

Revista de Ensino da Escola de Educação Básica
da Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1983-3857

Olhares & Trilhas

Número Temático

O ensino em perspectivas multi/inter/transdisciplinares
e contextuais na e para além da pandemia

Cláudia Goulart e Aline Carrijo de Oliveira (Orgs.)

Vol. 23 | Nº 2 | Abril-Jun | 2021

OLHARES & TRILHAS

Número Temático:

**O ensino em perspectivas
multi/inter/transdisciplinares
e contextuais na e para além
da pandemia**

**Cláudia Goulart e
Aline Carrijo de Oliveira (Orgs.)**

2º trimestre 2021

Vol. 23, N. 2

abril-jun./2021

ISSN: 1983-3857.

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor do CAp – Eseba/UFU

Prof. Daniel Santos Costa

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-144

- Uberlândia - MG

Telefax: (34) 3239-4293

Organização: Profas. Cláudia Goulart e Aline C. de Oliveira

Editoração: Profa. Cláudia Goulart

Diagramação: Profa. Claudia Goulart

Estagiário: Gabriel Andrade Araújo

Revisão: Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Olhares & Trilhas [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica, 2012-

Quadrimestral.

ISSN: 1983-3857

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharetilhas/index>

Título anterior impresso: Olhares & Trilhas: revista de ensino da Geografia e Áreasafins.

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Escola de Educação Básica (Eseba/UFU)

CDU: 37(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, à Universidade Federal de Uberlândia ou à Edufu.

Olhares & Trilhas

Editora Geral

Claudia Goulart (Eseba/UFU)

Conselho Editorial

Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU)
Ana Cláudia Cunha Salum (Eseba/UFU)
Daniel Santos Costa (Eseba/UFU)
Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU)
Mara Rúbia de Almeida Colli (Eseba/UFU)

Estagiário: Gabriel Freitas Andrade (FAUeD/UFU)

Comissão Científica

Acir Mário Karwoski (UFTM) Aline Carrijo de Oliveira (Eseba/UFU) Ana Claudia C. Salum (Eseba/UFU) Ana Lúcia Martins Kamimura (PMU/Uberlândia) AnairValênia M. Dias (UFG/Catalão/GO) André Luis Bertelli Duarte (Eseba/UFU) Anna Christina Bentes (IEL/Unicamp) Annarita Miglietta (Università Del Salento – Lecce-Itália) Cristiane da Silveira (UEA/TEFÉ/AM) Cristiane Carvalho de Paula Brito (ILEEL/UFU) Daniela Nogueira Morais Garcia (Unesp/Assis) Daniel Santos Costa (Eseba/UFU) Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UAB/UFSCAR) Eliana Dias (ILEEL/UFU) Emeli Borges Pereira Luz (ILEEL/UFU) Evandro Silva Martins (ILEEL/UFU) Gercina Santana Novais (FACED/UFU) Gladys Quevedo-Camargo (UnB) Gian Luigi de Rosa (Università Del Salento – Lecce-Itália) Gislane França de Souza (Università Del Salento – Lecce-Itália) Hudson Rodrigues Lima (Eseba/UFU) Iara Vieira Guimarães (FACED/UFU) Ínia Franco de Novaes (Eseba/UFU) Ivan Marcos Ribeiro (UFU) Jane Bezerra (UFPI/PI) Jefferson Alves (UFRN) João Francisco Duarte Júnior (IA/UNICAMP) Juliene Madureira Ferreira (University of Tampere/Finland) Leide Alvarenga Turini (Eseba/UFU) Leonor Werneck dos Santos (UFR) Lucianna de Lima (Eseba/UFU) Luciano Ponzio (Università Del Salento – Lecce-Itália) Lúcia Reily (IA/UNICAMP) Luiz Carlos Travaglia (ILEEL/UFU) Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES) Máira Sueco Maegava Córdula (UFTM) Maria Aparecida Rezende Ottoni (ILEEL/UFU) Mariana Batista do N. Silva (UFG) Maria de Fátima Fonseca Guilherme (ILEEL/UFU) Maria Isabel Lopes (UFRGS) Maria José de Carvalho Ferreira (DEART/UFU) Márcia Berselli (UFSM) Márcio Issamu Yamamoto (UFG-Jataí) Márcio Pizzarro Noronha (EMAC/UFG) Marcos Antonio Rosa Machado (UEG/Anápolis) Maristela Mosca (UFRN) Neli Edite dos Santos (Eseba/UFU) Maura Alves de Freitas Rocha (ILEEL/UFU) Marileusa de Oliveira Reducino (Eseba/UFU) Paula Tavares Pinto (Unesp/São José do Rio Preto) Quênia Côrtes dos Santos Sales (Eseba/UFU) Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp) Simone Tiemi Hashiguti (ILEEL/UFU) Teresa Sarmento (IEC/UMINHO/Portugal) Valeska Virgínia Soares Souza (ILEEL/UFU) Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU) Vilma Aparecida Gomes (Eseba/UFU) Waldenor Barros Moraes Filho (ILEEL/UFU)

Participaram desta edição como avaliadores *ad hoc*

Alan V. Assunção-Luiz	André Luiz Sabino	Daniel Santos Costa
Aline Carrijo de Oliveira	Angela Chuvás Naschold	Dayvisson Luiz Vittorazzi
Aline Ferreira Antunes	Beloni Cacique Braga	Denilson Marques
Ana Carolina G. Araújo	Cláudia Goulart	Edvaldo Costa Rodrigues
Ana Cláudia Cunha Salum	Claudia Millás	Emerson C. Gonçalves
Ana Cristina P. L. Giffoni	Claudia Rodrigues	Fernando T. dos Santos
AnairValênia M. Dias	Claudia Silva de Souza	Francisca Paula S. Maia

Gisele S. L. Shaw
Hejaine Oliveira Fonseca
Hermeson C. M. Menezes
Hilderline de Oliveira
Janine C. G. Peixoto
João B. Bottentuit Junior
João Miller da Silva
José Marcio Martins
Juliene Madureira Ferreira
Karina Luiza de Freitas
Kênio Erithon C. Lima
Klênio Antonio Sousa
Laura Borges
Luciana Aguilar-Aleixo
Luciana A. N. da Cruz

Luciana Xavier Castro
Lucivânia M. Pacheco
Maíra Damasceno
Maria de Lourdes Bernartt
Marcia Berselli
Marcio Hollosi
Marcio Issamu Yamamoto
Maricéia Ribeiro Lima
Murilo C. do Nascimento
Nádson Araújo dos Santos
Neli Edite dos Santos
Parícia dos S. Pessoa
Pedro J. de Castro Filho
Poliana Leonardeli
Raquel Pereira Soares

Renan Furtado
Ricardo Costa Amaral
Rodger Souza
Rodrigo Bentes
Rogério Castro Angelo
Rosana Baptistella
Rubia Liz V. de Oliveira
Souzana Mizan
Taísa Rita Ragi
Vanessa Candito
Vanessa F. Gonçalves
Vilma Aparecida Gomes
Walleska B. Silva

Sumário

Expediente.....	232
Artigos	
O estatuto discursivo-dialógico da “live de interesse público”: as potências transformadoras para a criação de novas práticas sociodiscursivas no contexto da pandemia da covid-19.....	240
Marcos AMARAL (PÓS-LA/UECE), João B. C. GONÇALVES (PÓS-LA/UECE), Janaína L. L. FREIRE (PÓS-LA/UECE)	
Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos.....	263
Daiane M. BOCASANTA (CAp/UFRGS), Isabelle BERTACO (IL/UFRGS)	
Educando em tempos de pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global.....	284
Daniel de M. FERRAZ (USP), Souzana MIZAN (USP)	
Pandemia e ensino: a implantação do ensino remoto na Escola Estadual Antonio Gröhs, em Água Boa/MT.....	312
Jallys M. MENDES (UCAM), Maxsuel P. BARBOSA (UFG), Márcia J. da Silva (FACINTER/UNINTER)	
A Educação do Campo e o enfrentamento da Covid-19 no Estado da Bahia.....	330
Jamile de S. SOARES (PPGed/UESB), Antonio D. MOREIRA (GEEMDECC), Adenilson S. CUNHA JÚNIOR (UESB)	
O currículo escolar em tempos de pandemia: implicações e desafios.....	350
Robson J. de M. SILVA (FACEM-EBWU), Hilderline C. de OLIVEIRA (Potiguar-EaD), Geraldo P. RODRIGUES (FACEM-EBWU)	
Letramento digital e práticas docentes: o ensino de Língua Portuguesa em contexto de pandemia da Covid-19.....	373
Nádson A. dos SANTOS (UFAL), Wilton PETRUS (UFAL), Adriana C. dos SANTOS (UFAL)	
Benefícios do uso de metodologias ativas durante o ensino remoto emergencial na Educação de Nível Superior em Londrina.....	393
Rafaela P. ERTHAL (UEL), Tayza C. N. ROSSINI (UEM)	
Educação especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso.....	408
Luiz F. ZUIN (PPGEES/UFSCAR), Maria da P. R. da COSTA (PPGEES/UFSCAR)	
Avaliação no Ensino Religioso: prática pedagógica do Ensino Básico na pandemia e para além dela.....	426
Jacqueline C. SOUZA (PUC/Minas)	
Psicomotricidade na Educação Infantil: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física.....	447
Sílvia F. de S. LORDANI (PPGEN / UENP), Marília B. BLANCO (UENP), João COELHO NETO (UENP)	
O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental.....	468
Valéria N. MOREIRA (IFF), Ingrid R. da G. RANGEL (IFF)	
O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural.....	484
Débora L.A. HISSA (Pós-LA/UECE)	

A “outra coisa”: ensino de composição artística mediado por vídeo e o uso de tecnologia como estratégia no contexto da pandemia Covid-19.....	504
Mariana B. Machado ANDRAUS (IA-Unicamp)	
Promover competências socioemocionais em modalidade remota: a travessia do professor.....	519
Mayra ANTONELLI-PONTI (FFCLRP – USP), Adriely L. de OLIVEIRA (UPRP), Roberta OLIVÉRIO-NAEGELI (FFCLRP – USP)	
Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação.....	538
Alan V. ASSUNÇÃO-LUIZ (EERP/USP), Natássia C. PITTA (EERP/USP), Carlos Al. C. CORSI (EERP/USP), Artur A. F. L. N. QUEIRO (EERP/USP), Ana Paula Morais FERNANDES (EERP/USP)	
Ensino remoto emergencial durante a pandemia na perspectiva freiriana: análise de grupos focais com discentes de uma IFES.....	555
Gabriella de A. IMBERTI (UFES), Sara da S. PEREIRA (UFES), Renato G. de PAULA (UFES), Emerson C. GONÇALVES (EFES), Juliana B. COITINHO (PPGBiq/Ufes)	
Educação ambiental e os efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino básico.....	580
Pedro J. de CASTRO FILHO (UVA), Francisco N. B. de ALBUQUERQUE (UVA)	
Pandemia e ensino remoto: uma reflexão sobre a construção do <i>ethos</i> discursivo de alunos do ensino médio.....	596
Raimundo R. BATISTA (PG/ UERN), Francisca L. S. de Sá PEREIRA (PG/UERN)	
"Na teoria a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto.....	609
Cláudia J. KAWACHI-FURLAN (UFES), Juliana R. A. TONELLI (UEL)	
Os docentes e as relações entre trabalho remoto e competências socioemocionais na pandemia de Covid-19.....	631
Luiz G. LAPA Junior (UNB)	
Trabalhando com gêneros do discurso: aulas remotas de Língua Portuguesa em um curso pré-vestibular popular.....	644
Fernanda C. SOLDATELLI (UFRGS), Gibran A. AYUB (UFRGS)	
<i>Accountability</i> educacional na era da COVID-19 e além: um “novo normal” na educação?.....	662
Hermeson C. M. MENEZES (PPGE/UFC), Maria R. de SOUZA (PPGR/UFC), Clarice ZIENTARSKI (Unoesc)	
Mesmo na pandemia, o cuidado não pode parar: mídia e educação na prevenção e enfrentamento da violência contra mulheres e meninas.....	682
Regiane C. TONATTO (Unioeste), Denise R. da S. MORAES (UEM/PR)	
Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio.....	709
Renan S. FURTADO (CAp/UFPA), Vergas V. A. DA SILVA (CAp/UFPA), Aline B. dos S. BRITO (CAp/UFPA)	
Educação Profissional no IFRS Caxias do Sul: inclusão, acessibilidade e interdisciplinaridade em tempos de COVID- 19	728
Tatiele B. MORO (IFRS), Ygor CORRÊA (UCS/RS), Carla B. VALENTINI (PPG/UFRGS)	
Multiletramentos e educação inclusiva: ressignificando a aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral no contexto de ensino remoto.....	750
Cristina PAGLIARINI (PM/Balsas/MA), Ana P. S. MARTINS (UEMA/MA)	

Relatos

- Ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos brasileira em tempos de pandemia: propostas pedagógicas emergentes nas humanidades.....** 795
Katiuci PAVEI (Cap/UFRGS), Maíra S. ROSSATO (Cap/UFRGS), Rúbia VOGT (CAp/UFRGS)
- Projeto Biblioteca em casa: leitura, registro e observações de uma experiência em tempos de pandemia.....** 809
Karen G. da SILVA (SME/PMU), Raquel P. SOARES (SME/PMU)
- Possibilidades e desafios do ensino remoto em Ciências da Natureza em um colégio de aplicação.....** 829
Talita M. F. MARQUES (CAp/Eseba/UFU), Vanessa F. GONÇALVES (CAp/Eseba/UFU), David C. ACHÊ (CAp/Eseba/UFU), Bárbara M. da C. GUIMARÃES (CAp/Eseba/UFU), Larissa N. D. de OLIVEIRA (CAp/Eseba/UFU), Eliana S. BERNALDINO (UFG), Ariane de S. SIQUEIRA (CAp/Eseba/UFU), Débora Cristina de O. S. NUNES (CAp/Eseba/UFU)
- O ensino e a aprendizagem em contexto de pandemia: breve reflexão acerca do ensino remoto e seus desdobramentos na prática de ensino.....** 849
Cláudia RODRIGUES (Unesp/Araraquara/SP)
- Atividades extensionistas durante o ensino remoto, são possíveis? Relato de experiência no curso de Saúde Coletiva.....** 872
Mikaelle C. C. S. FERRAZ (UNIFESSPA), Luciana P. C. LEITÃO (UNIFESSPA), Leticia D.L. JEDLICKA (UNIFESSPA)

Ensaio

- Propostas para o Ensino de Ciências: devaneios do isolamento social.....** 891
Marta S. PERES (UFRJ)
- Desafios na jornada docente: o aparecimento silencioso da Síndrome de Burnout.....** 907
Dalila da C. GONÇALVES (UFR-RJ), Wilian R. RIBEIRO (UFES), Débora Cristina GONÇALVES (UFES)
- O ensino remoto de dança na Universidade em tempos de pandemia do Covid-19: outros modos de se pensar, criar, fazer, aprender e ensinar** 928
Cláudia Regina G, MILLÁS (UFRJ), Brenda M. M. da CUNHA (UnB), Muryel D. VIEIRA (UFRJ)
- Condição digital e desigualdades educacionais: novas possibilidades históricas para constituir e conectar-se na cultura digital.....** 955
Vanina DIAS (Faculdade Ciências da Vida/Sete Lagoas-MG), Ione A. N. RODRIGUES (Faculdade Ciências da Vida/Sete Lagoas-MG)

Galeria

- Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.....** 973
Getúlio G. de Araújo, Lucielle F. Arantes, Mara Rúbia de A. Colli, Mariza B. de Oliveira (CAp. Eseba/UFU)

O estatuto discursivo-dialógico da “live de interesse público”: as potências transformadoras para a criação de novas práticas sociodiscursivas no contexto da pandemia da covid-19

Live's transforming powers and discursive-dialogical status for the creation of new sociodiscursive practices in the covid-19 pandemic context

Marcos Roberto dos Santos AMARAL*

João Batista Costa GONÇALVES**

Janaina Lisboa Lopes FREIRE***

RESUMO: Neste artigo, problematizamos que a Live se constitui especialmente como respostas a demandas sociais que surgem a partir do contexto da pandemia de covid-19 e permitem que expectativas históricas de diversas esferas discursivas sejam oportunizadas. Apoiando-nos, sobretudo, na noção de gênero do discurso de Bakhtin (2011), examinaremos a Live “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”, promovida pela Polícia Civil do Paraná (PCPR), ressaltando, a partir dela, características que podem orientar a compreensão da Live enquanto um gênero discursivo que se fortalece no contexto da pandemia. Consideramos que, para esta discussão, é preciso investigar de que forma a constituição dos gêneros está associada às transformações das relações sociais concretas; e como os elementos discursivos que singularizam sua produção, circulação e recepção se estabelecem. A partir disso, tematizamos peculiaridades que desencadeiam elos discursivos relacionados ao contexto histórico, a esferas, a instituições, a sujeitos envolvidos, às práticas orquestradas, às tecnologias e a meios de comunicação utilizados e às lutas sociais, assumidas ou silenciadas (“estrategicamente” ou não) que envolvem o gênero Live. Enfim, destacamos que a junção de todos esses elementos singulariza o estatuto discursivo-dialógico da Live, que ganhou estabilidade no contexto pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gênero do Discurso. Live. Transformação social. Contexto da pandemia.

ABSTRACT: In this study, we argue that Live is constituted especially as responses to social demands that arise from the pandemic context of the covid-19 and allow the historical expectations of different discursive spheres to be made possible. Especially regarding the notion of genre in Bakhtin's speech (2011), we will examine the Live “Strategies for protection and monitoring outside the school physical environment”, promoted by the Civil Police of Paraná (PCPR), pointing out characteristics that can guide the understanding of Live as a discursive genre that is strengthened in the context of the pandemic. Considering that, for this discussion, investigate how the constitution of genres is associated with the transformations of concrete social relations and how the discursive elements that singularize their production, circulation and reception are established. From this, we discuss the peculiarities that trigger discursive links related to the historical context, the spheres, institutions and subjects involved, the orchestrated practices, the technologies and means of communication used and the social struggles involving the genre Live. Finally, we highlight that the combination of all these elements singularizes Live's discursive-dialogical status, which has gained stability in the pandemic context.

KEYWORDS: Teaching. Genre. Live. Social transformation. Pandemic context.

* Doutorando em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8130-4580>, E-MAIL: roberto.amaral@aluno.uece.br.

** Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4386-8809>, E-MAIL: joao.goncalves@uece.br.

*** Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8612-9953> E-MAIL: janalisboatradutora@gmail.com.

1 Introdução

A *Live*¹ se tornou muito popular no contexto da pandemia do novo coronavírus que assola o mundo inteiro desde o início do ano de 2020. Por meio da *Live*, os sujeitos estabeleceram novas formas de interação e de sociabilidade para “conviver” com o chamado isolamento social² a que fomos todos submetidos no intuito de diminuirmos a propagação e a infecção do vírus.

Da língua inglesa, o termo *Live* trata-se, nesse contexto, da expressão adverbial “ao vivo”³. Diz-se, assim, de maneira geral, que a *Live* é uma transmissão, em tempo real, de áudio e vídeo na *Internet*, feita por um sujeito ou mais de um, veiculada nas redes sociais, como o *Instagram*, o *Youtube*, o *Twitter* e o *Facebook*, para outros sujeitos/espectadores inscritos ou não no canal de divulgação, fomentadas ou não por instituições sociais, como partidos políticos, secretarias de governos, empresas, universidades etc.

A *Live*, porém, não surgiu recentemente. Já tem uma história. Na verdade, a *Live* já é, há bastante tempo, uma prática jornalística frequentemente utilizada, por exemplo, em reportagens, no meio televisivo ou radiofônico, para assinalar que um programa ou evento está sendo transmitido em tempo real, simultaneamente ao momento em que ocorre. Daí se observa que ela, originalmente, tem relação com a televisão e o rádio por meio de transmissões “ao vivo”, o chamado *live broadcasting*, feito por ondas de rádio, também denominadas de radiodifusão.

A partir daí, há o fortalecimento da construção de um novo sentido para *Live* no período da pandemia, ressignificado a partir do sentido primeiro do termo, de forma que, embora o que haja hoje tenha sido cunhado de *Live*, no seu significado inicial, se admite, em geral, a *Live*, nos dias atuais, com outro formato e com outras configurações discursivas e, por consequência,

¹ Optamos pela grafia em letra maiúscula para que o substantivo não seja confundido com o verbo em inglês.

² O termo “isolamento social” pode soar estranho a uma proposta de viés dialógico, na medida em que, sob este prisma teórico, os sujeitos do discurso são constitutivamente sociais em vista de a linguagem de que se servem ser sempre vista como uma ponte para a relação consigo mesmo e com o outro. As palavras de Volóchinov (2018, p. 211) são esclarecedoras para esse entendimento: “a personalidade do falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é ‘expresso’) e a sua objetivação exterior (o ‘enunciado’) percorre o território social”.

³ A palavra *Live* [larv], em inglês, além significar (uma transmissão) “ao vivo”, pode, a depender do contexto, assumir outros significados, como o de “viver” e o de “morar” (no sentido de viver numa cidade, por exemplo). Nesse caso, a pronúncia de modifica, ficando [liv]. A forma *Lives* [larvz], por sua vez, pode aparecer como o plural da palavra *life* (vida). Como se depreende, todos esses sentidos de *Live* apontam para um mesmo campo semântico de vivo, vida e viver, ligados, etimologicamente, à forma do inglês antigo *libban*, *lifian* (viver). Nesse sentido, é bastante oportuno o termo *Live* para nomear uma forma de vida, um gênero do discurso, pelo qual os sujeitos interagem numa determinada esfera discursiva.

com o estabelecimento de outras formas de interação criadas nas redes sociais por onde ela circula.

Dessa maneira, é preciso ressaltar que a *Live*, da forma como foi propagada, com muita força, no cenário da pandemia da covid-19⁴ diferenciou-se e ampliou-se se comparada ao tipo da *Live* entendida apenas como uma forma de veiculação de conteúdo transmitido ao vivo, tal como pensada nas atividades televisivas ou radiofônicas nos seus primórdios. Essa diferenciação e ampliação delinearão singulares práticas discursivas que respondem especificamente a demandas públicas que se deflagraram no atual contexto social.

A fim de problematizarmos as peculiaridades da emergência destas práticas e as especificidades dos enunciados que lhes são característicos, inicialmente, discutimos que os gêneros do discurso se delineiam a partir de práticas singulares que respondem a demandas sociais de esferas discursivas específicas. Depois, ponderamos sobre a *Live* poder ser admitida enquanto gênero do discurso por se vincular a formas típicas de interação social que emergem no atual contexto pandêmico. Desenvolvemos nossa discussão especialmente dialogando com a *Live* “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”⁵, por reconhecermos a importância de sua divulgação e o fato de que ela apresenta determinadas singularidades que podem orientar a sua compreensão enquanto gênero discursivo. Enfim, analisamos suas características fundamentais, destacadas acima, quando comparamos o que admitimos como *Live* do tipo de entretenimento e de interesse público, para apresentar um conjunto de peculiaridades que as especificam.

