento da Internet que surge a ideia da aprendizagem on-line. A partir de 1990, com o surgimento da *World Wide*

Web (www), fica facilitado o estabelecimento de diferentes formas de comunicação e de possibilidades de acesso à informação. Com isso, consolida-se a ideia da aprendizagem on-line como um processo educacional que utiliza redes de computadores em suas metodologias de aprendizagem. (KEARSLEY, 2011)

De acordo com Kearsley (2011), a maior transformação causada pela aprendizagem *on-line* é “a tendência a aumentar a colaboração entre alunos e professores” (p.3). Além disso, outros aspectos que caracterizam a aprendizagem *on-line* são a conectividade, o foco no aluno, a eliminação de fronteiras, o senso de comunidade, a exploração de problemas, o compartilhamento de conhecimento, a promoção de experiências multissensoriais, a autenticidade e a autonomia do aluno.

Cabe dizer que, apesar de os recursos tecnológicos serem utilizados, também, em processos de aprendizagem na educação presencial, é na Educação a Distância (EaD) que elas ganham mais destaque. Afinal, as TDIC e, sobretudo, a Internet são, atualmente, condição essencial para que a EaD ocorra.

3.2 Educação a Distância: contexto histórico e conceito

Conforme nos alertam Moore e Kearsley (2013), muitas pessoas têm a falsa ideia de que a EaD surgiu com a invenção da Internet. Portanto, antes de tratar do conceito propriamente dito de Educação a Distância (EaD), é necessário discorrer um pouco acerca do seu histórico ao longo dos tempos, para entendermos como ela se consolida como uma modalidade educacional em franca expansão atualmente.

A trajetória da EaD é, segundo os autores, dividida em cinco gerações, que são as seguintes: (MOORE; KEARSLEY, 2013)

- 1ª Geração – Ensino por correspondência;
- 2ª Geração – Transmissão de rádio e televisão;
- 3ª Geração – Universidades Abertas;
- 4ª Geração – Teleconferência;
- 5ª Geração – Aulas virtuais baseadas em computador e na Internet.

A primeira geração da EaD, que data do início da década de 1980, é caracterizada pelo estudo por correspondência, no qual os estudantes recebiam materiais de cursos de instrução pelos correios. Essa prática educacional, também chamada de “estudo em casa pelas primeiras escolas com fins lucrativos, e estudo independente pelas universidades” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25), surge nos

Estados Unidos, mas também é possível observar experiências de envio de materiais de ensino pelos correios em outros países, como na Grã-Bretanha, na França e na Europa. (MOORE; KEARSLEY, 2007)

Tendo início no começo da década de 1880, as pessoas que desejassem estudar em casa ou no trabalho poderiam, pela primeira vez, obter instrução de um professor a distância. Isso ocorria por causa da invenção de uma nova tecnologia – serviços postais baratos e confiáveis, resultando em grande parte da expansão das redes ferroviárias. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 25)

É importante ressaltar que a principal motivação para o surgimento das primeiras experiências de ensino por correspondência era a ideia de utilizar a tecnologia como um meio para a instrução chegar até as pessoas que não podiam se beneficiar dela por outro método. “Naquele tempo, isso incluía as mulheres e, talvez por essa razão, elas desempenharam um papel importante na história da educação a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 27), e já nesse período líderes notáveis ganharam destaque no uso da correspondência para a educação de mulheres, como Martha Van Rensselaer, convidada pela *Cornell University*, em 1900, para desenvolver um programa para mulheres da região agrícola. (MOORE; KEARSLEY, 2007)

Nesse contexto, percebe-se que há um forte ideal de fazer chegar a educação para todos os grupos. Um exemplo disso pode ser percebido nas universidades Land Grant, onde os fundamentos da política expressa na Lei Morrill, de 1862, fundamentou o ensino por correspondência. “Os ideais democráticos dessa lei determinavam que a oportunidade de obter educação estaria aberta a pessoas de todas as origens sociais”. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.27)

A segunda geração é marcada pela transmissão por rádio e televisão. Segundo Moore e Kearsley (2007), o surgimento do rádio, no início do século XX, despertou entusiasmo e otimismo em muitos educadores dos departamentos de extensão de universidades, sobretudo dos Estados Unidos. Foi então que, em 1921, o governo federal norte-americano concedeu a primeira autorização à *University of Salt Lake City* para a criação de uma emissora educacional de rádio. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Entretanto, o resultado da adoção do rádio como tecnologia para mediação educacional não surtiu os resultados esperados. O rádio acabou por ser um recurso de pouca qualidade para a educação, sobretudo por conta do pouco interesse dos educadores em geral nesse método de transmissão e pelo amadorismo dos poucos professores que se interessaram com essa prática. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Sobre a televisão como tecnologia educacional, segundo Moore e Kearsley (2013) a televisão educativa é criada em 1934, quando “a State University of Iowa realizou transmissões pela televisão sobre temas do tipo higiene oral e astronomia”. Foi, portanto, a partir da década de 1930 que utilização da televisão em programas de educação apresenta uma franca expansão, com várias experiências pelo mundo.

No Brasil, o incentivo para a utilização da televisão para fins educacionais foi percebido, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, após alguns anos, não foram obtidos resultados concretos dos programas educativos nos canais abertos de televisão. Mas vale citar a experiência positiva dos famosos telecursos criados pela Fundação Roberto Marinho, que conseguiram atender e certificar pelo poder público inúmeros alunos. (ALVES, 2009)

No final da década de 1960, a EaD começa a passar por novas transformações referentes à utilização de novas tecnologias e à organização dessa modalidade. Com a criação da Universidade Aberta, em 1969, no Reino Unido, essas mudanças consolidaram uma nova estrutura da Educação a Distância que caracteriza a terceira geração da EaD. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Segundo Mill (2018), as universidades abertas são sistemas flexíveis de ensino superior, no qual a aprendizagem pode acontecer no local, no horário e no ritmo que satisfaçam as necessidades dos alunos. Essas instituições se constituem de múltiplas metodologias pedagógicas, que levam em conta o professor, o aluno, a instituição e o contexto.

Elas são abertas, porque são flexíveis na admissão dos estudantes e na oferta de oportunidades de aprendizagem. [...] Esse sistema costuma ser associado à modalidade de educação a distância (EaD), para que seja possível atender as pessoas em momentos e lugares diversos (em suas moradias ou em seus locais de trabalho), a fim de que se qualifiquem em se ausentar da rotina. Assim, pela educação aberta, vai-se ao encontro da população que não tem condições de frequentar o ensino convencional. A educação aberta também é considerada uma educação centrada no aluno, em que o ato de ensinar está distribuído entre o material do curso, o professor e os colegas. (MILL, 2018, pp. 667-668).

No contexto brasileiro, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída como política federal pelo decreto nº 5.800, de junho de 2006. Trata-se de um sistema que é integrado por universidades públicas para a oferta de cursos na modalidade EaD. Sua finalidade é a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. (MILL, 2018)

O sistema UAB é um programa que surge com a possibilidade de atingir um grande contingente de participantes e com o objetivo de articular e promover a interação e a efetivação de iniciativas de formação docente que estimulem a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas. (MILL, 2018, p. 668)

O que marca a quarta geração da EaD é a tecnologia da teleconferência, utilizada em âmbito educacional a partir dos anos 1980, com origem nos Estados Unidos. A grande novidade foi que, ao contrário das correspondências, do rádio ou da televisão, essa nova tecnologia proporcionava uma aproximação com a visão tradicional do ensino para um grupo de alunos, constituindo turmas ou classes. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Ao longo dos anos 1980, então, muitos consórcios foram criados para a disponibilidade de uma tecnologia de transmissão via satélite: a videoconferência interativa. Atualmente, todos os sistemas que foram surgindo se adaptaram para oferecer seus serviços com a utilização de tecnologias on-line.

A quinta geração, fundamentada nas aulas virtuais baseadas no computador e na Internet, dá seus primeiros passos também nos anos de 1980. Nesse período, foi observado o desenvolvimento de sistemas computacionais direcionados para a educação. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

A internet encontrou seu caminho para a educação em 1980 quando alunos da Duke University deram início a um sistema chamado Usenet e, mais ou menos ao mesmo tempo, Ira Fuchs, da City University of New York of (Cuny), e Greydon Freeman, da Yale University, inventaram o “Because It’s Time Network” (Bitnet). O sistema Bitnet tornou-se a primeira internet de grandes proporções dedicada unicamente à educação, começando com a primeira conexão entre Cuny e Yale e expandindo-se para quase 500 organizações e 3 mil instituições educacionais em 1991. No ano seguinte, a Bitnet entrou em decadência. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 59).

Outras iniciativas de sistemas com redes de computadores foram surgindo ao longo do tempo até o surgimento da internet e, conseqüentemente, da educação com base na web. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

O uso de redes computadores para a educação a distância teve grande impulso com o surgimento da World Wide Web, um sistema aparentemente mágico que permitia o acesso a um documento por computadores diferentes separados por qualquer distância, utilizando software, sistemas operacionais diferentes e resoluções de telas diferentes. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 60)

Com o advento da tecnologia da Internet, portanto, muitas universidades começam a utilizar, na década de 1990, programas baseados na web em suas metodologias educacionais. Um exemplo são os programas de graduação completos por meio da web oferecidos pela *New York Institute of Technology*. (MOORE; KEARSLEY, 2013)

Nesse contexto, a Internet, ao ser utilizada como tecnologia mediadora de processos educacionais, fez surgir novas ideias sobre como estruturar cursos a distância, sobretudo, com relação às novas possibilidades de colaboração e interação entre alunos, professores e materiais.

Como já citado, o cenário do período atual é de constantes mudanças, sobretudo advindas do surgimento constante de novas tecnologias, que influenciam o ritmo de nossas vidas e a forma como nos comunicamos e nos relacionamos. (BATES, 2017). A tecnologia, portanto, causa impactos em todas as esferas da nossa sociedade. E a educação não fica de fora desse cenário.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 30), atualmente, na EaD, as tecnologias digitais permitem um “equilíbrio entre a aprendizagem individual e colaborativa de forma que os alunos de qualquer lugar podem aprender em grupo, em rede, de forma mais flexível e adequada a cada aluno”. E isso ocorre, sobretudo, devido às múltiplas possibilidades de escolha e de interação oferecidas pelas tecnologias digitais (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 14)

Nesse sentido, novas estruturas educacionais baseadas na utilização de tecnologias indicam, especialmente, avanços nos modelos de Educação a Distância – EaD, que possuem, hoje em dia, a Internet como principal meio para sua estruturação (CAMPOS; COSTA; SANTOS, 2007). E, justamente por conta da rápida evolução tecnológica, está cada vez mais difícil definir o que é a EaD, “porque engloba um maior número de significados, situações mais complexas, atividades diversificadas, conteúdos diferenciados, metodologias muito variadas” (VALENTE; MORAN, 2011, p. 90).

Mesmo diante da dificuldade de caracterizar o que é a EaD atualmente, há conceitos importantes que podem ser citados para entendermos essa modalidade educacional e reconhecer sua configuração através dos tempos.

Primeiramente, cabe dizer que a Educação a Distância é uma modalidade educacional que, no Brasil, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da educação e

foi regulamentada pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Para fins do referido decreto, a EaD é definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Além disso, foi previsto neste mesmo decreto que a EaD se organiza de acordo com metodologias, gestão e avaliação próprias às suas características. O que deixa claro, portanto, que essa modalidade educacional possui suas peculiaridades, a partir de “um *design* didático e de interação com base em uma arquitetura própria, com conteudistas, professores, tutores e discentes”. (SENHORAS, 2021, p. 13)

Ao definir EaD como uma modalidade educacional, Mill (2018) explica que

Numa concepção mais ampla, a educação a distância pode ser definida como uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla EaD, no feminino. Conforme Houaiss (2009), modalidade é um substantivo feminino, que significa tipo, aspecto ou feição diversa que podem ter as coisas; isto é, modalidade é relativo ao modo particular porque se deve executar ou cumprir algo. No contexto educacional, modalidades são modos ou tipos de configurações para o ensino-aprendizagem, formas de organização administrativa, técnica, logística e pedagógica da educação. [...] Assim, a EaD é um modo específico de organizar o ensino-aprendizagem e, sendo uma modalidade, deve ser tratada no feminino, como a educação (e não o ensino) a distância.

Tratando do sentido mais restrito de EaD, Valente e Moran (2011, p. 90) destacam que

[...] EaD são os processos de ensino e aprendizagem que se utilizam mais de tecnologias de comunicação do que da presença física e permite maior flexibilidade de tempos, espaços e formas de ensinar e aprender que independem da presença física ou a integram em momentos pontuais, mas não necessários.

Já Moore e Kearsley (2013, p. 1) afirmam que

A ideia básica da educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Como eles estão em lugares diferentes, dependem de alguma forma de tecnologias de comunicação para que possam interagir.

De acordo com Mattar (2011, p. 3), a separação temporal de alunos e professores tem sido cada vez menos essencial para definir a EaD, ao contrário da

separação espacial. Isso tem sido possível pois as “novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas, em que alunos e professores podem interagir no mesmo momento”.

Diante do exposto, percebe-se que a característica principal da EaD é o fato de os alunos aprenderem em tempo e/ou espaços distintos um dos outros e dos professores e, atualmente, a mediação pedagógica é realizada a partir da utilização de tecnologias digitais, seja na abordagem *broadcast* ou na do “estar junto virtual”, conforme nomeiam Valente e Moran (2011).

A abordagem *broadcast* da EaD é aquela na qual os cursos são realizados sem que haja interação entre os alunos e nem mesmo entre estes e os professores: são os chamados cursos autoinstrucionais. Como não há interação entre os sujeitos da ação educacional, o foco é todo no material instrucional e nos recursos de entrega das informações aos educandos. Assim, o aluno somente será capaz de aprender se for capaz de interagir com o material disponível e construir seus conhecimentos. (VALENTE; MORAN, 2011)

Nessa abordagem, uma infraestrutura sofisticada precisa ser montada, utilizando tecnologias digitais e materiais de apoio muito bem elaboradas. “Porém, do ponto de vista pedagógico, é pobre, limitando-se à transmissão de informação”. (VALENTE; MORAN, 2011, p. 29)

Já na abordagem do “estar junto virtual” há a valorização da interação entre os sujeitos do processo, ou seja, os alunos e os docentes. A internet torna-se uma aliada dessa abordagem, pois proporciona a criação de meios de interação e permite que o professor crie condições de acompanhar lado a lado seus alunos, auxiliando-os na aprendizagem e na resolução dos seus problemas, porém não fisicamente, mas sim virtualmente. (VALENTE; MORAN, 2011)

Nesse sentido, comparando com a abordagem *broadcast*, a abordagem do “estar junto virtual” “utiliza a Internet de maneira mais eficiente, explorando as verdadeiras potencialidades dessa nova tecnologia, e se apresenta como um recurso que pode facilitar o processo de mudança na educação”. (VALENTE, 1999, 2008 *apud* VALENTE; MORAN, 2011, p. 32)

Na abordagem do “estar junto virtual”, o professor tem a função de criar as circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o docente tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. Isso lhe permite interagir com o aluno, fornecendo informações e

desafiando-o, fazendo que o ciclo de ações aconteça e o aluno possa gradativamente vencer etapas na resolução de problemas ou projeto em execução. (VALENTE; MORAN, 2011, p. 32)

Ainda no bojo da valorização da interação na Educação a Distância, Villardi e Oliveira (2005, p. 53) destacam que

Tal perspectiva exige ambientes educacionais dinâmicos e participativos, onde o valor maior recai sobre a interação, sobre o contato com a multiplicidade de visões, sobre a possibilidade de interpenetração de vivências e culturas diversas, sobre a possibilidade de compartilhar e de aprender no espaço da diferença – o que se configura como a essência do exercício democrático.

Toda essa abordagem vai ao encontro da ideia da educação sem distância defendida por Romero Tori (2017). Para o autor, mesmo existindo a separação de modalidades da educação entre presencial e a distância, isso não significa, necessariamente, uma contribuição para o seu avanço, já que a “aprendizagem a distância” acaba soando como um paradoxo.

O que Tori (2017, p. 32) defende é justamente a valorização de processos de interação e de aproximação “do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem”. Para tal, ele afirma que as TDIC, que já estão incorporadas no nosso cotidiano, podem contribuir plenamente para uma educação baseada na interação e colaboração, mesmo que isso não signifique a adoção da presencialidade como única possibilidade de troca e aproximação.

Por fim, é importante dizer que as atividades na EaD acontecem, principalmente, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que são sistemas criados a partir de tecnologias digitais para dar suporte a processos educacionais sob uma perspectiva pedagógica baseada na interação e na mediação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesses ambientes são oferecidos recursos de comunicação e interação para que alunos e professores possam construir conhecimentos, trocar experiências e fomentar a colaboração. (SASSI; MACIEL; PEREIRA, 2015 apud MILL, 2018).

Os AVA são ambientes que trazem consigo a possibilidade de formação de comunidades, em prol da aprendizagem. Nelas, professores, tutores, alunos e gestores podem trocar informações e conhecimentos em temas específicos. Nos AVA, dá-se a interação entre pessoas e o acesso a conteúdos e recursos estáticos ou interativos, tendo como prerrogativa que a educação não se faz sem ação e interação

entre as pessoas. Para tal, utilizam-se materiais no formato *web*, que permitem a confecção de diversas atividades, entre as quais se identificam *chat*, fóruns, *wiki*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários *on-line*, laboratórios de avaliação, *webquest*, glossário etc. (MILL, 2018, pp. 31-32)

Os ambientes virtuais de aprendizagem, portanto, permitem que os recursos tecnológicos fiquem organizados e que seja feito um melhor controle do que é realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, conclui-se que a educação a distância deve estar comprometida com a qualidade do processo educacional, assim como a educação presencial, ajudando o aluno a aprender. “Não se mede qualidade pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela competência dos gestores, educadores e mediadores, e ainda pelo envolvimento do aluno”. (VALENTE; MORAN, 2011, p. 47)

3.3 No meio do caminho, uma pandemia: o Ensino Remoto Emergencial e algumas tensões

A pandemia do novo coronavírus tem sido abordada como uma grande tragédia que se abateu sobre a humanidade no século XXI. De fato, não há que se negar que a crise sanitária pela qual o mundo está passando trouxe consequências que perdurarão por muito tempo para terem seus efeitos mitigados e/ou quiçá superados definitivamente. (TEIXEIRA, 2020, p. 142).

O Sars-Cov-2, o novo coronavírus, teve seu primeiro registro em 31 de dezembro de 2019, na China, de acordo com dados do Ministério da Saúde do Brasil. Pouco tempo depois desta data, novos casos da Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus citado, foram registrados em outros países. Diante desse contexto, muitas pessoas já estavam assustadas com a capacidade de contágio do vírus e com a sua letalidade.

Menos de dois meses após o primeiro caso ser anunciado para todo o mundo, o vírus chegou ao Brasil: era 26 de fevereiro de 2020 quando foi confirmado o primeiro caso de coronavírus em um homem que havia chegado recentemente da Itália⁵. A

⁵ Fonte: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>

essa altura, conforme bem pontuou Teixeira (2020), muitas pessoas no mundo já tinham aprendido a conviver com o coronavírus. O Brasil, começava a aprender.

O que se viu, a partir de então, foi o impacto da pandemia em várias instâncias da sociedade mundial. No Brasil, por exemplo, o desemprego, em 2020, bateu a marca dos 14%, atingindo com maior intensidade “a população que vive na informalidade e reside em áreas precárias”. (COSTA, 2020, p. 971)

No âmbito da educação os impactos foram enormes: as aulas precisaram ser suspensas em todos os níveis da educação formal devido ao risco de contágio do coronavírus pelo contato entre pessoas fora do círculo familiar. O que inicialmente era visto como uma suspensão temporária, posteriormente foi entendido como uma solução sem prazo para acabar, uma vez que a pandemia já havia se prolongado. E, a partir de então, o que antes era motivo de críticas e resistência entre muitos profissionais da educação passou a ser a solução para o problema da suspensão das aulas: a utilização de tecnologias na educação.

Até o início de 2020, a mediação tecnológica na educação era resguardada apenas a alguns processos de ensino-aprendizagem presenciais ou semipresenciais e, principalmente, aos cursos a distância oferecidos, sobretudo, por instituições de ensino superior. A partir do referido ano, entretanto, o cenário mudou: o que era uma possibilidade educacional passou a ser a principal solução para garantir a continuidade da educação em todas as suas esferas.

O que ocorreu na prática foi, portanto, a necessidade de repensar rapidamente todo o processo de ensino e aprendizagem, antes planejado para ser desenvolvido na modalidade presencial, para uma educação mediada por tecnologias digitais em que alunos e professores estariam ao mesmo tempo, na maioria das vezes, em espaços diferentes. Foi, então, a forma adotada para viabilizar, mesmo diante das muitas dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, alunos e familiares, a educação de milhares de alunos. (GUEDES; RANGEL; 2021)

Esse novo modelo foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado por Behar (2020), principalmente, pelo termo remoto, que significa dizer que os professores e os alunos estão distantes no espaço, referindo-se, portanto, ao distanciamento geográfico. Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial foi uma solução implementada, como o nome já diz, emergencialmente no âmbito da

educação de modo que as atividades pedagógicas passaram a ser realizadas com alunos e professores distante fisicamente.

[...] o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. (Hodges et al., 2020, p. 6).