Para efeito de organização deste artigo, discutimos, na seção “A sensibilidade dos Gêneros do Discurso às transformações sociais”, a peculiaridade constitutiva dos gêneros do discurso de responder às demandas sociais que surgem historicamente, reorganizando seus conteúdos temáticos, estruturas composicionais e escolhas estilísticas; em seguida, em “A emergência de um gênero no contexto da pandemia da covid-19”, refletimos sobre as características do contexto social em função das quais as *Lives* se constituem. Enfim, na seção

⁴ Notamos que a relação entre enunciados e contexto de produção é constitutiva, ou seja, é criada a partir de condições objetivas específicas, mas dialoga com diversas situações históricas, de maneira que tanto os enunciados vão sofrer transformações renovando-se e desgastando-se a depender de como as práticas sociais se orquestram, quanto suas especificidades vão sentir diferentemente as práticas sociais que lhe oportunizaram a estabilização. Isto devido ao ininterrupto processo de relativização de dados de estados de ordens que funda as relações sociais. Daí que os gêneros, contraditoriamente, desenvolvem/modificam-se e lançam bases para outros gêneros. As redes sociais, inclusive, caracterizam-se por serem sustentadas por gêneros que têm acelerado estes processos, como é o caso, por exemplo, da relação entre *blog* e diário.

⁵ Comentaremos sobre essa *Live*, detidamente, na terceira seção deste artigo.

“As marcas das peculiaridades de um gênero se estabilizando: a *Live* ‘Estratégias de proteção e monitoramento: quando a criança está fora da escola’, analisamos especificamente a *Live* referida, organizada pela Polícia Civil do Paraná (PCPR) e proferida por Tarcila Teixeira, na página oficial do *Instagram* dessa instituição.

Pretendemos, com esta discussão, destacar algumas questões imprescindíveis para delinear uma compreensão da *Live* enquanto gênero discursivo, a fim de compreender de que forma uma prática discursiva responde ao contexto histórico; como ela transforma seus modos de dizer por conta dessa resposta; e como esta prática deflagra específicas práticas sociais.

2 A sensibilidade dos gêneros do discurso às transformações sociais

Bakhtin (2011, p. 262) destaca que o repertório de gêneros do discurso que circulam socialmente “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo⁶” e que seus enunciados/gêneros “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Portanto, as transformações sociais e históricas em uma determinada esfera discursiva fazem emergir formas singulares de interações discursivas que respondem às necessidades históricas das comunidades que se utilizam dessas formas.

Assim, percebemos que o uso de certa estrutura composicional, a escolha de determinados temas e o emprego de formas de estilo que particularizam as chamadas *Lives*⁷ concorrem para uma certa estabilização de modos de ser discursivos que circulam comumente nas redes sociais, tais como tutoriais, *repost* de trechos de e/ou filmes completos, *posts*, *feeds* de notícias, denúncias via fotografias, comentários, pequenos vídeos de rotinas pessoais e exibição de posses e “dotes”, *memes*, *emojis* etc.

⁶ Por esfera discursiva, campo discursivo, ou simplesmente esfera ou campo, na obra círculo-bakhtiniana, compreende-se, conforme Grillo (2014, p. 142) “um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo”.

⁷ Nota-se que, como veremos mais adiante no desenvolvimento deste trabalho, o horizonte das práticas discursivas que podem ser categorizadas por *Live* constitui-se por práticas que podem ser especificadas em dois tipos: as *Lives* de interesse público, como a que discutiremos mais detidamente aqui, que foi promovida por uma instituição cuja “natureza” está comprometida com os transformadores “destinos” da sociedade; e as *Lives* de entretenimento de massa, que, ao contrário das do tipo anterior, se caracterizam pela mobilização de sujeitos e interesses sociais distintos. Dessas, participam artistas, patrocinadores e produtores da grande mídia mercantil, além de, muitas vezes, escusos representantes do igualmente escuso *lobby* político.

Reforçamos que a forma como estes modos de ser, juntamente com a “promoção” de práticas sociais específicas, se arquetam podem permitir a caracterização da *Live* por esta apresentar temáticas de interesse público (discussões acadêmicas e políticas, apresentações artísticas e comerciais); organizando um estilo que, por um lado, dialoga com outras formas oficiais de gêneros discursivos como palestras e audiências públicas, e, por outro, dialoga com formas espontâneas da comunicação “ao vivo”, da interação imediata com quem está logado no canal de transmissão da *Live*. Esta espontaneidade, inclusive, depende da superação de alguns “ruídos” que impedem a “fluência” pretendida da interação *on-line*, como, por exemplo, os problemas de conexão de *Internet*, ou de conhecimento (de um certo “letramento”) das devidas formas de uso das ferramentas desse tipo de comunicação, plataformas digitais, editores de texto etc.

Este comportamento discursivo da *Live* enquanto gênero ainda se caracteriza por resignificar algumas funções da composição destes canais, especialmente, as dos comentários (*chat*), que deixam de ser formas para expressar tão somente gosto ou desgosto (*like/dislike*) e, dessa forma, expressar alguma impressão pessoal do sujeito-comentador, para assumir o papel de meio de interlocução entre a instituição promotora da *Live* e participantes no que toca a questões de confirmação de presença para certificação, registro de reclamações junto a órgãos competentes, indicação de pautas para apreciação ou forma de sondagem de tendências de comportamento.

Tais considerações se apoiam na premissa destacada por Bakhtin (2011, p. 264) de que “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto opera inevitavelmente com enunciados concretos (orais e escritos) relacionados com diferentes campos da atividade humana e da comunicação”. Isto porque, conforme o enunciado concreto se constitua enquanto ato responsável (BAKHTIN, 2010; 2011), é preciso estudar a vida, os problemas da vida para que possamos assumir a necessidade de contribuir para sua resolução, pensando sempre em afirmá-la, isto é, endossar suas vivências de empoderamento e responsabilidade. Além disso, porque se reconhece que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); [e] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

A partir dessa relação tão estreita entre as vicissitudes da vida e dos gêneros do discurso que utilizamos nas diversas práticas cotidianas, defendemos a ideia de que as *Lives* são uma espécie de índice da emergência do que pode ser um novo gênero, práticas sociais e discursivas

orquestradas por outras funções éticas, estéticas e cognitivas, além de estruturas composicionais e temáticas singulares, que constitui o horizonte das esferas discursivas das redes sociais cuja estabilização se deu no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Dessa maneira, as práticas características de diversas esferas - jurídica, artística midiática etc. - estão especialmente rearquitetando-se em função das necessidades que o atual momento pandêmico deflagra, como a criação de canais “não físicos” de disseminação de informações oficiais sobre protocolos de condutas responsáveis, a exemplo de ações contra a violência infantojuvenil, que ganham outras terríveis dimensões no isolamento; de combate às diversas *fake news*; enfim, da criação de ações sociais e políticas que permitam que a vida institucional e cotidiana não estagne.

Particularmente com respeito a esta questão de “sobrevivência” da vida institucional durante o isolamento social, é preciso que universidades, secretarias de governos, sindicatos, assembleias legislativas, promotorias, delegacias etc. remodelem suas práticas discursivas a fim de que sua recepção alcance em geral os mais diversos públicos, especialmente, os minorizados socialmente (que sofrem violências estruturais históricas, negros, LGBTQI+, mulheres, imigrantes, indígenas, crianças etc.) para que estas práticas participem efetivamente da vida cotidiana desses públicos, para, com isso, tentar superar o problema de que o trabalho produzido pelas referidas instituições sociais são conhecidos apenas por especialistas familiarizados com a vida destas entidades: pesquisadores, políticos, representantes da sociedade civil organizada, delegados. As reestruturações das interações discursivas institucionais em função dos imperativos da pandemia dialogam com históricos projetos que essas organizações têm de aproximação da população em sua vida cotidiana para garantir que suas responsabilidades de promoção de justiça sociais sejam cumpridas.

De fato, conforme Bakhtin (2011, p. 268), para se estabelecer uma prática discursiva, esta deve percorrer “um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”, cujas transformações estão vinculadas aos novos “procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro”.

Por muito tempo, a academia e órgãos públicos buscam legitimar as demandas públicas contra injustiças históricas, disponibilizando canais de atendimento e estreitando contatos significativos com a população em geral. Assim, são tomadas ações nesse sentido: adequação de linguagem (por exemplo, cartilhas explicativas de temas importantes socialmente em “linguagem comum”), abertura de anexos em espaços populares (por exemplo, departamentos

públicos em *shoppings*). O contexto pandêmico, nesse sentido, oportuniza que diversas instituições, tanto assumindo suas responsabilidades sociais, quanto seus projetos de familiarização com a vida cotidiana, “experimentem” as *Lives*.

Outra característica importante na constituição de um gênero discursivo é que este chega “à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Nesse sentido, o uso de determinadas formas discursivas implica o exercício de dadas práticas e assunção de compreensões que legitimam estas práticas. Quanto à *Live de* que nos ocuparemos aqui, “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”, as discussões propostas sobre violências infantojuvenis, abusos e assédios sexuais, abandono e desproteção social associam-se com o projeto de se estabelecer canais *on-line* a que a população possa recorrer quando necessário. Assim, refratam-se condutas sociais específicas de conscientização sobre problemas sociais, de assunção de responsabilidades e de consolidação de espaços públicos para participação civil com denúncias, por exemplo.

De fato, em sendo o gênero “um elo real na cadeia de comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana”, em que o enunciado “dirige-se a alguém, é suscitado por alguma coisa, [e] tem algum objetivo” (BAKHTIN, 2011, p. 288), podemos considerar que, em novas práticas discursivas, determinados sujeitos orientam seus atos para mobilizar outros sujeitos a fim de coordenar outros atos que respondam a dados objetivos que estão emergindo a partir das reconfigurações do contexto social.

Esse tipo de *Live*, certamente, convoca, diferentemente dos usos comuns das redes sociais, representantes da sociedade civil organizada, como políticos, líderes comunitários, entre outros, para além de publicitários, humoristas, (sub)celebridades e anônimos que ganharam notoriedade por conta de algum “vídeo da moda”, que “ganha” bastante visualizações na rede. Tais convocações orientam-se para a promoção de importantes debates públicos, para além da divulgação e circulação de *memes*, *fakes*, “correntes” de *Whatsapp*®, publicidades, seção de *coachings* etc.; com o objetivo de criar condições para que a população em geral tenha acesso a informações oficiais especializadas e autorizadas pela comunidade competente, bem como a meios de reivindicação de direitos.

Com esta configuração, ou pelo menos com a predisposição que as práticas sociais no contexto do isolamento social apresentam para tal, podemos dizer que surge uma reorganização das práticas discursivas características das redes sociais e nos campos sociais, nos quais os sujeitos que organizam estas *Lives* possuem sua formação. Esta configuração especialmente

delinea atos responsivos contra as diversas violências sociais, as quais estão ganhando outros contornos atualmente.

Nessa direção, as *Lives* podem permitir (com um trabalho coordenado que consiga “disputar a atenção do público” frente o assédio da indústria de massa⁸) que um público não especializado tenha disponível, durante seus trajetos pessoais/cotidianos - no ônibus, em casa, no banco, no *shopping* -, como alternativa aos conteúdos comuns das redes sociais, outros conteúdos que tematizem debates públicos, num formato mais afeito aos das redes sociais - que já estão incorporados nas condutas sociais gerais. Certamente, a ampliação do alcance destes debates para o público em geral é uma forma de garantir direitos sociais, civis e políticos.

Com efeito, para termos uma noção de quanto o atual contexto está dispondo práticas com o mesmo tom da *Live* “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”, por exemplo, destacamos outras *Lives* como as promovidas pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB⁹, que mobilizam acadêmicos e sociedade para discutir nas possibilidades do *Youtube* questões de interesse social que envolve as vicissitudes da linguagem. Além disso, nessa direção, há *Lives* como as promovidas por “figuras políticas” que militam por dado tema, a exemplo de um grupo composto por deputados, candidatos, militantes e especialistas e profissionais de base da área, que comentou “ao vivo” a votação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb¹⁰, articulando professores, partidos, pais e alunos a fim de alertar a população sobre a necessidade de políticas públicas sérias de financiamento da educação.

Assim, enquanto estabilização de típicos enunciados relacionados a práticas situadas historicamente, essas *Lives* particularizam-se por traços discursivos e textuais peculiares que emergem a partir do contexto da pandemia de covid-19. Tentaremos desenvolver esta ideia com mais detalhes na próxima seção.

3 A emergência de um gênero no contexto da pandemia da covid-19

⁸ Autores há que sustentam que, com a era digital, inauguramos uma espécie de “cultura de multidões”, e não exatamente uma “cultura ou indústria de massa” (pós-industrial). Para um aprofundamento da questão, ver: CAIAFFO *et al.* (2007) e MOITA LOPES (2010).

⁹ Cf. <<https://www.Youtube.com/channel/UCL2T7eqAWL71T-q1SYMhelg>>. Acesso: 10 ago. 2020.

¹⁰ Cf. <<https://www.Youtube.com/watch?v=9I2PMHH8KGM>>. Acesso: 10 ago. 2020.

Fundamentados no pensamento do Círculo de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev (ou, simplesmente, Círculo), sustentamos a ideia de que, mais do que um mero formato de transmissão “aqui e agora” de conteúdo por um sujeito que tem o propósito de veicular informações a um determinado público via *Internet*, a *Live*, dada sua complexidade, pode agora ser encarada, pelos contornos enunciativos que ganhou no contexto pandêmico, como um gênero do discurso, na medida em que, como discutido acima, se vincularam determinadas práticas discursivas a certas formas típicas de interação social, por meio de enunciados concretos carregados de valores e posicionamentos ideológicos dos sujeitos envolvidos nessa prática, o que, conseqüentemente, fez surgirem certos hábitos sociais de comportamento em diferentes esferas de atividade humana.

Para examinar a dimensão dialógica da *Live* como um gênero discursivo, podemos destacar, inicialmente, o seu estilo¹¹. Podemos problematizar a noção de *Live* enquanto gênero discursivo, a partir de questionamentos sobre ela ser uma transmissão ao vivo que permite a interação síncrona via chat entre os participantes e especialmente sobre ela ser uma interação assíncrona, pelo fato de o conteúdo ficar disponível na rede, e poder receber respostas, via comentários por meio de plataformas como *Youtube*, *Instagram* e *Facebook* após sua publicação.

Dessa maneira, a *Live* tem como um dos seus traços estilísticos peculiares a interação pública, inicialmente, de forma síncrona, entre os sujeitos participantes dessa interação *on-line*, pois há a possibilidade ainda de que ela seja gravada nos canais onde foram veiculadas para que outros sujeitos possam acessá-la noutro tempo e, assim, assistir ao conteúdo. Nesse caso, porém, não é mais possível que se interaja diretamente, via mensagens de chat, com o palestrante, embora em alguns canais, como *Youtube*, ainda se possa interagir com outros usuários e às vezes com os próprios autores da *Live* via comentários da página.

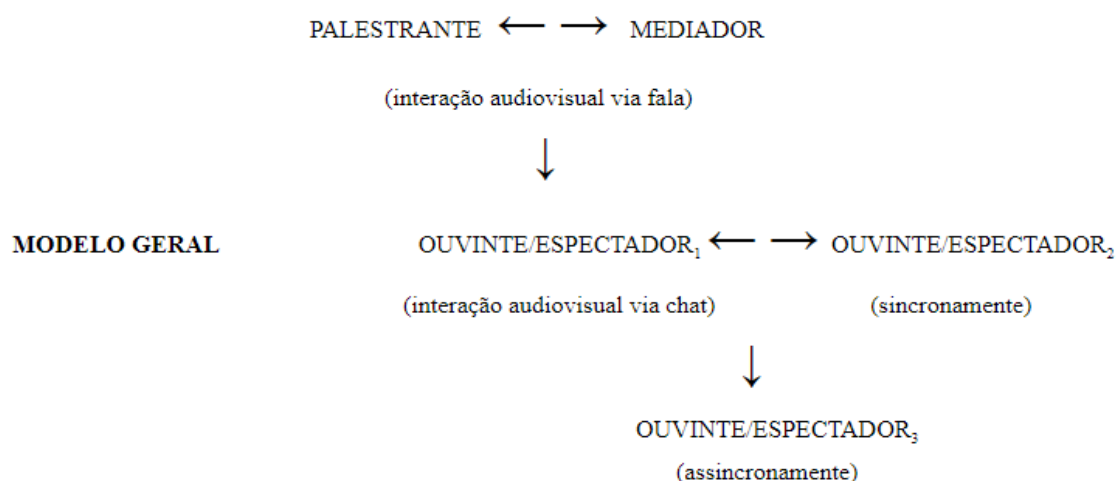
Como se percebe, a *Live*, apesar do seu acabamento temporal de uma enunciação construída, aqui e agora, pode, se gravada, elasticar o seu tempo de vida, tornando-se mais perene, e, dessa forma, criar outras enunciações futuras. Tais enunciações futuras podem inclusive ocorrer em outros lugares, considerando, por exemplo, o fato de poderem ficar disponíveis nas redes sociais para serem acessadas, assim como já se faz com outros conteúdos delas, como quando esperamos em filas de banco, ou utilizamos algum transporte coletivo.

¹¹ Não nos esqueçamos da premissa bakhtiniana de que um gênero se demarca especialmente por um estilo peculiar (BAKHTIN, 2011).

Estas particularidades são bastante importantes para o caso das *Lives* que destacamos aqui enquanto *Lives* de interesse público, uma vez que elas, como veremos, pretendem justamente estreitar/familiarizar-se com as práticas cotidianas.

Assim, nessa enunciação, composicionalmente, há, em geral, um sujeito que detém a palavra, veiculada tanto visual como oralmente, o qual, em geral, está na companhia de um outro sujeito que, por sua vez, tem a dupla função de apresentar a figura central da *Live*, bem como de intermediar a conversa e/ou o debate, *show* etc. com os espectadores que participam em interação com o protagonista da *Live*, sobretudo, através de mensagens escritas no *chat* da *Live* e não por vídeo e áudio. O quadro abaixo¹², que não pretende ser um modelo fixo e rígido do funcionamento do gênero discursivo *Live*, pode servir para tornar esta ideia que estamos desenvolvendo mais clara.

Quadro 1 – Quadro da interação entre os sujeitos participantes da *Live*



Fonte: Elaborado pelos autores

Por este comportamento dialógico, o gênero *Live* se distingue, estilisticamente, de outros gêneros emergentes que também são veiculados por áudio e vídeo nas redes sociais em

¹² No quadro, tematizamos com o termos: “palestrante” (seja um cantor, um *digital influencer* ou um professor, por exemplo) aquele que expõe determinado conteúdo; “mediador” (seja um administrador de determinado canal, ou um convidado deste, uma celebridade, um político, p. ex.) aquele que apresenta, contextualiza e/ou promove a exposição do palestrante e organiza a interação entre audiência e palestrante, em geral via chat; “ouvinte/espectador” aquele que por meio de uma plataforma *on-line* acompanha a exposição, este pode fazê-lo “ao vivo”, sincronamente ou assincronamente, acessando o conteúdo que em geral fica disponível de acordo com sua disposição, pode ainda participar ou não comentando ou enviando conteúdos (p. ex. vídeos, bibliografias etc.) tanto síncrona como assincronamente - nesse caso, sem interagir diretamente com o expositor e o mediador, apenas com outros ouvintes/espectadores que tenham comentado também.

que os sujeitos interagem de forma síncrona em tempo real, como, por exemplo, a *webinar* (ou o webnário) e a videoconferência¹³, aulas *on-line*, *podcast*, para ficarmos só com alguns casos.¹⁴

Advinda desse aspecto, outro ponto da *Live* a se destacar é sua intercalação de diversos gêneros, que pode ser percebida de duas formas. Em primeiro lugar, pela sua natureza multissemiótica complexa em que, para a sua constituição, se combinam elementos de transmissão falada ao vivo, conversa informal e bate-papo *on-line* por escrito¹⁵. Dessa combinação, pertinente para o funcionamento dialógico-discursivo do gênero *Live*, seria analisar como se dá, heterodiscursivamente¹⁶, a estruturação dialógica dessas vozes. Assim, na *Live*, há várias formas de as vozes se estruturarem, como a justaposição dialogal de vozes (mais de um sujeito tem direito à palavra), a presença de vozes sem uma interação dialogal mais direta (o monopólio de uma voz), ou, às vezes, uma relação dialógica que soa como uma quase-conversa ou um quase-diálogo (a simulação de um diálogo)¹⁷.

Em segundo lugar, a hibridização do gênero discursivo *Live*, a depender da esfera discursiva e do propósito dos produtores, pode-se dar através da intercalação com outros gêneros. Dessa forma, uma *Live* pode ganhar um formato de palestra ou de conferência; pode acontecer em formato de espetáculo de entretenimento, como um *show*, ou de *merchandising*; ou ainda podemos ter uma *Live* se mesclando a certos gêneros de interesse público, como os jurídicos, cujo objetivo é orientar a população para um problema de justiça social, como é o caso da *Live* que é objeto de análise deste artigo.

Estas interações, síncronas e não síncronas, portanto, constroem relações dialógicas entre os sujeitos através de um estilo que mescla, na *Live*, traços de formalidade advindos das

¹³ A palavra “webinário” é uma mistura de “web” e “seminário”. Um webinário é um evento realizado virtualmente e com a presença exclusiva de um público *on-line*. Isso o distingue de um *webcast*, que também inclui a presença de um público físico. Outros termos usados como alternativas para webinar são eventos na *web*, seminário *on-line*, *webcast*, palestra na *web* e evento virtual. Semelhante à *Live*, a interação entre os participantes fica restrita a um chat para o qual são enviadas perguntas e comentários ao palestrante. Entretanto, essas perguntas e os comentários dos espectadores não são lidos para a construção do debate, como pode acontecer com a *Live*. Já a videoconferência se assemelha a uma sala de reunião presencial, não sendo permitida a participação pública mais ampla de sujeitos, mas só dos convidados. Diferentemente da *Live* e da *webinar*, ela permite que os participantes interajam por vídeo e áudio.

¹⁴ Há um sem-número de exemplos destes gêneros, inclusive da *Live*, que podem ser vistos nos principais canais por onde eles circulam, como *Youtube*, *Instagram*, *Google Meet*, *Zoom*.

¹⁵ Para ampliar essa complexidade multissemiótica do gênero, as mensagens veiculadas, via *chat*, nas *Lives* mesclam a escrita padronizada com outras formas de escrita, próprias das redes sociais, como os *emojis* e as abreviaturas próprias do chamado Internetês. Sobre a linguagem da *Internet*, vide o pioneiro trabalho de Crystal (2007) e o trabalho Komesu e Tenani (2009).

¹⁶ A partir de Bakhtin (2015), pode-se delinear heterodiscurso como a refração de contraditórias axiologias no jogo com a introdução do discurso alheio em diversos discursos.

¹⁷ Sobre essas formas de estruturação dialógica de vozes em *Lives*, vide Chovanec (2018).

interações das quais as apresentações originalmente eram feitas, como nos auditórios de universidades e outras instituições oficiais; e traços de informalidade advindas das interações características de espetáculos midiáticos e da linguagem do Internetês, familiar às redes sociais, as quais estão “acolhendo” as *Lives*; além de uma composição que põe em contato sujeitos distantes fisicamente, que podem assumir, por exemplo, papéis específicos de exposição de um tema a discutir por parte do palestrante, de denúncia, pedido de ajuda, por parte do ouvinte/espectador.

As *Lives* também são mobilizadas por temas e propostas que ganharam singular notoriedade no contexto pandêmico, como as que tematizam *shows* e se dedicam a manter a vida mercantil da indústria de massa, e as que abordam importantes debates públicos e se propõem tanto a manter a vida institucional das esferas da gestão pública e acadêmicas quanto a aproximar as instituições sociais da vida cotidiana (um importante projeto, destaque-se, dessas instituições¹⁸).

Assim, mais que um conteúdo transmitido ao vivo, a *Live*, que emerge dialógico-discursivamente durante a pandemia, mobiliza, juntamente com a sociedade em geral que interage por mediações *on-line*, sujeitos sociais de esferas da iniciativa privada (empresários, patrocinadores, artistas, youtubers e outros propagandistas), da gestão pública (servidores do Ministério Público, de autarquias governamentais etc.), da sociedade civil organizada (sindicatos, partidos políticos, ONGs etc.), bem como sujeitos vindos do meio acadêmico, os quais oportunizam apresentações (*shows*, propaganda política, *merchandising*¹⁹, palestras, mesas redondas, assembleias, audiências públicas etc.)²⁰ que circulam em redes sociais, estando disponíveis em celulares, tablets, *notebooks* e computadores para acesso nos mais variados lugares onde haja *Internet*, o que permite a interação pelas ferramentas de comentários durante, ou não, a transmissão ao vivo.

¹⁸ Cf. a iniciativa da Associação de Brasileira de Linguística (ABRALIN) de promover apresentações de pesquisas acadêmicas em formato de *tweets*. em: <<https://www.linguistweets.org/>>. Acesso: 11 set 2020.

¹⁹ Em inglês, a palavra *merchandise* significa mercadoria, mas também representa a ação de vender algum produto, serviço ou estrutura para um público determinado. O *merchandising* é um conjunto de técnicas que têm como finalidade tornar uma solução interessante para o consumidor ao mesmo tempo em que gera lucro para a empresa que a oferece.

²⁰ A título de informação, cf. em: <http://www.mpce.mp.br/2020/05/29/mpce-promove-Live-sobre-atuacao-do-decon-durante-a-pandemia/>, Acesso: 25/08/2010, a respeito da original mobilização discursiva de instituições públicas, como, por exemplo, a *Live* promovida pelo Ministério Público do Ceará (MPCE), por meio do Programa Estadual de Defesa e Proteção do Consumidor (Decon) e do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF).

Logo, conforme discutimos acima, a *Live* estabiliza-se enquanto uma prática social específica situada em campos históricos de ações sociais em que sujeitos respondem às singulares demandas sociopolíticas. Nesse sentido, para a discussão do problema da noção da *Live* como gênero, tanto é importante considerar de que forma a constituição dos gêneros discursivos está associada às transformações das concretas relações sociais; quanto reconhecer quais são os elementos discursivos que singularizam a produção, a circulação e a recepção das *Lives* em suas práticas situadas social e historicamente.

4 As marcas das peculiaridades de um gênero se estabilizando: a *Live* “Estratégias de proteção e monitoramento: quando a criança está fora da escola”

Nesta seção, discutiremos as “marcas” discursivas que podem caracterizar a *Live* como gênero discursivo. Para tanto, analisamos a *Live* “Estratégias de proteção e monitoramento: quando a criança está fora da escola”, organizada pela Polícia Civil do Paraná (PCPR), com Tarcila Teixeira, na página oficial do *Instagram* da instituição (<https://www.instagram.com/pcproficial>), como pode ser visualizada pela imagem abaixo:

Imagem 1



Fonte: <https://www.instagram.com/pcproficial> Acesso: 21 out. 2020.

Esta *Live*, como se percebe, faz parte de um conjunto de outras *Lives* programadas pela PCPR para serem transmitidas ao longo de uma semana, do dia 18 ao dia 22 de maio de 2020, com a temática sobre o combate ao abuso e à exploração infantojuvenil, conforme podemos ver no cartaz abaixo:

Imagem 2



Fonte: <https://www.instagram.com/pcproficial> Acesso: 21 out. 2020.

É interessante destacar a ressignificação que a PCPR faz do *Instagram*: a princípio, é preciso dizer que ele é uma rede social disponível para usuários de *Android* e *iPhone* para publicação de fotos, mas está sendo utilizada para promover debates de interesse público. Frise-se ainda que este uso do *Instagram* concorre com a imensa presença de campanhas publicitárias diretas ou indiretas via blogueiros, que predominam neste espaço.

Reiteramos que escolhemos esta *Live* como objeto analítico, porque ela ilustra, dentre outras, uma prática que se estabiliza em resposta ao contexto de isolamento e oportuniza, especialmente, a superação de diversas demandas sociais que determinam a criação de condições objetivas de uma vida saudável em comunidade. As *Lives* de entretenimento, é claro, podem participar desta criação, mas não nos concentramos nelas, porque os atos que elas desencadeiam estão muito próximos da lógica mercantil imperialista, de maneira que, algumas

vezes, promovem mais desserviços sociais por, sobretudo, servirem de propaganda de serviços e de produtos desviando a atenção pública de assuntos importantes.

É preciso destacar ainda que as *Lives* se singularizam por emergirem com mais força frente aos desafios do contexto de pandemia respondendo às necessidades de se dar continuidade à vida concreta das referidas esferas, bem como aos anseios sociais de enfrentamento de problemas públicos e da indústria de massa, se distinguindo das formas comuns de produção das esferas acadêmicas, midiáticas, políticas - palestras e audiências públicas em auditórios, espetáculos em casa de *shows* -; e das formas usuais nas redes sociais - troca de mensagens, compartilhamento de vídeos engraçados, correntes etc.

Participa da *Live*, com duração de 54 min. e 35 segs., como mediadora, a delegada Ellen Victer, chefe do Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Crimes da PCPR, a qual destaca a inovação deste evento por ser feito *on-line* e por se direcionar para esclarecimento das pessoas sobre a importância de denunciarem os referidos casos de violência²¹. Como palestrante, a promotora de justiça da Promotoria de Infrações Penais contra Crianças, Adolescentes e Idosos de Curitiba, Tarcila Teixeira.

Quanto à recepção, participam alguns usuários do *Instagram* cujo “arroba” (nome da conta nesta rede social) e tipo de comentário nos leva à suposição de que, heterogeneamente, são sujeitos constituídos por outros policiais civis, bem como por sujeitos tanto interessados no tema quanto por sujeitos que tiveram casos de violências infantojuvenil na família.

Especialmente essa *Live* foi feita por conta do aumento de casos de violência infantojuvenil durante o isolamento social, devido à pandemia causada pela covid-19. Com o título “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”, a *Live* ocorreu e ficou disponível no dia 20 de maio de 2020, às 15h, na página da Polícia Civil do Paraná. Ela, que, em 13/09/2020, já teve mais de 4.000 visualizações (notória difusão frente às censuras que o mercado impõe a este tipo de temática, através de suas lógicas logarítmicas que favorecem a indústria de massa), trata²² de questões importantes para o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil e integra um conjunto de ações mobilizadas em memória à data 18 de maio, dia que presta homenagens e busca conscientização social enquanto Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

²¹ Cf. <https://www.policiacivil.pr.gov.br/Agencia-de-Noticias/Noticia/PCPR-fara-semana-de-Live_s-contr-o-abuso-sexual-infantojuvenil>. Acesso 21 out. 2020.

²² Mantemos no presente a forma verbal porque a *Live* ainda está disponível e ainda deflagra atos discursivos e responde a interesses sociais.

A data simboliza uma conquista da luta pelos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no território brasileiro, uma vez que orienta legalmente práticas que impeçam casos de crimes como o ocorrido no dia 18 de maio de 1973, na cidade de Vitória (ES), o bárbaro assassinato de uma menina, Araceli, de apenas oito anos de idade, que teve todos os seus direitos humanos violados, foi raptada, estuprada e morta por jovens de classe média alta daquela cidade. O crime, apesar de sua natureza hedionda, até hoje está impune. Paulo Constanteen Helal e Dante Michelini, nomes de famílias poderosas do Espírito Santo, são os principais suspeitos, tendo sido, inclusive, condenados em 1980, mas absolvidos em 1991.

Tal particularidade indicia uma característica fundante da *Live*, qual seja, a de ser motivada por uma necessidade social. As que denominamos²³ como de entretenimento são mobilizadas por interesses mercantis do *show business* e de publicidade dos produtos e serviços dos patrocinadores. Assim, por exemplo, uma produção disponibilizada pelo canal “*Live Music*” destaca-se por sua arquitetura organizar-se por entre canções de um profissional da indústria musical *pop* e por *closes* de produtos do mercado, em seus muitos *merchandisings*. As que reconhecemos como de interesse público são oportunizadas por interesses de instituições relacionadas à vida regulada por direitos sociais, políticos e civis. Exemplo é a *Live* que analisamos especialmente aqui²⁴.

Quanto a este ponto da “assinatura”/responsabilidade da *Live*, as de entretenimento, em geral, exploram a “fama” da “atração” da *Live* que a animará, mormente um cantor do *mass mídia*, e são divulgadas por campanhas publicitárias de larga escala de anúncio da *Live* (rádio, tv, mídia impressa, *outdoors* e redes sociais). Já as de interesse público não possuem a mesma “notoriedade” e investimento midiáticos, pois comumente o acadêmico, o promotor de justiça, o ativista político, ou afins, não têm os mesmos “holofotes”. Portanto, estas *Lives* têm sua divulgação limitada, ficando dentro do círculo daqueles que já trabalham no meio em que a

²³ Nesse artigo, não pretendemos, em nenhum momento, indicar que a discussão só pode ser desenvolvida nos termos que colocamos. Absolutamente. A propósito da discussão sobre as potências políticas da *live* objeto, propomos, estritamente, pontos importantes que devem ser considerados para se discutir, especialmente, sob a ótica dos estudos dialógicos, a emergência de um gênero do discurso. No decorrer de nossa análise, inclusive, remetemos a pontos cujo desenvolvimento será aprimorado, certamente, os quais não podemos desenvolver aqui tanto pelos objetivos a que nos propomos, quanto porque ainda não pudemos desenvolver devidamente estes pontos. Um deles é o fato de que outros “tipos” de *live* podem se estabilizar ou que outros critérios podem ser especificados de maneira a suscitar outra forma de caracterização, além da geral que propomos (de entretenimento e de interesse público).

²⁴ No artigo, “*Live and Let it Live – a responsividade do enfrentamento à violência sexual infantojuvenil em tempos do novo coronavírus em um gênero discursivo emergente*” (no prelo), discutimos aprofundadamente o caráter transformador desta *Live*.

Live é orquestrada²⁵, dado o caráter de não ser uma “grande produção” com financiamentos generosos, e sim uma produção que deve mais ao desprendimento dos participantes que se dispõem sem cachê e dos organizadores que tentam, como se diz cotidianamente “fazer milagres” com os limites do problemático orçamento público ou angariado em sistemas de cooperativa e/ou de filantropia.

Em função das peculiaridades midiático-mercantis, outra marca característica das *Lives* de entretenimento é servir de mote para tabloides, uma vez que, para ficar apenas no meio digital, muitos *sites* produzem suas matérias em função dessas apresentações²⁶. Tal característica serve ainda para dar “sobrevida” à própria apresentação-mote dessas notícias e, ao mesmo tempo, para preservar o mercado da cultura de massa (vultosos cachês/patrocínios “recebidos” para os apresentadores; ciclo de contratações de técnicos e material de *show* e de gravação; além de acordos de divulgação de marcas, “personalidades públicas”, *lobbies* etc.).

As *Lives* de interesse público, por sua vez, embora não apresentem (deliberadamente, para o bem ou para o mal?) estas vicissitudes da cultura do espetáculo (DEBORD, 1997), também fomentam diversas respostas, especialmente, do meio acadêmico (como com este artigo), do civil organizado, do político (como vimos nas respostas percebidas na *Live* estudada), que refratam os modos de dizer e os efeitos de sentido relacionados à discussão e realização de propostas de ações para superação de problemas sociais, “disparados” por estas *Lives*. Diversas instituições respondem a elas, inclusive, quando já revisam suas condutas em função das especificidades da comunicação via redes sociais que ganham novos acentos, após as possibilidades de uso em função das demandas públicas que estas *Lives* destacaram.

Certamente, a especificidade de responder a uma necessidade de caráter social caracteriza um gênero discursivo. O mesmo ocorre com o fato de que ações de diversas esferas de produção discursiva, para manterem sua atividade diante de diversas demandas sociais - seja em função da lógica de mercado, seja em função de um projeto institucional que protagoniza decisões de ordem política - deflagraram enunciados específicos. Como discutimos, a *Live* responde pelas demandas que as práticas decorrentes do isolamento perpetraram e se

²⁵ Como já tivemos ocasião de notar, reiteramos aqui: superar as barreiras da comunicação entre pares numa mesma esfera discursiva é um dos grandes desafios das instituições organizadoras de *Lives* de interesse público, o que já era seu propósito antes da pandemia e pelo que no contexto atual se está vislumbrando a possibilidade de se fazer chegarem as discussões dessas esferas nas práticas cotidianas.

²⁶ Para constatação *in loco*, ver, por exemplo, <<https://www.metropoles.com/entretenimento/musica/gusttavo-lima-bate-recorde-com-Live-de-5-horas-e-milhoes-de-views>>; <<https://revista.cifras.com.br/noticia/gusttavo-lima-Live-buteco-em-casa-2-assistir>>; <<https://caras.uol.com.br/musica/gusttavo-lima-agradece-sucesso-da-Live-buteco-em-casa-e-revela-proxima-data-minha-motivacao.phtml>>. Acessos: 10 set. 2020.

distinguem de outras postagens de vídeos em redes sociais como as de tutoriais, *clipes*, documentários, as quais são ocasionadas mais pelo interesse pessoal que de instituições/sujeitos comprometidos com empreendimentos que determinam a vida social em geral.

Também elas se distinguem em duração dos demais tipos de postagens nas redes sociais: com exceção de postagens de filmes e afins ou aulas magnas, palestras - comumente gravadas informalmente - que algum usuário disponibiliza integralmente em seu canal, os vídeos, mesmo quando não são gravações próprias, são recortes que não ultrapassam em média 20 min., estando mesmo a extensão geral dos *posts* limitando-se a minutos. Já as *Lives* levam em média de uma a duas horas²⁷. Esta peculiaridade, estritamente para as *Lives* de interesse público, configura um problema para o “sucesso” de seu ato, posto que os usuários das redes sociais estão, acostumados/ “viciados” a vídeos curtos²⁸, fora quando querem “maratonar” em séries ou assistir a um filme, por exemplo.

Assim, dialogando com os interesses de instituições que reagem ao contexto pandêmico para preservarem suas atividades, artistas, acadêmicos, personalidades públicas são agenciados/convocados/convidados para apresentarem seus trabalhos, *shows*, palestras, exposições, além de profissionais de diversas áreas, patrocinadores, investidores, produtores etc. e o público consumidor em geral e especializado.

No caso da *Live* “Estratégias de proteção e monitoramento fora do ambiente físico escolar”, estão representados a Promotoria do Ministério Público e a Polícia Civil do Paraná (PCPR), que são as instituições que mobilizam toda uma rede de ações de enfrentamento da violência infantojuvenil. Ellen Victor, chefe do Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Crimes da Polícia Civil do Paraná, que introduz em nome do evento “Semana PCPR de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual Infantojuvenil²⁹” Tarcila Santos Teixeira, promotora de justiça, que faz uma exposição para alertar os perigos sob que crianças e adolescentes estão.

A fala de Tarcila orienta-se para a sociedade civil, para instituições da gestão pública e especialmente para professores e gestores e agentes oficiais (outros agentes inscritos com este

²⁷ Há casos de *Lives* de entretenimento com duração de 10 horas.

²⁸ Daí que esta questão reclama que se dê mais atenção ao grande problema da indispensável familiarização entre instituições e vida cotidiana, problema que há muito é atacado por instituições tais como Academia, Ministério Público, partidos, sindicatos etc., buscando responder a como sair das bolhas com um material que nem aborda os mesmos assuntos *pops*, nem tem o mesmo estilo da cultura de massa, incluído aí a brevidade.

²⁹ Cf. <https://www.policiacivil.pr.gov.br/Agencia-de-Noticias/Noticia/PCPR-fara-semana-de-Live_s-contra-o-abuso-sexual-infantojuvenil>. Acesso: 10 set 2020.

ato), que normatizam o currículo escolar formal (destacando que é preciso incluir o tema no cotidiano da escola e que os professores devem ficar atentos a esta outra faceta cruel da pandemia - o aumento de crimes sexuais contra crianças e adolescentes).

Por sua vez, os usuários do *Instagram* especialmente³⁰ podem interagir via comentários com o que foi discutido na *Live* e se discutiu “ao vivo” ou após ficar disponível ou ainda o que se discute quando o usuário está acessando³¹. Aqui, se estabiliza uma particularidade das *Lives* que é poder ter um retorno imediato das expectativas e respostas dos interlocutores via comentários. Isto tanto pode servir para que os organizadores de *Lives* avaliem sua atuação, quanto, especialmente, para as de interesse público, pode servir como uma forma de estreitar os laços entre comunidade e instituições públicas.

É preciso considerar que uma prática corrente nas redes sociais é “ver” os comentários, a qual dispensa mesmo a própria audiência do *post* (é comum os usuários buscarem primeiro o que se comenta para depois acessar o conteúdo que motiva os comentários, seja com interesses de perceber o tema principal e as avaliações do conteúdo ou mesmo o tom “jocosos/polêmico” dos comentários). Tal prática indicia uma tendência que, cada vez mais, se efetiva dominante nas relações de entretenimento, a do sensacionalismo. Por conseguinte, as *Lives* de interesse público têm este desafio de superar as expectativas e as posturas decorrentes dessa tendência e conformar atos críticos via comentários, por exemplo, os atos que podemos constatar, na *Live* de Tarcila Teixeira, como o relato (terapêutico) pessoal de uma situação de violência vivenciada (vide imagem 5) ou o pedido de acesso à carta de recomendação referida na exposição para ser levada a uma secretaria de educação.

Tais atos oportunizam importantes contribuições sociais: denúncias, pedidos de ajuda, orientações, enfim, a criação de uma rede de proteção. Nesse sentido, novas sociabilidades podem ser estabilizadas para além das egoístas interações abusivas das práticas patriarcais e colonizadoras em que estamos imersos, uma vez que as tendências indicadas nos comportamentos dos usuários - que sites clicam, que compras fazem, que filmes assistem, o que compartilham etc. - servem mais à “macrológica” da *Internet* enquanto controle de condutas e ampliação do mercado consumidor.

³⁰ Embora apenas nesta plataforma os usuários poderão interagir plenamente com a ferramenta comentários, com o link da *Live* é possível acessá-la via algum navegador, o que amplia seu alcance, e pode ser explorado caso se queira “investir” na sua disseminação.

³¹ Cf. na *Live* em estudo, as participações na barra de comentários. Não apontamos especificamente para não fazermos exposições indevidas.

Por fim, destacamos que as *Lives* arquitetam-se entrecruzando temas, estilos e composições de meios distintos. Um *show* em um palco num estádio, numa praça, num clube é diferente num palco, num *buffet* ou num estúdio; uma palestra, realizada num auditório, é distinta de uma palestra feita em frente ao celular ou computador, uma reunião também não é a mesma numa sala de um departamento ou auditório de uma assembleia legislativa e numa sala virtual como *Google Meet*®. Dessa forma, nas *Lives*, diversas referências sobre as dificuldades da migração de meios, além das dificuldades de “apropriação” das tecnologias próprias das redes sociais e ferramentas e habilidades: *tablets*, computadores, *webcam*, compartilhamento de tela, documentos, domínios da “linguagem” e expertises (indicação de como lidar com o *QR code*, estratégicos desligamentos de câmera, quando há muitas pessoas na sala virtual, o que pode travar a transmissão, por exemplo) são relatadas. Tais particularidades são decorrentes da intercalação de distintos gêneros que caracteriza, por sua vez, a emergência de outros gêneros do discurso.

Em relação a esta hibridização de discursos, meios e tecnologias, uma “vantagem” da *Live* é a quantidade de pessoas que o gênero discursivo pode atingir. Se o perfil for aberto, qualquer usuário da rede social pode participar. Isso seria diferente em um local como um auditório, por exemplo, que comporta determinado número de pessoas. Em tese, os auditórios de universidades ou de assembleias legislativas³², por exemplo, estão abertos a quem deseje participar da discussão ali em exposição, no entanto, historicamente, as pessoas, em geral, estão pouco “dispostas” / “disponíveis”, ou por estarem em horário de trabalho ou por morarem longe ou por sequer ficarem sabendo dessas discussões e mesmo que existem estes espaços. Com as

³² Nesse ponto, podemos questionar, como forma de indicação de pontos de devem ser considerados para “refinar” cada vez mais a discussão sobre a emergência de novos gêneros, o fato de as *Lives* não serem apenas um suporte dos gêneros palestra ou audiência pública, por exemplo. No entanto, percebemos que as *Lives* com características como as que destacamos com propósitos comunicativos originários de esferas oficiais se organizam a fim de estabilizar um espaço permanente nas redes e como tal explorar novas forma de atuação na vida pública, através das potencialidades que somente as redes sociais podem oferecer, tais como flexibilidade de recepção, diversidade de participação *on-line*, ampla acessibilidade etc., para além das particularidades dos discursos mais comuns nas redes sociais, tais como memes, tutoriais, propagandas, vídeos de autoajuda, dentre outros. Decerto, como percebemos, cria-se uma prática discursiva que não é aquela que ocorreria estritamente num auditório de universidade ou de uma assembleia, nem uma postagem comum, como tutoriais ou exposição de momentos da vida pessoal ou profissional em um canal de *Youtube* ou em um perfil de *Instagram*. As *Lives* a partir das possibilidades de ambas as práticas e esferas, os oficiais e as das redes sociais, criam um específico modo de agir discursivamente. Destacamos ainda que a relação entre práticas de esferas distintas já promoveu a emergência de gêneros bastante populares ou com grande visibilidade social, é o caso de, por exemplo, a novela (inter-relação entre TV, Rádio, Teatro, Romance, Folhetim e Mercado de Massa) ou telejornal (inter-relação entre Rádio, Jornal Impresso e TV).

Lives, o movimento autor-leitor se inverte: agora são os promotores do debate que se “inscrevem” nas redes onde o público-alvo já transita³³.

Além disso, as *Lives* podem ser salvas para serem vistas posteriormente com a possibilidade de haver a interação com os interlocutores e com as interlocutoras por meio de comentários e de mensagens privadas, muito após a publicação do vídeo, uma novidade composicional que as redes sociais oferecem.

Enfim, como vimos discutindo ao longo deste artigo, pretendemos tematizar as especificidades dos enunciados com as quais as *Lives* se estabilizam, a fim de evidenciarmos questões básicas que não podem ser desconsideradas para a definição do estatuto discursivo-dialógico da *Live*.