Destaca-se, então, que para tornar exequível o Ensino Remoto Emergencial, foram utilizadas, principalmente, “plataformas digitais e ferramentas tecnológicas, síncronas e assíncronas, tais como aplicativo de mensagens, reuniões e salas de aula virtuais como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem”. (VASQUES; COTA, 2021, p. 24-25)

Nesse contexto, a realidade foi marcada por educadores ainda sem saber aplicar a nova solução educacional baseada na mediação tecnológica, na qual [...] não havia sequer a possibilidade do hibridismo entre a sua utilização e as atividades presenciais. Na esteira do que “não havia”, ou “havia de forma deficiente”, podemos listar, entre outras, a ausência de materiais didáticos adequados, ou recursos educacionais, ou objetos de aprendizagem; a precariedade de recursos tecnológicos suficientes para suportar as atividades; as deficiências e até impossibilidades de acesso à internet... (OLIVEIRA, 2021, p. 9)

A emergencialidade que obrigou a adaptação dos recursos, dos materiais, e do que foi planejado para ser implementado presencialmente é, basicamente, o que difere o Ensino Remoto Emergencial da Educação a Distância (EaD). Além do mais, na EaD há a dedicação de uma equipe multiprofissional e preparada para lidar com recursos específicos, possui um planejamento e um design adequados ao uso de tecnologias digitais que promovam a interação. (HODGES et al., 2020)

Entretanto, o cenário não estagnou numa realidade de excepcionalidade do Ensino Remoto Emergencial e o que se viu foram evoluções desde o início da adoção desse formato de ensino. (OLIVEIRA, 2021)

Magalhães et al. (2020), em uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, observou que o Ensino Remoto Emergencial evolui em 4 cenários: remoto urgente não adaptado, remoto urgente

adaptado, remoto aspiracional e híbrido aspiracional. Esses cenários são descritos no quadro a seguir:

Figura 3 – Cenários para o Ensino Remoto Emergencial

Ensino Remoto Emergencial		Cenários para o Ensino Remoto Emergencial na universidade e uma estratégia pós-confinamento segundo os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.			
	METAS INSTRUCCIONAIS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁTICO	AValiação	
	REMOTO URGENTE NÃO ADAPTADO	<i>Aprender o conteúdo previsto com menor nível de exigência</i>	<i>Longas sessões de webconferência Entrega de trabalho final</i>	<i>Mesmo material na versão online ou escaneada</i>	<i>Avaliação prevista</i>
	REMOTO URGENTE ADAPTADO	<i>Aprender o conteúdo previsto com nível de exigência menor que no presencial</i>	<i>Breves sessões de webconferência Entrega de trabalho final</i>	<i>Material adaptado Acréscimo de resenhas Narrativas transmídia</i>	<i>Autoavaliação Avaliação por pares</i>
	REMOTO ASPIRACIONAL	<i>Aprender com foco na resolução de problemas e integrar disciplinas</i>	<i>Interação em momentos síncronos e assíncronos Trabalho em equipe</i>	<i>Seleção dos recursos a partir das necessidades pedagógicas</i>	<i>Atividades gamificadas Autoavaliação Avaliação por pares</i>
	HÍBRIDO ASPIRACIONAL	<i>Integrar as práticas remotas bem sucedidas ao ensino tradicional</i>	<i>Sala de aula invertida Experiências personalizadas</i>	<i>Combinação de experiências síncronas e assíncronas</i>	<i>Atividades interativas e experiências individuais</i>

Fonte: Magalhães et al. (2020, p.7).

Conforme apontam Kuklinski e Cobo (2020 *apud* MAGALHÃES et al, 2020, p. 8), há “uma proposta de ensino híbrido aspiracional pós-pandemia”. O que se defende nesse novo cenário é o aproveitamento das [...] experiências remotas bem-sucedidas como a diminuição da exposição de conteúdos teóricos nos encontros síncronos, integração de disciplina cujos conhecimentos compartilhem um objetivo comum e a criação de comunidades virtuais como espaços informais de aprendizagem. (KUKLINSKI; COBO, 2020 *apud* MAGALHÃES et al, 2020, p. 8)

De acordo com Oliveira (2021), podemos inferir que o cenário educacional pode evoluir a partir de um Ensino Remoto implementado em um contexto de crise para uma verdadeira transformação digital na educação, estabelecendo assim, ecossistemas educacionais inovadores. Sendo assim, o fator emergencialidade foi ficando de lado a medida em que o novo formato começou a ser estruturado

considerando suas intencionalidades e suas especificidades. Por isso, trataremos esse formato somente como Ensino Remoto, para contemplar um modelo para além do aspecto emergencial que o constituiu inicialmente.

Destaca-se, então, que a possibilidade de uma evolução desse Ensino Remoto nos leva a refletir sobre a necessidade de pensarmos em uma educação na qual, mesmo que os professores e os alunos estejam em espaços distintos e, em algumas situações, em tempos diferentes, haja o planejamento adequado considerando a valorização da participação ativa dos alunos na construção dos conhecimentos, na promoção da colaboração e da interação, tudo isso com mediação tecnológica adequada à situação. Isto porque o período da pandemia e a necessidade de adaptação ao Ensino Remoto deixaram ainda mais evidente que a nossa educação se baseia, prioritariamente, em um modelo centrado no conteúdo, com pouca participação ativa dos alunos e muito dependente da figura do professor como detentor do saber. (MORAN, 2020)

Conclui-se, portanto, com a reflexão de que devemos pensar em estratégias pedagógicas centradas nos alunos e baseadas, sobretudo, em metodologias ativas com mediação tecnológica para aproximar os sujeitos que estejam separados fisicamente.

3.4 Reflexões sobre Estratégias Pedagógicas para o Ensino Remoto

Diante dos desafios impostos para o campo da educação durante o período pandêmico e, conseqüentemente, com o advento do chamado Ensino Remoto e da perspectiva de continuidade desse modelo em instituições educacionais pelo Brasil, é importante pensarmos em estratégias pedagógicas que garantam a qualidade de cursos nesse formato.

Visando, então, romper com um modelo pedagógico centrado no conteúdo e no professor, podemos pensar no fortalecimento de processos de ensino-aprendizagem engajadores e baseados em metodologias ativas da educação. “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 4).

Sabemos, também, que o Ensino Remoto foi pautado, no geral, com mediação de tecnologias digitais. Assim, cabe refletir sobre a definição adequada dos recursos tecnológicos que serão adotados nos cursos oferecidos. Até mesmo porque as tecnologias digitais configuram, atualmente, boas aliadas na adoção de metodologias ativas na educação e possibilitam a interação necessária entre os alunos e entre eles e os docentes para a aprendizagem dos educandos, proporcionando o que Valente e Moran (2011) chamam de “estar junto virtual”.

A partir do Ensino Remoto, o que se percebe é uma maior ocorrência de momentos de comunicação síncrona, ou seja, ao mesmo tempo, a partir da mediação de uma plataforma de web conferência. Entretanto, tão importante quanto as interações síncronas são as interações assíncronas. Por isso, é de extrema relevância pensar em plataformas que sirvam como repositório de materiais e atividades, que tenham meios para uma comunicação assíncrona e outras ferramentas para interação e colaboração do grupo. São os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Além disso, para aproveitar ao máximo as horas dos momentos síncronos, sobretudo com as atividades colaborativas e com os momentos em que os alunos podem interagir com o professor para solucionar possíveis dúvidas, é relevante que se reconheçam as atividades que podem ser direcionadas para os momentos assíncronos. “Nesse caso, verifica-se, no caso do curso realizado em formato remoto, a necessidade de identificar atividades realizadas no momento síncrono poderiam ser transferidas para o momento assíncrono”. (LOSS, 2020, p. 26)

Diante do exposto, cabe destacar que os aparatos tecnológicos devem ser escolhidos considerando sua adequação às estratégias pedagógicas escolhidas para as ações educacionais que serão desenvolvidas. É condição essencial que as tecnologias sejam selecionadas considerando prioritariamente suas funcionalidades e a sua relação com a natureza e a finalidade das atividades desenvolvidas. Para tal, também deve ser considerado que os profissionais envolvidos na oferta de cursos no formato remoto tenham a devida familiaridade com todos os recursos tecnológicos utilizados. O que nos leva a pensar sobre a relevância da formação docente para atuação com mediação tecnológica.

E, para garantir que sejam estabelecidas as metodologias de aprendizagem e os recursos tecnológicos adequados a cada solução educacional, é importante que seja realizado um bom design instrucional dessas ações. Ou seja, as ações

educacionais devem ser bem planejadas, considerando as especificidades do formato remoto e, principalmente, do perfil dos alunos.

Apesar de sabermos que no período de pandemia o planejamento foi atropelado pela necessidade de criar uma rápida solução para a manutenção da educação em todas as esferas, é necessário pensar que, em um cenário de continuidade do Ensino Remoto ou de cursos similares que utilizem a mediação tecnológica, as ações educacionais passem pelo devido processo de *design* instrucional com atuação dos profissionais adequados.

Nesse sentido, apesar de o Ensino Remoto ter nascido de uma necessidade frente a uma situação emergencial, visivelmente, contribuiu para que fossem levantadas reflexões acerca do nosso fazer pedagógico. Assim, uma grande contribuição é com relação à necessidade de entendermos a educação como parte de um mundo imerso em avanços tecnológicos. Dessa forma, os educadores não podem se privar de discutir sobre a mediação tecnológica na educação, seja ela presencial, a distância ou híbrido.

Portanto, o que se propõe é que o formato do ensino remoto pode promover uma educação engajadora, centrada no aluno, com valorização da aprendizagem ativa e colaborativa, com auxílio das devidas tecnologias como solução para simular uma presencialidade de diminuir distancias entre aqueles que não estão no mesmo espaço físico.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa, por meio dos quais será possível perceber como foi a prática da Enap no desenvolvimento e oferta dos cursos remotos durante a pandemia.

4 DESENVOLVIMENTO E OFERTA DE CURSOS REMOTOS DURANTE A PANDEMIA: O ESTUDO DE CASO DA ENAP

Após a apresentação do cenário e a discussão acerca dos referenciais teóricos que permearam a pesquisa, neste capítulo será apresentada a pesquisa propriamente dita e seus resultados.

Assim, serão apresentadas as características da pesquisa, o universo pesquisado, o percurso da pesquisa e os resultados da pesquisa serão, que visam alcançar os objetivos específicos propostos e, conseqüentemente, o objetivo geral do trabalho.

4.1 Características da pesquisa

Primeiramente, cabe evidenciar que a metodologia de pesquisa aplicada nesse trabalho foi o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2015), dedica-se em investigar empiricamente em profundidade um fenômeno contemporâneo inserido no seu contexto de vida real. Quer dizer que o estudo de caso nos permite entender um fenômeno do mundo real, assumindo que esse entendimento irá englobar importantes condições contextuais pertinentes ao caso estudado. Não há, portanto, a separação do fenômeno ao seu contexto, e, muitas vezes, eles não são distinguíveis nas situações do mundo real.

Gerring (2019) explica que o estudo de caso é aplicado para estudar de forma intensiva um caso singular ou um pequeno número de casos, baseando-se em dados e na expectativa de elucidar uma população maior de casos.

O caso, por sua vez, é justamente o próprio fenômeno contemporâneo, conforme alerta Yin (2015). Gerring (2019) complementa que casos podem ser compostos de estados ou entidades com forma de estados, organizações, grupos sociais, eventos, transição democrática, ponto de decisão, ou indivíduos. Mas o aspecto mais importante é que o caso ou os casos devem fornecer evidências importantes para os argumentos de análise da pesquisa.

De forma mais específica, o estudo de caso adotado é o do tipo descritivo, já que se organiza em torno de uma hipótese e irá descrever detalhadamente as soluções para problemas em um determinado contexto. Nessa pesquisa, especificamente, trata-se das soluções adotadas pela Enap para os problemas

referentes à implementação do Ensino Remoto na instituição. Assim, nesse tipo de estudo de caso, há a identificação de casos que podem identificar um padrão ou os padrões comuns. “Isso resulta dos objetivos mínimos da inferência descritiva”. (GERRING, 2019, p. 97)

O estudo de caso mostra-se adequado ao desenvolvimento dessa pesquisa por analisar um fenômeno singular, que é a experiência da Enap no desenvolvimento e oferta de cursos remotos, em um contexto específico, que foi uma necessidade imposta pela pandemia da Covid-19. Para descrever essa experiência, foi escolhido a análise da atuação da Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO), tendo como recorte temporal o período de março de 2020 a dezembro de 2021.

Com relação aos procedimentos técnicos para coleta de dados foi inicialmente realizada uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico sobre os assuntos que permeiam a pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental, com análise de documentos institucionais para o entendimento do cenário e obtenção de dados qualitativos e quantitativos para a caracterização do universo pesquisado e dos resultados da pesquisa e entrevista semiestruturada com as pessoas diretamente envolvidas com o objeto estudado. Há, portanto, a convergência de várias fontes de evidências, caracterizando a chamada triangulação na coleta de dados.

O uso de várias fontes de evidências [...] permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...]” (YIN, 2001, p.121 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Os dados serão interpretados e descritos por meio do raciocínio indutivo. Ou seja, a partir da observação da realidade, serão expostas ideias para que ela seja explicada. A indução é um processo mental por meio do qual se infere uma verdade geral ou universal a partir da análise de dados particulares, suficientemente constatados. (TEIXEIRA, 2005a *apud* ALBUQUERQUE, 2015)

A indução percorre um caminho do geral para o particular, por isso se diz que que a cadeia de raciocínios estabelece uma conexão ascendente. No raciocínio indutivo, as contatações particulares irão, portanto, nos conduzir às leis gerais. (ARAÚJO, 2000 *apud* ALBUQUERQUE, 2015)

Diante do exposto, essa pesquisa pode ser caracterizada como transversal, considerando o tempo no qual ele se desenvolve, que é um curto período. Já com

relação à forma de abordagem, ela é do tipo qualitativa, pois os dados descritivos serão coletados e trabalhados “buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto” (TRIVIÑOS, 1987 apud OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Quanto à sua finalidade, se caracteriza como do tipo fundamental, uma vez que seu objetivo é adquirir conhecimentos novos que contribuam para o avanço da ciência, sem que haja uma aplicação prática prevista (FONTELLES *et al.*, 2009, p. 6), ainda que o presente trabalho possa trazer luz ao desenvolvimento de cursos remotos que promovam a aprendizagem ativa no processo de formação profissional em vários órgãos públicos, ou em outras instâncias da educação.

Quanto à natureza, a pesquisa é do tipo observacional, já que o “o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural” (FONTELLES *et al.*, 2009, p. 6). Cabe ao investigador a realização da coleta de dados para análise posterior, utilizando, para tal, os procedimentos técnicos adequados.

4.2 Universo pesquisado

O universo pesquisado corresponde às atividades relacionadas ao desenvolvimento e à oferta de cursos remotos na Enap. Como recorte dessas atividades, foi considerado o trabalho desenvolvido pela Diretoria de Desenvolvimento Profissional (DDPRO) no período de março de 2020 e dezembro de 2021, que corresponde a quase que todo o período da pandemia da covid-19 no Brasil.

Entre março de 2020 e dezembro de 2021 a DDPRO disponibilizou um total de 191 cursos remotos, oferecidos em 986 turmas. Desses cursos, 43 foram desenvolvidos para o formato remoto, sendo 31 deles já existentes na modalidade presencial que passaram pelo processo de transposição, que compreende as adequações necessárias para a oferta no formato remoto. Os outros 12 cursos eram inéditos, desenvolvidos já para a oferta no formato remoto.

Foram ao todo 11.388 vagas divididas nessas 986 turmas. O número total de inscrições ultrapassou o número de vagas oferecidas, totalizando 29.272 de pessoas matriculadas. Quanto as matrículas efetivadas, foi um total de 12.311 alunos matriculados, quantidade também superior às vagas oferecidas. O número total de concluintes foi de 8.056 pessoas.

Cabe dizer que esses cursos são de curta duração referentes ao que a instituição chama de Educação Executiva, cuja finalidade é o desenvolvimento profissional a partir da formação de habilidades em várias áreas do conhecimento. Assim, são cursos que possuem carga horária que variam, no geral, de 14 a 40 horas.

No período de 2020 a 2021, a DPPRO estava organizada em 4 coordenações cada uma delas com atribuições específicas que estão dispostas nos Artigos 32 a 35 da Portaria nº 53, de 12 de fevereiro de 2021. As coordenações são as seguintes:

- Coordenação-Geral de Produção de Web (CGWeb);
- Coordenação-Geral de Projetos Sob Medida (CGProj);
- Coordenação-Geral de Execução de Cursos (CGExe);
- Coordenação-Geral de Desenvolvimento de Cursos (CGDes).

Entretanto, as coordenações que estiveram diretamente envolvidas no desenvolvimento e na oferta dos cursos remotos foram a CGProj, a CGExe e a CGDes.

Com relação à quantidade de servidores e outros profissionais que se envolveram nas atividades de desenvolvimento e oferta dos cursos remotos na DPPRO, não foi possível levantar esse número. Foi informado que as equipes da DPPRO sempre foram muito orgânicas e passaram por muitas variações da quantidade de pessoas envolvidas no desenvolvimento de cursos remotos. Além disso, foram contratados muitos colaboradores externos à Enap para atuarem tanto como conteudistas de cursos como com design instrucional dos cursos remotos.

4.3 Percurso da pesquisa

A primeira fase da pesquisa foi me debruçar sobre o cenário e compreender qual foi o comportamento da instituição durante o período pandêmico para estabelecer como a pesquisa seria conduzida. Então, foram consumidas lives, cursos e outros eventos oferecidos pela Escola. Até que, no final de 2020, fui contratada para atuar como *designer* instrucional na transposição ou redesenho dos cursos presenciais para o formato remoto. Essa atividade durou até o início de 2021 e eu pude entender melhor sobre o trabalho que estava sendo realizado e reconhecer quais materiais seriam necessários para o desenvolvimento das pesquisas, assim como quais profissionais eu poderia entrevistar em fase futura.

Em seguida, entrei em contato com uma servidora da Diretoria Executiva para solicitar autorização para pesquisar a Enap e, também, a indicação de nomes para me orientarem durante a pesquisa, me fornecendo os documentos institucionais que eu iria necessitar. Na ocasião, essa servidora fez a ponte com o Diretor da DDPRO à época, que autorizou a realização da pesquisa e indicou 2 servidoras da CGExe como pontos focais da pesquisa. Os pontos focais foram essenciais para que eu tirasse dúvidas e estabelecesse um contato mais próximo com o cotidiano da Escola.

Posteriormente, foram solicitados os seguintes dados para que eu pudesse reconhecer, em números inclusive, o universo da pesquisa:

- Lista de cursos transpostos do presencial para o remoto de março de 2020 a dezembro de 2021.
- Lista de cursos inéditos desenhados para o formato de ensino remoto de março de 2020 a dezembro de 2021.
- Quantidade de turmas oferecidas de cada curso no formato remoto de março de 2020 a dezembro de 2021.

Em seguida, como continuidade do levantamento de dados para reconhecimento do universo pesquisado, solicitei algumas informações, mas por questões internas de controle, não foi possível realizar um levantamento exato desses números:

- Quantos servidores da CGDES trabalharam diretamente no desenvolvimento e transposição de cursos no formato remoto?
- Quantos servidores da Enap, que não são da CGDES, contribuíram com o trabalho da CGDES nesse processo de desenvolvimento e transposição de cursos remotos?
- Quantas pessoas de fora da Enap trabalharam no desenvolvimento e transposição de cursos remotos?

Entretanto, por questões internas de controle, principalmente por conta da rotatividade das equipes que compunham a DDPRO à época, não foi possível levantar esses números.

Já com os dados solicitados, fiz uma análise da planilha que continha todos os cursos e turmas oferecidas no período de março de 2020 a dezembro de 2021 e, depois de algumas indecisões, cheguei ao número de 4 cursos para serem

analisados: 2 cursos transpostos e 2 cursos inéditos, escolhidos aleatoriamente a partir da lista anteriormente disponibilizada.

Os cursos analisados foram os seguintes:

- Gestão de Riscos nas Contratações Públicas
- Gestão e Difusão de inovação no Setor Público
- Praticando o Direito Administrativo no Setor Público
- Uso de evidências para tomadas de decisão

Com os cursos decididos, solicitei via *e-mail* o envio dos seguintes documentos institucionais referentes a eles: Relatórios das avaliações de reação e dos Roteiros de Atividades de Ensino (RAE) do formato remoto da primeira turma oferecida (considerando o período a partir de março de 2020). Em seguida, iniciei uma primeira análise dos materiais enviados.

Posteriormente, decidi entrevistar 4 pessoas que trabalharam diretamente com o ensino remoto na Enap, seja na definição de diretrizes, na oferta dos cursos ou no seu desenvolvimento. Então, foram escolhidas 1 servidora da Direx, 1 servidora da CGDes e 2 servidoras da CGExe para participarem das entrevistas, realizadas individualmente com cada uma delas. A cada uma delas foi enviado um convite por e-mail para consentimento de uma entrevista via Google Meet. Foi utilizado o modelo de entrevista semiestruturada, com 14 perguntas pré-estabelecidas, e todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

Finalizada essa etapa de realização, percebi que seria interessante ouvir uma servidora de outra coordenação da DDPRO que não havia sido contemplada nesse primeiro momento, mas que teve uma atuação importante no desenvolvimento de cursos remotos no período estudado, que era a CGProj. Segui o mesmo rito de convite e de realização da entrevista com gravação, e finalizei essa etapa das entrevistas e, conseqüentemente, a fase de coleta de dados.

Cabe dizer que, considerando a dimensão da amostra, optou-se por não caracterizar as entrevistadas para além dessas informação relacionadas à definição da quantidade por diretoria. Com isso, buscou-se preservar a privacidade de cada entrevistada e o sigilo das suas respostas.

Dito isso, os instrumentos de coleta de dados foram, portanto, os seguintes:

- Roteiro de Atividades de Ensino (RAE) de 2 cursos transpostos e de 2 cursos inéditos;

- Avaliação de Reação de 2 cursos transpostos e de 2 cursos inéditos;
- Entrevistas semiestruturadas com 5 servidoras da DDPRO.

Com os dados coletados, iniciei a fase de análise desses dados pela transcrição total de todas as entrevistas. Em seguida, categorizei as falas das entrevistadas de acordo com tópicos que se referem à observância dos objetivos específicos da pesquisa.

Feito isso, voltei o olhar para uma análise mais profunda dos RAE, para reconhecer suas características, e das Avaliações de Reações dos cursos, na observância do que foi comentado pelos alunos. Assim, quanto às Avaliações de Reação, a análise se limitou aos comentários qualitativos feitos pelos alunos, principalmente com relação às suas dificuldades durante o curso. Os RAE proporcionaram dados de análise com relação ao design instrucional do curso. Assim, os dados obtidos a partir desses documentos foram categorizados de acordo com esses tópicos. Finalmente, a partir da categorização desses dados, comecei a produção dos resultados obtidos com a pesquisa.