5 Considerações finais

Finalizamos nossas problematizações destacando que as *Lives* podem ter basicamente seu estatuto discursivo-dialógico identificado a se considerar as seguintes peculiaridades discursivas decorrentes de singulares relações entre os enunciados e a vida concreta, quais sejam: a *Live* cria uma prática discursiva que responde às demandas sociais históricas; ela transforma seus modos específicos de dizer em função dessa resposta; e se constitui de uma prática que, por sua vez, se constrói, dialógica e heterodiscursivamente, por outras práticas sociais singulares.

No caso da *Live* analisada, vimos que importantes instituições sociais, como escolas, promotorias, polícias, foram requeridas a dar respostas aos desafios que o contexto de isolamento trouxe, transformando para tanto suas interações discursivas, ressignificando o uso comum do *Instagram* para um uso comprometido com debates públicos.

Como todo gênero, as *Lives* originam-se de um contexto histórico específico, a partir do qual elas vão desenvolver-se e estabelecer em cadeia diversos elos com outras práticas discursivas. No caso, respostas às novas demandas que surgiram no contexto pandêmico, como vimos com a *Live* estudada, as sobre o aumento de casos de violências sexuais infantojuvenis. Estas respostas devem estar conformadas em enunciados que se delineiam estilística e composicionalmente entrecruzando típicas práticas de esferas discursivas *on-line* e *offline*, recriando seus modos de dizer, de maneira que tanto dialoguem com as expectativas sociais que surgem a partir do contexto da pandemia de covid-19 e com as que historicamente são

³³ Este é outro ponto que deve ser desenvolvido oportunamente.

desenvolvidas nas esferas discursivas que assumiram o protagonismo da *Live*, por exemplo, o estreitamento de laços entre instituições de segurança pública e vítimas de violências.

Como vimos, elas “refundam” - com criativas transformações das suas práticas discursivas - as formas de fazer e experimentar; por um lado, shows, palestras e afins e, por outro, as formas de fazer e experimentar as plataformas digitais como *Youtube* e *Instagram*, que podem assumir importante função de espaço de denúncia, orientação e assistência quanto a violências sociais para além do de *merchandising* e propagação de discursos de ódio.

Em sendo ainda todo gênero do discurso “gatilho” de condutas sociais, as *Lives* especificam-se por uma vontade de disseminação das condutas disparadas em suas apresentações, afinal, como vimos com a de Tarcila, uma *Live* em comunhão com ações éticas dos diversos sujeitos e instituições sociais pode salvar vidas.

Como corolário destas duas últimas características, as *Lives* podem se distinguir entre aquelas que mobilizam sujeitos do “mundo dos negócios”; e as do “mundo dos grandes debates públicos”, entre as que pretendem a reprodução de tendências de consumo; e as que pretendem a transformação social, pelo que as consideramos, respectivamente, *Lives* de entretenimento e de interesse público.

Portanto, no entrecruzamento dessas características, que indiciam uma maneira singular de orquestrar contexto histórico (a *Live* avaliada responde ao contexto da pandemia, ao das lutas sociais contra violências estruturais, ao da necessidade de preservar, muitas vezes, tristes memórias - o caso Araceli), esferas discursivas, instituições e sujeitos sociais (Ministério Público, escolas, usuários de redes sociais), práticas oficiais e cotidianas (palestras, post, compartilhamento de mensagens/vídeos) tecnologias e meios de comunicação (plataformas digitais, apresentação de relatórios, orientação de condutas responsáveis), renovações sociais (que negativizam desserviços históricos baseados em lógicas reacionárias e positivam lógicas de desconcentração do poder sobre a vida - e a morte - das pessoas), são estabilizados singularmente enunciados típicos que “sentem” e respondem criativamente às “novidades” das transformações de base das relações sociais. Logo, acreditamos que estas peculiaridades podem nortear discussões a respeito da compreensão das especificidades da *Live*, enquanto enunciados que estão se arquitetando como novas formas de experimentar a vida social.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João, 2010.
- CAIAFFO, S. *et al.* Da multidão-massa à multidão-potência: contribuições ao estudo da multidão para a Psicologia Social. *Arq. bras. psicol.* v.59 n.1 Rio de Janeiro. p.27-37. jun. 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/184774/000718559.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- CHOVANEC, J. **The discourse of online sportscasting**: Constructing meaning and interaction in Live text commentary. Amsterdam: John Benjamins, 2018.
- CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge University Press, 2007.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 133-160.
- KOMESU, F. e TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “Internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/10.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-18132010000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 mai. 2021.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Artigo recebido em: 22.01.2021 Artigo aprovado em: 14.04.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Encontros virtuais de leitura na EJA: limites e possibilidades de práticas pedagógicas em tempos pandêmicos**Virtual reading meetings at Youth and Adult Education: limits and possibilities of pedagogical practices in pandemic times**

Daiane Martins BOCASANTA*
Isabelle BERTACO**

RESUMO: Este artigo objetivou historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico realizado por professoras e alunos de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS no período de fechamento das escolas em razão da pandemia de COVID-19. A questão que guiou a investigação foi: como promover práticas de leitura na EJA, num contexto de estudos remotos? Como desdobramento desta questão, discute-se a leitura em voz alta como estratégia de aproximação dos alunos a textos literários. Como referencial teórico foram utilizados estudos recentes produzidos acerca do entrecruzamento pandemia e Educação, bem como, autores que discutem práticas de leitura, como Michèle Petit (2008; 2009). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. O material de pesquisa produzido constituiu-se de entrevistas, observações e anotações em diário de campo. Os resultados indicaram limites e possibilidades para a implementação de encontros virtuais de leitura na EJA. Assim, foi possível registrar dificuldades encontradas pelo público da EJA num contexto de invisibilização da modalidade e de exclusão digital. Ao mesmo tempo, observou-se a potencialidade desses encontros na manutenção do vínculo dos estudantes com a escola, bem como a leitura em voz alta como estratégia de aproximação de leitores iniciais a diferentes gêneros literários.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Leitura em voz alta. Pandemia. Covid-19. Estudos dirigidos à distância.

ABSTRACT: This paper aimed to historicize and problematize part of the pedagogical path executed by teachers and students of a group of Early Years of Youth and Adults Education of a federal public school, in Porto Alegre-RS, during the period of school closure due to the COVID-19 pandemic. The question that guided the investigation was: how to promote reading practices in Youth and Adults Education in the context of remote studies? As a result of this issue, the investigation discusses reading aloud as a strategy to bring students closer to literary texts. As a theoretical framework, we used recent studies produced regarding the intersection of pandemics and Education together with authors who discuss the reading, such as Michèle Petit (2008; 2009). The methodology used was action-research. The research material produced consisted of interviews, observations, and notes in a field diary. The results indicated limits and possibilities for implementing virtual reading meetings at Youth and Adults Education. Thus, it was possible to register difficulties encountered by the Youth and Adults Education public, in the context of the modality invisibility and digital exclusion. At the same time, the potential of these meetings was observed in maintaining the students' bond with the school, as well as reading aloud as a strategy to bring together early readers with different literary genres.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Reading aloud. Pandemic. Covid-19. Studies directed at distance.

* Doutora em Educação - Professora lotada no Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4430-4236> e e-mail para contato professoradaianecap@gmail.com

** Graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1670-1085> e e-mail para contato isabellebsantos@gmail.com

1 Introdução

Ler um livro, sabe tu pegar uma correspondência para tu abrir e ler, isso aí é muito importante. Não precisar pedir para o marido, nem para o filho, nem para a nora, tu mesmo pegar e ler. Abrir e ler uma correspondência, o que tá escrito ali. (Aluna 1)

A epígrafe que abre essa escrita traduz em palavras o desejo de uma aluna dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS, ao (re)iniciar sua trajetória de escolarização no ano de 2020. Em outra ocasião, essa mesma aluna disse que gostaria de poder “abrir um livro e ler sozinha uma história, do início ao fim”. Para essa estudante, assim como para seus outros quatro colegas de turma, 2020 seria o ano em que avançaria em seu processo de alfabetização, rumo à “independência” que poderia representar saber ler. No entanto, um vírus, algo tão pequeno e imperceptível a olho nu, retardou a obtenção desse propósito, fechando escolas e paralisando boa parte do mundo.

Segundo Joel Birman (2020, p. 7), “a *contemporaneidade* se revela como uma fonte permanente de surpresa para o sujeito, que não consegue se regular nem se antecipar aos acontecimentos, que como turbilhões jorram de maneira disseminada ao seu redor” (grifo do autor). Isso faz com que o improvável acabe sempre por acontecer. Nesse sentido, nossas certezas acabam sempre sendo abaladas (BIRMAN, 2020). Podemos inferir, que tal escritura encaixa-se muito bem ao que vivenciamos a partir do ano de 2020. Quem ao final de 2019 diria que as escolas seriam fechadas no ano letivo seguinte? O improvável aconteceu e com ele, uma série de acontecimentos se seguiram. Durante todo ano de 2020, a cada semana uma nova projeção de abertura das escolas era anunciada. Ao contrário do que se imaginava ao final de março, o que esperávamos ser resolvido em duas ou três semanas, arrastou-se até o final do ano letivo na escola da qual fazem parte os sujeitos dessa pesquisa.

Como consequência do fechamento das escolas, a busca por alternativas para manter o contato dos alunos e alunas com o conhecimento escolar tornou-se uma demanda urgente. A docência, como abordaram Zordan e Almeida (2020), Ferreira e Barbosa (2020) e Hattge (2021) precisou ser reinventada, assim como a relação família/escola como apontam Lockmann (2021) e Enzweiler e Birnfeldt (2021). Formas de ensinar e aprender precisaram ser remodeladas e foi preciso lançar mão de diferentes recursos, testados exaustivamente pelos envolvidos nesse processo. Na EJA, isso não foi diferente. Como descreveremos a seguir, a turma de estudantes que fez parte dessa investigação era formada em sua maioria por pessoas idosas, com pouco ou nenhum acesso a tecnologias digitais e em processo de alfabetização. Esse contexto por si só já

seria desafiador e ao ser somado a uma pandemia sem precedentes na história mais recente potencializou-se o nível de desafio apresentado.

Como demarca Veiga-Neto (2021), o que hoje vivemos poderia na verdade ser designado como sindemia covídica. O neologismo sindemia, tomado de empréstimo do antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, que na década de 1990 o utilizou para denominar “[...] as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.)” (VEIGA-NETO, 2021, p. 4) mostra-se bastante adequado frente ao contexto em que estamos inseridos. A utilidade do termo reside na possibilidade de, com ele, referenciar a combinação e potencialização de problemas que se situam principalmente em três âmbitos: sanitário, sociocultural e ambiental (VEIGA-NETO, 2021).

Feitos esses balizamentos iniciais, faz-se importante dizer que o trabalho aqui apresentado busca historicizar e problematizar parte do itinerário pedagógico colocado em curso por professoras e estudantes de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal de Porto Alegre-RS durante o ano de 2020, um ano marcado pelo início do que aqui estamos denominando como sindemia covídica. A questão de pesquisa que guiou este estudo foi: como promover práticas de leitura na EJA num contexto de estudos dirigidos à distância¹? E como desdobramento desta questão, a investigação discute a leitura em voz alta como uma estratégia de aproximação dos alunos a textos literários.

2 Pressupostos Teóricos

Nossa escolha por nomear as práticas realizadas como “leitura em voz alta” e não “contação de histórias” seguiu estudos de Pastorello (2007 e 2010a) e Brenman (2003), que conceituam de modo diverso a contação de histórias e a leitura em voz alta. Na primeira modalidade, o foco seria a narrativa e na segunda, a escrita. Isto é, “ao contar histórias, o contador pode utilizar diferentes recursos cênicos: trata-se de uma atividade que se aproxima do teatro. Ao ler em voz alta o leitor utiliza sua voz” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Quando fazemos uma contação de histórias, podemos adaptar ou mesmo modificar o texto original, ou

¹ Diante do fechamento das escolas em virtude da pandemia, a instituição onde foi realizada a pesquisa optou por publicar semanalmente atividades que deveriam ser acessadas e realizadas pelos alunos em casa, com posterior envio dessas para os professores via e-mail. Para aqueles alunos que não tinham como imprimir suas atividades em casa, a escola disponibilizava a impressão que deveria ser combinada com antecedência e retirada pelo aluno ou familiar.

seja, ter presente o material gráfico não é algo determinante, já “quem lê em voz alta deve ser fiel ao texto escrito” (PASTORELLO, 2010a, p. 41). Belintane (2010) também demarca a diferença entre essas modalidades de narrativa, fazendo, inclusive, uma crítica aos professores que não se sentem responsabilizados por não dominarem técnicas de contação de histórias ou mesmo, atividades performáticas com crianças que pudessem alternar com a leitura em voz alta. Em entrevista ao Instituto Ecofuturo, Pastorello (2010b) infere que não deveríamos ter que escolher entre a contação de histórias e a leitura em voz alta, tendo em vista que:

[...] Se a ideia é a promoção de leitura é claro que ler em voz alta é a prática mais indicada, pois a presença do escrito (do livro, por exemplo) na atividade faz com que aqueles que ouvem e veem (crianças, normalmente, mas funciona com adultos também) fiquem interessados em saber de onde vem as palavras, a história que envolvem a todos na voz do leitor. A criança vê o leitor vendo o escrito. O leitor, por sua vez, tem um compromisso com o texto escrito e com os ouvintes: ele testemunha a língua, está sujeito às leis da escrita, mas ao mesmo tempo pode deixar sua marca interpretativa com sua voz, fazendo o texto passar por seu corpo e atingir o corpo dos outros. Mas nada impede de pensarmos em práticas que associem a contação de histórias e a leitura em voz alta, desde que sejam oferecidas e entendidas em suas particularidades.

Tendemos a pensar a leitura em voz alta como algo a ser oferecido, por uma única parte, a crianças ou a adultos que ainda não sabem ler. No entanto, a leitura para o outro pode ser entendida também como um exercício de alteridade, como menciona Pastorello (2010b) “ler para o outro é uma expressão de afeto e cuidado”. O ato de ler em voz alta, então, pode ser pensado como uma prática capaz de conectar sujeitos através da literatura ao passo que possibilita inúmeras trocas entre leitores-ouvintes. Chartier (1994, p. 188), inclusive, destaca que a leitura em voz alta para si ou para os outros era uma prática comum na Antiguidade e que esta não estava ligada “à falta de domínio da leitura com os olhos apenas (essa é provavelmente praticada no mundo grego desde o século VI a.C.), mas a uma convenção cultural que associa fortemente o texto e a voz, a leitura, a declamação e a escuta”.

No caso da pesquisa que por ora nos dedicamos, por tratar-se de um grupo em fase de alfabetização ou leitores iniciais, acreditamos que centrar a leitura nas figuras das professoras e da bolsista que atuavam com a turma era uma ação necessária para promover uma maior produção de sentidos acerca dos textos que eram ofertados. Conforme apontam Oliveira e Araújo (2019), mesmo grupos já alfabetizados podem se beneficiar da leitura em voz alta. As autoras, cuja pesquisa discute os efeitos de instruções de leitura em aulas de Língua Portuguesa ministradas por uma estagiária de uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observaram que em aulas em que a leitura em voz alta foi adotada, os alunos tiveram menos

dúvidas em relação ao texto selecionado do que em aulas em que havia sido proposta somente a leitura silenciosa (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2019).

Assim, adotar a leitura em voz alta com uma turma de Anos Iniciais da EJA foi a metodologia que encontramos para aproximar estudantes em fase de alfabetização a diferentes gêneros literários. A importância dessa aproximação entre aluno-texto se dá a partir da compreensão de que a literatura é capaz de tornar as pessoas mais hábeis no uso da língua e que, através dela, é possível conquistar uma inteligência mais sutil e crítica, tornando os sujeitos mais capazes de explorar a experiência humana atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2009).

E, no caso de turmas de EJA, a literatura pode ser pensada também como uma ferramenta emancipatória, pois, segundo Soares (2004), o acesso ao mundo letrado para as camadas menos abastadas muitas vezes é dificultado, tendo em vista que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES, 2004, p. 25). Vale salientar que a alfabetização, em especial, na EJA, não pode ser pensada como um processo isolado. Afinal, “tornar-se alfabetizado - ter domínio da escrita alfabética - é um direito de todos e um conhecimento necessário para que alguém seja, de fato, cidadão letrado” (ALBUQUERQUE *et al*, 2013, p. 19). Como conjectura Schwartz (2013, p. 27), “[...] embora não exista consenso específico sobre o conceito de alfabetização, a maioria destes percebe que o sujeito competentemente alfabetizado está habilitado a produzir, ler e compreender diferentes tipos de textos”. Dessa forma, apenas o domínio da escrita alfabética não se constitui em conhecimento suficiente para promover o entendimento de diferentes gêneros textuais e de suas funções nos mais diversos contextos sociais (ALBUQUERQUE *et al*, 2013, p. 19). Nessa direção, podemos argumentar acerca da necessidade de realizarmos práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento, algo que passa pelo acesso a uma variedade de experiências de leitura.

Assim sendo, o acesso à leitura e à literatura precisa ser entendido, e garantido, como um direito de todos os estudantes. Segundo Candido (2011), não é possível que haja um equilíbrio social sem a literatura, na medida que esta aparece como uma manifestação universal de todos os homens e povos em todos os tempos. Não existindo, portanto, quem possa viver sem ela:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p.177)

Para Castrillón (2011), é preciso aceitar que a leitura, em especial a leitura literária, não seja um meio de lazer passivo, já que esta, ao contrário, tem profundo sentido e valor (CASTRILLÓN, 2011, p.65). A leitura literária, principalmente quando realizada em grupo, pode ser pensada como uma possibilidade de colocar-se no mundo e relacionar-se com os outros através de processos ativos de simbolização que permitem os sujeitos experimentar um sentimento de pertencimento:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 42)

No contexto da EJA, os estudantes muitas vezes encontram grandes dificuldades em manter-se na escola, por uma série de razões, como as jornadas duplas ou triplas de trabalho e/ou pela falta de incentivo das pessoas ao seu redor. Por consequência, potencializa-se a necessidade de acolher os estudantes. Parafraseando Fantinato *et al* (2020), na EJA não podemos abrir mão de um contínuo processo de acolhimento dos alunos, visando sua permanência na escola. Para tanto, nosso compromisso político precisa ser manifestado de forma concreta, conhecendo a realidade dos alunos e promovendo espaços de diálogo (FANTINATO *et al*, 2020).

No contexto atual, soma-se ainda, às dificuldades dos alunos em permanecer no ambiente escolar, o empecilho tecnológico que prejudicou tanto discentes quanto docentes. Segundo Morgado *et al* (2020), “a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando” (MORGADO *et al*, 2020, p.2).

Mais do que oferecer o acesso à Educação, ao público alvo da EJA, é necessário lutarmos pela implementação de estratégias que garantam condições de permanência a esses estudantes. Leite (2014, p. 65), argumenta que “[...] a preocupação com a permanência de alunos na escola se trata de algo que é próprio do nosso tempo, ou, em outras palavras, em tempos em que o acesso e a permanência na escola fazem parte dos direitos individuais previstos

na Constituição Brasileira”. A autora ainda pontua que, infelizmente, tal lei não se traduz automaticamente em condições de permanência em sala de aula.

Tendo isso em vista, bem como o contexto originado a partir da pandemia covídica, passamos ao entendimento de que os encontros de leitura literária poderiam servir como aliados nesse processo de garantir as condições de permanência do grupo que fez parte desse estudo na escola.

Ressalta-se que a escolha pela dinâmica de ler em voz alta também perpassou por discussões a respeito do nível de alfabetização dos alunos matriculados na turma, bem como a presença da oralidade no cotidiano desses estudantes. Naquele momento, apenas dois alunos eram capazes de ler frases curtas do início ao fim com certa fluência, enquanto os demais ainda precisavam de maior apoio na leitura, como aponta uma das alunas entrevistadas:

Eu ‘tô’ aprendendo a ler, e a escrever eu tenho um pouquinho de dificuldade ainda, ‘que’ eu gosto mesmo de comer as letras. Acostumada com a forma de falar, daí eu como muito as letras. Aí nisso eu ‘tô’ com bastante dificuldade, né? Mas eu chego lá. [...] Eu posso mandar uma mensagem [via WhatsApp] de ‘bom dia’, dar um ‘boa noite’, mandar uma mensagem assim de ‘boa noite, como vai?’ [...] Às vezes a gente quer se expressar, dar um ‘bom dia’ e ao invés de poder escrever tem que mandar um áudio. (Aluna 2)

Refletindo um pouco mais sobre as possíveis dificuldades que seriam encontradas pelos alunos não alfabetizados, concluímos que a voz da professora seria fundamental durante os encontros. Visto que com os obstáculos inerentes ao início do processo de alfabetização, os alunos esbarrariam em dificuldades linguísticas que viriam a comprometer o seu entendimento das leituras. Nesse sentido, Paiva (2005, p. 47) sinaliza que no início do processo de alfabetização faz-se necessário que o professor leia em voz alta, “[...] caso contrário, os alunos, com as dificuldades inerentes ao início da aquisição da leitura farão uma atividade infrutífera, esbarrando em dificuldades linguísticas que comprometerão a noção de unidade do poema, seja rítmica, seja de ordem estrutural e, sobretudo de sentido”. Desse modo, “nessa fase, independente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental” (PAIVA, 2005, p. 47).

A leitura em voz alta, então, foi entendida como uma oportunidade para estimular e cultivar o gosto pela leitura, bem como firmar um compromisso com os alunos do EJA que estão em processo de alfabetização e desejam com afinco aprender a ler e a escrever como mencionado anteriormente. Como demarcam Abrantes e Aragão (2015, p. 02): “o caminho para formar alunos-leitores está em despertar o gosto pela leitura e a prática de contação de histórias desencadeia o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da manipulação crítica e criativa em todas as fases do desenvolvimento do ser humano”.

3 Metodologia de pesquisa

O trabalho aqui apresentado trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, inspirada na pesquisa-ação. Entretanto, faz-se necessário destacar, apoiadas na análise construída por Costa (2007) acerca dessa metodologia de pesquisa, que queremos demarcar a não-neutralidade deste estudo. Entendemos que, “ao descrever sujeitos, objetos e práticas, a pesquisa-ação, como de resto qualquer modalidade de pesquisa, vai criando uma realidade que é uma forma de captura pela significação em que está implicada no poder: quem narra - grupos ou indivíduos - exerce poder sobre o que é narrado” (COSTA, 2007, p. 92). No entanto, exercer o poder não significa imunidade ao mesmo, tendo em vista, tal como nos ensinou Michel Foucault, que ele circula e opera em diferentes direções. Com isso, quem narra, também é narrado (COSTA, 2007). Ao assumirmos aqui a assertiva de que a linguagem constrói a realidade, compreendemos que precisamos pôr em prática uma política cultural que aspire a constituição de relações cada vez mais equânimes. Como evidencia Costa (2007, p. 108-109):

[...] “é preciso encher o mundo de histórias”; histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula.

Essa analítica, portanto, visou escrever uma história - a que nos foi possível contar a partir das lentes teóricas que usamos - dentro de um universo de tantas outras que poderíamos escrever, acerca de práticas pedagógicas estabelecidas com uma turma de alunos dos Anos Iniciais da EJA. Buscamos escrever, então, parte da história de sujeitos não nomeados e tantas vezes invisibilizados, ainda que cientes das nossas limitações frente a esse empreendimento.

O material de pesquisa escrutinado foi composto por entrevistas realizadas via aplicativo WhatsApp, gravadas e transcritas, com os alunos de uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública federal, observações e anotações em diário de campo. Nesse sentido, faz-se necessário descrevermos o contexto e os sujeitos envolvidos na investigação.

Visando manter o contato com os estudantes e o acesso ao conhecimento escolar, logo após o fechamento das escolas, a instituição em que foi realizada a investigação, buscou alternativas para esse atendimento. Assim, foi solicitado aos professores que enviassem atividades de estudos dirigidos remotos para serem disponibilizadas no site da instituição semanalmente. Ao receber essa instrução, a professora polivalente (pedagoga) da turma preocupou-se com o fato de que a turma era constituída por cinco estudantes em processo de alfabetização com pouco ou nenhum acesso à internet. Foi realizado, então, o contato com a

secretária da escola para solicitar os números de telefone dos alunos e verificar os recursos a que cada um tinha acesso. Essa breve pesquisa indicou que dentre os cinco estudantes, dois tinham telefone celular próprio e três poderiam utilizar telefones de familiares. Desses, dois alunos são irmãos e vizinhos e apenas a esposa de um deles teria acesso a um aparelho.

Dos cinco estudantes, duas são mulheres e três homens. Entre as mulheres da turma, uma tinha 52 anos e trabalhava como vendedora autônoma e cuidadora de crianças. A outra tinha 64 anos e trabalhava desde criança como empregada doméstica. E dois alunos eram irmãos, com idades entre 70 e 71 anos, ambos aposentados da construção civil, mas continuavam trabalhando, respectivamente como porteiro e pedreiro/pintor. O estudante mais novo tinha 42 anos e atuava como supervisor de jardinagem em uma empresa terceirizada que atua junto à universidade da qual faz parte a escola onde ocorreu a pesquisa.

Todos relataram histórias de começos, recomeços e interrupções de suas trajetórias escolares, bem como, do sonho de aprender a ler e escrever, como evidenciou uma das alunas:

Olha, eu sempre tive vontade de estudar, mas eu tinha muita vergonha de ir para uma sala de aula com gurizada jovem e eu uma pessoa de idade que não sabia mal escrever o nome. Eu tinha muita vergonha, mas eu sempre tive muita vontade de estudar e isso aí. Eu sempre comentei com os meus filhos e a F. disse assim para mim “mãe, tu ainda vai estudar. Eu vou conseguir um colégio para ti e tu vai estudar, tu não vai morrer sem aprender a ler (Aluna 1).

Como destacado anteriormente, formou-se, então, um grupo de WhatsApp para comunicação com a turma. Nesse grupo, a professora compartilhava as atividades planejadas para cada semana, junto com um pequeno vídeo postado no Youtube com a explicação das atividades. O planejamento dessas propostas buscava levar em conta que nem todos podiam imprimi-las em casa ou buscar impressas na escola toda semana. Desse modo, foram elaboradas tarefas que pudessem ser realizadas no caderno e as explicações dessas tarefas foram disponibilizadas via vídeos no Youtube. Os retornos eram também semanais, através de fotos enviadas via WhatsApp pelos alunos.

Essa primeira abordagem mostrou-se pouco efetiva no decorrer do primeiro semestre de 2020, ao passo que a professora podia acompanhar o número de visualizações dos vídeos disponibilizados no Youtube. Os alunos não assistiam aos vídeos, seja por causa do acesso restrito à internet, seja porque não tinham tempo ou um espaço adequado e longe de distrações para se dedicar a tal empreitada. O envio de atividades fotografadas também dificultava um retorno satisfatório. Realizar atividades olhando para a pequena tela de um celular também era apontada como uma dificuldade dos alunos.

Dado esse contexto, a professora polivalente da turma optou, junto ao grupo de alunos, pela mudança de metodologia de entrega e recebimento das atividades realizadas. Desse modo, a partir do segundo semestre de 2020, a docente fazia o planejamento do mês, imprimia em sua casa e colocava em pastas com outros materiais pedagógicos que eram adicionados ao processo, como livros de literatura, revistas, gibis, jogos e alfabeto móvel. No início de cada mês, esses materiais eram então recolhidos e trocados por novas atividades e insumos.

Ainda que não seja a temática deste artigo, não podemos nos furtar a destacar, assim como Lockmann e Traversini (2021) nos mostram que esse tipo de configuração que acabamos por adotar com a turma em questão, advindo, obviamente, do modo encontrado pela instituição de oportunizar aos estudantes a continuidade ao vínculo com o conhecimento escolar, constitui uma forma de escolarização *delivery*. Tal forma de escolarização, como salientam as autoras mencionadas, emerge na pandemia e organiza-se numa lógica que separa o planejamento da execução. Movido por um sentimento de que não podemos perder tempo, tal processo funciona da seguinte forma:

Uma espécie de escolarização à domicílio ou a pronta entrega que foi inventada como decorrência de necessidades e demandas surgidas no período de pandemia da COVID-19. Tende a dissociar o planejamento das aulas da sua execução: a escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades, entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução e devolução. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2021, p. 465)

Ainda que se trate do processo de escolarização de um grupo de adultos, as combinações com as famílias permearam e permitiram a realização das atividades propostas ao longo do período letivo, tendo em vista a necessidade que os alunos apresentavam de “intermediários” para a realização das tarefas. Esse intermédio, contudo, não se limitava ao uso dos artefatos digitais. Muitas vezes eram os familiares alfabetizados que liam os enunciados das tarefas e auxiliavam na realização das mesmas. Tendo tido poucas aulas presenciais no ano de 2020, os alunos ainda apresentavam pouca autonomia para se movimentarem sozinhos na realização das atividades.

Schwartz (2013) conjectura que numa sala de aula da EJA, precisamos estabelecer um “contrato pedagógico” no início de cada ano letivo. Segundo a autora, um contrato pedagógico constitui-se como “um acordo mútuo e explícito entre o professor e os alunos” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Esse contrato, no caso, serviria para explicitar, dialogar organizar e esclarecer: “a) o que vieram as pessoas fazer naquele espaço; b) como pretendem desenvolver os trabalhos, a fim de que todos possam alcançar o objetivo de aprender a ler e escrever; c) para o que pode servir essa aprendizagem” (SCHWARTZ, 2013, p. 129). Podemos dizer, que no contexto da

sindemia covídica, os contratantes desse contrato que se estabelece já no primeiro dia de aula - ainda que seus termos possam ser discutidos e revisados no decorrer de todo ano letivo - foram, além de professoras e estudantes, os familiares, que quando consultados, se prontificaram a fazer parte do processo.

Esse modo de organizar a prática pedagógica nem de longe era o ideal, mas era o possível dentro de arranjos rápidos e abruptos que foram impostos naquele momento e envolviam o contexto e as condições da escola pública brasileira. Faz-se necessário destacar que não passamos incólumes às indagações nascidas dessa situação. Assim como Fantinato *et al.* (2020), enfatizam em sua pesquisa, questionamos a contingência da educação não presencial para a EJA, tendo em vista o contexto de desigualdade social e de vulnerabilidade a que a maioria dos estudantes dessa modalidade de ensino está exposta. Afinal, “como garantir que tais práticas curriculares proporcionem um processo de ensino e de aprendizagem que estejam direcionadas às especificidades desses estudantes, e não signifiquem processos de invisibilização de seus indivíduos?” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 105).

Dando seguimento, Fantinato *et al.* (2020), em sua investigação, concluem que a defesa de manter propostas pedagógicas não presenciais para a EJA incidiria “[...] diretamente em aumento de um processo colonizador que busca a padronização destes próprios processos, em detrimento do respeito às diferentes culturas, eliminando as singularidades e experiências dos sujeitos, e também, acentuando sua evasão dos bancos escolares” (FANTINATO *et al.*, 2020, p. 121). Concordamos em parte com essa afirmação, porém acreditamos que nossos esforços foram exatamente em outra direção. Ainda que o processo remoto tenha nos retirado a possibilidade de realizar discussões mais aprofundadas com os alunos e que com isso, algumas importantes questões sociais e culturais possam ter sido relegadas a segundo plano, a todo momento, como docentes, buscamos, através de diferentes estratégias, evitar a evasão escolar daquele grupo, o que foi alcançado. No entanto, devemos alertar que nossa intenção aqui não foi escrever uma “receita” ou uma “prescrição” de processo pedagógico que sirva em qualquer turma de EJA, mas registrar os limites e possibilidades de um determinado processo pedagógico realizado com uma determinada turma.

Retomando o que dizíamos anteriormente, a cada encontro para recebimento da pasta mensal, os alunos expressavam que sentiam falta de um contato maior com as professoras. De certo modo, eles expressavam que a escolarização *delivery* não era suficiente. Diferente de muitas escolas da rede privada e de seu público, com acesso a diversificadas tecnologias e artefatos digitais capazes de encurtar a distância física imposta pela pandemia, poucos recursos

para a realização de encontros síncronos estavam disponíveis. Após muita reflexão, surgiu a ideia de realizarmos atividades síncronas periódicas utilizando o recurso a que todos tinham acesso, ou seja, os celulares. Na próxima seção, então, passamos a descrever como estruturamos essa prática.

4 Da prática

Tendo em vista as necessidades mencionadas acima pelos alunos e pela professora, a turma passou a realizar encontros síncronos quinzenais através de videochamadas no WhatsApp. A escolha desse aplicativo se deu após duas tentativas fracassadas de acesso à plataforma Google Meet, tendo em vista que os alunos encontraram dificuldades ao cadastrar seus *e-mails* para adentrar a sala de reuniões e/ou não compreenderam os comandos necessários para permanecerem *online* durante a sessão. As videochamadas, então, passaram a ser organizadas pela professora que ligava para cada um dos alunos no horário marcado com antecedência e aguardava a entrada de todos na chamada para iniciar as atividades.

Os encontros contaram com uma média de quatro alunos e realizaram-se entre os meses de outubro e dezembro. Essas aulas eram divididas em quatro momentos: havia (1) a atividade de pré-leitura em que a professora apresentava uma série de palavras-chave do texto escolhido para serem lidas em voz alta pelos alunos; (2) a leitura propriamente dita, realizada pela professora ou bolsista; (3) a breve exposição da biografia do autor do texto lido; e, por fim, (4) a discussão sobre o que os alunos entenderam a partir da leitura, quais foram suas sensações e os pensamentos desencadeados ao longo da narrativa.

Ao todo, quatro encontros foram realizados e em cada um deles um livro, um conto ou uma crônica foi lido. A seleção dos textos envolveu alguns critérios, como: (1) o tamanho dos textos que não poderiam ser longos demais, pois o tempo determinado para os encontros virtuais de leitura era de no máximo uma hora e trinta minutos; (2) a linguagem destes precisava ser acessível aos alunos para que conseguissem acompanhar a leitura sem dificuldades; (3) o conteúdo não fosse infantil e (4) pudesse gerar algum debate. Apoiadas em Schwartz (2013, p. 155), podemos afirmar que ainda que o conhecimento científico nos aponte para o fato de que adultos produzem hipóteses semelhantes às das crianças, ao tomarmos como guia a psicogênese da escrita, “[...] os materiais utilizados precisam ir ao encontro da *curiosidade*, do *interesse*, das *necessidades* subjetivas desses sujeitos” (grifos da autora). Nesse sentido, acompanhamos a autora (SCHWARTZ, 2013), ao alertar que ao escolhermos os textos que farão parte do

planejamento didático, devemos levar em conta os temas por eles abordados, que devem estar conectados ao mundo adulto.

A partir desses critérios, as leituras selecionadas para serem trabalhadas durante as atividades foram: "O homem nu", de Fernando Sabino (1984); "Cem: o que aprendemos com a vida", escrito por Haike Faller e ilustrado por Valerio Vidali (2018); "Maria", de Conceição Evaristo (2016), e "Natal", de Luís Fernando Veríssimo (2018). Entendemos que estes textos cumpriam os critérios elencados acima e, segundo os comentários dos estudantes nos encontros, alguns eram "bem engraçados" e outros "diferentes".

Sobre as atividades de pré-leitura, essas geralmente visavam habilidades de leitura ao mesmo tempo em que traziam em destaque palavras centrais nas histórias a serem lidas/ouvidas. Uma delas, que costumamos chamar de "janelinha", consistia em a professora retirar lentamente da lateral de um envelope uma palavra, revelando uma letra de cada vez. A cada letra aparente, os alunos deviam tentar compreender que sons eram formados e, por fim, que palavra podia ser lida. Outra atividade proposta, consistia em ler uma sílaba mostrada pela professora e dizer algumas palavras que iniciassem com a mesma, até que alguém acertasse a palavra presente no texto em questão. Ao descobrirem as palavras, os alunos eram instigados a fazer predições acerca do que seria lido, imaginando e discutindo possibilidades.

A forma de condução dos encontros também variou durante o período. Algumas vezes a leitura era realizada pela bolsista da turma e as atividades eram conduzidas pela professora, em outras, os papéis eram trocados e, em alguns momentos, compartilhados. No último encontro, por exemplo, pela crônica "Natal", de Veríssimo, ser escrita sem forma de diálogo entre três personagens, a leitura foi feita pela professora polivalente, pela bolsista e pela professora de Educação Especial - que também se participava dos encontros como convidada - cada uma assumindo um personagem.

No segundo encontro de leitura, lemos a obra "Cem: o que aprendemos com a vida". Segundo Heike Feller (2019), autora do livro, a ideia desta escrita teria surgido quando conheceu sua pequena sobrinha recém-nascida e pensou acerca da trajetória de vida que a esperava. Assim, ela passou a entrevistar pessoas de diferentes idades, desde crianças até pessoas centenárias, visando perguntar o que aprenderam na idade em que estavam. Por ser organizado em páginas ilustradas e com frases curtas, escritas em letra bastão maiúscula, acreditamos que seria uma leitura interessante para nossos alunos, em fase de alfabetização. Dessa forma, a cada página virada, as imagens eram mostradas para os estudantes. A temática do livro, centrada na passagem do tempo na vida das pessoas, prendeu a atenção dos alunos e

alunas. Entretanto, professora e bolsista avaliaram mal essa aula, pois, apesar de apresentar mais imagens que texto, a leitura total do livro foi exaustiva por ser uma obra com muitas páginas.

Concluimos, posteriormente, em reunião de planejamento, que esse encontro teria sido “enfadonho” para os estudantes. No entanto, na última atividade proposta do ano, foi solicitado que cada aluno realizasse uma autoavaliação preenchendo lacunas de um texto em forma de carta destinada aos professores, quase todos indicaram que o momento de leitura síncrono preferido havia sido justamente esse.

Analisando as anotações acerca dessa atividade envolvendo “Cem: o que aprendemos com a vida”, percebemos que, nesse dia, os alunos puderam interagir muitas vezes com o texto, trazendo suas próprias experiências de vida, como quando, após ouvir as páginas acerca das idades de 15, 16 e 17 anos, uma das alunas disse que para ela, “as coisas tinham sido bem diferentes do que aparecia no livro”. Ao contrário da história apresentada, ela só havia tido seu primeiro namorado aos 20 anos e se casado apenas aos 29. Essa mesma aluna relatou ainda que não havia tido uma infância muito fácil, afinal, não fora criada pelos pais biológicos e, sim, por uma tia, e por causa disso havia começado a trabalhar cedo demais - aos 6 ou 7 anos - e, por consequência, atrasado ou pulado algumas etapas, ou experiências, presentes no livro.

Retomando nossas anotações sobre esse encontro, verificamos que foi preciso fazer uma pausa para discutir sobre família. Notando a atenção dos estudantes, a professora perguntou: “o que os seus netos fariam melhor do que vocês?”. Todos concordaram que os netos entendiam mais de “tecnologia”, “coisas da internet” e “mexer no celular” e isso implicava que nos dias de hoje as pessoas “mais antigas” tinham mais coisas para aprender com os jovens do que na época anterior. As falas dos estudantes denotavam a compreensão de que diferentemente de alguns anos atrás em que eram os mais velhos que ensinavam aos mais jovens; hoje, os mais jovens é que teriam coisas importantes para ensinar aos mais velhos. Um dos alunos ainda disse que “às vezes, os filhos nos ensinam muitas coisas legais, mais que nós”. Tal situação nos remete ao estudo de Bocasanta *et al.* (2019), em que as autoras observaram que os alunos de Anos Iniciais da EJA, de forma similar a investigação aqui apresentada, também se posicionavam como retardatários em relação aos jovens, que consideravam como detentores do conhecimento tecnocientífico.

Nessa direção, salienta-se que apesar da leitura literária ter sido o fio condutor das atividades realizadas ao longo dos últimos meses, a fala foi fundamental para a dinâmica estabelecida durante os encontros. Tendo em vista que é imprescindível em uma sala de aula,

grupo de leitura ou qualquer espaço de aprendizado que seja assegurado o direito à própria fala, a todos os que ali convivem (MARIA, 2016).

Sendo assim, após a leitura dos textos em voz alta, os alunos eram estimulados a comentar sobre os textos apresentados, exprimir suas ideias sobre os temas das obras, relacionar a ficção às suas vivências e a ouvir as opiniões de seus colegas. Ao passo que “[...] mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio” (PETIT, 2009, p.12).

Nesse sentido, foi possível observar que os alunos sempre partiam de suas vivências para comentar o que entenderam da leitura, elaborando no decorrer de suas falas suas opiniões sobre os temas. Por exemplo, no encontro em que “Maria”, de Conceição Evaristo, foi lido, vários estudantes comentaram que infelizmente já haviam presenciado assaltos no ônibus, “é mais comum do que nunca. É que a coisa anda muito complicada pra quem não tem dinheiro, a gente vê, é bem sério” (Aluno 3).

Nesse encontro, os alunos ainda lembraram o assassinato de um homem negro ocorrido no supermercado Carrefour em Porto Alegre há poucos dias e como o episódio estava relacionado ao racismo também presente no conto de Evaristo. Por consequência, acabaram percebendo que muitas vezes a ficção poderia fundir-se à realidade, à sua realidade.

Destaca-se que apesar dos encontros terem sido planejados e organizados a partir de atividades, estas não eram avaliativas. Os alunos foram convidados a participar das leituras e tinham liberdade para responderem, ou não, às perguntas propostas pela professora e pela bolsista, já que a principal intenção dos encontros de leitura era conversar sobre os textos literários:

O que está em jogo é a movimentação de ideias para formar novos leitores, demonstrando que a leitura não precisa ser de forma alguma obrigação, e nem estar retida apenas a uma disciplina escolar, visto que é uma manifestação artística. É preciso trabalhar a liberdade que a literatura pode oferecer. (VICCINI, 2011, p. 14607).

Não podemos deixar de destacar também, as dificuldades que marcaram a instauração desse processo pedagógico, para além das aqui já elencadas, próprias de um processo de exclusão digital. Em algumas famílias o mesmo celular que era utilizado pelos estudantes de EJA para comunicação com as professoras, era artefato de trabalho ou de acesso às aulas de seus próprios filhos, o que demandava negociações prévias e adaptações dos horários disponíveis das professoras e da bolsista para os encontros. Além disso, houveram problemas típicos do uso de tecnologias digitais, relativos à conexão de internet, que muitas vezes

demandavam a repetição de algum trecho lido, visando pôr a par aqueles cuja videochamada havia sido perdida ou momentaneamente interrompida.

Em alguns momentos, a atenção dos estudantes era dividida entre a leitura que estava ocorrendo e acontecimentos familiares corriqueiros. Não raras vezes, as aulas eram interrompidas por crianças e mesmo adultos que precisavam se comunicar com o estudante que tentava se concentrar na atividade remota que naquele momento ocorria. Isso já era algo esperado, afinal, a escola invadia os lares. Como apontou Dussél (2020, p. 4), “a domesticação do escolar fez visíveis, literalmente, outras questões importantes sobre a escola. Estar obrigado a ficar em casa supôs também ter que exhibir-nos como seres domésticos”². Em outras palavras, a fronteira entre o que era da ordem da escola e aquilo que era da ordem familiar ficou cada vez mais borrada. Aquilo que ficava encerrado entre os muros da escola expandiu-se para a vida privada e vice-versa. E, isso não ocorria somente nas aulas síncronas. Notou-se que aos poucos a relação com o tempo escolar foi se desorganizando e não raras vezes áudios com dúvidas acerca das atividades chegavam ao celular da professora depois da meia-noite ou aos finais de semana. Visto que essas dúvidas só podiam ser esclarecidas quando a casa silenciava ou quando havia uma pequena folga do trabalho.

Como antes demarcado, ao assumirmos a ideia de sindemia covídica (VEIGA-NETO, 2021), para além de visualizarmos os efeitos sanitários da pandemia em si, foi possível percebermos o agravamento da precarização das condições de vida dos estudantes. Assim, por exemplo, um dos alunos que já apresentava um quadro depressivo, piorou sua condição no decorrer do ano letivo, diminuindo a entrega de atividades. A agudização de sua situação deveu-se não apenas ao medo de pegar o coronavírus, mas também pela perda de sua renda extra, que advinha do trabalho como porteiro. Como pontua Fantinato *et al* (2020, p. 107) “em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos *sujeitos liminares, ou sujeitos subalternos* - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos” (grifos dos autores).

Outro relato que nos chamou atenção, veio por parte de uma aluna com mais de 60 anos. Ela nos contou que durante o período da pandemia, ela passou a acumular o trabalho que já desempenhava como empregada doméstica com a produção de marmitas. Apesar de relatar estar feliz por estar “vivendo a experiência do empreendedorismo” ao ter aberto uma marmitaria

² Tradução nossa. No original: “La domesticación de lo escolar hizo visibles, literalmente, otras cuestiones importantes sobre la escuela. Estar obligados a quedarse en el domicilio supuso también tener que exhibirse como seres domésticos”.

nos fundos de sua casa, aumentou sua carga de trabalho, pois sua família perdeu outras rendas durante o ano. Trazemos essas reflexões para o texto pois acreditamos ser importante não romantizarmos esse processo. Ainda que as práticas que aqui descrevemos possam ter sido produtivas, também foram marcadas por limitações. Como demarcaram os alunos em suas autoavaliações³: “estou vencendo alguns desafios, como a falta da professora” (Aluno 4), “sinto falta dos momentos na escola, principalmente da explicação da professora pessoalmente” (Aluno 5), “essa situação foi diferente. Jamais imaginaria que no ano em que voltei para a sala de aula teria que me afastar novamente dela” (Aluna 1).