4.4 Os resultados obtidos

4.4.1 Adequações necessárias no desenvolvimento e na oferta dos cursos remotos

O trabalho de adequação do modelo de cursos da modalidade presencial para o formato remoto apresentou, basicamente, três cenários dentro da DDPRO, que não necessariamente ocorreram em tempos distintos, já que eles foram se constituindo quase que simultaneamente, inclusive se confundindo entre si em vários momentos.

O primeiro deles diz respeito ao cenário emergencial em decorrência do isolamento social que teve início em março de 2020 no Brasil, no qual os cursos remotos foram oferecidos sem alterações no *design* instrucional e as adaptações foram somente no que se refere à utilização de ferramentas tecnológicas para transmissão do curso ao vivo e para realização das atividades propostas. Inclusive, a colaboração dos docentes contratados foi essencial para a continuidade das ofertas dos cursos. Foi a partir das primeiras experiências e experimentações marcadas pela coragem de ousar que surgiram as reflexões iniciais sobre como desenvolver e ofertar um curso remoto.

Com relação a esse cenário inicial, destaco as seguintes falas:

Entrevistada 2 - “Em um primeiro momento a gente fez mais uma transposição do conteúdo expositivo e a gente estava sentindo uma pouco de dificuldade com as atividades práticas. Então, a gente começou a procurar alguns recursos na internet que poderiam substituir as atividades práticas. (...) A primeira adequação foi tentar manter as aulas expositivas como eram e tentar substituir apenas as ferramentas do presencial, que eram o *flipchart*, as mesas separadas em grupo, por algum programa da internet que pudesse fazer mais ou menos a mesma coisa, que tivesse mais ou menos a mesma funcionalidade. (...) Então, em um primeiro momento, a carga horária do cursos remotos era a mesma carga horária do curso presencial. “

Entrevistada 3 – “A gente se deparou com o cenário da pandemia em março de 2020, a primeira iniciativa foi: vamos ofertar os cursos via videoconferência, pelo Google Meet. E, muito rapidamente, a Enap providenciou licenças do Zoom, porque já se suspeitava que o Zoom teria recursos melhores do que o Google Meet, para essas ofertas. E aí a gente precisou ver quem topava, e os coordenadores de cursos consultaram os professores que já tinham cursos programados. Veja, né, a Enap programa os cursos com antecedência, então havia inúmeros cursos com data programada, com professor contratado, com inscrições abertas e outros com inscrições já encerradas e alunos matriculados. Claro que os primeiros, aqueles que estavam acontecendo, imediatamente a gente suspendeu. E aí aqueles que estavam já na iminência de serem ofertados, a gente conversou com os professores, os coordenadores conversaram com os professores para ver se eles topavam. (...) E uma parte falou: não, socorro, não consigo. Outra parte falou: beleza, vamos tentar, vamos ver no que vai dar. Então isso era o que estava acontecendo dentro da CGExe no panorama ali da oferta regular. (...) O principal era ver qual professor encarava o desafio de fazer aquele cursos que tinha o RAE presencial, tinha todo o material presencial. Mas aí a gente faria aquilo pelo zoom. Então foi assim que se pensou a continuidade da oferta. Alguns coordenadores tinham mais repertório para auxiliar os professores em algumas coisas. (...) Outros coordenadores não tinham tanto esse repertório, e aí ficava muito dependendo do professor também. (...) Então os professores que estavam ali improvisando e fazendo da forma que dava, cada um usou a sua estratégia para ver o que podia ficar no assíncrono. Muitos deixavam no

síncrono a explicação deles e deixava no assíncrono as atividades para eles treinarem ou produzirem alguma coisa. Outros invertiam, né. Que era o que a gente recomendava, na verdade, que o conteúdo, algo muito conceitual deixa lá o texto explicando, depois só retoma e procura privilegiar para os momentos síncronos a interação. (...) Eu sempre preferi que a parte conceitual ficasse mais para o assíncrono, para que as pessoas lessem, vissem vídeos. Então eu recomendava esse tipo de atividades mais para o assíncrono, para que as pessoas fizessem no seu tempo, para que o momento síncrono privilegiasse o momento em que estavam todos conectados ao mesmo tempo e que ali tivesse mais as trocas entre os próprios participantes, atividades colaborativas. Nem sempre isso era perfeitamente possível, sempre teve muita resistência dos professores, que ficavam muito inseguros em deixar tudo no assíncrono.

Entrevistada 4 – “O que aconteceu? A gente não teve medo de ousar. A gente já tinha o pacote G Suite pronto que nos ajudou muito, mas o Google Meet não era suficiente para as necessidades da Enap, porque a gente tinha um olhar de aulas baseadas em metodologias ativas. O Google Meet, por exemplo, não dividia as pessoas em grupo, então a gente teve que ir para o Zoom. (...) bom, a gente teve que adaptar de uma hora pra outra os cursos do presencial pro remoto, e a gente entendeu que essa adaptação assim ela não fazia sentido. Ela fez sentido num primeiro momento? Fez, era como a gente podia. Mas aí nós precisamos começar a estudar: quanto tempo que a gente pode manter as pessoas numa tela de forma síncrona? Qual é a carga cognitiva que essas pessoas estão gastando nesse aprendizado? Quanto tempo na frente de uma tela elas vão realmente conseguir apreender os conteúdos, participar ativamente? Quanto tempo ela simplesmente deixou de prestar atenção? O que é assíncrono e vai para a sala de aula Google, por exemplo, ou qualquer outro repositório? Porque, num primeiro momento, a gente se encantou com aquilo. Você ter um espaço assíncrono parecia um lugar que você podia colocar a curadoria de tudo o que você sabia sobre aquele assunto. Mas isso que aquele aluno está precisando e está procurando? Porque a curadoria de tudo o que você sabe de um assunto tem que estar em outro lugar. Mas qual é o objetivo daquele curso específico? Naquele curso específico, o que precisa estar naquele lugar? (...) Então a gente teve que voltar a refletir sobre: gente, o que é o modelo do ADDIE? Para que servem os

objetivos de aprendizagem, o que você quer alcançar? Qual é a quantidade mínima e suficiente, mas realmente objetiva para poder trazer o conteúdo para gerar aquela aprendizagem? (...) Quais são os objetivos de aprendizagem, o que você quer alcançar com aquele curso? O que você quer alcançar com aquela oficina? Qual é o seu objetivo de aprendizagem? Não pode perder isso de princípio nem no presencial, nem no remoto.

Entrevistada 5 – “Como a gente já tinha algumas turmas programadas já para aquele mês de março, a nossa iniciativa foi olhar o calendário para ter uma dimensão das turmas que seriam canceladas e tentar verificar quais daquelas turmas a gente teria condições de propor um ajuste, naquele momento emergencial, para o professor que fosse ministrar a turma. Então, eu não vou me recordar agora qual foi o curso, mas foi numa situação exatamente dessa: a gente queria saber quais professores topariam o desafio de, junto conosco, tentar rodar o curso, que hoje estava desenhado para o presencial, no formato remoto. (...) Alguns professores já eram professores de outros cursos ou eram professores universitários e, de uma forma ou outra, já tinham tido algum contato com essas ferramentas tecnológicas. (...) E aí o professor tentava enxergar o curso que ele tinha em mãos, daquilo que ele tinha de conteúdo para passar se ele teria condições de fazer de uma forma remota. (...) Aí foram aparecendo outros professores, fomos colocando essas primeiras turmas como exemplo. O próprio professor se colocou à disposição para passar um pouco de conhecimento de ferramentas tecnológicas para os próximos professores, mas ainda era numa situação de muito improvisado. (...) Então, foi muito assim, a parceria do coordenador de curso com o professor que se sentiu à vontade naquele momento para conseguir conduzir a turma nesse formato para a turma acontecer. Então nós realizamos a primeira turma no dia 30 de março. Foi bem rápido, logo depois do início da pandemia e conseguimos rodar. Foi um sucesso, mas, claro, caindo toda hora, tinha aquela coisa do Meet que tinha um tempo de reunião de 40 minutos e aí caía e entrava de novo. Mas foi um pontapé inicial para a gente conseguir manter as atividades que a gente tinha no formato presencial. (...) Eu acho que a nossa transparência como escola com os nossos alunos também foi fundamental. Porque a gente já abria a turma falando: olha, pessoal, está tudo diferente pra gente e pra vocês, as relações de trabalho estão

diferentes, mas a gente está aqui tentando fazer o negócio acontecer para a gente não parar.”

Rapidamente esse cenário inicial foi se modificando e, enquanto alguns cursos ainda eram ofertados com o design instrucional do curso presencial, com algumas adaptações possíveis, mesmo que mais consistentes, mas ainda improvisadas, os primeiros cursos começaram a passar por uma transposição do modelo presencial para um modelo remoto. Essa transposição era justamente pensar as adaptações de forma sistemática para atender as especificidades do formato remoto, mas ainda em um contexto de muito aprendizado, com tentativas, erros e investimentos em capacitação para a equipe.

Nesse momento, começaram a ser definidas as ferramentas tecnológicas adequadas para a aplicação das metodologias ativas, a carga-horária do curso, um formato com parte assíncrona de interação e parte síncrona com o suporte da Google Sala de Aula e um *design* instrucional pensado para o formato remoto, mas ainda com um certo grau de atrelamento ao que foi pensado para o presencial.

Esse momento é ilustrado pelas seguintes falas:

Entrevistada 1 – “Um primeiro passo foi tomado por outra coordenação dentro da diretoria, que na época se chamava Coordenação Geral de Execução, e eles selecionaram alguns cursos que eram bem demandados e que tinham potencial para rodar num formato remoto, que não se sabia ainda qual era esse formato remoto, e fizeram um trabalho de adaptação desses cursos. E a palavra é essa mesmo, foi adaptação porque era um aprendizado para todo mundo. (...) As principais adaptações que foram feitas nessa época, foi justamente olhar o conteúdo do curso e, em diálogo com o conteudista, escolher os momentos em que o material precisava ser adaptado, tinha, salvo engano, um conjunto de apresentações já, de slides, as aulas aconteciam no zoom e eram utilizadas algumas ferramentas.

Entrevistada 2 – “Aí quando a gente viu a necessidade de adequar as atividades para a modalidade remota, a gente começou a fazer cursos de capacitação para aprender a mexer em ferramentas tecnológicas. E começamos a pesquisar o que elas possibilitariam pra gente com relação a atividades em grupo. (...) E com o tempo a gente percebeu que não dava para manter a mesma carga horária, não dava para

manter um intervalo de 10 ou 15 minutos e a pessoa ficar quase 2 horas na frente do computador direto escutando as explicações. Aí a gente começou a perceber, nessa fase da adequação, que 2 horas de conteúdo expositivo presencial era um tipo de rendimento de concentração e quando era remoto, a gente não conseguia manter a concentração dos participantes por tanto tempo.”

Entrevistada 3 – “O que eu ia fazendo ali, em um trabalho de formiguinha era tentando já ir adaptando esses RAE para o remoto. Mas, com o volume que a gente tinha de curso, eu ia fazendo um enquanto tinha 30 sendo ofertados com o RAE do presencial. Essa parte que eu estava fazendo de ajustes, então, não eram cursos inéditos, eles estavam passando por revisão e eu já aproveitei e comecei a pensar numa oferta remota para eles. (...) Eu vejo que essas adaptações, essas questões são muito parecidas tanto pro desenho quanto pra execução. Eu acho que elas estão muito relacionadas, porque eu acho que uma questão muito importante foi tempo. (...) A Enap já estava fazendo cursos presenciais que geralmente eram 7 horas diárias, manhã e tarde. Isso, rapidamente, a gente percebeu que era inviável. (...) Era muito cansativo, demandava uma atenção muito grande por parte dos alunos e dos professores. Então, a gente rapidamente percebeu a adequação do tempo. Isso também passou por diversas fases, porque a gente começou primeiro: vamos fazer, então, 4 horas de manhã por vários dias. E alguns professores falaram para fazer de manhã por videoconferência e a parte que era a tarde fazer assíncrono. Não necessariamente funcionou bem. Mas vários formatos foram testados. Sim, a questão do tempo foi o principal. (...) Então, não só a carga horária total como a distribuição no tempo, porque, vamos supor: quando a gente prevê uma atividade assíncrona, vamos dar um tempo maior, vamos dar um intervalo de dias alternados, ou as vezes não tinha, não é porque tem carga horária assíncrona, ele é inteiro síncrono, mas tem uma carga mental, uma carga cognitiva muito elevada, então vamos dividir isso um pouco para dar tempo de as pessoas assimilarem um pouco, refletirem sobre o aprendizado. Isso eu acho que é bem marcante. E você vê, isso interfere tanto no desenho quanto na execução. (...) A gente percebeu também que muitas metodologias que eram empregadas nos cursos presenciais a gente precisava repensar. Vamos supor: tinha dinâmica que um fica de costas para o outro e fala alguma coisa... não, não dá para operacionalizar isso, então vamos pensar numa

outra atividade que a gente alcance um resultado parecido. É que aí nem é tanto a metodologia. A metodologia muitas vezes é a mesma a ser aplicada, mas a gente tem que pensar na estratégia. (...) Sobre as ferramentas e recursos, em muitos cursos de projetos tinham Canvas impressos nos papéis A3 e precisamos repensar como fazer isso, então que ferramenta que a gente vai usar? É o Miro. As vezes era fácil só redesenhar. O mesmo Canva que a gente usava no papel reproduzia ele digitalmente e dava para usar. Outros não, outros a gente pensava: vamos criar uma coisa diferente para facilitar o manuseio aqui e tal. Então isso também foi impactante. (...) isso fez a gente refletir muito sobre exposição de conteúdo, sobre o que é realmente necessário ter exposição do professor. Porque, assim, se na sala de aula presencial, cursos muito expositivos já eram um pouco entediantes, isso ficou muito gritante no remoto. E isso também foi uma forma de a gente perceber que a gente pode usar outras estratégia para introdução de novos conceitos. Para a gente pensar melhor na carga cognitiva. A gente passou a ter uma preocupação melhor com isso, coisas que as vezes a gente não refletia direito no presencial. (...) a gente percebeu que a carga horária não dava para manter igual. Então a gente precisava dividir. E a gente precisava também dividir entre o síncrono e o assíncrono. Então essa decisão de pensar assim: o que a gente vai privilegiar, priorizar no síncrono? O que a gente pode deixar no assíncrono? Considerando que a pessoa possa estudar por conta própria, considerando que no assíncrono ele precisa ter autonomia para se virar com aquele conteúdo e considerando que talvez ele não faça e considerando que talvez o aluno ignore completamente essa parte. Algumas coisas a gente falava: isso aqui pode ficar no assíncrono mais a gente tem que se certificar que a pessoa cumpriu com essa parte e a gente ia pensar numa estratégia, como aquilo era muito requisito. (...) Geralmente a parte assíncrona é uma carga horária menor do que a síncrona, dificilmente a gente vai ter um curso que tenha mais carga horária assíncrona e menor síncrona. Geralmente a parte síncrona é o grosso mesmo da carga horária do curso. Isso é uma coisa que ficou estabelecida pra escola: a gente usa a google sala de aula para organização dos materiais assíncronos e outros recursos que a gente pode procurar também. Então, arquivos que possam ser editados colaborativamente, painéis que sejam no Miro, no Jamboard, no Padlet, e diversas outras ferramentas que a gente ia linkando. Mas a google sala de aula foi o que até hoje como esse lócus da organização do assíncrono. E suporte para o síncrono também.

Entrevistada 4 – “Então a gente teve que revisitar carga horária, teve que revistar quanto de assíncrono e quanto de síncrono. (...) Tiveram várias coisas. Primeiro a gente teve que pensar em quanto tempo a pessoa consegue ficar efetivamente na frente de um computador, prestando atenção e absorvendo o conteúdo e as habilidades e as competências que a gente quer compartilhar com ela. Novas habilidades tiveram que surgir. Essa coisa de ferramenta, por mais que a gente queira que seja transparente, nem sempre é. Mas ao mesmo tempo, isso se soma a essa ideia de você ter uma mentalidade digital desenvolvida cada vez mais. Então, isso é um cuidado. (...) Então tem o tempo que ela se concentra e tem que ter o tempo que ela faz outras coisas. Ao mesmo tempo é: como que você contabiliza a quantidade de atividades assíncronas que a pessoa vai se engajar e ela não vai se cansar? E aí como é tanta coisa pra fazer ela vai acabar deixando de fazer e não vai fazer nenhuma. Assim, qual é o meio termo? Como consegue chegar a esse equilíbrio? Eu acho que essa foram as buscas principais e que a gente foi construindo não só com base em referências internacionais, que a gente foi lendo muito, conversando muito. A gente trouxe muitos professores, a gente convidou muita gente de fora para vir falar com a gente sobre experiências, como a gente também foi fazendo testes em relação às nossas próprias experiências. E eu acho que a DDPRO cumpriu um papel muito importante nesse sentido, porque como o contato deles com os professores e a quantidade de turmas que acontecem todos os dias é muito grande, trazia um banco de dados muito rico para fazer essa avaliação.”

Entrevistada 5 – “E aí a gente chegou num momento em que o mesmo curso, que antes era padronizado, estava sendo executado de formas diferentes, fugindo um pouco da nossa regra, né, que a gente sempre primava muito de ter um material único e de forma que o aluno, independente da turma que ele estivesse, receberia as mesmas informações, os mesmos conteúdos em qualquer turma da enap. Então, surgiu esse incomodo, de realmente a gente buscar uma padronização. (...) Então, a gente contratou algumas Designers Instrucionais para nos ajudar nesse redesenho, pensando, assim: é um redesenho mesmo, mas não mudando muito o desenho do curso original. A nossa ideia não era construir um curso novo, não é partir do zero e imaginar agora um curso remoto e já começar desde o início com estratégias

diferentes. O objetivo naquele momento foi: nós temos um curso pronto para ser ofertado de forma presencial, quais momentos, quais atividades nós podemos transformar para essa realidade remota e continuar dando o curso? Então, essas desenhistas foram com a ideia de pensar os exercícios, as dinâmicas, ou trazer um pouco mais de dinamismo para o curso, que antes você tinha aquela troca presencial e que hoje era um ambiente mais frio, mais distante. Como trazer para mais perto essas pessoas? Então, foram também desenhos, mas era mais uma questão de adaptação. (...) Íamos pensando dessa forma: então foi a carga horária diária, a adaptação das dinâmicas que antes eram do formato presencial e foram para o remoto e a inclusão de algumas ferramentas para trazer um pouco dessa interatividade.”

Finalmente, um cenário mais concreto começou a ser construído no final de 2020, quando foi iniciada a elaboração de uma metodologia para o desenvolvimento considerando especificamente as especificidades desse novo formato. E todo o aprendizado, que foi adquirido nos outros dois contextos de adaptação de cursos, foi essencial para pensar em um novo trabalho voltado para o desenvolvimento e a oferta de cursos em um formato que era novo para a Enap.

Entrevistada 1 – “A gente começou a trabalhar numa metodologia em 2020 para desenvolver os cursos remotos. (...) E a gente precisava pensar numa metodologia que a gente não tivesse nem tudo do presencial e nem tudo do a distância. Que a gente tivesse ali no meio e conseguisse manter a qualidade. (...) Então nós olhamos para como a gente desenhava os cursos autoinstrucionais, para como a gente desenhava os cursos presenciais, e pensamos como a gente poderia desenhar os cursos remoto. Então fizemos algumas etapas muito semelhantes com o framework ADDIE. (...) Então saímos experimentando já no final de 2020 como ia ser esse metodologia, e isso não compete em nada com a adaptação que estava sendo feita pela outra área. Começamos a fazer os primeiros desenhos remotos ali no-finalzinho de 2020 testando já essa metodologia que nós criamos. (...) Dentro dessa metodologia, a gente faz um planejamento com o colaborador, apresenta todos os frameworks que nós temos, todas as ferramentas disponíveis na escola, as metodologias ativas e tudo mais. Trabalhamos numa nova versão do RAE também, que misturou o RAE presencial com o ERA EaD, e deixamos o que a gente precisava

ter em comum de todos os RAE, como público-alvo, objetivo e tudo mais. Então tinha ali uma divisão por aulas, o que acontece em cada aula, tem a divisão das atividades e aplicação, tem a parte para colocar a bibliografia trabalhada, o que acontece no síncrono e o que acontece no assíncrono. Todos os cursos remotos têm um ambiente assíncrono no Google Classroom. (...) A gente também não quis que o curso parecesse um EaD, então a gente não trabalhou com o Moodle. O Moodle está muito ligado, com a carinha do EaD. (...) Então, a gente queria trazer as pessoas para outra experiência. E essa parte assíncrona é liberada para o aprendiz, a depender do curso, até 1 semana antes, a depender das atividades que tem ali. Então, ele tem momentos assíncronos que são individuais. (...) A gente fez atividades assíncronas em que elas precisam responder um quiz, fazer uma leitura, ouvir um podcast, para elas se prepararem para os momentos síncronos. Nos momentos síncronos, desde o desenho, o que a gente diz para os nossos colaboradores é: não é um curso teórico, é um curso prático. Então a carga teórica se tiver que existir ela tem que estar no assíncrono. E aí fizemos um corte também na carga horária dos cursos: o curso pode ter até 20% da sua carga horária assíncrona e 80% têm que ser síncrona. E esse 80% ele é metodologias ativas e a participação ativa dos alunos. Óbvio que vão ter momentos que precisa explicar uma teoria e tudo mais, mas ela nunca vai ser a maior parte da aula. Fizemos também um dimensionamento de quanto tempo as pessoas ficam presentes em uma aula síncrona e que não dá uma sobrecarga cognitiva para ela. Lógico que a gente teve que aliar isso a outras ferramentas que a gente tem na escola. (...) Chegamos a 3 horas de aula por dia, que é o ideal. São 3 horas de aula, sendo que no presencial são 4 horas de aula. No presencial, temos 15 minutos de intervalo. Nos síncronos, a gente pega esses 15 minutos e deixa a cargo do desenho do curso em acordo com o professor. Então se o curso é um pouco mais pesado, no sentido de que ele vai ter muito mais mão na massa ali o tempo inteiro, a gente chega a fazer até 3 intervalos de 5 minutos. Se ele já é um curso mais tranquilo, vai ter as metodologias ativas do mesmo jeito, mas ele é menos carregado, a gente deixa os 15 minutos. E a gente deixa também a liberdade para o professor de ele sentir a turma: se ele acha que precisa que precisa dar um intervalo um pouco maior, ou um pouco menor, o quanto que ele consegue ir com a turma. (...) Então, todas as aulas síncronas elas vão ter alguma aporte no assíncrono para que o aluno possa fazer. Alguns cursos vão ter alguma atividade de entrega, mas elas não valem nota, é mais um exercício

para a pessoa se autoavaliar, naquele conteúdo, naquele aprendizado, para que ele saiba se precisa ou não se aprofundar em algum conhecimento. (...) Os cursos que foram adaptados no final de 2020, início de 2021, quando foi no primeiro semestre de 2021, que a gente já estava ali com a nossa metodologia testada e ajustada, nós recebemos esses cursos, alguns deles, para redesenhá-los dentro dessa metodologia. Então a gente fez um trabalho de olhar a carga horária, os objetivos, as ferramentas, e redesenhamos esses cursos. O que a gente percebeu quando esses cursos chegaram para a gente fazer os redeseños, era que a carga teórica dele ainda estava alta. Então a gente precisou olhar esse desenho para, justamente, retirar essa alta carga teórica. (...) a gente olhou para esse desenho de curso, e deixamos o mais mão na massa possível, o mais experiencial possível, dentro de metodologias ativas e trazendo eles para a nossa metodologia. (...) Eu acho que a gente conseguiu evoluir para um desenho que o curso realmente funciona remoto.”

Entrevistada 2 – “Depois que a gente amadureceu mais, a gente mudou a matriz de desenvolvimento, a gente mudou a matriz de desenvolvimento, o ERA, e adequou para deixar mais específico. E agora a gente já desenha curso totalmente voltado para o olhar do remoto. (...) Então, as práticas foram evoluindo. Num primeiro momento a gente tentava deixar o mais parecido possível com o que acontecia no presencial, porque eram cursos bem avaliados. Com o tempo a gente foi percebendo que não dava para manter essa mentalidade do presencial para desenhar o curso. Foi a partir daí que a gente decidiu não pegar os cursos presenciais e ficar adequando para o remoto, mas sim pensar em um novo curso já com a mentalidade do formato remoto.”

Entrevistada 4 – “E nesse momento, acho que a DDPRO teve um papel sensacional, porque como eles têm muitos desenhistas instrucionais na equipe, eles voltaram pra dentro e disseram: A gente já ousou, a gente se permitiu inovar. (...) Mas tem alguém momento que você tem que falar: já experimente, já ousei, agora eu preciso avaliar. E quando você avalia, tem coisas que deram certo, tem coisas que não deram certo, mas mesmo dando certo, elas precisam ser aprimoradas, para que elas possam realmente servir como um modelo, um *template*, um jeito que você possa fazer mais e compartilhar.”

A experiência da Enap nos mostra a necessidade de pensar os cursos remotos a partir das suas especificidades, mesmo que se valendo de experiências pretéritas no trabalho com educação presencial. Assim, podemos citar como principais adequações para o desenvolvimento e a oferta de cursos remotos os seguintes aspectos:

- Processo de *design* instrucional específico, que considera, principalmente, um instrumento de planejamento didático-pedagógico adequado.
- Carga-horária de 3 horas diárias para as aulas ao vivo, com complementação do tempo necessário para os alunos interagirem com os conteúdos e as atividades disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.
- Redimensionamento dos conteúdos, com vistas a não gerar sobrecarga cognitiva.
- Utilização de um ambiente virtual de aprendizagem para compartilhamento de materiais, para organização das atividades e para estabelecer uma comunicação assíncrona entre os alunos e entre eles e os professores.
- Aplicação de metodologias ativas para a participação protagonista dos alunos durante os momentos síncronos, enquanto a maior parte da teoria fica disponível em materiais em um ambiente virtual de aprendizagem, que também serve como apoio para as aulas *on-line*.
- Utilização de tecnologias digitais, considerando suas funcionalidades e sua adequação às atividades que serão realizadas.
- Formação de docentes pensando na utilização de ferramentas tecnológicas e na condução de atividades de aprendizagem ativa com a mediação de tecnologias.

A preocupação em não gerar uma sobrecarga cognitiva nos alunos, que apareceu em algumas falas, está pautada na teoria da carga cognitiva, que, de acordo com Filatro (2018, p, 49), “explica como as pessoas processam as informações”. Essa teoria nos ensina que “a aprendizagem é mais efetiva quando o volume de informações apresentadas ao aluno é compatível com sua capacidade de processamento”. (FILATRO, 2018, p. 50)

Segundo a teoria da carga cognitiva, a memória humana é dividida em memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo. A carga cognitiva, por sua

vez, “refere-se ao trabalho mental imposto à memória de trabalho em determinado momento”. (FILATRO, 2018, p. 50)

Quando várias fontes de informação competem entre si pela limitada capacidade de processamento da memória de trabalho, dizemos que há sobrecarga cognitiva. Isso pode dificultar ou mesmo inviabilizar a aprendizagem. (FILATRO, 2018, p. 51)

Aqui, é importante esclarecer que, muitas referências foram feitas a existência de momentos síncronos e de atividades assíncronas, ou outra expressão correspondente. Na realidade, essas expressões são uma adaptação da linguagem como referência aos tipos de comunicação estabelecidos nas atividades propostas. Ou seja, comunicação síncrona ou comunicação assíncrona, cujos conceitos são construídos, sobretudo a partir do critério de tempo.

A comunicação síncrona é aquela que é realizada simultaneamente entre os agentes da relação comunicativa; emissor e receptor interagem em tempo real; as mensagens emitidas por uma pessoa são imediatamente recebidas e respondidas por outras. A comunicação assíncrona é conexão indireta entre participantes da relação comunicativa; as mensagens são recebidas – e respondidas – algum tempo depois de enviadas; emissor e receptor não estão sincronizados em um mesmo tempo-espaço; assincronicidade implica em não simultaneidade. (MILL, 2018, p. 118).

Alerto, então, que essa adaptação da linguagem será percebida em outros momentos desse texto, seja nas falas das entrevistadas ou nos momentos de análise dos resultados.

4.4.2 Design Instrucional dos cursos remotos

O design instrucional enquanto processo inicialmente foi pensado na DDPRO em um contexto de redesenho dos cursos presenciais para adequação ao formato remoto, trabalho que era realizado, pela CGExe, conforme segue nos relatos:

Entrevistada 3 – “Os primeiro que estava fazendo não foi muito sistematizado, foi na intuição, não tinha um modelo de DI a ser seguido. Ao longo dos primeiros meses da pandemia, eu criei uma sistematização de como eu faria, até porque aí a gente começou a contratar outras pessoas para fazerem também, e era para gente trabalhar de forma mais ou menos padronizada. (..) A gente começava a partir da fase de análise, que era basicamente uma análise do planejamento que a gente já tinha do

presencial, depois a gente tinha a parte de desenho que era uma parte de ver se aqueles conteúdos, aqueles objetivos tinham sentido de serem mantidos ou não, se ia precisar de algum ajuste nesse parte. Na parte do desenvolvimento era quando eu olhava quais alterações que eu precisava fazer na parte de metodologia, e eu acho que essa parte era principal, que a gente trabalhava mais mesmo, quando a gente percebia mais mesmo que precisava de ajuste. E tudo isso, nesse trabalho que eu estava fazendo era sempre muito em parceria com o professor, com o conteudista, porque a gente precisava saber dele o que era viável. E muitas vezes, voltando para a parte do desenho, a gente tinha que fazer uma priorização do conteúdo. Então era assim: o que é realmente essencial para a gente manter aqui? O que dá pra gente mudar ou abordar de outra forma? A gente tentava extrair dali o que era realmente essencial e muitas vezes eu não conseguia fazer sozinha, eu precisava do olhar do conteudista para realmente priorizar, porque a gente não é especialista no assunto. Aí a parte do desenho é isso, acho que foi muito impactado nessa parte da metodologia. E a execução, claro, que modificou totalmente a parte da implementação.”

Sobre essa parte da sistematização do processo de DI para o redesenho dos cursos, a entrevistada 3 complementou sua fala com um material escrito. Nele consta a explicação de cada uma das etapas desse processo, que consistiu em uma adaptação do modelo ADDIE para a realização desse redesenho. Então, destaco os seguintes pontos:

- Análise: revisitar o RAE e os materiais do curso presencial para verificar se o curso é muito expositivo, se há conteúdos que podem ser disponibilizados como atividades assíncrona, como material de leitura, vídeo etc., e se há atividades em grupo.
- Estruturação: distribuir, em parceria com o conteudista, a carga horária entre os momentos síncronos e as atividades assíncrona, definir os conteúdos que serão disponibilizados no ambiente virtual, os exercícios de fixação ou atividades relativas ao disponibilizados na Google Sala de Aula, inclusive para aferição de participação no curso e os conteúdos e atividades que serão trabalhados nos encontros síncronos.
os conteúdos e atividades que serão trabalhados nos encontros síncronos
- Adaptação: solicitar ao docente conteudista que elabore um RAE que ele considere executável, considerando o que foi definido na etapa anterior,

cabendo ao núcleo pedagógico propor metodologias ativas, organizar a Google Sala de Aula, propor ferramentas digitais que se adequem aos objetivos do curso, especialmente que permitam o protagonismo dos participantes e a construção coletiva do conhecimento, e propor atividades de *check-in* e *check-out* viáveis para o ensino remoto.

- Alinhamento: realizar um alinhamento final com o docente conteudista para que ele compreenda a nova proposta e se familiarize com todas as ferramentas que irá utilizar na próxima oferta do curso.
- Implementação: executar o curso conforme o que foi planejado.

Para esse planejamento dos cursos, houve uma orientação para a estruturação do curso a partir do modelo ROPES:

Entrevistada 3 – “Da parte da CGDES, havia uma recomendação do modo ROPES, mas isso não era exatamente algo fixo, não era exatamente uma obrigação. (...) Naquela ocasião eu não estava trabalhando com coisas que eram inéditas, então, eventualmente para aplicar o ROPES ali ia me dar muito mais trabalho, então não valia a pena, porque era melhor partir do que já tinha e fazer ajustes pontuais e que, no final, iam funcionar muito bem, do que mudar todo o desenho para atender isso. Então, como não era uma obrigação de seguir, nem sempre foi seguido.”

De acordo com Alves (2016, p. 71), o ROPES “funciona como um acelerador da aprendizagem e também como um catalisador da aprendizagem”, além de sua aplicação estar alinhada aos princípios da aprendizagem de adultos. Na prática, o ROPES irá guiar os módulos que irão estruturar a solução de aprendizagem de maneira simples e efetiva. Assim, esse modelo indica que sejam dedicados tempos específicos de acordo com cada momento da aula. E esses momentos formam o acrônimo ROPES, que significa *Review* (revisão), *Overview* (visão geral), *Presentation* (apresentação), *Exercise* (Exercícios) e *Summary* (Resumo). Além disso, há a indicação do percentual do tempo de cada aula que deve ser dedicado a cada um desses momentos, conforme demonstra a tabela a seguir. (ALVES, 2016)

Tabela 2 – ROPES

R	<i>Review</i> (revisão)	5% a 10%
O	<i>Overview</i> (visão geral)	10% a 15%
P	<i>Presentation</i> (apresentação)	25% a 35%
E	<i>Exercise</i> (Exercícios)	35% a 50%
S	<i>Summary</i> (Resumo)	5% a 10%

Fonte: ALVES, 2016, p. 77.

Em um outro cenário, o processo de DI passou a ser pensado especificamente para o desenvolvimento e oferta de cursos no formato remoto. O processo continuou seguindo as etapas ADDIE, que já embasava a produção dos cursos presenciais e dos cursos a distância autoinstrucionais na Enap, mas, a partir daquele momento, considerando as especificidades do Ensino Remoto.

Entrevistada 1 – “Desde o desenho dos cursos autoinstrucionais, a gente já utilizava o *framework* ADDIE, e quando a gente foi pensar uma metodologia para os cursos remotos, a gente olhou para as etapas do ADDIE e fomos colocando as atividades, as rotinas e diretrizes de acordo com as etapas do ADDIE também. Então a gente pode dizer que utiliza o *framework* ADDIE, mas pensando ali nos cursos remotos. (...) Então dentro da análise a gente vai ter o planejamento, dentro do design o planejamento também está, dentro do desenvolvimento a gente vai fazer o desenvolvimento do conteúdo e de todos os *frameworks* que serão utilizados, todos os modelos, o teste a gente faz dentro da avaliação. Na verdade, a gente considera a oferta piloto já como parte do teste, né. Então já dentro da avaliação. A oferta piloto é considerada dentro da avaliação, mas ela faz dentro da nossa equipe de desenho instrucional. A avaliação a gente faz com o preenchimento de um questionário avaliativo por parte dos alunos, por parte dos docentes, e a DI também avalia o curso. (...) Nós passamos a gravar o curso e a DI assiste a gravação, porque a gente não quer que o curso seja modificado durante oferta piloto, a gente quer que ele seja rodado como ele foi desenhado. E o momento de avaliar esse curso é, justamente, depois desse teste. E aí depois desse teste é que ela vai assistir à gravação, o docente não assiste à gravação, e ele tem que avaliar de acordo com o que ele executou e os participantes de acordo com o que eles participaram, com o que eles apreciaram, o que eles passaram ali. Então tem

essas três avaliações. (...) E a gente fez um recorte. Quem desenhou não vai fazer a operacionalização da avaliação. A DI preenche um questionário de avaliação e uma outra equipe é que vai olhar para os questionários, vai assistir as aulas e vai fazer a avaliação mesmo, o relatório, de como foi o comportamento daquele curso na oferta piloto. Nesse relatório vai ter observações sobre o desenho, sobre o docente, sobre a estrutura do curso, o funcionamento do curso, sobre as ferramentas, tudo. Então, essa pessoa que recebe o curso para avaliar tem que entender todas as fases anteriores do desenho do curso. Então, essa pessoa vai fazer as críticas necessárias para o aperfeiçoamento do curso. Ela vai colocar lá justamente o que precisa ser avaliado. Então ela vai indicar adequação de carga horária, ela vai indicar se a atividade realmente funcionou, ela vai indicar o redimensionamento do tempo, ela vai indicar se o curso está pesando na teoria, se a atividade funcionou bem ou não, ela vai indicar se precisa aumentar ou diminuir a carga horária de acordo com as atividades que já estavam ali, se atende os objetivos, ela revisita todo o desenho do curso. Esse relatório volta para a mesma pessoa que criou o curso e ela começa a fazer os ajustes necessários para o curso depois seguir para oferta regular.”

Entrevistada 2 – “Nos cursos presenciais a gente já usava o modelo do ADDIE e a gente resolveu também usar para os cursos remotos. (...) É um design instrucional fechado, só quando o curso está pronto que a gente coloca para rodar e depois que ele termina de rodar com a oferta piloto é que a gente pensa nos ajustes. (...) Tem a parte da análise que é quando chega a demanda do curso pra gente, a gente tenta entender qual é o contexto do demandante. Aí tem a fase do planejamento, com cronograma, orientações iniciais, preenchimento dos documentos necessários. Depois que a gente orienta, o conteudista faz uma parte, a design instrucional, depois que fez esse auxílio, faz um novo auxílio corrigindo e adequando algumas coisas, trazendo os conhecimentos pedagógicos que ela tem, sugerindo atividades práticas no contexto de metodologias ativas. E depois que a gente vai colocar para implementar, a gente faz a oferta piloto. Aí depois da oferta piloto, passa pela avaliação do curso. E essa avaliação contempla o olhar o designer instrucional, do conteudista, dos alunos e uma pessoa de fora do processo, que tem um olhar de fora, faz a análise desses formulários, preenchi um relatório baseado na oferta piloto, que volta para a designer instrucional, que conversa com o conteudista e vendo, a partir daquela

avaliação, quais os ajustes que serão feitos antes do curso entrar para a oferta regular de catálogo.”

Entrevistada 3 – “Para esses cursos, geralmente é o DI contextualizado. (...) Só que é um contextualizado mais para fixo. (...) Quando a gente desenha um curso, a gente leva em consideração que esse curso vai ser ofertado, não em muito larga, mas em larga escala. A gente vai fazer várias ofertas do mesmo curso ao longo do ano, dos anos. Existe limitação para contratação do professor (...) então a gente não pode imaginar que a gente vai ofertar 10 turmas ao longo do ano com o mesmo professor. A gente precisa ter um banco de professores habilitado a dar esse curso, e pra isso o DI não pode ser muito aberto. Ele é contextualizado, porque a cada nova execução vão surgir ali questões durante a execução do curso pela bagagem que os participantes trazem que vai variar, mas ele não pode ser aberto demais, porque senão cada turma vai participar de um curso totalmente diferente e vai receber o mesmo certificado depois. Então ele é um DI contextualizado que pende mais para o fixo, mas ele não é 100% fixo porque ele depende mais da interação humana, e a interação humana não dá para ser prevista totalmente. A gente não tem como controlar como será a participação do outro lado, até porque no dia a gente pensa muito na participação dos alunos, e eles não vão participar de forma sempre igual em todas as turmas.”

As falas foram unânimes em dizer que o DI dos cursos remotos é sistematizado a partir das etapas do ADDIE. Já com relação ao modelo de DI seguido pela DDPRO, foram citados os modelos contextualizado e fechado.

Entretanto, os cursos remotos analisados não corresponderam, prioritariamente, a produtos ricos em mídias, com feedbacks automatizados e baseados no autoestudo, características típicas do DI fixo ou fechado. Não se trata, portanto, de soluções autodirigidas com foco na aprendizagem individual, muito pelo contrário. Por outro lado, é possível aferir que as matrizes do DI dos cursos são bem estruturadas, com atividades e seus respectivos tempos previamente estabelecidos, e que geram uma solução única, desenvolvida para um público amplo e sem considerar as particularidades de cada indivíduo, o que é típico nesse modelo de DI.

Também não é possível observar, nas fases de concepção, a previsão de mecanismos que permitam a flexibilização e a contextualização da proposta que foi planejada e materializada na matriz do DI, próprios do modelo contextualizado. Não é dado ao aluno, portanto, a liberdade de compor percursos personalizados.

Apesar de ter sido citado que não se trata de um DI aberto, há atributos próprios desse modelo nos DI dos cursos analisados. São cursos calcados na interação social, há formação de turmas “com um número administrável de pessoas que se inter-relacionam durante um período predeterminado”. (FILATRO, 2019, p. 29) Os conteúdos utilizados são selecionados por meio de curadoria, ou também podem ser selecionados a partir das trocas e compartilhamentos estabelecidos durante as aulas, conforme preconizado no modelo aberto.

Com relação ao número de participantes, todos os 4 cursos analisados ofereciam 35 vagas por turma aberta. Isto demonstra uma preocupação por parte da DDPRO em manter um número adequado de alunos para que as interações e colaborações possam ser estabelecidas de forma adequada com a mediação docente, o que não é possível quando há um número muito grande de participantes em uma mesma turma.

Nesse sentido, o DI praticado pela DDPRO apresenta características tanto do modelo fixo quanto do modelo aberto.

A matriz de design instrucional utilizada pela DDPRO é o Roteiro das Atividades de Ensino (RAE). Como foram analisados tanto cursos transpostos do presencial para o formato remoto quanto cursos inéditos desenhados especificamente como remoto, tive acesso a dois modelos de RAE diferentes. Mas ambos trazem basicamente os mesmos elementos.

Na parte de identificação do curso, constam as seguintes informações: Título do curso, área temática, competência associada, número de sessões síncronas, período de realização, nome do docente, quantidade de participantes, carga horária, objetivo geral do curso, nome da DI responsável pelo preenchimento do RAE, data da validação do RAE.

Na parte dos fluxos das unidades, cada coluna corresponde a um elemento da atividade que será desenvolvida. São eles: sequência didática, nome da atividade, objetivo de aprendizagem, conteúdo programático, estratégia de ensino, recursos utilizados, orientações para o desenvolvimento das atividades, tempo de duração.

Além disso, há sempre a indicação se é uma atividade da parte síncrona ou da parte assíncrona.

4.4.3 Metodologias ativas de aprendizagem nos cursos remotos

A preocupação em oferecer cursos que promovam a construção do conhecimento por meio de metodologias ativas de aprendizagem já era uma preocupação da Enap anterior ao período pandêmico de 2020 a 2021, inclusive explicitado em seu Projeto Pedagógico. Entretanto, a partir da emergência do ensino remoto, houve um esforço em entender como as metodologias ativas, que já eram aplicadas na modalidade presenciais, poderiam ser utilizadas nos cursos no formato remoto. A experiência se mostrou muito positiva e os cursos remotos desenvolvidos e ofertados passaram a ter sua estrutura toda baseada na participação ativa dos alunos e na consideração dos seus saberes enquanto pessoas adultas. Conforme as equipes foram amadurecendo, inclusive, as metodologias passaram a ser pensadas já para a aplicação no formato remoto sem considerar o que antes era contemplado nos cursos presenciais.

Entrevistada 2 – “Antes da pandemia a Enap já trabalhava com metodologias ativas, então a gente já tinha um conhecimento prévio sobre esse assunto. A questão era como transformar essas metodologias ativas presenciais para que os cursos remotos também pudessem contemplá-las. E aí a gente fez algumas formações, algumas capacitações nessa área. A Enap contratou alguns especialistas que conversaram com a gente como faz a sala de aula invertida, como a gente pode usar o Google Sala de Aula, como a gente usa a metodologia do aquário no Zoom, entre outras metodologias nesse sentido, que a gente traz material prévio, que apresenta estudo de caso e vai formando cursos em salas simultâneas. Na verdade, a gente pegou o conhecimento que a gente já tinha de metodologia e fez algumas capacitações para poder aplicar isso no formato remoto.”