5 Considerações finais

Como destacamos no início deste texto, 2020 representou mais um capítulo nas intensas e sucessivas crises que enfrentamos na Educação desde sempre. Como pontua Lockmann (2020), viver na crise é um modo de vida contemporâneo e para alguns - inclusive instituições - a crise é condição permanente de ser e estar no mundo. Nesse sentido, dizer que a escola é uma dessas instituições é um lugar comum, porém, carregado de materialidade. Desse modo, podemos afirmar também, que imersa na lógica neoliberal, a escola opera por dinâmicas de expulsão (LOCKMANN, 2020). São essas dinâmicas que tornam elegível um séquito de pessoas para a EJA. Paradoxalmente, a EJA seria uma forma de “repescagem”, ou seja, uma forma dos indivíduos retornarem a um jogo do qual foram eliminados anteriormente.

Muito vimos nos noticiários durante todo ano de 2020, acerca do drama vivido por crianças, adolescentes e suas famílias frente ao fechamento das escolas, mas pouco ou nada sobre aqueles que fora da idade padrão de seu nível de escolarização, encontraram na EJA um espaço de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, na profusão de publicações produzidas nesse ano acerca do entrecruzamento Educação/Pandemia tem-se falado pouco, ou nada, acerca da situação já tão precarizada dos estudantes da EJA, de forma específica. A modalidade permaneceu e permanece invisibilizada. Fantinato *et al* (2020) demarca que o modo precário como tem sido conduzida a implementação dos estudos remotos no geral, bem como as dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos sujeitos escolares da EJA têm contribuído fortemente para esse processo de invisibilização desses alunos, que muitas vezes já são invisibilizados em nossa sociedade. Nisso, nos deparamos com o que diz Judith Butler (2019, p. 171) acerca de processos de humanização e desumanização. Para a autora, ao falarmos

³ Conforme orientação da professora, as autoavaliações podiam ser enviadas via áudio de WhatsApp, ou escrita por um familiar que serviria como “escriba” do estudante.

desses processos, observamos que “[...] aqueles que são representados, especialmente os que têm uma autorrepresentação, têm também uma chance maior de serem humanizados [...]”. Do mesmo modo, os que não têm a mesma possibilidade, correm o risco de serem tratados como menos que humanos ou ainda, de nem mesmo serem vistos (BUTLER, 2019).

Com isso, queremos dizer que mais do que mostrar parte dos caminhos percorridos por uma turma de Anos Iniciais da EJA de uma escola pública no ano letivo em que se iniciou a pandemia covídica, nossa intenção também foi ressaltar que essa etapa de escolarização também existiu, e resistiu, durante os últimos meses, apesar de todos os desafios impostos. Tentamos, portanto, humanizar e dar visibilidade aos sujeitos escolares da EJA, descrevendo parte de suas trajetórias nesse atípico 2020.

Ao mesmo tempo, buscamos aqui evidenciar a importância da leitura literária no processo de alfabetização e a possibilidade de acolhimento dos estudantes da EJA durante os encontros síncronos a partir da prática de leitura em voz alta. Visto que, como afirma Petit (2009, p. 118), “todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas”. Assim sendo, entendemos que os encontros de leitura puderam fornecer algum amparo aos alunos, ainda que mínimo e precário, para que estes não se distanciassem mais uma vez da escola e pudessem em certa medida se apropriar da literatura para simbolizarem as suas experiências e tomarem o seu lugar no devir compartilhado (PETIT, 2009).

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T. F., ALBUQUERQUE, E.B., MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 13 - 32.

BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28256> Acesso em 25 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022010000300003>

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade: Espaço, dor e desalento na atualidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BOCASANTA, D. M.; WANDERER, F.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação**. Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30910/pdf>. Acesso em: 20/01/2021. <https://doi.org/10.5902/1984644430910>

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. <https://doi.org/10.11606/d.48.2020.tde-09122019-165833>

BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência.** 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: A trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, agosto 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso Acesso em 26 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141994000200012>

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre o escolar en tiempos dislocados. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482/209209213513>. Acesso em: 23 Jan. 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16482.090>

ENZWEILER, D. A.; BIRNFELDT, C. Escola e tecnologias digitais: considerações para um diálogo. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI.** 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 216-223. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKbGA-waoezhkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.216-223>

EVARISTO, C. **Olhos d'água.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FALLER, H.; VIDALI, V. **Cem: O que aprendemos na vida.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

FANTINATO, M. C. *et al.* "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, ed. 1, p. 104-124, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501>. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.44>

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A.. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 21/01/2021 <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15483.076>

HATTGE, M. D. Lógica 24/7 e performatividade no contexto da pandemia. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 52-57. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.52-57>

LEITE, A. R. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: Problematizando afastamentos e permanências**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000968289&loc=2015&l=ea22aad9e972489> Acesso em 26 Jan. 2021.

LOCKMANN, K. Crise, educação e expulsão. In: LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2021. p. 73-81. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/inclusao-aprendizagem?fbclid=IwAR1hyNaKFFmCGa6_LVc39EKBGA-waoezehkS4LXK3wjO1r6cGNfx8oIevG4. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.434.73-81>

MORGATO, J. C., *et al.* (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 1-10, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 21/01/2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>

OLIVEIRA, M. A. A.; ARAÚJO, A. K.G. Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 26, n. 3, p. 763-785. set./dez./2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50984/27099> Acesso em: 25 jan. 2021. <https://doi.org/10.14393/er-v26n3a2019-7>

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010a. <https://doi.org/10.11606/t.48.2010.tde-20042010-154846>

PASTORELLO, L. M. Entrevista com Lucila Pastorello, consultora e assessora de ações de incentivo à leitura. 15 abr. 2010. In: **Ecofuturo**. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/> Acesso em: 26 jan. 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

SABINO, F. O homem nu. In: SABINO, F. **O homem nu**. Rio de Janeiro: Record. 1984, p. 65-68.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. Escolarização *delivery*. **Textura**. FISS, D. M. L.; UBERTI, L. (orgs.). Quarentenário Pequeno Breviário dos Tempos de Pandemia. v. 23, n. 53. p. 447-514. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348> Acesso em: 20/05/2021. <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-21>

VEIGA-NETO, A. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400203&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25/01/2021. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>

VERÍSSIMO, L. F. Natal. In: VERÍSSIMO, L. F. **Ironias do tempo**. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2018.

VICINI, C. G. Professor mediador, aluno leitor. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10, 2011, Anais, Curitiba: PUCPR, 2011 p. 14604-14612. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf Acesso em: 20/01/2021.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 20/01/2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15481.077>

Artigo recebido em: 29.01.2021 Artigo aprovado em: 29.04.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Educando em tempos de pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global

Educating in times of pandemic: images as micropolitics of epistemic disobedience to the modern and humanist epistemologies of the Global North

Daniel de Mello FERRAZ*

Souzana MIZAN**

RESUMO: Nesse artigo, arriscamo-nos a ler a atualidade a partir de imagens que foram publicadas nas mídias sociais durante a crise da pandemia. Por meio de questionamentos das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) imbuídas e naturalizadas pelos projetos da Modernidade e do Humanismo, o artigo discute de que maneiras a natureza invadiu, em meio à pandemia, o “lado de cá” das linhas abissais modernas. A terceira seção explora o vírus não democrático, problematizando as linhas abissais das diferenças sociais de classe para na seguinte complexificar as linhas abissais entre a supremacia branca e o genocídio negro, demonstrando que não superamos essa crise histórica da humanidade. A seção cinco investiga as linhas abissais entre o acesso à educação e a perpetuação de um projeto de educação que firma a negação de sua existência. Nas considerações finais, explicamos as razões que nos levam a conceber essas imagens como micropolíticas processuais que têm o potencial de construir “novos modos de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p, 30) e advogamos por uma pedagogia de letramento visual e suas micropolíticas e por uma virada epistêmica nas noções de “crise”.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Modernidade. Humanismo. Educação.

ABSTRACT: In this article, we take the risk of reading the contemporary world based on images that were published on social media during the pandemic crisis. By questioning the abyssal lines (SOUSA SANTOS, 2007) imbued and naturalized by the projects of Modernity and Humanism, the article discusses the ways in which nature invaded, in the middle of the pandemic, “this side” of the modern abyssal lines. The third section explores the undemocratic virus, by problematizing the abyssal lines of social class differences. Then, in order to further complexify the abyssal lines between white supremacy and black genocide, the next section demonstrates that we have not overcome this historical crisis of humanity. Section five investigates the abyssal lines between access to education and the perpetuation of a project for education that secures the denial of its existence. In the conclusion, we explain the reasons that make us conceive these images as procedural micropolitics that have the potential to construct “new modes of subjectivity” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p, 30) and suggest a pedagogy of visual literacy and its micropolitics and an epistemic turn in the notions of “crisis”.

KEYWORDS: Pandemic. Modernity. Humanism. Education.

* Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8483-2423> e e-mail para contato danielfe@usp.br.

** Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo / Brasil. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8818-5403> e e-mail para contato souzana.mizan@unifesp.br.

1 Introdução: decolonizando noções modernas de crise

Yet in fact modernity is a surprisingly simple deal. The entire contract can be summarized in a single phrase: humans agree to give up meanings in exchange for power.

Harari, Homo Deus.

A razão indolente (SOUSA SANTOS, 2002, p. 237) dominou os três pilares das sociedades no Norte Global – modernidade, humanismo e ciência - e colaborou para a produção de não-existência de tudo que essa razão colocou do outro lado das linhas abissais; uma metáfora usada pelo sociólogo português para se referir a tudo que escapa da norma e que o homem moderno objetificou. Dessa maneira, a modernidade propiciou “a consolidação do império e nações/impérios na Europa, um discurso que constrói a ideia de Ocidentalismo, a subjugação de povos e culturas, e os contradiscursos e movimentos sociais que resistem à expansão Euro-Americana” (MIGNOLO, 2000, p. 107¹). A modernidade impulsionou um Humanismo fabricado como “O antídoto para uma existência sem sentido e sem leis”, em que os papéis deus-homem são invertidos e espera-se que o homem dê sentido ao universo (HARARI, 2017, p. 259). Entretanto, o grande triunfo do Norte Global é a ciência, a alta tecnologia e a conectividade, quais sejam, os resultados magistrais da modernidade e do humanismo, provas concretas de que o *Sapiens* deu certo.

E repentinamente, a humanidade está vivendo uma crise sanitária, que apesar de não ser uma realidade nova para os humanos, que já atravessaram pandemias de poliomielite, cólera, peste negra e outras pragas, é inédita para a maioria absoluta dos habitantes atuais da Terra. A ciência, tão desprezada por ministros da educação, terraplanistas e negacionistas de plantão, mobilizou-se como nunca antes, reforçando nesse período de crise sanitária o papel importante da pesquisa científica. A pandemia de um vírus letal ameaça principalmente pessoas idosas e portadores de doenças, mas atinge também pessoas mais novas sem histórico de patologias.

¹ Optamos por traduzir para a língua portuguesa somente as citações com menos de três linhas. As citações com mais de quatro linhas adentradas não serão traduzidas. Meu intuito é incentivar o translanguismo/translingualismo.

Para além dessas questões, essa crise de saúde e de higiene ainda é acompanhada por um impacto negativo na economia, porque exige o distanciamento social, inviabiliza a realização de algumas atividades comerciais pela impossibilidade de interação humana. Em outras palavras, o confinamento restringiu a movimentação física das pessoas, obrigando-as a trabalhar e estudar remotamente, criando ofícios que podem ser desenvolvidos à distância, prejudicando outros que não conseguiram se adequar à modalidade remota. Os desdobramentos econômicos dessa crise levaram muitos governos, incluindo o governo brasileiro, a criar uma postura negacionista da realidade atual, ridicularizando as mortes, inventando remédios milagrosos e apressando a abertura do confinamento que leva a uma “imunidade de rebanho” ou imunidade coletiva natural que vem à custa de muitas mortes.

Entretanto, a crise econômica não seria uma fase nova na economia mundial, uma vez que os nossos governos baseiam-se no discurso da crise econômica e financeira desde os anos 80. Nesse pacote de medidas de contenção do cenário da crise anunciada pelos governos, ocorre a alteração das regras, cada vez mais duras, para a aposentadoria dos cidadãos e a dificuldade do acesso à saúde e à educação, consequência dos constantes cortes nas verbas que os governos destinam para esses setores.

Nessa perspectiva analítica, Sousa Santos (2020), no livro que publicou ainda no começo da pandemia, *A cruel pedagogia do vírus*, aponta essa crise financeira constante das sociedades capitalistas:

Desde a década de 1980— à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro—, o mundo tem vivido em permanente estado de crise... a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 5)

Outro resultado da crise permanente da ganância humana é a crise ambiental que os governos tentam negar, alegando que a transição para uma economia ecologicamente responsável irá parar o “desenvolvimento”. Infelizmente, parece que nada é capaz de desacelerar ou interromper a catástrofe ecológica que está se tornando cada vez mais iminente. Nesse cenário ambiental, o vírus e sua propagação jogaram para o esquecimento o vazamento de óleo que atingiu 2.000 quilômetros do litoral nordestino brasileiro no fim de 2019, o rompimento de barragem em Brumadinho que soterrou 270 vidas humanas debaixo de um mar de lama tóxica no início de 2019, o rompimento de barragem em

Mariana e sua lama chegando no Rio Doce - cujas águas abastecem muitas populações ribeirinhas e originárias-, e a constante devastação da floresta Amazônica.

No que se refere à floresta Amazônica, o Presidente Bolsonaro² declarou que ela é símbolo do país, em um anúncio em julho de 2020, já em momento pandêmico. Depois negou os fatos de que a floresta estivesse sofrendo queimadas criminosas, afirmando que a floresta não pega fogo porque é úmida e “é o índio que provoca incêndio”. A este comentário, o Presidente ainda acrescentou que o fogo atinge somente a periferia (provavelmente se referindo à periferia da floresta).

Contextualmente, esse pronunciamento ocorreu em crítica ao decreto que o presidente teve que assinar no qual se proibiria queimadas por 120 dias na Amazônia. A matéria assinada apresenta-se contrária ao desejo do Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles que, numa reunião ministerial em abril de 2020, sugeriu que

enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De IPHAN, de ministério da Agricultura, de ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. (COSTA, 2020)

Uma outra concepção da crise, que pode ser de grande valia para a compreensão da atualidade, é apresentada por Ricoeur (1994) na sua conferência sobre a crise da consciência histórica e a Europa. O filósofo francês demonstra uma crise do *Cogito* cartesiano e, como um mestre da hermenêutica da suspeita, questiona o homem da Modernidade; representado como um ser a-histórico e desenraizado que cria verdades abstratas e falsamente universais.

Por sua vez, a consciência do *Cogito* revela-se como narcisista e de uma subjetividade radical que se considera pura e inocente. Um dos resultados mais preciosos da crença nesse *Cogito* é a ciência moderna como representação objetiva de uma mente abstrata. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a Modernidade produziu uma crise por introduzir verdades supostamente objetivas no cerne da mente subjetiva:

Mas do mesmo modo em que é preciso passar da memória-repetição à memória-recordação, à memória-crítica, é preciso ousar passar da

² Amazônia não pega fogo porque ‘é úmida’ e ‘índio provoca incêndio’. **O Tempo**. Belo Horizonte, 16 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/bolsonaro-amazonia-nao-pega-fogo-porque-e-umida-e-indio-provoca-incendio-1.2360934>. Acesso em: 10 ago 2020.

simples mescla a uma verdadeira troca ativa das memórias. É a maneira mais eficaz de relatar *de outra forma*: passar pelo relato dos outros para compreender a nós mesmos, ler nossa história com olhos de historiadores pertencentes a outros povos que não o nosso, talvez até mesmo a outras grandes culturas que não tenham participado do entrelaçamento evocado antes entre as culturas fundadoras da Europa contemporânea, esta é a imensa tarefa à qual deve se propor uma terapia da memória europeia (RICOEUR, 1994, p. 92).

Ricoeur, apesar de ser um filósofo francês, consegue causar uma descentralização do seu pensamento inevitavelmente eurocêntrico, buscando na sua hermenêutica da suspeita abrir caminhos para outras interpretações da história humana que não sejam apenas as universais, mas também as locais e situadas. Esse percurso é de suma importância, pois suspeitar abriria espaço para possíveis questionamentos, problematizações, resistência e transformação dos sentidos historicamente consagrados, ou seja, viabilizaria lugar para outros sentidos. Nesse raciocínio, outros sopros gradativamente “empurrariam” os sentidos “antigos” para uma ruptura/crise no *habitus* interpretativo (MONTE MÓR, 1999) dos intérpretes (FERRAZ, MIZAN, 2019).

Necessariamente o *Cogito* revela uma consciência mais dialógica quando procura conhecer o desconhecido através das trocas de memórias com historiadores que pertencem a outros povos que não sejam europeus e que sofreram pelo colonialismo e antropocentrismo eurocêntrico. Essas trocas, obrigatoriamente, envolvem o processo de tradução, pois “traduzir é ao mesmo tempo transcrever, transpor, deslocar, transferir e, portanto, transportar transformando” (LATOURET, 2016, p. 30).

Neste artigo apesar de aceitarmos que, aparentemente, não seja fácil estudar a realidade enquanto ela está em curso, arriscamo-nos a ler a atualidade a partir de imagens que foram publicadas nas mídias sociais durante a crise pandêmica de 2020. Em nossa análise, identificamos que a crise a qual a humanidade está vivendo criou as suas raízes nos projetos coloniais, patriarcais, racistas e capitalistas do século 16, que permitiram a apropriação de terras, povos e culturas pela mente europeia com o propósito de criar hierarquizações e subordinações que levariam o lucro e o mercado a crescer constantemente. Por meio de questionamentos das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) imbuídas e naturalizadas pelos projetos da Modernidade e do Humanismo, este artigo discute, após esta introdução, como a natureza invadiu, em meio à pandemia, o “lado de cá” das linhas abissais modernas.

Na seção 3 exploramos o cenário do vírus não democrático, problematizando as linhas abissais das diferenças sociais de classe. A partir das reflexões promovidas, na

seção seguinte, complexificamos as linhas abissais entre a supremacia branca e o genocídio negro, demonstrando que não superamos essa crise histórica da humanidade. Na sequência, a seção 5 investiga as linhas abissais entre o acesso à educação e a perpetuação de um projeto de educação que firma a negação de sua existência. Por fim, nas considerações finais, explicamos as razões que nos levam a conceber essas imagens como micropolíticas processuais que têm o potencial de construir “novos modos de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p, 30) e advogamos por uma pedagogia de letramento visual e suas micropolíticas e por uma virada epistêmica nas noções de “crise”.

2 A natureza invadindo o “lado de cá” das linhas abissais modernas

Os casos são tantos que não caberiam em simples nota. Um país que já exerceu a liderança internacional em encontros de cúpula vinculados à questão ambiental é hoje vilão ambiental, pária na comunidade de nações.

Nota de repúdio, Associação dos Professores de Direito Ambiental no Brasil³.

As hierarquizações e subordinações de terras, povos, línguas e culturas que foram a base do sucesso do projeto imperialista europeu criaram linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2002, p. 237) que valorizam somente as epistemologias do Norte, uma metáfora sobre conhecimentos “universais”, normativos e homogeneizantes que a Europa e a América do Norte legitimaram e decretaram como verdades absolutas. São as epistemologias do Norte que orientam o pensamento de governantes autoritários, como o *Trump* nos Estados Unidos da América e o Bolsonaro no Brasil. Não é coincidência o fato de ambos terem ganhado as eleições usando o *Twitter* para se comunicar com o povo e, mesmo após eleitos presidentes, seguiram propagando um discurso de ódio à diferença, uma retomada da ideia da negação da ciência, uma resistência à necessidade da preservação ambiental e o fazer de uma necropolítica (MBEMBE, 2019) durante a pandemia, ou seja, eles usam o seu poder de Estado para justificar matar pessoas, o outro cuja vida permanece precarizada com valor menor ou nulo.

³ Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/24052020>. Acesso em 10 ago 2020.

Diante dessa contextualização, apresentamos duas releituras, em meme, uma da pintura de René Magritte *A traição das imagens*, e a outra da obra, de Leonardo da Vinci, *O homem Vitruviano* (imagens 1 e 2 abaixo). Os dois exercícios artísticos promovem mais uma “volta no parafuso” nas ideias construídas historicamente dentro de sistemas de representação que comunicam certos significados, como defendemos a seguir.

O primeiro meme apresentado abaixo realiza a substituição do cachimbo da pintura de Magritte pela imagem do perfil de Jair Bolsonaro. A leitura desse texto evidencia a expansão do sistema de representação e dos códigos, pois permitem traduzir conceitos históricos e sociais “em linguagem – e vice-versa. Esses códigos, que são cruciais para o sentido e para a representação, não existem na natureza, mas são resultado de convenções sociais” (HALL, 2016, p. 54). Em análise dessa imagem, somos afetados por elementos verbais e não-verbais que nos remetem à falta de liderança no nosso país em tempos pandêmicos, devido ao período de postagem/criação do meme e pela referência do atual presidente do Brasil.

Do outro lado, o meme na Figura 2 promove uma paródia à consagrada referência ao renascentismo em que ocorre o deslocamento da centralidade teológica para a antropocêntrica, aliando-se à crença na racionalidade humana como o motor da ciência. Porém, segundo Sousa Santos, essa racionalidade transformou-se em razão indolente, presa nos seus próprios sistemas de representação e códigos estabelecidos. Em termos descritivos, “O rolezinho diário do Homem Virusiano” apresenta Jair Messias Bolsonaro (messias, também, como um ser entre deus e o humano) irado, nu e preso em um círculo cuja forma faz referência ao Covid-19. Os elementos não-verbais que constroem a referida imagem corroboram o caráter irônico do meme, pois o único item que compõe o vestuário do personagem são os sapatos, para ele poder realizar os seus papéis durante a pandemia. Essa observação, contextualmente lida em momento pandêmico, ironiza o acessório de proteção aos pés do presidente Bolsonaro para os rolezinhos realizados sem máscara, promovendo aglomerações para apertos de mãos e registros fotográficos na modalidade *selfie*. Atenta-se, ainda, para o fato do rolezinho estar desenhado da direita para a esquerda, contrariando a linha positiva da ordem crescente e sucessória temporal.

Figura 1⁴ - Releitura do Magritte

Fonte: Site Jornalistas livres

Figura 2⁵ - Releitura do Leonardo da Vinci

Fonte: Site Brasil 247

Crises trazem batalhas de narrativas travadas na atualidade entre, de um lado, governantes, que apoiados por pesquisas acadêmicas financiadas por indústrias, corporações e empresas multinacionais defendem que o aquecimento global não está em curso (Figura 4) e, do outro lado, movimentos ambientalistas e sociais que enxergam que o antropoceno, ou seja, a era geológica que os humanos habitam Gaia, está chegando no seu fim. O negacionismo em relação à ciência e a propagação de ideias medievais sobre o nosso planeta estão refletidas no *meme* abaixo (Figura 3) publicado no *Facebook* no início de 2020. Descritivamente, a imagem destaca a ferrugem, a aparência desgastada do mapa e o globo em forma de cubo para representar o nosso planeta. O referido *meme* faz referência a uma corrente terraplanista, que é combatida com ações e pesquisas realizadas pelo ensino superior público no Brasil. A partir disso, analisamos esse texto como uma crítica ao Ministério de Educação, chefiado pelo então ministro Abraham Weintraub, que atacou as Universidades Federais veementemente; apesar de ele próprio ser um professor federal - pois bem, o Brasil de 2020 é uma distopia nunca antes imaginada -. O mesmo ministro da educação – sem educação – foi indicado para ser o representante do Brasil no Banco Mundial e assumiu o cargo nos EUA; uma vez que aqui no Brasil, ele enfrenta pelo menos dois processos judiciais - e assim a roda quadrada gira.