Entrevistada 3 – “Essa escolha (das metodologias ativas) era muito relativa. A gente levava muito em consideração o tema do curso, a área que ele está ligado, ao perfil, em geral, do público-alvo. Porque a gente não sabe exatamente quem vem fazer o curso, mas a gente tem mais ou menos a persona do servidor público que é público-

alvo de determinados cursos, então a gente leva em consideração isso também. E, às vezes, até a pré-disposição daquele professor que é o conteudista, muitas vezes a limitação é essa. Mas assim, o que funciona muito bem, em geral, é a utilização dos estudos de caso, isso geralmente dá muito certo. Porque para o servidor público que participa dos públicos, se deparar com esses casos que ele já vivenciou algo parecido, tudo isso cria uma identificação interessante. Então isso é algo que está mais presente nas nossas metodologias. (...) A sala de aula invertida, a gente também utiliza bastante, mas não ali na sua formatação clássica, mas com alguma adaptações. Principalmente, porque a gente encontra uma dificuldade muito grande de as pessoas cumprirem com o papel delas ali na parte assíncrona. É algo que a gente procura utilizar bastante, mas que a gente precisa sempre adaptar e ter uma flexibilidade porque nem sempre dá para aplicar ela estritamente. (...) De estratégia, o principal são os trabalhos em grupo, discussões em grupo. Essa parte que a gente tem procurado também incluir muito, é o que está sempre mais presente.”

Entrevistada 4 – “No nosso núcleo pedagógico institucional, em 2019, a gente fez uma revisão ampla do PDI e o PPI. E aí a gente juntou todas as áreas, isso foi rediscutido e revisitado de forma colaborativa, para que a gente pudesse, como a Enap propunha a um tempo, ser uma Escola Aplicação, uma escola que respeita todos os princípios andragógicos e tudo isso. (...) A partir dessas discussões de todos os princípios e inovação necessária, muitas ofertas da Enap foram rediscutidas nesse sentido. (...) Os nossos cursos precisam trazer a ideia de equipe que trabalham juntas, quer trazem suas experiências, que possam discutir suas necessidades. (...) Se a gente tinha se proposto a ser uma instituição que efetivamente estivesse implementando metodologias ativas, como que a gente ia para o remoto sem perder isso? Então buscamos ferramentas que pudessem propiciar esses espaços coletivos, esses espaços compartilhados. Ela tinha sempre o objetivo de responder essa necessidade. De estar no remoto não pode tirar a gente dessa ideia de que as pessoas estão construindo juntas e levar a gente de volta para um lugar em que o professor ensina e o outro fica ouvindo. Esse foi sempre o nosso desafio. Por isso o uso do Zoom, do Miro do Mentimeter. Redesenha, rediscussão, discute como é que faz, preocupação se os alunos estão se sentindo participantes.”

Entrevistada 5 – “As dinâmicas que antes eram feitas de forma presencial, utilizando *post-it* ou reunindo grupos, a gente fez adaptações. E logo a Enap adquiriu a ferramenta Zoom, que facilitou essa formação de grupos. Então, na verdade a gente fez um ajuste só ao que antes tinha em sala de aula presencial em formação de ilhas, a gente então fazia adaptação para um determinado momento a turma se dispersar em turmas paralelas, para então ter esse momento de reunião em grupo. (...) Nas primeiras adaptações foi um pouco do que cada uma já tinha vivenciado ou que tinha conhecimento para poder colocar em prática.”

Foram citadas especificamente duas metodologias ativas de aprendizagem: a sala de aula invertida e o estudo de caso.

A sala de aula invertida propõe inverter a lógica da sala de aula tradicional, na qual o professor transmite o conteúdo e o aluno o estuda após a aula e realiza alguma atividade. Nessa metodologia, “o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas”. (VALENTE, 2018)

Na práticas, os materiais, como vídeos e textos na *web* são disponibilizados previamente aos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem, eles estudam esses conteúdos e as aulas são dedicadas a realização de discussões, projetos em grupo, exercícios e outras atividades práticas sobre o conteúdo previamente estudado. (MATTAR, 2017)

Mattar (2017) destaca também que essa inversão da sala de aula se tornou possível pelo desenvolvimento de tecnologias multimídias, sobretudo a *Web*. Por meio delas, foi permitido disponibilizar materiais em diversos formatos, e aos alunos cabe acessar os conteúdos e se preparar para tirar suas dúvidas e participe das atividades durante a as aulas presenciais.

O estudo de caso é o que, na realidade, Mattar (2017) chama de método de caso, alertando para o fato de estudo de caso ser uma metodologia de pesquisa. Mas não é raro que encontremos referências a essa metodologia de ensino chamando-a de estudo de caso.

Dito isto, no método de caso “os alunos discutem e apresentam soluções para casos propostos pelos professores”. (MATTAR, 2017, p, 49) Assim, os discentes assumem um papel de tomadores a partir do caso apresentado, que simula uma

situação real. As decisões devem ser tomadas por meio de debate entre os participantes do grupo e devem ser justificadas tendo como base a fundamentação teórica adequada. Há, portanto, uma construção coletiva da solução proposta. (MATTAR, 2017)

O que se percebe a partir da análise dos RAE dos cursos remotos é que a parte síncrona há muitas atividades nas quais os alunos participam ativamente, além de estabelecer a colaboração entre eles, tais como: debates em equipe, estudos de caso em grupo, apresentação dos resultados dos trabalhos em equipe para a turma toda, enquetes, dinâmica de *minute paper* (na qual os alunos escrevem, de forma individual, informações previamente solicitadas, como dúvidas ou opiniões sobre algum assunto), entre outras. Nas aulas ao vivo, portanto, privilegia-se estratégias que promovam metodologias ativas de aprendizagem.

As estratégias utilizadas evidenciam a valorização da troca de experiência entre os alunos e os temas abordados nos cursos estão diretamente relacionados a assuntos que podem ser aproveitados nas atividades laborais dos alunos. Assim, é importante pensar em estratégias que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem a partir da valorização das suas experiências. No caso da formação para o trabalho, é interessante considerar inclusive a trajetória dos profissionais e seus saberes enquanto, conforme afirma Ramos (2018), um processo de transformação de um conjunto de saberes formais em determinada prática.

Já na parte assíncrona, no geral, há a previsão de dinâmica de apresentação nos espaços para postagem de textos, de leitura dos materiais teóricos que dão suportes às atividades das aulas ao vivo, de preenchimento de formulários de atividades individuais, de realização de exercícios sobre os conteúdos, de anotações em murais colaborativos sobre questões específicas, de vídeos para serem assistidos e de avaliação de reação do curso.

4.4.4 Mediação tecnológica nos cursos remotos

A experiência da DDPRO mostrou que a escolha das ferramentas tecnológicas para um curso remoto está diretamente relacionada com a metodologia e as estratégias que conduzirão os processos de aprendizagem. Por isso, foi importante se dedicar em testar as ferramentas e aprender sobre as suas funcionalidades e sua usabilidade, para que, assim, pudessem selecionar quais seriam utilizadas em cada

caso. Houve, então, um trabalho de construção de conhecimento sobre essas ferramentas dentro das próprias equipes e para além delas, tendo em vista que os professores também foram capacitados para a docência com mediação tecnológica. Foi também necessário compreender a importância de ter uma boa caracterização do público-alvo para reconhecer quais ferramentas podem ser utilizadas e quais podem não dar certo.

Entrevistada 1 – “Em 2020 e 2021, a gente teve algumas dificuldades e a gente contou muito no momento de execução com uma pessoa acompanhando para essa pessoa dar o suporte, e a gente contou muito com o colaborador. A gente produziu um vídeo de abertura do zoom, isso já no final de 2021 e nessa abertura tem algumas explicações básicas de como compartilhar tela, de como entrar num grupo, como ativar o som, mudar o seu nome. Então, a gente tem esse vídeo de boas-vindas que ajuda bastante. (...) A gente tem uma diretoria na escola, que chama Diretoria Executiva, que rapidamente foi atrás dessas ferramentas. (...) Essa diretoria criou uma Google Sala de Aula, testando como ele funcionava, colocando todas as ferramentas, as explicações. Mapeou tudo no YouTube e foi uma comunidade feita pela própria comunidade para a gente conhecer e aprender essas ferramentas. Então, a gente meio que colocou na prática ali a organização que aprende, sabe. (...) Então a gente foi experimentando essas ferramentas e como elas poderiam nos beneficiar. E aí, a priori, era Zoom, Miro e Mentimeter. Essas três só. E quando vieram as adaptações dos cursos, essas 3 ferramentas eram as mais utilizadas. Quando a gente começou a desenhar os cursos, a gente fez oficinas para conhecer mais essas ferramentas, só que elas aplicadas à educação. Então, a gente teve acesso ao Zoom, ao Padlet, ao Jamboard... na verdade a gente já testava uma coisa ou outra, mas a grande maioria da equipe não sabia como aplicar: como que eu aplico isso em um desenho? Foi quando a gente ampliou essa cartela de ferramentas para poder utilizar e fizemos uma oficina que era uma parte das ferramentas e uma parte das metodologias ativas. (...) A professora, então, demonstrou pra gente como a gente poderia aplicar as metodologias ativas de acordo com essas ferramentas. Então ela pegou essas metodologias ativas: se a gente quiser fazer aqui a metodologia ativa x, essa ferramenta ela é aplicável. E aí ele demonstrava conosco. Ela construiu essa oficina com essas metodologias e essas ferramentas. Então a gente experimentou todas

elas. Depois ela deixou esses materiais conosco, como uma entrega do produto dela e a gente foi experimentando. Então foi assim que a gente elegeu as ferramentas e as metodologias ativas. (...) Quando a gente vai fazer enquete, a gente disponibiliza no Google Classroom a enquete via Mentimeter ou pode ser também o Forms. Minute Paper usa o Miro. Trabalho em grupo, a gente vai usar o Mentimeter para poder fazer apresentações. Estudo de caso, pode usar o Forms. Questionário, o Jamboard. Prática dirigida, também no zoom, com divisão de grupos. Entrevista apreciativa, a gente também usa o Zoom, Jamboard e Miro, e pode combinar todas essas ferramentas. (...) Das ferramentas, a gente trabalha com Jamboard, Miro, Mentimeter, Padlet e Kahoot. Mas as mais utilizadas são Miro, Jamboard e Mentimeter. Tem o Zoom também e tem o assíncrono que fica disponível no Classroom. Essas são as ferramentas.”

Entrevistada 2 - Inicialmente a gente utilizava a tecnologia que estava mais próxima da gente. (...) À medida que a necessidade de mais opções dentro dos cursos ia surgindo, a gente buscava essas tecnologias que podiam atender as nossas necessidades: a gente começa a usar o Jamboard mas aí a gente vê que ele é meio limitado, (...) mas no Miro já tem mais possibilidades, o quadro é infinito. (...) A gente foi criando essa maturidade para saber selecionar a melhor ferramenta, porque não é por ela oferecer tudo que ela é a mais adequada. Mas foi assim, foi a partir da nossa necessidade que a gente foi vendo o que utilizar. Se a gente está usando uma tecnologia que não consegue ser utilizada para uma determinada proposta pedagógica, tem que pesquisar outra ferramenta. E aí foi aumentando o número de possibilidades.”

Entrevistada 3 - Foi crucial a agilidade que a Enap teve na contratação das licenças de algumas ferramentas pra gente. Então, o Zoom é o principal, hoje a gente percebe que é o que melhor funciona para as nossas aulas e pelos recursos que ele tem de interação. Até tem outras plataformas que dá para fazer divisão em grupo e tudo, mas como um todo, existem diversas formas de reação. Então a gente percebe que você não tá mais ali diante daquela sala de aula, vendo um a cara do outro, as existem formas de perceber a presença das pessoas por ali, seja por reações, seja pelo chat. Então eu acho que isso é muito importante. (...) O principal é uma boa ferramenta de

videoconferência. A outra peça que é fundamental pra gente são as ferramentas de produção, de produção colaborativa. E existem várias possibilidades, a gente não dá conta de tudo. Mas não dá para funcionar o ensino remoto se a gente não tiver ferramentas que permitam as pessoas façam as coisas junto e ao mesmo tempo. (...) Então seja um arquivo de texto compartilhado, onde tá todo mundo escrevendo junto e vendo o que o outro tá fazendo. Um painel colaborativo, como o miro, por exemplo. Mas o Miro é complicado porque dependendo do público-alvo tem muita resistência, ele não é tão intuitivo quanto dizem. Aí quem tem facilidade ama, quem não tem, odeia. (...) Uma coisa que eu acho muito interessante é a questão das apresentações: por mais que os slides são sejam algo que a gente incentive muito fazer um monte de slides, ainda é muito interessante. Eu acho que isso eu não mencionei mais acho interessante: hoje a gente percebe que ter um elemento visual durante as aulas ajuda muito. (...) E a gente percebe também essa facilidade que as apresentações compartilhadas tem também foram um ganho. Por exemplo: o professor estava ali com seu PowerPoint na sala de aula, alguém faz uma sugestão e até ele ir lá e corrigir isso, agora ali na hora você pode incorporar elementos durante a aula e todo mundo fazer junto. (...) E assim, ter esse próprio ambiente virtual no qual você consiga organizar tudo, reunir tudo. (...) com a google sala de aula é bacana porque você tem sempre a possibilidade de ver se está tudo atualizado e as vezes os colegas querem compartilhar algo novo, incluir algo para recomendar. (...) Inicialmente, a minha escolha por qual recurso utilizar, qual ferramenta utilizar, tinha muito mais a ver em como eu ia adaptar determinada atividade, e eu via a ferramenta que ia funcionar melhor. Ao longo do tempo, a gente foi vendo que as nossas escolhas não eram as melhores. (...) Aí depois a gente pensou o que era possível de simplificar e passou a simplificar pensando na usabilidade, na facilidade que o usuário ia ter para manusear aquela ferramenta. Então, hoje, por exemplo, eu evito usar o Miro se ele não for realmente muito importante para o que eu preciso. Porque a gente sabe que, dependendo do público-alvo, a gente vai gastar muito tempo para as pessoas se inteirarem da ferramenta. (...) E ao longo do tempo, algumas coisas foram ficando pra trás, foram caindo em desuso e outras ficaram.”

Entrevista 4 – “Então nós passamos os nossos 6 primeiros meses ousando e experimentando. (...) Mas sempre esteve na nossa cabeça que essas ferramentas

todas eram um meio e que elas tinham que ser transparentes para as pessoas, elas nunca podiam ocupar um espaço de atenção do participante de um curso que atrapalhasse ele a entender o que ele estava fazendo ali. (...) E por trás disso, os nossos servidores e os nossos professores, os nossos facilitadores também tinham que aprender essas ferramentas. Então a gente teve um trabalho que era duplo, que era ensinar sobre as ferramentas para um público, que eram os alunos e participantes de oficinas, era desmistificar, porque essas ferramentas não podiam tirar a atenção deles, não podiam atrapalhar a participar de um curso sobre competências de liderança porque ele não tá conseguindo entender como participa do Mentimeter. E o trabalho de compartilhar com todos os professores, alunos e servidores, alternativas. (...) Então a ideia era de as ferramentas elas tinham que ser isso: ferramenta, meio e não fim. Porque em algum momento no começo da pandemia, essas ferramentas quase se tornaram um fim em si mesmas. Elas eram tão novidades que as pessoas começaram a explorá-las como se elas fossem o problema para a educação remota, e ela nunca foi, ela sempre foi um meio. Elas sempre foram meio. (...) A gente foi entendendo o que a gente precisava para que os cursos continuassem sendo engajadores. Primeira coisa: quais as ferramentas de *stream* que tinham para curso? A gente já estava usando o Google Meet, mas ele não tinha, naquela época, oportunidade de dividir em salas de aulas, não tinha enquete, não tinha isso, não tinha aquilo. Então vamos para o zoom. (...) Mas como simula a parede emborrachada tal? Nós pegamos professores e facilitadores que já tinham o hábito de usar as ferramentas e fizemos testes: o que o Jamboard tem, o que o Mentimeter tem, o que o Miro tem? (...) Toda hora a gente olhava uma coisa e a gente fazia uma comparação: realmente ela traz um acréscimo ao que a gente já tem? É diferente? Tem algo muito melhor? E, se tinha, a gente testava (...) e pedimos várias vezes licenças de testes para as pessoas verem se fazia sentido. (...) Então a gente foi fazendo esses testes: ferramenta versus propósito. Sempre era uma ideia de ferramentas, vantagens em relação ao que a gente já tinha e propósito, para a gente só se engajar com, realmente, algo que tivesse a ver com o interesse e o que a gente precisava trazer de resultado.”

Por mais que o foco aqui não seja evidenciar ferramentas tecnológicas específicas, mas sim refletir sobre o seu emprego em contexto educacional, algumas delas foram bastante citadas durante as entrevistas como funcionais para promover

aprendizagem nos cursos remotos, sobretudo ao proporcionarem a interação e a colaboração entre os alunos e entre eles e os professores. Essas mesmas ferramentas também aparecem nos RAE dos cursos. Nesse sentido, cabe destacar as seguintes ferramentas:

- Google Sala de Aula ou Google *Classroom* – É uma plataforma desenvolvida para utilização em processos de ensino-aprendizagem, no qual são oferecidos recursos para o compartilhamento de materiais didáticos, para interação entre as pessoas e gerenciamento de atividades.⁶ Na DDPRO, foi utilizada para a parte assíncrona dos cursos remotos e como suporte para armazenamento de atividades que, porventura, eram realizadas nas aulas síncronas.
- Zoom – É um *software* que oferece serviços de conferência remotas, combinando videoconferência, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel.⁷ Foi a principal ferramenta utilizada pela Enap para transmissão das aulas ao vivo dos cursos remotos.
- Mentimeter – É uma plataforma *online* que permite a criação de apresentações e variados tipos de enquetes interativas com *feedbacks* automáticos⁸. Nos cursos remotos analisados, essa ferramenta foi utilizada, principalmente, para a realização de enquetes.
- Google Forms – É um aplicativo da Google que permite a criação e o compartilhamento de formulários e pesquisas *online*⁹. Foi utilizado nos cursos remotos para a realização de enquetes ou de exercícios individuais referentes à parte assíncrona do curso.
- Miro – É uma plataforma visual colaborativa em formato de lousa *online* e infinita. Nos cursos remotos foi utilizado como suporte para a criação de murais colaborativos nos trabalhos em grupo e para a atividade *Minute Paper*.
- Jamboard – É um quadro branco interativo e colaborativo da família G Suite. Foi utilizado nos cursos remotos para realização de questionários e apresentações interativas.

⁶ Fonte: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/

⁷ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications

⁸ Fonte: <https://www.fm.usp.br/cedem/conteudo/tutorial%20mentimeter.pdf>

⁹ Fonte: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

Além disso, fica evidente nos relatos das entrevistadas todo o esforço empregado para aprender sobre as ferramentas tecnológicas e outras questões referentes ao ensino remoto. Assim, trata-se de um exemplo do conceito de aprendizagem organizacional, que é alcançada por meio da ampliação do potencial, proporcionada pela organização, da aprendizagem individual de cada sujeito. Considera-se, também, todos os saberes acumulados na instituição e toda a sua trajetória até chegar nesse evento específico.

Destaco, também, que as tecnologias digitais foram de grande valia para a continuidade da educação durante a pandemia da Covid-19, obviamente, guardadas as devidas restrições de acesso, inclusive diante da desigualdade econômica presente no Brasil. Mas considerando o contexto da Enap, o investimento em ferramentas tecnológicas foi muito importante para a manutenção da qualidade dos cursos por parte Escola. Entendendo, também, que essas ferramentas são um meio para a educação e não se bastam por si só, pois devem estar atreladas um propósito didático-pedagógico, além de não substituírem o papel do professor.

Entrevistada 1 – “A ferramenta é importante, mas ela não tira, de forma alguma, o papel dos nosso docente. Então, assim, a gente precisa para viabilizar as atividades, mas o papel do docente não é descartado de forma alguma. Então, se a gente não tiver ferramenta ou a ferramenta não funcionar, o docente consegue, naquele momento, adaptar a atividade para fazê-la funcionar, ou trocar a atividade, fazer o seu papel de docente.”

Entrevistada 2 – “As tecnologias foram essenciais. Sem elas não haveria curso remoto. As tecnologias digitais, de uma forma geral, como também as tecnologias digitais educacionais, voltadas especificamente para a educação. Se não fosse por elas, não teria curso.”

Entrevistada 5 – “As ferramentas que puderam mediar essa ausência física do professor com o aluno foram muito importantes para a gente conseguir rodar os cursos nesse formato remoto.”

4.4.5 Formação docente para o Ensino Remoto

O processo de formação docente na Enap é, basicamente, direcionamento para preparar o professor para ministrar um curso específico e se relaciona com o conceito de educação continuada desse profissional. E, no período pandêmico, a atuação continuou sendo nessa direção, mas com algumas especificidades, tendo em vista que a preocupação era basicamente o alinhamento sobre a utilização das ferramentas tecnológicas.

Então, em um primeiro momento, o que se percebeu foi uma prática no interior da própria instituição de compartilhamento de informações sobre o uso de tecnologias digitais entre os próprios professores, o que ilustra os ensinamentos de Antonio Nóvoa (2011), sobretudo no que se refere ao trabalho em equipe e à cultura profissional de aprendizagem a partir do ensinamentos dos mais experientes.

Posteriormente, a DDPRO passou a estabelecer processos mais formais para essa formação, nesse momento, ainda bem voltado para a utilização de ferramentas tecnológicas, mas também com foco nas metodologias ativas e como elas seriam aplicadas no contexto de mediação tecnológica.

Um ponto importante também a ser observado é que a formação dos professores funciona também como um processo de seleção dos professores que irão, de fato, atuar na Escola.

Entrevistada 1 – “A gente apostou também na capacidade dos nossos docentes funcionarem como multiplicadores para os outros docentes tirarem dúvidas, ajudarem e tudo mais. Fizemos uma oficina de didática diferente também, em que a gente tinha uma aula só para falar sobre as ferramentas e as posturas dos docentes, o que pode e não pode, se pode distorcer o fundo, se pode colocar um fundo de tela, a conexão de internet, a roupa, a maquiagem, para facilitar essa ambientação dos docentes. (...) A gente precisou redesenhar como a formação funcionava. Porque ela estava totalmente desenhada para o presencial e, lógico, não estava funcionando. A gente fez o redesenho dela para funcionar totalmente remota. (...) Então eu vou explicar como funciona o processo da formação remota hoje. A gente fez uma publicação de chamamento público no site, com todos os requisitos necessários para atuar como docente. (...) E a gente faz o chamamento de acordo com o curso. (...) Depois a gente faz um ranqueamento dessas pessoas de acordo com a sua especialização no

assunto. A gente tenta selecionar no máximo 25 pessoas bem ranqueadas e os convida (e é um convite mesmo) para participar da formação. Quem participação da formação e tem a menção adequada entra para o banco. A formação é composta por dois períodos: um período que é totalmente assíncrono e um período síncrono. O assíncrono está todo disponível numa sala de aula, com informações sobre as ferramentas tecnológicas, vídeos explicativos, oficinas. Temos uma parte toda sobre a metodologia da Enap, quem é a Enap, os parâmetros didáticos da Enap. (...) A parte bem teórica de didática está grava em vídeos e fica disponível numa seção de didática. Eles precisam assistir tudo e ele tem algumas atividades para fazer também relativas a esses materiais que estão lá disponíveis, e precisa de entrega. Também na parte assíncrona, é disponibilizada o RAE completo do curso que ele está sendo formado para ele conhecer como o curso está estruturado, com todas as atividades. e tem a parte síncrona, que tem o professor que fez o desenho do curso conosco e ele vai selecionar momentos críticos do curso, para ele explicar sobre. Então ele explica os momentos mais críticos do curso. Ele dá aula sobre o conteúdo? Não, são especialistas já no conteúdo. Não precisa dar aula disso. Ele dá aula sobre as atividades, como estão desenhadas e sobre os pontos críticos do curso. E, no último dia dessa aula, na Google Sala de Aula, é realizado um sorteio de tema do curso para cada uma dessas pessoas e eles tem 30 minutos para apresentarem uma miniaula em dia e hora marcada, quando a professora de didática e o professor de conteúdo vão avaliá-los. Tem uma série de requisitos que vão ser avaliados, eles têm acesso depois a essa avaliação para eles saberem o que eles precisam melhorar, o que eles foram bem avaliados. Ao final eles recebem uma menção, se a menção for bom ou ótimo eles entram pro banco.”

Entrevistada 2 – “Num primeiro momento os professores estavam até mais perdidos do que os próprios servidores. Então, a gente conversava com os docentes, esses professores facilitadores, e apresentava as ferramentas. A gente fazia uma reunião prévia para saber se ele daria conta de mexer com a ferramenta ou não, e durante todo o período da execução, ficava um coordenador junto, para caso ele não desse conta de mexer em alguma coisa, a gente dava um suporte tecnológica. (...) Com o tempo, a gente passou a preparar formações para esses docentes, porque não dava para ficar fazendo reunião todo o tempo, para cada um deles, para cada uma das

ofertas. (...) Essa formação, inicialmente, ela foi feita só pensando no uso de tecnologias, depois foi feita uma formação, considerando tanto a parte didático pedagógica, quanto a parte das tecnologias. E aí a gente formou um banco de facilitadores de didática, para darem o curso de didática e fomos capacitando em ferramentas tecnológicas os outros professores. Num certo período, no final de 2020, início de 2021, esse curso de ferramenta tecnológicas era recorrente. Era um curso para falar sobre todas as tecnologias, depois começou a 1 vez por semana vai ter o curso: essa semana vai ser Miro, semana que vem vai ser Zoom, na próxima vai ser Mentimeter. E aí teve esse filtro dos professores que não conseguiram se adaptar, e não serem mais chamados, e os que se adaptaram, ficaram nas ofertas regulares. (...) A medida que novos cursos foram sendo criados e precisava de novos professores facilitadores daqueles conteúdos, a gente repensou o banco de colaboradores. Primeiro a gente aproveitou os professores que já davam o curso presencial, depois a gente precisou chamar outros professores que ainda não tinham atuado na Enap.”

Entrevistada 3 – “Num primeiro momento a gente já tinha professores e conteudistas que já estavam selecionadas, eram pessoas com os quais a gente já estava trabalhando. E aí a seleção foi feito na base do convite: olha, a gente não vai mais fazer presencial, vamos fazer remoto, você topa, você se sente à vontade com isso? Dentre aqueles que já trabalhavam com a gente, os que tinham mais coragem ali de enfrentar o desconhecido ou que, por sorte ou coincidência do destino, já tinham familiaridade com algumas ferramentas toparam. No início foi isso. Concomitante foram sendo criadas várias iniciativas para capacitar essas pessoas para capacitar quem já era do nosso banco. (...) E aí em algum momento teve uma virada de chave para os cursos novos, e aí os cursos inéditos, quando era feito a chamada para composição do banco, aí já era feita para o banco do curso remoto, da mesma forma que era feito para o curso presencial. As pessoas se inscrevem, participam de uma seleção e depois tem a semana de formação. (...) Teve o curso de didática para facilitação de aulas remotas, que foi um dos primeiros a serem adaptados e a gente sempre convidava os nossos próprios professores para fazerem esse curso de didática porque aí já dava um bom repertório para eles se capacitarem. (...) Então esses cursos que a gente adaptou, eram cursos que tinham um ERA presencial, a gente já tinha um banco de docentes formado para esse curso presencial, e a gente

fez adaptação pro remoto, e agora? A gente convidava todo mundo do banco para fazer um alinhamento.”

Entrevistada 4 – “No momento de crise a gente gerou um projeto estratégico de emergência, que foi: a gente precisa contribuir com os nossos professores e com os nossos servidores para que eles se sintam à vontade com as ferramentas, para que as ferramentas sejam transparentes pra eles e eles possam se preocupar realmente com o conteúdo. E a gente foi atrás dos prestadores, a gente explicou o que a gente precisava, a gente testou, a gente ajudou a capacitar, a gente chamou pessoas para experimentarem, a gente colocou nossos servidores juntos com os professores em sala de aula para que eles se sentissem mais à vontade para experimentar. A gente trouxe professores que estavam mais acostumados a trabalhar com metodologias ativas no dia a dia para fazer testes em turmas específicas para os nossos servidores e para alguns professores e facilitadores para que eles se sentissem à vontade. Foram contratadas turmas de facilitação remota. E essas coisas foram se tornando usual para todo mundo.”

Entrevistada 5 – “Como eu não estava na formação, o que eu fazia? Formações individuais com os professores. (...) E a gente fazia diversas reuniões, quantas ele achasse necessárias, para a gente conversar como a ferramenta funciona, como que a gente vai adaptar. Treinando mesmo como ele faria o manuseio dessa ferramenta junto com os alunos. Então foi uma formação quase individual mesmo. Pega na mão e vamos. Aí muitas vezes, os próprios professores já se conheciam e começaram a formar grupos entre eles para trocar experiências. E em determinado momento a gente fez uma reunião, chamamos como se fosse uma reunião de todos do banco para todos poderem falar sobre sua experiência, para que a gente pudesse falar também um pouco do que estava sendo e escutar. Então foi um momento muito interessante de troca e assim, os desafios que cada um passou. (...) E aí, a partir daquele ponto, a gente percebeu que precisava habilitar os outros professores, pois não dava pra contar só com os corajosos, a gente tinha que habilitar todos eles. Então a gente construiu cursos das ferramentas. Como a Enap já estava com as ferramentas institucionalizadas, a gente desenvolveu cursos rápidos, bem práticos, dessas ferramentas e chamou os professores: olha, professores, agora vocês precisam fazer

curso aqui de Google Sala de Aula, porque agora os cursos vão usar a Google Sala de Aula. (...) Então a gente começou a fazer de forma mais estruturada. E aí sim a outra coordenação desenhou um curso remoto desde o início para explicar as ferramentas para os professores.”

4.4.6 Desafios no desenvolvimento e oferta dos cursos remotos

Muitas dificuldades e desafios já foram citadas ao longo das falas apresentadas nos outros tópicos. Destaco aqui que as dificuldades iniciais dizem respeito, principalmente, aos fatores do inesperado e da emergencialidade, já que, de uma hora pra outra, todo o trabalho precisou ser adaptado para dar conta das demandas em um cenário totalmente inesperado. Foi preciso pensar rapidamente em soluções para aquele contexto e somava-se a isso o desconhecimento com relação à mediação tecnológica na educação, o que levou a uma busca por conhecimentos sobre novas ferramentas tecnológicas que pudessem ser utilizadas em contexto educacional. Foi necessário, portanto, lidar com as dificuldades quanto ao manejo com as ferramentas tecnológicas.

Foram citados também dificuldades que dizem respeito à oferta do curso. Uma delas é referente à busca por garantir a aprendizagem dos alunos mesmo diante dos estímulos e das distrações de fora do curso, seja por conta do trabalho, ou por conta de outros afazeres. E, frente a isso, a Escola tem buscado soluções para mitigar as perdas de aprendizagem provenientes do não engajamento dos alunos por conta dos compromissos laborais. A outra, é com relação ao comprometimento dos alunos com as atividades assíncronas e até com o engajamento dos discentes no curso como um todo.

Entrevistada 1 – “E a gente tem os pontos negativos. E é a gente ter a disputa do nosso trabalho com o horário do curso. (...) Então a pessoa não consegue estar no curso. A gente ciente disso tem tentado sensibilizar os órgãos de que curso é uma capacitação que beneficia o trabalho. (...) Além de fazer essa sensibilização com as chefias em uma reunião mensal que a gente tem no Conecta Gente, a gente está preparando na escola uma sala que vai ter estações de trabalho para as pessoas com computador, fone e câmera para as pessoas poderem participar dos cursos remotos. Além das áreas abertas da escola que tem Wi-Fi e as pessoas podem utilizar também.

(...) Eu vejo também como ponto negativo, uma dificuldade, hoje, que a gente ainda precisa pensar, de como a gente consegue superar de as pessoas não tem as ferramentas. As vezes ela não tem câmera para abrir a câmera, ou a pessoa não abre a câmera por N motivos. (...) Então a gente precisa vencer essa dificuldade e entender que isso faz parte também. Então vai ter sempre uma ou outra pessoa que não vai conseguir abrir a câmera e a gente precisa lidar com isso, o desenho do curso precisa considerar isso. Então essa forma de lidar com essas situações é algo que a gente precisa aprender e ajudar os nosso facilitadores a lidarem com essas situações no dia a dia da oferta, entender que sempre vai ter esse aluno. E não significa que ele não está aprendendo ou participando. A gente precisa ter esse espaço de respeito também da condição da pessoa naquele momento. (...) O principal desafio foi que era uma grande novidade para todo mundo e que a gente teve que rapidamente se adaptar e rapidamente conhecer as ferramentas que a gente precisava atuar. Então teve uma curva de aprendizagem muito acentuada das equipes no quesito ferramentas e tecnologias. (...) Então o desafio foi também ensinar aos nossos docentes. E a gente teve a sorte de encontrar alguns docentes que já vinham trabalhando algumas ferramentas e que puderam trocar e ensinar a gente também. Então o desafio foi de aprendizado mesmo. Aprendizado rápido para que nossas atividades não parassem. (...) Então, isso exigiu muito também da equipe de DI, para elas revisitarem o que elas já sabiam e pensar no desenho do curso. Eu estou bem satisfeita e feliz com a nossa equipe nesse percurso durante esse tempo, eu acho que todos os desafios que foram impostos pra gente, a gente conseguiu superar, tivemos momentos intensos de ter que aprender rápido e de conhecer rápido, e passar esse conteúdo de forma rápida, de olhar pra dentro e visitar todas as nossas ferramentas. Incluir todas as pessoas para que se sentissem parte dessas mudanças que a gente estava fazendo e aplicar para todo mundo.”

Entrevistada 2 – “Algumas pessoas ficam muito resistentes em fazer a capacitação e não fazem. O problema mais sério que eu vejo é que o curso remoto ou você faz em casa ou você faz no trabalho, e quando você faz no trabalho, você não faz o curso remoto, você fica trabalhando. Ou você entra no curso remoto e você está dirigindo no horário da aula, e aí eu fico pensando: que tipo de flexibilidade é essa? Porque o aluno não está fazendo o curso só porque ele está escutando no celular dentro do

carro, o que as vezes é até perigoso. Então é um processo de amadurecimento, na verdade. (...) O nosso desconhecimento de ferramentas tecnológicas, de ferramentas digitais, como na área da educação, como em videoconferência, por exemplo. (...) Então é um desafio conhecer os recursos. Para mim, foi um desafio conseguir interagir no computador, manter a câmera aberta foi também muito complicado no início. (...) Eu acho que a forma como a gente divulgava o curso também. A mentalidade para a gente desenhar os cursos, porque a gente tinha uma cabeça muito de presencial. A gente precisou virar a chavinha e, no início, é difícil. É como se tivesse que dar errado primeiro para a gente ver como vai fazer para poder dar certo. (...) E ao mesmo tempo que a gente tinha que desenhar cursos para os outros fazerem remotamente, a gente tinha que trabalhar remotamente, eu acho que foi um desafio que foi essa quebra de paradigma.”

Entrevistada 4 – “A gente percebe que a dedicação e comprometimento da pessoas com a parte assíncrona é bem comprometida e isso foi piorando ao longo do tempo. Ao invés de melhoras, piorou. Eu sinto, na minha percepção, que piorou ao longo do tempo.”

Entrevistada 5 – “Teve gente que teve muita dificuldade inicial com os professores, que eles não queriam, tinham muita dificuldade e preocupação de se lançar nesse desafio. Em algum momento tivemos dificuldade também com os alunos, porque não foi aquele aluno que se inscreveu para fazer um curso a distância, não necessariamente estava disposto a ter que lidar com a tecnologia, e ele foi obrigado a se engajar nisso. Também não é fácil você avaliar a efetiva participação das pessoas, nem todo mundo abre sua câmera, você não tem certeza absoluta de que a pessoa está ali realmente participando, ou se ela só está ouvindo, ou nem está ouvindo. Então essa avaliação da efetiva participação das pessoas é um desafio. Mas a gente brincou algumas vezes: essa efetiva participação é um desafio em qualquer lugar, porque no presencial a pessoa tá ali no celular, tá ali de corpo, mas não está de alma presente. Então essa avaliação do engajamento de alguém (...) são desafios que para mim se assemelham. Mas eu acho esse engajar efetivamente a pessoa e saber o quanto ela está aproveitando, ele é um desafio que se tornou mais evidente no remoto, mas está presente no presencial também.”

Entrevistada 5 – “O primeiro desafio foi habilitar a equipe dessa nova realidade. Então, a equipe precisou assimilar quais eram as ferramentas, como utilizar essas ferramentas, ter aí um repertório para poder orientar ou implementar atividades ou dinâmicas nos cursos remotos. O outro desafio foi conseguir comunicar e que o professor também conseguisse entender como fazer essas dinâmicas ou essas atividades utilizando essas ferramentas. (...) A gente percebia algumas dificuldades para execução dos nossos cursos porque tinha uma limitação de acessos, então muitas vezes não dava certo, alguns alunos tinham que sair da ferramenta para outros poderem entrar. (...) Extrapolando um pouco, teve também a questão dos alunos. Pro curso correr bem, o aluno também precisa ter o conhecimento da ferramenta para conseguir que o curso se desenrole de uma forma boa. Então a gente tinha o desafio de previamente, antes de iniciar o curso, e isso tinha que estar previsto no desenho, de fazer uma navegação guiado com o aluno para ele entender como funcionava. Porque no presencial você dava orientação de como era a atividade. No remoto você tem que dar a orientação de como que a ferramenta funciona e da atividade. E aí tem que prever um tempinho para que você consiga ter esse momento de explicar a ferramenta além da atividade. Então esse é o desafio de conseguir casar essa quantidade de conteúdo com também essa familiaridade da ferramenta para fazer o desenho do curso. (...) Tivemos um impacto, que aí eu enxergo como negativo, que entendo que hoje a capacitação não é uma atividade focada para se fazer. Dificilmente hoje uma pessoa vai ficar conectada *full time* sem precisar olhar o *WhatsApp*, o e-mail ou de repente precisar sair rapidinho para fazer uma reunião. Acontecia isso no presencial? Acontecia. Tinha o telefone ali para a pessoa trocar uma mensagem ou sair rapidinho? Abandonar o curso? Acontecia. Mas eu acho que era em menor volume. O prejuízo não era tão grande quanto eu enxergo que hoje é. Então, muitas vezes o servidor não consegue assimilar o conteúdo, porque ao mesmo tempo que ele está estudando, ele está trabalhando, ele está aproveitado 100%. As interrupções são muito grandes e isso acaba prejudicando.”

O desafio quanto à não participação de alguns alunos, que mantém sua câmera e microfone desligado durante todo o curso, também foi citado nas avaliações de reação, como um ponto negativo para a realização dos trabalhos em grupo:

Comentário de aluno - “Minha única crítica se refere ao fato de, nas atividades em grupo, muitos alunos não participam, desligam a câmera e o microfone e não contribuem com o trabalho. A participação de todos é muito importante, afinal cada pessoa possui uma experiência diferente e quanto mais diversidade, mais próximos estaremos da realidade. Na vida real, em uma mesa, na sala de reunião de uma repartição pública, não tem como desligar a voz ou ficar invisível. Sei que é uma variável difícil de a ENAP controlar, mas, de repente, poderia ser algo a ser discutido e quem sabe conseguir uma solução institucional.”

Se por um lado as ferramentas foram essenciais para a continuidade da oferta de cursos durante a pandemia, para alguns alunos, o manejo com as ferramentas correspondeu a uma das dificuldades do curso remoto. Isso pode ser percebido a partir de alguns comentários feitos pelos alunos nas avaliações de reação dos cursos, tais como:

Comentário de aluno - “Não gostei da ferramenta Miro.... muito lenta a resposta e deixa o pc pesado.”

Comentário de aluno - “O curso foi maravilhoso. Antes de iniciar o curso seria interessante pedir para os participantes pesquisarem para ver como funciona as ferramentas tipo o MIRO. No começo apanhei totalmente, agora apanho em parte e no próximo curso quero estar fera.”

Comentário de aluno – “Achei um pouco difícil encontrar o material. A plataforma não indica se já clicamos ou não no conteúdo. Não consegui fazer download em meu computador.”

Comentário de aluno – “Muitas plataformas. O uso da plataforma Zoom é temerário, para não dizer irresponsável! Miro demanda muita memória.”

Comentário de aluno – “Minha única sugestão é de alguma forma incentivar os participantes a conhecerem previamente o programa Miro, pois como muitos não o conheciam, isso atrasou um pouco o desenvolvimento dos trabalhos em grupos.”

Em contraponto à visão da escola de propor soluções de aprendizagem que valorizem a ação do aluno, com atividades práticas e colaborativas em grupo, se mostrou com um desafio para alunos que demandam de mais tempo de exposição teórica por parte dos docentes.

Comentário de aluno – “Muitos exercícios sem teoria para sustentar a prática. Não achei esse modelo bom.”

Comentário de aluno – “No início do curso sugiro que seja feita um pouco mais de duração nas aulas expositivas (de início do curso).”

Comentário de aluno – “O curso não apresentou nenhuma teoria. E os exercícios apenas reforçaram os conhecimentos de senso comum.”

Outro desafio que pôde ser percebido pelas falas dos alunos diz respeito à mensuração correta da carga-horária total do curso e a sua divisão ao longo dos dias:

Comentário de aluno – “Sugiro controlar melhor o horário de fim das aulas. As aulas muitas foram além do horário previsto. Necessário controlar a participação dos alunos que se perdem em discussões não pertinentes ao curso.”

Por fim, destaco uma fala emocionada que reflete uma dificuldade que, com certeza, não foi vivida só na Enap, mas em tantos outros espaços durante o período pandêmico, que diz respeito às questões socioemocionais e de saúde mental.

Entrevistada 5 – “Foi um desafio. Eu digo que 2020 foi sofrido, mas ao mesmo tempo foi muito gratificante, porque começar logo no dia 30 de março a execução dos cursos remotos, para a gente foi uma superação. Em 2020 estava todo mundo muito cansado, no final. E a gente percebia que os alunos também já não queriam mais, as inscrições já não estavam sendo tão expressivas como foi ao longo do ano. 2021 também já

estava um pouco assim. (...) Foram momentos desafiadores, mas que a gente fica com uma sensação de vitória. Quando foi em 2020, que eu fui fazer o relatório final, de execução do ano (claro que estava todo mundo muito mexido por conta da pandemia, muitas pessoas haviam perdido pessoas próximas e tinha essa parte do emocional muito aflorado), quando eu mostrei os resultados (olha, eu até me emociono) para equipe e falei: gente, olha o tanto de curso que a gente conseguiu executar. Elas ficavam emocionadas, choravam. Mas é isso, é o senso de equipe também que a gente tinha, de um ajudando o outro. Se um pegou covid, a gente corria atrás e dividia. Já tinha esse espírito de cooperação na equipe. (...) E assim, eu via muito as pessoas ficando doentes, com sobrecarga de trabalho. Não era só o trabalho da Enap, era o trabalho de casa, com família. Então assim, foi um ano muito sofrido. Mas no final deu certo, nós vencemos. (...) E essa vontade de as coisas darem certo e a integração na equipe de também ter essa ideia de: vamos pra frente que vai dar certo! Foi o que funcionou. Muitos de nós ficamos doentes. Eu tive muitas pessoas da equipe tirando licença por *Burnout*, por doenças físicas mesmo, que acabavam somatizando. Então tivemos vários momentos mesmo de ausências na equipe. Mas a gente entendia que as pessoas estavam tentando dar conta de tudo e nesse intuito a gente também colaborava e se sensibilizava com o colega e tentava redistribuir as atividades. E assim a gente foi levando. 2021 chegou e a coisa já estava mais assentada. A gente já sabia como rodar as coisas, e a gente já tentou um planejamento um pouco mais *light* para a gente também não se sobrecarregar, pra gente também não ter de novo uma onda de estresse. Então a gente conseguiu levar com mais tranquilidade. Foi difícil também, as pessoas estavam cansadas, muita gente não tirou férias, mas, mais uma vez, também com a equipe, a gente chegou à conclusão de que tinha feito um ótimo trabalho.”