⁴Fonte: <https://www.facebook.com/jornalistaslivres/photos/a.292153227575228/1676788509111686/?type>

≡3

⁵ Fonte: <https://www.brasil247.com/charges/homem-virusiano>

Figura 3⁶ - O “globo” terraplanista

Começa a chegar às escolas material de apoio para as aulas de Geografia, enviado pelo MEC.



Fonte: Facebook

Figura 4⁷: O mundo afundando

Fonte: Site Fast Company

Outra convicção formada dentro das epistemologias neoliberais do Norte é que a natureza é um recurso. Nessa máxima, *Gaia* e seus saberes pertencem, junto com tudo que foi avaliado como subalterno por ser objeto de interesse do sujeito moderno, ao lado de lá das linhas abissais. O reflexo desse monopólio pode ser observado nos questionamentos da mente cartesiana humanista quanto ao fato de zonas terrestres estarem prestes de serem engolidas pelo mar, cujo nível está em constante ascensão enquanto as geleiras polares estão derretendo. A Figura 4 é um grafite em Londres, atribuído eventualmente ao artista Banksy, que representa irônica e simultaneamente as duas narrativas conflitantes sobre mudança climática.

A desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) pode nos ensinar sobre as sociedades, pensadas até agora como somente os humanos entre si⁸ (LATOURE, 2020) nas ciências sociais de viés europeu. Defendemos que as sociedades modernas devem se mobilizar em direção a preservação de tudo que o homem cartesiano, neoliberal, colonizador e racista colocou do lado de lá da linha abissal, tudo, em tese, que não tem a forma humana do homem cartesiano, ou seja, animais, natureza, clima, espíritos e povos da floresta entre tantos outros seres.

Parece tão óbvio afirmar que se o progresso e o crescimento destruírem o ecossistema, o custo será caríssimo, um processo sem volta. “Um colapso ecológico causará ruína econômica, turbulência política, uma queda nos padrões de vida humanos e pode ameaçar a própria existência da civilização humana” (HARARI, 2017, p. 249).

⁶ Fonte: Facebook, autor

⁷ Fonte: <https://www.fastcompany.com/90185896/street-artist-banksy-takes-on-global-warming>

⁸ Fonte: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/bruno-latour-a-crise-sanitaria-incentiva-a-nos-prepararmos-para-as-mudancas-climaticas/>

A desobediência epistêmica deve suscitar micropolíticas de poder (GUATTARI; ROLNIK, 1996) de sujeitos que evitam reproduzir modelos de ensino e de formação humana que se fundamentam na norma, no universal e no canônico. Os indivíduos conectados a essa postura atrevem-se a pôr em prática os seus agenciamentos com o propósito de resistir a sistemas de reprodução de uma subjetividade dominante. Essa afirmação está consonante ao estudo de Mignolo (2008), na defesa de que “a opção decolonial é epistêmica” (p. 290) e de que “a identidade **na** política é crucial para opção descolonial⁹” (p. 289). Na mesma perspectiva, encontram-se Guattari e Rolnik (1996):

As pessoas que, nos sistemas terapêuticos ou na universidade, se consideram simples depositárias ou canais de transmissão de um saber científico, só por isso já fizeram uma opção reacionária. Seja qual for sua inocência ou boa vontade, elas ocupam efetivamente uma posição de reforço dos sistemas de produção da subjetividade dominante (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 29).

Na Figura 4, em que apresenta o muro de uma casa parcialmente submerso na água, é possível ler “Eu não acredito em aquecimento global¹⁰”. As letras do elemento verbal mencionado estão desaparecendo do campo de visão do leitor/observador, acentuando o movimento de naufrágio do imóvel representado. A partir dessa descrição, os elementos em destaque constroem de forma imagética a batalha de narrativas travadas desde os anos 60-70 em que há a recusa de entendimento do ambiente como elemento fundamental da vida humana na Terra.

O negar desse fato apresentado na Figura 4 é uma estrutura vigente até os dias atuais e muitos cientistas avaliam que essa postura acarretará em uma pandemia das muitas pandemias que virão, no contexto de derretimento das geleiras polares e das formações permanentes de gelo. As evidências científicas apontam que a liquefação das geleiras pode desencadear a soltura de “patógenos emergentes” (RODRIGUES et al., 2020) desconhecidos. Para além da iminência de novas doenças, com a mudança climática, muitas espécies estão perdendo os seus *habitats*, condenando-as à extinção.

A Figura 5 e a Figura 6, porém, evidenciam que a pandemia também possibilitou ensinamentos aos humanos.

⁹ Os termos “decolonial e “descolonial” usados neste artigo tem significados similares. No Brasil, preferimos o termo “decolonial”, mas os escritores latino-americanos como Mignolo, citado neste artigo, têm preferência para o termo “descolonial”.

¹⁰ Tradução nossa.

Figura 5¹¹ - Uma raposa no meio da cidade

Fonte: Site My Agia Paraskevi

Figura 6¹² - Leões tomando sol

Fonte: Site Huff Post Brasil

Uma das consequências positivas da primeira fase do isolamento, em locais com maior adesão população, foi a diminuição da poluição atmosférica. A atenuação abrupta do trânsito e dos congestionamentos levou os moradores urbanos a apreciar um céu azul limpo da poluição durante o dia e uma lua majestosa num céu estrelado durante a noite. O silêncio nos bairros urbanos lembrou os habitantes da cidade os sons dos passarinhos na madrugada e, às vezes, tornou alguns de nós testemunhas de travessias de linhas abissais de animais restritos a áreas longe das moradias humanas, como as Figuras 5 e 6 nos mostram.

Na primeira imagem há uma raposa está tomando sol no bairro de Agia Paraskevi em Atenas, Grécia. Na segunda, leões tomam conta de estradas na África do Sul. A respeito dos registros, é interessante observar que nos dois casos, da raposa e dos leões, os jornalistas relatam que depois da ousada travessia das linhas abissais, esses animais considerados “selvagens” pela espécie humana se permitem “tomar sol” no meio da cidade.

¹¹ Fonte: <http://myagiaparaskevi.gr/eidiseis/4266-alepoy-liazetai-gravias-kai-agiou-ioannou>

¹² Fonte: https://www.huffpostbrasil.com/entry/lions-in-south-africa-lazily-sun-on-road-absent-of-tourists_n_5e99bea8c5b6c45259d5b24a?ri18n=true

3 O vírus não é democrático: as linhas abissais das diferenças sociais de classe

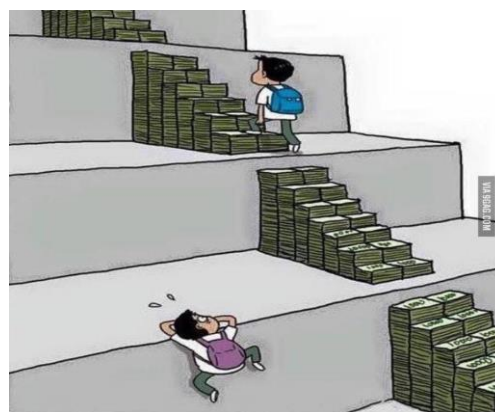


Figura-epígrafe 7¹³: Desigualdades

Uma das perspectivas que surgiram logo depois do começo da pandemia é que o vírus é democrático. Sousa Santos (2020) afirma que essa compreensão se deve à etimologia da palavra “pandemia”: “Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo”. (p. 7).

Pelo princípio de agente biológico, em princípio, o vírus da Covid19 deve afetar todo mundo da mesma maneira. Porém, em uma sociedade como a brasileira com desigualdades sociais e econômicas enraizadas, um perfil social desse agente biológico surge com toda a sua força. Esse movimento perverso e histórico, dá-se pelos indicadores de acesso à saneamento básico e à água potável, a hospitais qualificados e à alimentação saudável, à segurança pública e possibilidade reorganização de emprego remotamente em período de isolamento.

O meme na Figura 8, abaixo, opera uma micropolítica da justaposição imagética de raças para evidenciar as desigualdades sociais e o poder de acesso e de aquisição de bens necessários durante a pandemia, como a máscara. A primeira foto usada no meme foi postada no *Instagram* pelo apresentador Luciano Huck com a legenda: “É comum ouvirmos que ‘todos estamos no mesmo barco’ durante a pandemia. Mas isso não é verdade. Estamos no mesmo mar, mas os barcos não são iguais. As condições que cada um tem para enfrentar esse momento são muito diferentes”. Quem produziu o meme

¹³ Fonte: <https://br.pinterest.com/tayncosta/desigualdade-social/>

recicla a frase de pedido de solidariedade do Huck e contrapõe a imagem do homem usando uma máscara confeccionada com uma sacola de lixo a uma foto do Russo Tair Marassulvo, em Paris, usando uma máscara (provavelmente produzida por ele mesmo) com o logo da marca francesa Louis Vuitton e em frente da loja da grife. Em análise, a realidade social emerge nessa justaposição como “tapa na cara” na materialidade do discurso imagético que narra realidades opostas vividas por comunidades sociais durante a propagação do “vírus democrático”.

Figura 8¹⁴ - O vírus não é democrático



Fonte: TV Foco e Revista Marie Claire

Figura 9¹⁵ - Classes sociais



Fonte: Facebook

Retomando a postagem de Luciano Huck, não estamos no mesmo barco, pois, como assevera Faria (2020), “o vírus não pode ser democrático porque a sociedade não é”:

As expectativas vão se alterar dentro da própria cidade. Você vive tão mais ou tão menos a depender de suas condições de vida. O que o vírus faz é apenas refletir a sociedade já posta. As coisas não acontecem ao acaso nos espaços. O modo como nós nascemos e morremos depende muito do lugar em que vivemos, das condições que temos. É por isso que a expectativa de vida jamais será a mesma entre os lugares.¹⁶

¹⁴ Fonte: o meme justapõe duas imagens: <https://www.otvfoco.com.br/luciano-huck-expoe-imagem-devastadora-gera-comocao/>, <https://revistamarieclaire.globo.com/Moda/noticia/2020/03/em-meio-surto-de-coronavirus-fashionistas-usam-mascaras-grifadas.html>

¹⁵ Fonte: Facebook autor

¹⁶ Fonte: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=5855>

Assim, ficamos sabendo que a taxa de cura da Covid-19 é 50% maior em hospitais privados¹⁷, que a periferia concentra mais mortes por COVID abaixo dos 65 anos¹⁸, que o COVID é mais letal em regiões da periferia do Brasil¹⁹ e que nas periferias de São Paulo o novo Corona vírus é 10 vezes mais letal²⁰.

Outro fator que evidencia a não democratização da pandemia é que o confinamento das pessoas em suas casas levou os cidadãos, que trabalhavam na rua, como camelôs, marreteiros e ambulantes do comércio informal, a também ficarem em casa ou não terem o fluxo de capital necessário para a subsistência. Para Sousa Santos (2020), isso não é um fenômeno novo:

Há muito tempo que os vendedores vivem em quarentena na rua, mas na rua com gente. O impedimento de trabalhar para os que vendem nos mercados informais das grandes urbes significa que potencialmente milhões de pessoas não terão dinheiro sequer para acorrer às unidades de saúde se caírem doentes ou para comprar desinfetante para as mãos e sabão. Quem tem fome não pode ter a veleidade de comprar sabão e água a preços que começam a sofrer o peso da especulação. Noutros contextos, os uberizados da economia informal que entregam comida e encomendas ao domicílio. São eles que garantem a quarentena de muitos, mas para isso não se podem proteger com ela. O seu «negócio» vai aumentar tanto quanto o risco (SOUSA SANTOS, 2020, p. 22).

Consoante à tese do excerto acima, no caso da pandemia iniciada em 2020, os trabalhadores do setor de entregas por aplicativos abasteceram a população com comida e compras, evidenciando um cenário de precarização do ofício em questão.

Em contraponto, a charge (Figura 9) retrata a população que podia trabalhar em casa durante o confinamento e que aproveitou esse período para cuidar dos filhos, descansar e tirar *selfies* e até para tocar música nas sacadas, como aconteceu principalmente na Itália. Toda essa disponibilidade acontecia enquanto os trabalhadores de aplicativos cruzavam as ruas para entregar os bens solicitados, colocando, desse modo, a própria vida em jogo. Diante da configuração, esses trabalhadores desenvolveram uma consciência política e começaram a reivindicar os seus direitos, realizando paralizações durante a pandemia.

¹⁷ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/07/taxa-de-cura-da-covid-19-e-50-maior-em-hospitais-privados.shtml>

¹⁸ Fonte: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/07/periferia-concentra-mais-mortes-por-covid-abaixo-dos-65-anos.shtml>

¹⁹ Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/covid-19-mais-letal-em-regioes-de-periferia-no-brasil-1-24407520>

²⁰ Fonte: <https://br.noticias.yahoo.com/covid-19-nas-periferias-de-sao-paulo-novo-coronavirus-e-10-x-mais-letal-083010191.html>

A imunidade de “rebanho sem vacina” não é democrática. Não falta sequer a obliteração de grande número de trabalhadores invisíveis forçados a trabalhar para que os outros pudessem continuar a se esconder em suas casas – sem esquecer os imigrantes, impossíveis de acomodar (LATOUR, 2020).

Como destaca a citação de Latour, os entregadores, que movimentaram o comércio durante o isolamento, estavam correndo um risco coletivo dividido à alta interação e deslocamento entre os espaços urbanos.

Figura 10²¹ - sem ministro da saúde



Fonte: Twitter Brunno Melo

Figura 11²² - Comunismo



Fonte: Site Diário do Centro do Mundo

Como elementos argumentadores de uma pandemia não democrática, os memes representados nas Figuras 10 e 11 entraram para o jogo da política nacional negacionista e neoliberal. As produções dos referidos memes estão contextualizados ao cenário discursivo e postural do presidente brasileiro em relação ao vírus letal, contrariando constantemente as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde - enquanto tínhamos ministro da saúde. Em pretensa exemplificação desse contexto, seguem algumas frases do Jair Bolsonaro que menosprezam tanto o vírus quanto o povo brasileiro: “O que está errado é a histeria, como se fosse o fim do mundo. Uma nação como o Brasil só estará livre quando certo número de pessoas for infectado e criar anticorpos” (17/3); “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?” (20/3); “São raros os casos fatais de pessoas sãs com menos de 40 anos” (24/3); “O brasileiro tem de ser estudado, não pega nada. O cara pula em esgoto, sai,

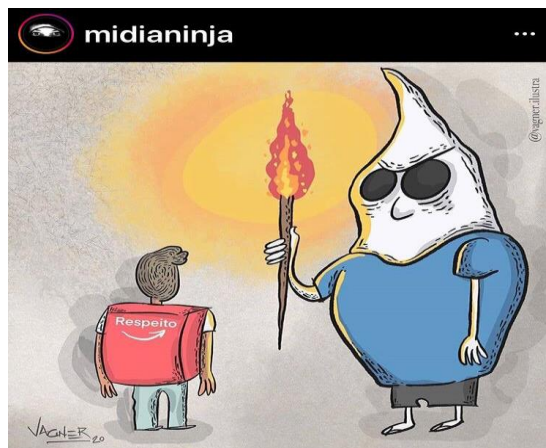
²¹ Fonte: <https://twitter.com/brunnomelocbn/status/1269804528838336512?lang=ar>

²² Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/caiu-na-rede-ensaio-sobre-a-cegueira/>

mergulha e não acontece nada.” (26/3); “O povo foi enganado esse tempo todo sobre o vírus” (26/3); “Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento. É a vida. Você não pode parar uma fábrica de automóveis porque há mortes nas estradas todos os anos”. (27/3); “Quarenta dias depois, parece que está começando a ir embora essa questão do vírus” (12/4); “Eu não sou coeiro, tá certo?” (20/4)²³.

A charge na Figura 11 comenta a batalha de narrativas travada entre a ciência e as *fake news* notadamente no Brasil dos dias de hoje. Em descrição, o oftalmologista na charge está mostrando a conhecida, há mais de um século, tabela de letras de Snellen, em referência ao teste que mede a percepção visual à distância. Apesar das letras expostas não terem significado algum, ou seja, não são signos nesse caso, o paciente, cujo patriotismo é ironizado na camisa de seleção brasileira que os bolsonaristas se apropriaram, enxerga comunismo. A polarização comunista e capitalista (característica da organização social quando da Guerra Fria e de cidadãos neoliberais) tem sido outra fonte de ataque a quem se coloca em oposição ao governo nacional. E, nas palavras de Camilo Vannuchi, colunista do UOL: “A lista de comunistas elaborada pelas mentes criativas das hostes bolsonaristas cresce a cada dia. Na cosmogonia presidencial, além da Folha e do Grupo Globo, compõem o rol o youtuber Felipe Neto, o médico Drauzio Varella, a ONU, a OMS, o Papa Francisco e até a Brastemp. Sim, a Brastemp!”²⁴

4 Linhas abissais entre a supremacia branca e o genocídio negro: uma crise histórica da humanidade



²³ Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/25-perolas-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia-e-contando/>. Acesso em 10 ago 2020.

²⁴ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/colunas/camilo-vannuchi/2020/05/28/que-ameaca-comunista-e-esta-de-que-o-governo-tanto-fala.htm>

Imagem-epígrafe 12²⁵: “Você tem inveja disso aqui”, disse o branco da elite ao motoboy Matheus, apontando para a sua pele branca.

Nas peremptórias palavras de Nascimento (2019, p. 336), “é exatamente porque o negro, e o racismo por consequência, são uma criação dos brancos, que os brancos devem ser os responsáveis pelo seu fim”. Diante disso, poderíamos pensar que o racismo e o colonialismo marcaram a história da humanidade e que já foram eliminados. Porém, durante a crise da pandemia presenciamos novas ondas de violência institucional, com policiais agredindo as populações negras e pobres não só aqui no Brasil, mas nos EUA também. Os casos mais chocantes foram do George Floyd em Minneapolis e do João Pedro²⁶ em São Gonçalo no Rio. No primeiro caso, George Floyd foi assassinado pelo policial branco que colocou o seu joelho na nuca de Floyd e recusou-se a tirá-lo dali por quase 9 minutos, apesar das suplicações do homem negro, matando-o. A mesma linha violenta é observada no caso do menino João Pedro de 14 anos, que estava brincando com seus primos quando a polícia invadiu sua casa e o atingiu na barriga. Depois de socorrer o menino de helicóptero e proibir o acompanhamento dos pais, a família teve que mobilizar as redes sociais para ter informações sobre o menino. Foram 17 horas a procura por João Pedro.

Outro caso de violência simbólica de viés racista, é o que aconteceu com o menino Miguel, em Recife. Miguel perdeu a vida caindo do 9º andar de um prédio de luxo, onde sua mãe trabalha como doméstica. Enquanto a mãe passeava com o cachorro e a patroa fazia as unhas (atividade não recomendada durante a pandemia), o menino decidiu procurar a mãe e, a patroa, em função disso, colocou o menino de 5 anos no elevador sozinho para ele descer e procurar a mãe. Mas, antes disso, a patroa apertou o 9º andar. O menino subiu e caiu.

²⁵ Fonte:

<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/photos/a.164308700393950/1943611365796999/?type=3>

²⁶ O adolescente João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos, foi morto durante uma operação conjunta das polícias Federal e Civil no Complexo de favelas do Salgueiro, em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O crime aconteceu na noite do dia 18 de maio deste ano. João brincava em casa com amigos quando, segundo familiares, policiais entraram atirando. O menino foi atingido por um disparo de fuzil na barriga e socorrido de helicóptero, mas não resistiu. Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-joao-pedro-adolescente-morto-em-conjunto-de-favelas-no-rj.ghtml>

Figura 13²⁷ - As diferentes versões do “Não consigo respirar”

Fonte: France 24

Figura 14²⁸ - Pouco se lixando da morte do Miguel

Fonte: Pretitudes

Esses fatos trágicos estão registrados nas Figuras 13 e 14. Na Figura 13, o discurso dos brancos negacionistas da Covid-19, tanto na América do Norte como no Brasil, resistente ao uso das máscaras na justificativa de não conseguir respirar. Essa mesma frase ganha sentidos completamente diferentes na boca de George Floyd. Floyd repetiu essa mesma frase inúmeras vezes antes de morrer asfixiado debaixo da pressão de um joelho branco. Essas imagens (e o assassinato) representam toda a opressão e as injustiças sociais, raciais e econômicas que a colonização e escravidão produziram. Diante de cenários violentos e racistas, a tese de Nascimento (2019), que também convoca Frantz Fanon, salienta que são respostas à concepção de que “os negros não só herdaram o peso colonial do racismo, mas também a culpa por terem sido escravizados”.

Nesse sentido, Harsin (2020, p. 3, tradução nossa) conjectura que há uma agressividade branca, masculina e tóxica que propaga fenômenos de pós-verdades, tais como a belicosidade das “fake News, boatos, besteiras, mentiras, conspirações, desinformações e debates acalorados em torno do medo e do pânico”. O autor chama esse movimento de *emo-truth* (emoção-verdade ou emo-verdade), qual seja, um fenômeno que pode ser visto pelas lentes de emoção agressiva e masculinidade dos perpetradores. Tal perspectiva permite ler as performances políticas de emo-verdade como exemplos da agressão das masculinidades tóxicas. No âmbito da produção desses discursos e ações, a masculinidade problemática exibida em algumas respostas populares à COVID-19

²⁷ Fonte: <https://www.france24.com/en/americas/20200529-papers-still-separate-and-unequal-us-cartoonists-on-the-death-of-george-floyd>

²⁸ Fonte: Pretitudes/Instagram

(HARSIN, 2020), por exemplo Trump e Bolsonaro, está ainda associada à força física (“tenho histórico de atleta”), conquista sexual (“usar máscara é coisa de veado”), uma falta de emoções significando vulnerabilidade (exceto agressivas), dominação, controle e violência (“e daí? eu não sou coveiro”).

Na Figura 12 há uma representação visual da patroa da mãe do Miguel que está pouco se importando pela perda da vida do menino negro. Não há muito o que dizer dessa imagem (e do assassinato), a não ser dar as mãos a Nascimento (2019, p. 335) e chorar: “Eu quero mesmo é chorar, tanto como intelectual quanto como escritor negro, o luto pelo sumiço de vários de mim que se perderam ao longo do caminho”. O racismo, foi moldado dentro do humanismo moderno (SAID, 2004) e coloca o ser humano no centro de seu estudo, mas opta por uma certa definição do que é o humano, criando, desse modo, a categorização de sociedades humanas em hierarquias de raça.

Mignolo (2008) também disserta a esse respeito:

Os critérios não mencionados para o valor das vidas humanas são um óbvio sinal (de uma interpretação descolonial) de política escondida de identidade imperial: quer dizer, o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual e poder institucional para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista (MIGNOLO, 2008, p. 294).