4.4.7 O potencial inovador do ensino remoto

O potencial do ensino remoto mais citado nas respostas foi a sua capacidade de alcance. Na realidade da presencialidade física, os cursos ficam restritos, na maioria das vezes, aos servidores que residem e/ou trabalham na localidade em que ele é oferecido. Quando acontece de servidores serem deslocados para outros estados para que possam participar das ações educacionais, há questões relacionadas à necessidade de liberação da chefia, aos custos financeiro para

pagamento de diárias e passagem e outros aspectos burocráticos. No contexto de uma Escola de Governo, considerando a dimensão continental do nosso país, proporcionar que servidores de todo o Brasil tenham acesso a diversas soluções educacionais significa um ganho para a Administração Pública Federal, inclusive quanto ao aspecto financeiro.

Assim, o aumento do alcance dos cursos da Enap significa, também, uma valorização da área de desenvolvimento de pessoas na Administração Pública, diante da possibilidade de capacitar cada vez mais servidores para a prestação de serviços públicos e elaboração de políticas públicas.

Os cursos remotos significaram também o surgimento de um novo paradigma na educação. Apesar de a mediação tecnológica no âmbito educacional não ser novidade, com o ensino remoto houve um maior investimento em empregar tecnologias digitais realmente visando a interação e a colaboração entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Mas eu tenho a tendência de pensar que nenhuma das práticas estabelecidas a partir do ensino remoto seja novidade ou que não tínhamos a possibilidade de experimentá-las mesmo antes da pandemia. Entretanto, é inegável que novos formatos ganharam mais visibilidade e lograram êxito, sobretudo, na educação de adultos. Mas, ainda assim, devemos nos manter vigilantes em não reproduzir práticas tradicionais de ensino em que o aluno praticamente não é considerado.

Entrevistada 1 – “Eu acho que a gente tem um cenário bastante positivo de ampliar o nosso alcance enquanto escola de governo. E eu não diria só nacionalmente, porque a gente tem alunos que consegue fazer nossos cursos remotos fora do país. Ampliar o nosso alcance, ampliar a oportunidade para as pessoas que não conseguiam vir a Brasília participar de cursos que eram feitos somente presenciais e terem acesso à qualidade dos nossos cursos também.”

Entrevistada 2 – “Primeiro, é uma quebra de paradigma total. Talvez, eu possa estar sendo exagerada, ou não, eu considero quase que uma revolução dentro da educação, porque existia muita resistência. Eu sei que existem muitas atividades que não substituem o presencial, mas dada a resistência que havia antigamente, como a gente foi forçado a fazer curso remoto na pandemia, a gente percebeu que muitas

coisas que a gente achava que não dariam certo, na verdade dão certo e, às vezes, dentro do contexto de uma escola de governo, é até melhor do que o presencial, tanto em relação a networking, troca de experiências e boas práticas. As tecnologias elas estão crescendo, então as pessoas foram meio que obrigadas a se inserirem e se familiarizarem com a tecnologia. Tem alguns que também eram resistentes e aí eles perceberam que aquela resistência só ia prejudicar. Eu acho que teve uma mudança de mentalidade muito grande, a gente ainda está num processo de amadurecimento, mas dentro da Enap, eu vejo muitos impactos positivos. (...) Para os servidores da Enap também, tanto com relação às capacitações como também com relação à criatividade, porque teve um momento em que nós fomos forçados a ser criativo e dar um jeito do curso acontecer. (...) Eu só vejo coisa boa dentro da nossa realidade de servidores públicos, que muitas vezes não conseguem viajar, mas que tem acesso à internet, que as vezes não tem acesso a professores renomado, e agora eles têm contato com esses professores.”

Entrevistada 3 – “Eu percebi que a gente tinha muito mais possibilidades de ferramentas e estratégias. Existe uma limitação de estratégia quando você pensa no presencial para o remoto, mas é uma questão de começar a pensar diferente. Porque se você quiser exatamente reproduzir a mesma estratégia as vezes é difícil de reproduzir a mesma, mas em termos de ferramentas e recursos, existem muito mais recursos para fazer no remoto do que no presencial. No presencial era basicamente papel e post it para muita coisa. E hoje a gente tem muito mais formas de fazer. Já tinha isso, mas a gente não tinha incorporado isso. (...) Hoje a gente tem documentos compartilhados do google planilhas, documentos de textos, formas de apresentações. Tudo isso permitiu que as pessoas conseguissem trabalhar em conjunto, colaborativamente de forma muito mais prática do que era no presencial. Então, a meu ver, isso foi um ganho, a gente ampliou as ferramentas e os recursos pro trabalho colaborativo em sala de aula. (...) A gente tem hoje muito mais possibilidades para criar, inovar e sair do óbvio, então acho que esse impacto das possibilidades e nos trabalhos colaborativos. (...) A gente consegue privilegiar um trabalho colaborativo muito mais rico. Então você pensa: por mais que em comparação um curso presencial a gente possa ter trabalhos colaborativos, você vai trabalhar com grupos geralmente mais homogêneos, da mesma região. Hoje a gente consegue promover interação em

sala de aula de pessoas que estão em realidades muito diferentes, com repertórios muito diferentes, por viverem em realidades muito diferentes. Eu acho que isso enriquece muito a aprendizagem também. (...) Tem um impacto positivo que é inegável, que é a capilaridade, o alcance que a gente tem de chegar em servidores que tinham a limitação da distância, porque a gente tem servidor federal no território inteiro do Brasil e os nossos cursos presenciais ocorriam apenas em Brasília.”

Entrevistada 4 – “Toda a parte de conhecimentos e conteúdos que possam ser feitos e trocados de forma prática e sem prejuízo no remoto, eles vão continuar. Então, por exemplo, nós temos servidores públicos no Brasil inteiro, então a gente está atingindo um público que tinha muita dificuldade de passar pelo nosso conteúdo. (...) Eu fiz uma brincadeira uma vez com uma colega que foi o seguinte: o que é bom do presencial tem que voltar e o que é bom do remoto tem que continuar. (...) E especial para os adultos, não sei se isso vai acontecer com as escolas, porque as escolas tiveram que voltar muito para os modelos tradicionais, porque perceberam que o modelo do ensino remoto gerou muitos déficits. Mas para o adulto o ensino remoto dá muito certo. Pro adulto, a gente precisa sistematizar tudo o que é bom e manter o que é bom. Retomar para o presencial o que precisa ser toda essa parte de networking, de trocas, de experiências, tudo isso, e desenvolvimento de competências socioemocionais. Mas tudo o que foi bem feito e todas as ferramentas que foram utilizadas a contento precisam ser incorporadas no dia a dia. Até porque, numa escola de governo, essas ferramentas não são só para o curso, são para que as pessoas possam levar para o seu dia a dia, que elas possam incorporar nas suas reuniões mais produtivas, no seu trabalho mais produtivo. (...) Eu acho que tem uma grande diferença entre o que nós fazemos na Enap e o que é na formal. Na educação formal, no ensino médio, a gente sabe que teve muitas perdas. Agora eu acho que daqui a um tempo, talvez a gente precise fazer uma avaliação para entender como que foi. (...) Então eu acho que para nós, pelo menos, é uma experiência que não tem volta. Agora em alguns momentos ela estará mais aquecida ou menos aquecida. (...) Mas não vai acabar, porque a gente lida com uma necessidade de formar e de contribuir com servidores no Brasil inteiro e encarece muito o fato de as pessoas terem que vir para Brasília.”

Entrevistada 5 – “Dos grandes impactos que eu enxergo, um deles é a oportunidade. E aí eu estou falando do público de servidores públicos, para os servidores que estão fora de Brasília. (...) Esse modelo remoto oportunizou esse acesso aos cursos para todos os servidores dos estados e municípios; os servidores federais que estão nos estados e também os servidores estaduais e os servidores municipais. (...) A gente recebia muitos relatos de servidores municipais que agradeciam muito, e abriam o microfone e queriam agradecer ao professor e à Enap por ter dado essa oportunidade. Que ele já tinha tentado ir para Brasília mas a despesa era muito alta e o órgão não custeava.”

O benefício do alcance dos cursos remotos também foi citado por alunos em comentários como:

Comentário de aluno – “Excelente iniciativa. Por ser na modalidade remota facilitou a participação de alunos que não moram em Brasília e em nada atrapalhou a realização dos exercícios que foram desenvolvidos com ferramentas que possibilitam a participação de vários usuários (logados) ao mesmo tempo, como o Zoom e o Miro, por exemplo. Parabéns à ENAP pelo curso.”

4.4.8 Diferenças e semelhanças entre o ensino remoto e a EaD

Quando perguntadas sobre as diferenças e as semelhanças entre o ensino remoto e a EaD, as entrevistadas deram as seguintes contribuições:

Entrevistada 1 – “Eu sempre falei na coordenação que os cursos remotos eram provisórios, era devido a uma emergência. E a gente não podia tratá-los como um EaD autoinstrucional nem como uma reprodução dos cursos que aconteciam no presencial. Eles não eram nem um nem outro. Estavam ali numa margem que nenhum dos estudiosos sabiam o que era ainda e nem quanto tempo ia durar, mas que a gente já sabia que cursos remotos já existiam em outros formatos, não com tanta tecnologia, usando computadores e tudo mais. (...) Eu sempre tive um posicionamento um pouco diferente dos outros. Eu venho da educação a distância, eu dei uma oficina na escola falando sobre remoto, EaD e presencial bem no início da pandemia, e eu lembro que eu fui categórica que o ensino remoto não era EaD. Eu continuo achando isso, como

minha opinião particular. E desde o início da pandemia, eu falava que a gente já tinha que trabalhar no conceito de híbrido. E, lógico, não foi bem aceito o meu posicionamento, porque as pessoas estavam muito certas do conceito de híbrido que já existia, que é o momento presencial e o momento a distância, bem separadinho, uma coisa bem delimitada. E eu já vou muito mais na linha do Romero Tori, da relativização sobre o que é estar presente mesmo. Podemos ter momento em que estamos presentes mesmo em locais fisicamente distantes. E se a gente tivesse num curso e tivesse uma atividade para ser realizada de forma assíncrona, eu no meio tempo, você no seu tempo, e cada um dependendo das suas circunstâncias, e a gente viesse pra um momento síncrono para discutir isso, a gente está fazendo uma atividade, um curso, híbrido.”

Entrevistada 2 – “A semelhança é que você tem momentos síncronos e momentos assíncronos, como na EaD. (...) Então eu acho que o remoto se assemelha muito à Educação a Distância. A principal diferença que eu vejo, na verdade, é do tipo de EaD: entre os cursos Mooc, que são autoinstrucionais e não têm nada a ver com curso remoto, e os cursos com tutoria a distância, que você pode marcar aulas, com agendamento das aulas. (...) Eu acho que o formato remoto se encaixa mais dentro da EaD e eu não vejo como modalidade presencial, porque as pessoas ainda não têm familiaridade com o computador, com o Zoom. As pessoas não conseguem se colocar virtualmente da mesma forma que eles se colocam presencialmente. (...) O contato físico, por enquanto, não se assemelha, não sei se na realidade virtual isso vai acontecer, não estou aqui sendo uma pessoa dizendo que jamais. (...) Mas hoje, eu vejo pouquíssimas diferenças com a EaD.”

Entrevistada 3 – “No meu entendimento, o ensino remoto está dentro, está contido, na concepção de Educação a Distância. Só que a EaD engloba mais do que somente o ensino remoto. A EaD engloba outras possibilidades de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a interação apenas entre aprendiz e conteúdo. (...) Acho que a diferença é isso, o ensino remoto depende de sincronismo do tempo. Porque na educação a distância eu posso ter interação entre aprendiz e conteúdo, entre aprendiz e outros aprendizes, entre aprendizes e especialistas, e mesmo assim não ser ensino remoto. Então eu acho que o ensino remoto depende desse sincronismo do tempo. E

aí a EaD ela pode englobar diversas outras possibilidades. (...) Inúmeras outras possibilidades que a tecnologia proporciona para a aprendizagem e que, na verdade, nem está dentro de concepções formais de ensino. Então a EaD, para mim, é um guarda-chuva muito maior de educação.”

Entrevistada 4 – “Não tem tanta flexibilidade que tem no a distância tradicional, por outro lado não tem todo o engessamento que o presencial tem. Você dá essa flexibilidade de local, dá essa flexibilidade de o assíncrono ser feito no momento em que a pessoa queira. Então você gera um maior comprometimento do a distância tradicional, mas de um pouco mais de flexibilidade do que o presencial. (...) Eu entendo que o a distância traz uma coisa de uma necessidade de disciplina muito grande. Mas assim, claro, você tem alguns cursos que você tem tutoria, mas no tradicional na Enap, nossos cursos a distância não têm tutoria, nossos cursos a distância são tradicionalmente autoinstrucionais. Então você gera uma flexibilidade muito grande para o aluno, mas você gera uma necessidade de compromisso muito grande. Nem todo mundo tem essa disciplina de aprender sozinho. Por outro lado, acho que também o autoinstrucional (...) não gera tantas oportunidades de experimentações ativas quanto o remoto gera. Porque o remoto, você está ali naquele momento online, mas você tem trabalhos em equipe, você tem situações problema que podem ser exploradas, você tem uma oportunidade de feedbacks, você tem uma oportunidade de construções coletivas que o autoinstrucional não gera. (...) Pra mim, a gente consegue explorar muito mais profundamente as metodologias ativas no remoto do que no a distância tradicional.”

Entrevistada 5 – “Os dois utilizam tecnologias. A EaD você vai utilizar tecnologias também, vão ter ferramentas tecnológicas também inseridas no ambiente virtual, mas tem a liberdade de você fazer o curso a qualquer momento e em qualquer lugar. E a diferença do remoto é isso: tem um horário marcado, com início e fim certos, você precisa estar ali, o ideal, né, com câmera aberta, fazendo interações, junto com seus colegas e professor. Eu enxergo um pouco dessas diferenças: a EaD com mais liberdade de horário e condições para se fazer o curso, e o remoto um pouco mais rígido ou fechado, mais parecido com o presencial, mas utilizando as ferramentas tecnológicas.”

O principal ponto a ser mencionado é o fato de a maioria das comparações entre ensino remoto e EaD ter tido como referência os cursos a distância autoinstrucionais, caracterizados pelo estudo individualizado, sem mediação docente e interação com outros alunos. A principal semelhança identificada, portanto, é a de ambos necessitam das tecnologias digitais para serem realizados. As diferença mais marcante entre esses formatos foram as seguintes:

- Os cursos remotos proporcionam mais possibilidades de interação e colaboração entre as pessoas e de experimentações ativas.
- Os cursos remotos são menos flexíveis do que os cursos a distância autoinstrucionais.

4.4.9 Conceito de Ensino Remoto

Finalmente, quando perguntadas o que é o ensino remoto, as entrevistadas apresentaram os seguintes conceitos:

Entrevistada 1 – “Pra mim o remoto precisa ser o que ele é: remoto, circunstancial e emergencial.”

Entrevistada 2 – “Pra mim, ensino remoto hoje, ainda não é uma modalidade de ensino. (...) porque existe toda uma discussão do que é presencial, do que não é. Presencialidade virtual, como as vezes o Romero Tori coloca. (...) Não acho que o ensino remoto é o ensino presencial, jamais colocaria assim, porque eu acho que tem diferença, apesar da sincronicidade. Se a gente for pensar em bate papo síncrono, não é porque tá vendo que está presente. Eu ainda sou mais conservadora nesse sentido. Então, o ensino remoto é mais uma alternativa pra gente, dentre as outras alternativas. Dentro da alternativa de correspondência, de presencial, de Moodle, de Google Sala de Aula... o ensino remoto pra mim é mais uma alternativa.”

Entrevistada 3 – “O ensino remoto é o ensino mediado por tecnologias com menos flexibilidade da questão temporal. Então, assim, na minha concepção do ensino remoto, ele é um ensino mediado por tecnologias que depende da sincronicidade das pessoas. (...) Ele depende de momentos síncronos de interação, mesmo que ele não

seja exclusivamente síncrono. (...) Ele depende de momentos síncronos, mas o principal não é isso. Ele depende de uma interação entre as pessoas. Você entende? Para mim o ensino remoto ele não pode ser a interação entre aprendiz e conteúdo somente, ele precisa ter interação entre aprendiz e conteúdo, outros aprendizes e especialistas, seja um docente, um tutor, um facilitador.

Entrevistada 4 – “Para nós, o ensino remoto é esse ensino que ele conta com momentos síncronos e assíncronos. E aí o que é legal de registrar é que em algum momento a gente até pensou: vamos deixar o ensino remoto explícito ou não? Ele é só de emergência ou não? E quando a gente entendeu que a gente precisava continuar com esse ensino remoto, a gente entendeu que a gente precisava deixar muito claro a diferença entre o a distância e o remoto. Então o remoto é esse ensino de educação executiva que contempla momentos de trocas entre alunos e professores, que tem esses momentos juntos, você tem essa interação síncrona, esse compromisso que o aluno tem que ter.”

Entrevistada 5 – “É um ensino conectado, com hora marcada. Uma reunião de alunos e professor num ambiente virtual de aprendizagem, com videoconferência e utilização de ferramentas tecnológicas.”

A Enap deixa explícito em seu glossário interno o que considera Ensino Remoto. Portanto, o conceito estabelecido pela instituição é o seguinte:

Glossário da Enap - “Ações de desenvolvimento na modalidade remota ocorrem em uma sala virtual, por meio de aplicativo de videoconferência, em que participantes e professores ou facilitadores encontram-se em dia e hora marcados (interação síncrona).

A carga horária da ação de desenvolvimento contabiliza a duração dos encontros online (síncronos) e pode considerar também o tempo de dedicação a atividades assíncronas.

O aproveitamento ideal das ações de desenvolvimento remotas poderá exigir, também, a dedicação de tempo de estudo assíncrono pelo(a) participante.

Os eventos nessa modalidade são transmitidos ao vivo por serviços de streaming.

Essa modalidade de ensino foi amplamente adotada por instituições de ensino, em todo mundo, desde o início de 2020, para enfrentar as restrições impostas pelo COVID-19 que impossibilitaram a realização de aulas presenciais. Como o ensino remoto ampliou o alcance da Enap aos servidores públicos em todo país, essa é uma modalidade que deve ser mantida pela escola.”

Apesar de a Enap tratar o ensino remoto como uma modalidade, eu sigo em um outro sentido, e não concordo que o ensino remoto seja modalidade, tendo em vista que no Brasil, atualmente, só há 3 modalidades reconhecidas: presencial, semipresencial e educação a distância. Ainda assim, mesmo considerando a perspectiva de que os cursos remotos continuem a ser oferecidos no âmbito do serviço público federal, e em outras instâncias de educação voltada, principalmente, para jovens e adultos, minha tendência é acreditar que se trata de um formato inserido no âmbito da EaD, considerando os conceitos atuais, mas que, ao meu ver, demandam também uma boa revisão no sentido de caminhar para uma abordagem mais ampla de educação mediada por tecnologias.

Assim, trata-se de um formato que passou a ser implementado em larga escala a partir de uma demanda emergencial surgida com a pandemia da covid-19 em março de 2020. Mas que transcendeu essa emergencialidade e se consolidou como possibilidade viável de educação mediada por tecnologias, sobretudo no contexto da educação de adultos.

Frente às divergências sobre o que é de fato o ensino, talvez não seja possível chegar a um conceito unânime, mas algumas características desse formato educacional podem ser listadas:

- Necessita de mediação tecnológica para ser implementado.
- Deve ter aulas ao vivo realizadas por meio de uma plataforma de *web* conferência.
- Demanda um ambiente virtual de aprendizagem para dar suporte à comunicação assíncrona e para organização de atividades e materiais didáticos.

A experiência da Enap mostra que, para além dessas características básicas, o ensino remoto pode proporcionar uma educação mediada por tecnologias pautada na participação ativa do aluno e na colaboração como meio para a construção do

conhecimento. Rompendo assim, com um modelo tradicional de ensino que prioriza a atuação do professor como transmissor de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA APRENDIZAGEM *ONLINE* ATIVA

Muitas críticas que são disseminadas acerca de educação mediada por tecnologias são referentes, principalmente, à falta de qualidade dos cursos. Julgamentos que também foram direcionados ao Ensino Remoto desde o momento em que ele foi instituído como solução para a continuidade da educação durante a pandemia da covid-19. Certamente há apontamentos negativos a serem tecidos com relação ao Ensino Remoto, sobretudo, referente ao seu modelo emergencial, marcado pelo imprevisto e por aulas ministradas sem a devida preparação e planejamento.

Além disso, muitas análises perpassam por aspectos referentes à desigualdade de acesso à tecnologia no Brasil. Certamente, essa questão não pode deixar de ser aprofundado em outras reflexões que iremos fazer sobre tecnologias na educação. Entretanto, o trabalho aqui desenvolvido, por se basear prioritariamente na experiência de uma Escola de Governo, precisou focar em outros pontos e caminhou no sentido de ponderar as questões didático-pedagógicas envolvidas na educação mediada por tecnologias, principalmente a partir do advento do Ensino Remoto.

A meu ver, o erro da maioria das críticas está em insinuar que todo e qualquer formato de educação mediada por tecnologias é descompromissada com o propósito educacional de gerar aprendizagem. Digo isso porque, de acordo com Moran (2018), nos debates e discussão dos quais o autor participa, os críticos são categóricos em afirmar que o problema é o ambiente *online*, sendo ele inadequado para ensinar e aprender.

Em resposta a essas críticas, Moran (2021) afirma que o problema não está em aprendermos ou não em plataformas *online*, mas sim na reprodução de um modelo de ensino que vem ensinando de forma inadequada, muito conteudista, centrado no professor e com pouco engajamento dos alunos.

O *online* não é solução nem problema, é um ambiente que permite tanto a transmissão como a experimentação, com algumas adaptações. Escolas e universidades que estimulam o protagonismo do aluno, que trabalham com desafios se adaptaram rapidamente ao online, incentivando o aluno-pesquisador, a personalização, atividades em grupo. Mas professores que privilegiam a transmissão de conteúdo, tornam o processo cansativo, insuportável e pouco produtivo para todos. (MORAN, 2020).

A experiência da Enap reflete uma preocupação com a produção de soluções educacionais de qualidade. Para a instituição, a qualidade dos seus cursos está

diretamente relacionada com a definição de referenciais teóricos consistentes que devem embasar seu trabalho de produção das soluções educacionais da Escola. Além disso, essas soluções são constantemente avaliadas e revisadas para garantir bons resultados.

Assim, o trabalho de desenvolvimento e oferta dos cursos na Enap durante a pandemia prova a afirmação de José Moran acerca da maior facilidade encontrada pelas instituições que incentivam o protagonismo dos alunos de se adaptarem aos desafios e dificuldades impostas pelo Ensino Remoto Emergencial. Na Enap, o Ensino Remoto rapidamente deixou de ser emergencial e passou a ser um formato possível para os cursos oferecidos pela escola, marcados pela intencionalidade de serem uma solução educacional engajadora, se consolidando, inclusive, como um formato institucionalmente reconhecido.

Além disso, as decisões tomadas, as ações realizadas e os resultados alcançados diante dos desafios impostos pela pandemia só foram possíveis considerando o histórico e a trajetória da escola, que possibilitaram o acúmulo de saberes adquiridos dentro da organização. Nesse sentido, o estudo aqui apresentado, ao se inserir em um contexto específico, possui elementos que caracterizam a instituição enquanto uma organização que aprende e acumula os aprendizados no seu interior.

Nesse sentido, ao estudar a experiência da Escola no desenvolvimento e oferta de cursos remotos entre março de 2020 e dezembro de 2021, percebe-se muita busca por novos saberes na intenção de pautar as decisões e práticas necessárias para esse trabalho.

Com relação, então, às principais adequações que foram feitas na estruturação dos cursos com fins à sua adaptação para o formato remoto, podemos citar, principalmente, os seguintes aspectos: o redimensionamento da carga-horária diária das aulas ao vivo; a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem como apoio para as atividades assíncronas e para o compartilhamento de materiais e o redimensionamento dos conteúdos do curso.

Foi percebido que a definição da carga-horária dos cursos remotos não podia seguir os mesmos parâmetros daquela dos cursos presenciais, devido às características daquele tipo de ação. Por se tratar de processos educacionais mediados por ferramentas tecnológicas, não fazia sentido manter os alunos muitas

horas expostos às aulas ao vivo por meio do Zoom ou Google Meet por ser muito cansativo e isso afetar negativamente à capacidade de assimilação dos indivíduos. Assim, foi definida uma carga-horária máxima diária de 3 horas por curso.

Entretanto, essa carga-horária não diz respeito somente às atividades da parte síncrona, o que quer dizer que parte desse tempo total deve ser dedicado às atividades definidas para realização individual no ambiente virtual de aprendizado, caracterizando assim o que foi chamado de parte assíncrona. Trata-se, portanto, de outra adaptação necessária, que foi a adoção de um ambiente virtual de aprendizagem para apoiar não só as atividades das aulas síncronas, mas também para estabelecer outras formas de comunicação com os alunos, que não sejam apenas a que se faz nas aulas ao vivo, e hospedar os materiais necessários para as atividades individuais propostas, que também são contabilizadas na carga-horária total do curso.

Além disso, algumas adequações de ordem processual foram indispensáveis, tais como: reformulação do processo de *design* instrucional para produção dos cursos, adoção de estratégias que promovam metodologias ativas e que funcionem bem com mediação tecnológica, utilização das tecnologias adequadas para a realização das atividades, investir na formação dos docentes para atuarem com mediação tecnológica e com as estratégias educacionais propostas.

Quanto ao processo de *design* instrucional, inicialmente, as etapas do *framework* ADDIE foram adaptadas para dar conta do trabalho de transposição dos cursos presenciais em cursos remotos, surgindo as seguintes etapas: análise; estruturação; adaptação; alinhamento; implementação. Em seguida, foi pensado um processo voltado especificamente para a produção dos cursos no formato remoto, seguindo o ADDIE tal como conhecemos.

O modelo de DI utilizado pela Enap apresenta características tanto do modelo fixo, quanto do modelo aberto. E se mostrou como adequado para a proposta da instituição. São, portanto, cursos que valorizam a interação entre os sujeitos, com um número de alunos possível de ser administrado pelo docente e os conteúdos das aulas são selecionados tanto por uma curadoria anterior como podem ser sugeridos durante as aulas por meio de trocas e compartilhamentos entre alunos e professor, características essas marcantes do modelo aberto. Por outro lado, não são soluções ricas em mídias ou com feedbacks automatizadas, conforme preconiza o modelo fixo,

mas possuem matrizes de DI bem estruturadas, com atividades e seus respectivos tempos previamente estabelecidos, e que geram uma solução única, desenvolvida para um público amplo e sem considerar as particularidades de cada indivíduo, o que é típico nesse modelo de DI.

As metodologias ativas já eram uma realidade nas ações educacionais da Escola. A solução, nesse caso, foi reconhecer quais estratégias poderiam promover a aprendizagem ativa mesmo com a partir da utilização de ferramentas tecnológicas. Assim, as principais metodologias empregadas foram o método de caso e, de forma adaptada à realidade do Ensino Remoto, a sala de aula invertida. Para tal, foram implementadas estratégias que estimulassem a interação e a colaboração, como trabalhos em equipe e preenchimento e murais colaborativos.

É importante pensar que várias outras metodologias são possíveis de implementação para promover o ações protagonista dos alunos. A ação deve caminhar no sentido de engajar os indivíduos por meio de interações, compartilhamento de conhecimentos e experiências, construção de novos saberes, entre outros elementos que coloquem o discente como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Para a realização dos cursos remotos, foi imprescindível a adoção de tecnologias digitais. As ferramentas tecnológicas utilizadas nos cursos eram escolhidas considerando as suas funcionalidades e se elas atenderiam a realização das estratégias propostas. Dessa forma, a tecnologia deveria servir à metodologia e não o contrário. Assim, as ferramentas mais utilizadas são: Zoom, Jamboard, Miro, Mentimeter e Google Sala de Aula.

Devemos entender, então, que as tecnologias não se bastam por si só quando inseridas no contexto educacional. São elas um meio para a realização do processo, uma parte dele, e não o seu centro. Além disso, nenhuma ferramenta tecnológica tem como função substituir o papel do professor, que continua a ter seu papel essencial como guia da aprendizagem.

Quanto à formação docente, o processo realizado foi com o propósito, principalmente, de preparar os professores facilitadores para atuarem diante da abordagem metodológica proposta e com a utilização adequada das ferramentas tecnológicas elencadas para o curso. No primeiro momento, os esforços se concentraram na parte de capacitação para a utilização das tecnologias, já que a

maioria dos professores eram inexperientes no manejo das ferramentas tecnológicas. Os outros que já tinham mais experiência tiveram, inclusive, um papel importante no compartilhamento de experiências sobre a mediação tecnológica na educação. Assim, esse processo de formação para a educação mediada por tecnologias aconteceu naturalmente, no interior da própria instituição, com muitas trocas entre os docentes.

Em outro momento, houve a necessidade de formalizar esse processo tal qual a Escola já estava acostumada a trabalhar. A experiência anterior da instituição foi acessada para que pudessem adaptar a formação dos professores já praticada para um novo formato. O foco, nesse sentido, foi de trabalhar uma abordagem metodológica que formasse os docentes para atuarem como guias de uma aprendizagem mediada por tecnologias e implementando as estratégias estabelecidas.

Com relação as dificuldades e desafios impostos pelo Ensino Remoto, foi possível observar dificuldades enfrentadas pelos alunos, pelos professores e pelos servidores da Enap. A principal delas foi quanto ao manejo tecnológico durante os cursos.

Além disso, há um desafio a ser transposto que é referente à dificuldade de garantir a aprendizagem dos alunos tendo em vista os estímulos e distrações de fora do curso, seja por conta do trabalho, ou por conta de outros afazeres. O que ocorre é que, na maioria das vezes, os servidores estão participando dos cursos ao mesmo tempo em que estão trabalhando, respondendo um e-mail ou até mesmo em reunião. Assim como podem estar realizando serviços domésticos ou cuidando dos filhos. Sem dúvidas, isso reflete uma problemática ainda a ser discutida e superada de que a tecnologia nos dá a falsa sensação de que conseguimos estar em mais de um lugar ao mesmo tempo. E quando isso é percebido na educação, o que é afetado diretamente é a aprendizagem dos alunos.

No contexto da Enap, o Ensino Remoto estabeleceu um ganho exponencial para a Administração Pública já que permitiu uma maior capilaridade dos cursos oferecido. Assim, a Escola passou a atender servidores públicos de todas as partes do Brasil que, antes, não tinham acesso aos cursos da instituição. Assim, no contexto de uma Escola de Governo, a possibilidade de cada vez mais servidores tenham acesso a vários cursos sobre muitas temáticas significa ganhos para a Administração, tanto na melhoria da prestação dos serviços quanto na parte financeira.

Além disso, os cursos remotos desenvolvidos pela Enap mostram uma nova possibilidades de educação mediada por tecnologias, até então não adotado na maioria das instituições do país. Se antes as tecnologias eram aproveitadas de forma mais significativa para garantir a massificação de conteúdos, a experiência da Escola nos conduz para um paradigma de utilização de ferramentas tecnológicas para a promoção da interação e da colaboração e, conseqüente, de uma aprendizagem ativa.

Considerando toda a experiência analisada, tentou-se reconhecer as diferenças e as semelhanças entre o Ensino Remoto e a EaD. Entretanto, o que se percebe é que as diferenças citadas só são percebidas quando a comparação é feita com os cursos a distância autoinstrucionais e massivos, já esse tipo de curso privilegia o estudo individualizado sem a mediação docente, enquanto os cursos remotos estabelecem processos de colaboração e de interação com vistas à produção de conhecimento. Outra diferença citada, nesse caso, é sobre o fato de o Ensino Remoto ser menos flexível do que a EaD. Já as semelhanças são percebidas quando o Ensino Remoto é comparado à EaD com todas as suas possibilidades, e a principal delas é que ambos necessitam de mediação tecnológica.

A partir disso, houve uma tentativa de formular um conceito de Ensino Remoto, mas, diante das divergências de pensamento, ainda não foi possível estabelecer uma definição unânime. Mas, considerando as características observadas, me arrisco a dizer que o Ensino Remoto é um formato possível para processos de ensino-aprendizagem, que surgiu a partir da emergencialidade imposta durante a pandemia da covid-19, que se estabelece a partir da mediação tecnológica. Conta, necessariamente, com aulas síncronas e com a realização de atividades assíncronas, por isso, necessita de um ambiente virtual de aprendizagem para, entre outras coisas, apoiar a realização dessas atividades, para compartilhar os materiais do curso, assim como para promover a comunicação assíncrona entre os alunos.

A experiência da Enap demonstrou que uma organização bem estruturada a partir de um bom projeto pedagógico, que prevê a aprendizagem ativa dos alunos, consegue, rapidamente, superar os desafios e se adaptar a novos cenários, mesmo os de crise. E, sem dúvidas, a atuação da instituição oportuniza que pensemos em várias possibilidades para o novo cenário que se abriu a partir do Ensino Remoto.

Para além do Ensino Remoto, há ainda um percursos sendo trilhado em direção ao hibridismo. O cenário educacional pós-pandemia não só demonstra a continuidade

e aprimoramento desse formato de educação remota, como também de uma educação híbrida. De acordo com Moran e Bacich (2015, p. 1), falar em educação híbrida é considerar que não há uma única forma de aprender e de ensinar, e o “trabalho colaborativo trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula”. Ou seja, o uso da tecnologia não pode se antagônico à colaboração.

Outras instituições no setor público também caminham no sentido de manter cursos mais baseados em aulas ao vivo mediadas por tecnologias, tal como a Receita Federal do Brasil, órgão no qual eu trabalho atualmente. Por isso, não basta pensar em trazer um modelo já pouco eficiente da sala de aula presencial para a sala de aula *online*. O desafio a partir de agora, é pensar numa educação em que os alunos sejam o centro do processo de aprendizagem e suas experiências sejam consideradas, em que a tecnologia seja utilizada a partir das suas potencialidades e da sua adequação às estratégias pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Aline Vieira de. **Educação e cibercultura**: uma proposta de formação humana por meio da colaboração. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ALVES, João Roberto M. **A História da EaD no Brasil**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). Educação a Distância: o estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Alex Cavalcanti. **As escolas de governo na profissionalização da burocracia brasileira**. In: Revista de Direito da Administração Pública. Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, Flora. **Design de Aprendizagem com Uso de Cancas**: Trahemtem. São Paulo: DVS Editora, 2016.

ARAÚJO, Verônica, RODRIGUES, Sandra Helena e PINTO, José Alexandre. Recife. **Qualificação Profissional de Servidores de Instituições Públicas**: a EAD como potencializadora para formação e capacitação de servidores no contexto da inovação tecnológica. 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/7274.pdf>. Acesso em: 15.jun.21.

BACICH, Lilian e MORAN, José (orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. Tradução João Mattar. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BEHAR, P. A. **O Ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 07.mai.2022.

BERQUIÓ, Urbano C. **Qual o papel de uma escola de governo? Considerações à margem de um projeto governamental francês**. In: Revista do Serviço Público. Brasília: 2012, p. 237-241.

BOIKÓ, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1: 2001, p. 51-58.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938**. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências.

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Portaria nº 208, de 25 de julho de 2006 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

BRASIL. **Guia da Gestão da Capacitação por Competências nos Órgãos da Administração Pública Federal**. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e Fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

BRASIL. **Decreto nº 10.506, de 02 de outubro de 2020**. Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

CAMÕES, Marizaura R. de S. e MENESES, Pedro P. M. **Gestão de pessoas no governo federal: análise da implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal**. Brasília: Enap, 2016.

CAMPOS, Fernanda C. A.; COSTA, Rosa M. E; SANTOS, Neide. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.
CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação**: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Simone da Silva. Pandemia e Desemprego no Brasil. In: *Rev. Adm Pública*54 (4). Jul-Ago2020. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt>>. Acesso em: 12.abr.2021.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1952.

DIEHL, Vera Regina O.; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro S. **Estado do Conhecimento:** A categoria experiência no âmbito da educação física. *In:* MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. ENAP. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Enap – 2020-2024.** Brasília: 2020.

ENAP. **Projeto Pedagógico Institucional.** Brasília: 2020.

FERNANDES, Ciro C. C. **Escolas de Governo:** conceito, origens, tendências e perspectivas para a sua institucionalização no Brasil. 2015. Disponível em: < <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/2238/1/027.pdf>>. Acesso em: 25.mai.2021.

FERNANDES, Ciro C. C. O Tema das Escolas de Governo na Emenda da Reforma Administrativa. *In:* Revista de Políticas Públicas e Gestão Governamental. Vol. 12, nº 2. 2013.

FERNANDES, Ciro Campos Christo; PALOTTI, Pedro Lucas de Moura; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza. **Escolas de governo: perfis, trajetórias e perspectivas.** Brasília: Enap, 2015.

FILATRO, Andrea. **Como Preparar Conteúdos para EaD.** 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FILATRO, Andrea. **Produção de Conteúdos Educacionais.** / Andrea Filatro, Sabrina Cairo – São Paulo: Saraiva. 2015.

FILATRO, Andrea et al. **DI 4.0:** inovação na educação corporativa. São Paulo: Saraiva, 2019.

FILATRO, Andrea e CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa.** 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONTELLES, Mauro José et al. **Metodologia da pesquisa científica:** diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. Rev. Para. Med. (Impr.);23(3), jul.-set. 2009.

FREIRE, Alessandro e PALOTTI, Pedro (org.). **Servidores públicos federais: novos olhares e perspectivas.** Brasília: Enap, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERRING, John. **Pesquisa de Estudo de Caso:** princípios e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HODGES, C. *et al.* **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência.** Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>>. Acesso em: 07.maio.2022.

HOROWITZ, Frances D.; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Formação de Professores em Práticas Apropriadas para o Desenvolvimento.** In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. Preparando os Professores para um Mundo em Transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F. e SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática pra aumentar e efetividade da educação corporativa.** Tradução: Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LEMOS, André e LÉVY, Pierre. **O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Iana G. de; GANDIN, Luís A. **Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro.** In: RBPAE - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2017.

LOIOLA, Elizabeth; NÉRIS, Jorge S.; BASTOS, Antonio V. B. **Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos.** In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da S.; MOURÃO, Luciana. Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOSS, Andréia Galletti. **Adaptação de um curso técnico-gerencial para o ensino remoto: análise da experiência em uma Escola de Governo.** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Inovação em Educação e Tecnologias. Escola Nacional de Administração Pública – Enap: Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6315>. Acesso em: 03.jun.2022.

MAGALHÃES, José Hemison de S. M., et al. **Politecnia, cibercultura e ensino remoto emergencial: um estudo das práticas adotadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).** Research, Society and Development, v. 9, n. 11, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9427/8465>. Acesso em: 03.jun.2022.

MARQUES, Paulo. **Estado, burocracia e desenvolvimento econômico no Brasil: o papel das Escolas de Governo.** In: Governo brasileiro no futuro: sugestões e desafios para o Estado. RESENDE, André (organizador). São Paulo: Cubzac, 2012.

MATTAR, João. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning – Portal Educação, 2011.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistema de aprendizagem *on-line***. Tradução e revisão técnica Renata Aquino Ribeiro. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. **A Culpa não é do online** – Contradições na educação evidenciadas pela crise atual. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1506>. Acesso em: 29.jan.2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Bacich, L. Moran, J. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M.; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, n. 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 29.jan.2021.

MORAN, J.; MASETTO, M, T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3ª ed. ampl. – Rio de Janeiro: LTC, 2022.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose na Escola**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>>. Acesso em: 14.jan.2023.

NÓVOA, António. **Para Formação de Professores Construída Dentro da Profissão**. 2011. Disponível em: < <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>>. Acesso em: 14.jan.2023.

NÓVOA, António. **Professores: Imagem de um Futuro Presente**. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal: 2009. Disponível em:

<<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 14.jan.2023.

OLIVEIRA, Eloiza da S. G. **O desafio da mediação tecnológica na nova normalidade educacional**. Por uma educação para polergazinha. In: OLIVEIRA, Eloiza da S. G. Ensinar e aprender com mediação das tecnologias no tempo de “novas normalidades”: experiências e reflexões em variados cenários. 1. Ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PACHECO, Regina Sílvia. **Escolas de Governo**: tendências e desafios – Enap-Brasil em perspectiva comparada. In: Revista do Serviço Público. Ano 52, nº 2. 2000. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/324>. Acesso em: 26.mai.2021.

RAMOS, Marise N. **A Experiência no Pragmatismo e na Filosofia da Práxis**: Uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na Pandemia**: a falácia do “ensino remoto”. In: Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente. Revista Universidade e Sociedade nº 67. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf>. Acesso em: 20.abr.2021.

SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SOUZA, Patrícia C. de. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, Cristiano (org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2013. cap. 4, p. 121-160.

TEIXEIRA, João Paulo A. (org.). **Pensar a Pandemia**: perspectivas críticas para o enfrentamento da crise. São Paulo: Tirant lo blanch Brasil, 2020.
TORI, Romero. **Educação sem Distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VALENTE, José Armando. **A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado**: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VASQUES, Daniela Pereira; COTA, Flávia dos Santos. **Ensino Remoto e Pandemia** – Pontos e contrapontos. In: OLIVEIRA, Eloiza da S. G. Ensinar e aprender com mediação das tecnologias no tempo de “novas normalidades”: experiências e reflexões em variados cenários. 1. Ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Método**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – Perguntas para entrevista semi-estruturada

- 1) Você pode contar qual foi o seu trabalho no desenvolvimento e na oferta de dos cursos remotos durante a pandemia na Enap?
- 2) Inicialmente, como foi pensado a continuidade do desenvolvimento e da oferta de cursos na DDPRO? E a partir de que momento a DDPRO passou a pensar no desenvolvimento dos cursos remotos considerando as particularidades desse novo modelo?
- 3) Com relação aos cursos transpostos do presencial para o formato remoto, quais adequações foram necessárias, pensando tanto quanto ao desenho instrucional quanto à oferta dos cursos?
- 4) Para o desenho instrucional (DI) dos cursos remotos, algum modelo foi seguido (fixo, aberto ou contextualizado)? Como foi sistematizado o desenho desses cursos a partir do modelo de DI estabelecido, considerando cada etapa?
- 5) Especificamente sobre as metodologias de aprendizagem, como foram definidas as estratégias de aprendizagem para o desenho dos cursos remotos, considerando o público principal dos cursos oferecidos?
- 6) Qual foi a importância da tecnologia (TDIC – tecnologias digitais) para a continuidade da oferta de cursos durante a pandemia?
- 7) Quanto às ferramentas tecnológicas utilizadas, como foi feito a escolha, considerando a funcionalidade de cada um?
- 8) Como é realizada a formação docente os cursos remotos na DDPRO?
- 9) Quais os impactos do ensino remoto para a educação mediada por tecnologias?
- 10) Considerando a experiência da Enap, o que o é ensino remoto?
- 11) Quais são as diferenças e semelhanças que podem ser destacadas entre o ensino remoto e educação a distância?
- 12) Durante o período pandêmico, quais foram as principais dificuldades e desafios encontradas pela DDPRO para o desenvolvimento e oferta dos cursos remotos?
- 13) Atualmente, a Enap ainda utiliza o termo curso remoto ou considera alguma outra nomenclatura?
- 14) Gostaria de complementar com alguma consideração sobre a experiência da DDPRO com o ensino remoto?