Desse modo, o projeto humanista não somente colaborou com o guinada do humano, em nosso caso o Homo Sapiens, mas também determinou quais humanos mereceram contar as suas histórias: “O humanismo merece a nossa crítica porque ele desumanizou o mundo inteiro em nome de uma branquitude angloeurocêntrica, que destruiu o projeto de modernidade com as mãos sujas de sangue do colonialismo e do capitalismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 334), ou seja, foi “o projeto que transformou os brancos em humanos e todos os negros em animais” (Ibid.). Apesar do humanismo, a opção decolonial assegura que

Felizmente, a opção descolonial concede à concepção da reprodução da vida que vem de Damnés, na terminologia de Frantz Fanon, ou seja, da perspectiva da maioria das pessoas do planeta cujas vidas foram declaradas dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada, cujos corpos foram usados como força de trabalho: reprodução de vida aqui é um conceito que emerge dos afros escravizados e dos indígenas na formação de uma economia capitalista, e que se estende à reprodução da morte através da expansão imperial do ocidente e do crescimento da economia capitalista. Essa é a opção descolonial que alimenta o

pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir (MIGNOLO, 2008, p. 296).

5 Linhas abissais entre o acesso à educação e a negação de sua existência



Imagem-epígrafe 15²⁹: Meme sobre a escola.

É preciso defender a escola no Brasil. Com o cenário altamente negacionista e retrógrado, em que o projeto de seu desmonte se dá por meio de ameaças de projetos como o Escola sem Partido, por meio da implementação de projetos como o Plano Nacional de Alfabetização ou ainda por meio de projetos de militarização com a criação de escolas cívico-militares (estes últimos, aclamados por aqueles que desejam o retorno do militarismo, da censura e do chicote), é essencial lembrar que “Os anos escolares são uma fonte de medo para todos os que procuram perpetuar o velho mundo ou para aqueles que têm uma clara ideia de como um mundo novo ou futuro pode parecer” (MASSCHLEIN; SIMONS, 2017, p. 2). Assim,

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 1).

Em meio à pandemia, tornar claras as dificuldades que os jovens aprendizes, principalmente os das classes sociais desprivilegiadas, enfrentam e lutar para que todos tenham acesso à educação, é papel da escola. Entender que “alguns atores na indústria educacional tecnológica estão tratando a crise como uma oportunidade de negócios” por meio do intenso *marketing* de produtos a professores e a escolas (WILLIAMSON et al, 2020, p. 108), é papel da escola. Outrossim, entender que “Os mercados há muito tempo são uma preocupação central da indústria global de tecnologia educacional” e que “a

²⁹ Fonte:

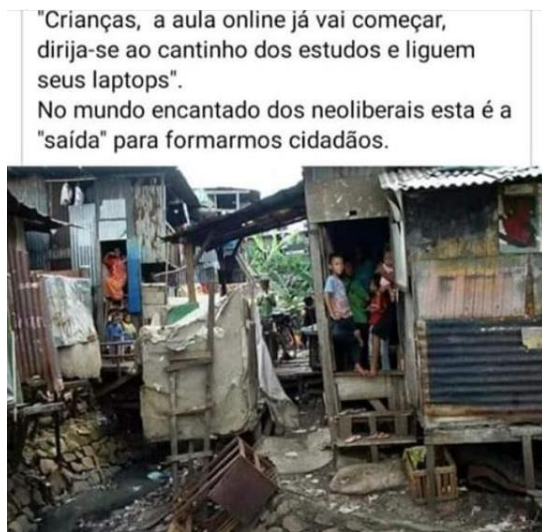
<https://www.facebook.com/alfamarama/photos/a.541995495910137/2734065720036426/?type=3>

pandemia pode ter apresentado oportunidades de negócios notáveis para fins lucrativos, bem como maior influência sobre as práticas de educação” são nossa resistência enquanto educadores. Assim é que, em meio à pandemia, uma análise da economia política da plataforma educacional sugere a necessidade de muita cautela em relação à expansão da educação tecnológica e de outras empresas de plataforma durante a pandemia de Corona vírus (WILLIAMSON et al, 2020).

No momento, a educação pública foi descentralizada à força nas casas dos próprios alunos, amplamente desagregada das instituições e de práticas de educação e, em vez disso, reposicionada como uma forma de educação domiciliar mediada por ferramentas de tecnologia, empresas educacionais e outras instituições (Ibid.), ou o que muitos vêm chamando de ensino remoto, e não EaD.

As crises institucionais e da pandemia não criaram a educação neoliberal ou a desigualdade em termos de oportunidades educacionais no país, mas certamente as escancararam:

Figura 16³⁰ - Desigualdade



Fonte: Facebook

Figura 17³¹: Educação neoliberal



Fonte: Campanha Nacional pelo Direto a Educação

As Figuras 16 e 17 acima são impactantes. E tristes para todos aqueles que se encontram do outro lado das linhas abissais, quais sejam, os invisíveis e subalternizados por um sistema capitalista neoliberal que desumaniza o Outro. Uma maneira de olhar para esse contexto de subalternidade, segundo Hooks (2003, p. xiii, tradução nossa), é uma convocação, tal qual *Black lives matter*, os movimentos políticos de massa em que se

³⁰ Fonte: Facebook autor

³¹ Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>

“convoque os cidadãos para lutar pela democracia e pelo direito de todos à educação; ainda, que se lute contra todas as formas de dominação”. Com isso, Hooks defende que a escola seja um local em que “os alunos não sejam doutrinados para apoiar o patriarcado imperialista branco e supremacista” (p. xiii).

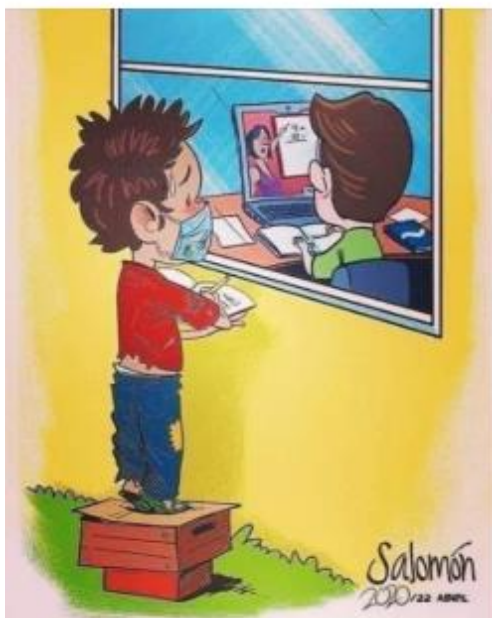
Diante dessas constatações, a lição urgente a ser aprendida é, nos entendimentos de Sousa Santos (2020, p. 24), a seguinte:

Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro. Em particular, a sua versão actualmente vigente— o neoliberalismo combinado com o domínio do capital financeiro – está social e politicamente desacreditada em face da tragédia a que conduziu a sociedade global e cujas consequências são mais evidentes do que nunca neste momento de crise humanitária global.

Assim, ousaríamos afirmar que enfrentamos um grande mecanismo global em que tudo se resume a um sistema capitalista autodestrutivo em que poucos têm muito e muitos têm pouquíssimo, ou quase nada. Retomando Masschelein e Simons, é por isso que precisamos defender e lutar pela escola. Talvez seja por meio dela, e somente por meio dela, que poderemos algum dia vislumbrar cidadãos mais críticos, participativos e ativos na construção de relações equânimes:

Figura 18³² - Desigualdade

Desigualdade social e as aulas em EAD.



Fonte: Campanha Nacional pelo Direito a Educação

Figura 19³³ - O trabalho infantil

O neoliberalismo não só sangra o Brasil atual, destrói também o sonho de toda a próxima geração!



Fonte: Facebook

³² Fonte: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>

³³ Fonte: Facebook autor

As Figuras 18 e 19, embora similares às 17 e 18, são reiteraões propositais da esperança freiriana por dias melhores, por um país melhor, por uma educação crítica em que nossos estudantes não naturalizem as mais de 100.000 mortes na pandemia da COVID-19, o desmonte do sistema de universidades federais, a afronta e descrença em relação às ciências, o desgoverno vexatório, despreparado e macabro demonstrado no famoso vídeo da reunião ministerial, o tratamento aos indígenas e a destruição da Amazônia, a subserviência a Trump e à bandeira estadunidense, a discriminação aberta à comunidade LGBTQIA+. E a roda quadrada gira; e as epistemologias do Norte Global seguem nos habitando.

6 Considerações finais: Por uma virada epistêmica nas noções de “crise” e por uma pedagogia de letramentos visuais e suas micropolíticas



Imagem-epígrafe 20³⁴: O ar mais limpo nas cidades

Ao encerrar este texto, defendemos que a educação, tanto em tempos de pandemia quanto em tempos de suposta normalidade, crie espaços que fomentem a opção decolonial na forma de desobediência epistêmica às epistemologias do Norte Global que alimentam, por sua vez, a ascensão da extrema direita nacional. Para além desses argumentos, as epistemologias do Norte Global insistem em ensinar o que consideram conhecimento universal, normativo, neutro, científico e descorporificado. Tais bandeiras exigem uma ruptura na Linguística Tradicional, provocam a Linguística Aplicada para uma postura cada vez mais indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, p. 26), transgressiva (PENNYCOOK, 2006, p. 82), baseada na atitude de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006, p. 59) e desconstrução (MAKONI & MEINHOF, 2006, p. 192) de noções modernas de

³⁴ Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3061608897228798&set=pb.100001391544747.-2207520000..&type=3>

língua. Mignolo (2008) relaciona a decolonialidade à desobediência epistêmica da descorporificação da língua pelas epistemologias modernas:

Ao ligar a descolonialidade com a identidade em política, a opção descolonial revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (mais uma vez, fundamentos gregos e latinos de razão moderna/ imperial) (p. 297).

Retomamos também que, a crise em termos financeiros, apesar de estar evidenciada na contemporaneidade como um momento de transição entre uma fase de prosperidade e outra de depressão, neste artigo preferimos usar crise para se referir a tempos em que a ordem estabelecida (política, educacional, religiosa, ideológica etc.) está sendo questionada. Nos casos deste trabalho, a metáfora das epistemologias do Sul Global constrói a oposição com as epistemologias modernas e humanistas do Norte Global, que nos processos de colonização capitalista e patriarcal estabeleceram linhas abissais modernas que eliminam a diferença produzindo, assim, uma crise por introduzir verdades supostamente objetivas no cerne da mente subjetiva (RICOEUR, 1994).

Destacamos também que nos aventuramos em uma leitura da realidade durante a pandemia a partir de uma variedade de gêneros híbridos, como memes, charges e fotos, que foram publicadas nas mídias sociais e que apontam para leituras de mundo que rompem com acepções universalistas, quais sejam, narrativas modernas e neoliberais sobre o aquecimento global, a preservação do meio ambiente, a crise que vivemos, o presidente que (des)governa, a desigualdade racial, econômica e digital que se agravou na pandemia e a cosmogonia terraplanista. Lamentavelmente, estamos também vivenciando uma crise no nível do individual que revela que as epistemologias do Norte Global afetam emocionalmente os sujeitos que acabam se alinhando com a extrema direita nacional, comportamento que se filiam à bancada ruralista, à bancada evangélica e à bancada da bala.

A partir dos exercícios analíticos, entendemos que para conviver com as crises da modernidade e do humanismo é preciso “uma política de representação na qual o poder está na comunidade e não no Estado ou em qualquer outra instituição administrativa equivalente” (MIGNOLO, 2008, p. 298). Nesse sentido, as charges, fotos e memes que tecem a nossa narrativa como saberes que surgem de epistemologias do Sul Global constituem-se como vozes que buscam cruzar as linhas abissais invisíveis que dividem o mundo em universos distintos. Ainda, afirmamos nosso olhar para essas imagens como

concepção de micropolíticas processuais que têm o potencial de construir “novos modos de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p, 30).

A garantia de uma micropolítica processual só pode - e deve - ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior. Para o profissional do social, tudo depende de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam sua responsabilidade no plano micropolítico.

Embora, em nossa percepção, as imagens como possibilidades de letramentos visuais na educação linguística, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras, não tenham sido estabelecidas como parte do currículo ou como práticas pedagógicas visuais correntes na formação escolar, a esperança é que as imagens aqui discutidas fomentem agenciamentos outros, a partir de cada subjetividade, de cada contexto, de cada aula. Que possamos, inclusive, debater sobre outras interpretações das imagens aqui discutidas. Esse talvez seja o cerne das ações de formação docente em meio à pandemia (e depois dela): resta-nos agir por meio das micropolíticas, incentivando as agências ativas e participativas de discentes, docentes e de todos os envolvidos na escola. Podemos, ainda nas micropolíticas, reconhecer as subjetividades e os processos únicos de subjetificação de cada discente. Além disso, podemos, se desejarmos, discutir como cada um de nossos estudantes se veem e veem para além do humano soberano, evoluído e poderoso ilusoriamente construído pelo humanismo universal:

Figura 21³⁵ - Gaia



Fonte: trending.com blog

³⁵ Fonte:

<https://www.facebook.com/trendingcomblog/photos/a.392089094540186/893481271067630/?type=3>

Tem-se, nessa reflexão, a mudança radical introduzida pelos questionamentos dos projetos da modernidade e do humanismo mostra que os Sapiens, especialmente os que se alinham ao capitalismo desenfreado e consumismo, não deram certo. A Figura final pode ser lida de muitas formas: uma apologia romântica à mãe-natureza, uma “seita ambiental” europeia mandando um recado para o presidente, um *slogan* do Greenpeace, uma propaganda de empresa ecológica, um recado – elegante – de Gaia. Quaisquer que sejam as interpretações, a imagem pode nos lembrar que o decolonial refuta a ideia ocidental de que “as vidas humanas podem ser descartadas por razões estratégicas e da civilização da morte (comércio escravo massivo, fomes, guerras, genocídios e eliminação das diferenças a qualquer custo) (MIGNOLO, 2008, p. 315-316) ao mesmo tempo em que defende “a comemoração da vida no planeta, incluindo organismos humanos que têm sido “separados” da natureza na cosmologia da modernidade europeia” (MIGNOLO, 2008, p. 315-316), e essa é uma diferença no pensamento decolonial.

Por fim, ainda a partir da última imagem, Gaia e os humanos, encerramos este texto com alguns aprendizados que, segundo Sousa Santos (2020), são possíveis nesse momento: 1. Podemos “ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos; 2. Podemos e deveríamos “consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas que só se pode obter por outros meios que não a compra”. Assim é que “a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” (SOUSA SANTOS, 2020, p. 6).

Referências Bibliográficas

COSTA, A. G. Ministro do Meio Ambiente sugere ‘passar boiada’, enquanto o foco é coronavírus. CNN, São Paulo, 22 de maio 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-sugere-passar-boiada-enquanto-o-foco-e-coronavirus>. Acesso em: 10 ago 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Visual culture through the looking glass: vision and revision of representation through genealogy and cultural translation. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1375-1401, 2019. DOI: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dy4F7nD8Sqc8thMyYFghcsz/?lang=en>.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HARARI, Y. N. **Homo Deus: A brief history of tomorrow**. New York: Penguin Random House Company, 2017. <https://doi.org/10.17104/9783406704024>

HARSIN, J. Toxic White masculinity, post-truth politics and the COVID-19 infodemic. **European Journal of Cultural Studies**, p.1-9, 2020. <https://doi.org/10.1177/1367549420944934>

HOOKS, B. **Teaching Community: A pedagogy of hope**. New York: Routledge, 2003.

LATOUR, B. **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 2016, 216 p.

LATOUR, B. A Crise Sanitária Incentiva a nos Preparamos para as Mudanças Climáticas. Tradução Gustavo Teramatsu, Luciano Duarte e Wagner Nabarro. **Le Monde**, 25 de março 2020.

MAKONI, S. & MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª Ed. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Autêntica, 2017.

MBEMBE, A. **Necropolitics**. Trans. Steven Corcoran. Durham & London: Duke University Press, 2019. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131298>

MIGNOLO, W, D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 279 p, 2006.

MONTE MÓR, W. **Linguagem e Leitura da Realidade**: Outros olhos, Outras Vozes. 1999. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Curso de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NASCIMENTO, G. Os brancos saberão resistir? **Revista da ABPN**, v. 11, n. 28 • mar – mai, p.331-347, 2019. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.n.28.p301-347>

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RICOEUR, P. A crise da consciência histórica e a Europa. Tradução Carlos Thadeu C. de Oliveira. **Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 87-95, agosto, 1994. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451994000200007>

RODRIGUES, A. M; DELLA TERRA, P. P.; GREMIÃO, I. D. F.; PEREIRA, S. A.; OROFINO-COSTA, R.; CAMARGO, Z. P. The threat of emerging and re-emerging

pathogenic *Sporothrix* species. **Mycopathologia**, v. X, p. X, 2020.
<https://doi.org/10.1201/b22205-11>

SAID, E. W. **Humanismo e crítica democrática**. trans. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro, 2002, p. 237-280.
<https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

SOUSA SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** 79, novembro 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SOUSA SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>

WILLIAMSON, B., EYNON, R., & POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, 45(2), 107-114, 2020.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Sites pesquisados:

Amazônia não pega fogo porque ‘é úmida’ e ‘índio provoca incêndio’. **O Tempo**. Belo Horizonte, 16 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/bolsonaro-amazonia-nao-pega-fogo-porque-e-umida-e-indio-provoca-incendio-1.2360934>. Acesso em: 10 ago 2020.

Bibliografia consultada:

PRATT, M. L. Decolonization: who needs it? **Language, Culture and Society** 1:1, 2019, pp. 120–125. <https://doi.org/10.1075/lcs.00007.pra>

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em revista**, v. 1, p. 22-46, 2019.

VELTEN, P. Alcibíadis Bolsominium Humanus. **Revista PUB de Estudos Interdisciplinares**, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/05062020> Acesso em: 10 ago 2020.

Artigo recebido em: 06.02.2021 Artigo aprovado em: 13.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Pandemia e Ensino: a implantação do ensino remoto na Escola Estadual
Antonio Gröhs, em Água Boa-MT****Pandemic and Education: the implementation of remote education at the Antonio Gröhs
State School, in Água Boa-MT**

Jallys Martins MENDES*

Maxsuel Pereira BARBOSA**

Márcia Juliana da SILVA***

RESUMO: O presente artigo é o resultado da experiência de implantação do Ensino Remoto Emergencial na Escola Estadual Antonio Gröhs, em Água Boa-MT, durante a pandemia de COVID-19. O problema estruturador deste trabalho é: como professores e estudantes da Escola Estadual Antonio Gröhs têm enfrentado os desafios postos pela pandemia de COVID-19 no contexto do Ensino Remoto Emergencial? Para tanto, objetivou-se analisar os efeitos da pandemia no ensino ofertado pela escola em questão, a partir da experiência do ensino remoto. Assim, foram aplicados questionários ao corpo docente e discente para o levantamento de dados referentes ao uso de recursos tecnológicos, além de compreender a complexidade do comprometimento dos estudantes com a nova modalidade de ensino, bem como apresentar os desafios enfrentados por estudantes e professores no contexto desta pandemia. A metodologia utilizada teve como base um estudo quantitativo, efetuado por meio de questionários aplicados a professores e alunos. Este trabalho fundamenta-se em Arruda (2020), Freire (1996), Morán (2015), Moreira e Schlemmer (2020), Schneiders (2018) e também nos documentos normativos do MEC e da SEDUC-MT. Ao final do estudo, percebemos que, mesmo como alternativa viável no atual cenário pandêmico, o ensino presencial é imprescindível.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Ensino.

ABSTRACT: This article is the result of the experience of implementing Emergency Remote Education at the Antonio Gröhs Public School, in Água Boa-MT, during the COVID-19 pandemic. The structuring problem of this work is: how teachers and students of the Antonio Gröhs State School have faced the challenges posed by the COVID-19 pandemic in the context of Emergency Remote Education? To this end, the objective was to analyze the effects of the pandemic on the education offered by the school in question, based on the experience of remote education. Thus, questionnaires were applied to the teaching staff and students to collect data regarding the use of technological resources, in addition to understanding the complexity of the students' commitment to the new teaching modality, as well as presenting the challenges faced by students and teachers in the context of this pandemic. The methodology used was based on a quantitative study, executed out through questionnaires applied to teachers and students. This work is based on Arruda (2020), Freire (1996), Morán (2015), Moreira and Schlemmer (2020), Schneiders (2018) and also on the normative documents of MEC and SEDUC-MT. At the end of the study, we realized that, even as a viable alternative in the current pandemic scenario, face-to-face education is essential.

KEYWORDS: Pandemic. Emergency Remote Education. Teaching.

* Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Candido Mendes – UCAM – e Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas. jallys_mendes@hotmail.com

** Mestrando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. – e Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. maxsuelbarbosa@gmail.com

*** Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER/UNINTER – e Licenciada em Letras-Português/Literatura pelo Universidade Franciscana. maju.rs@gmail.com

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo 1) analisar o retorno às aulas na modalidade remota na Escola Estadual Antonio Gröhs, em Água Boa-MT, durante a pandemia de COVID-19, bem como a 2) sondagem acerca dos desafios socioeconômicos enfrentados pela comunidade escolar, 3) levantar dados sobre o uso de recursos tecnológicos adequados ao ensino remoto para compreender a complexidade do comprometimento dos estudantes com essa modalidade de ensino e, *a posteriori*, 4) apresentar um panorama dos desafios enfrentados pelos estudantes e professores no contexto da pandemia de COVID-19.

Diante do contexto pandêmico ao qual nos deparamos durante o ano de 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) apontou que mais de 1,5 bilhão de estudantes sofreram com os impactos na educação instigados pelo surto de COVID-19¹. No Brasil, e em muitos outros países, as aulas presenciais foram suspensas devido à necessidade de distanciamento social. Em consequência disso, as desigualdades do acesso *on-line* ou remoto ficaram bem evidenciadas, corroborando a disparidade existente entre os alunos das redes pública e privada.

Concernente a isso, este trabalho tem como base teórica a compreensão e reflexão do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas novas tecnologias de comunicação e informação no contexto da pandemia de COVID-19, configurando aquilo que vem sendo conhecido como Ensino Remoto Emergencial. Para isso, recorreremos às mais atuais referências bibliográficas relativas a essa modalidade de ensino e, também, alicerçamos nossa reflexão a partir da ética e da autonomia propostas pelo educador Paulo Freire no que se refere ao ensinar e ao aprender.

Desse modo, este artigo tem como problema: Como professores e alunos da Escola Estadual Antonio Gröhs têm enfrentado os desafios postos pela pandemia de COVID-19 no contexto do Ensino Remoto Emergencial? Diante do retorno das atividades escolares no cenário já mencionado, cabe a nós, educadores e educadoras, mais uma vez compreendermos que o nosso trabalho não é apenas transmitir conteúdo, “mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13), além de oferecer uma aprendizagem significativa que valorize a curiosidade e a autonomia de nossos educandos como defendeu Paulo Freire.

¹ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em 19 maio 2021.

Também é oportuno esclarecer no que consiste à Educação à Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Visando uma melhor compreensão conceitual dos modelos de ensino, adotaremos a definição de Moreira e Schlemmer (2020) no que se refere às especificidades e aos desafios de cada um desses modelos de ensino, sem ignorar a necessidade de ofertar, mesmo que de maneira remota, um ensino que promova uma aprendizagem significativa e que valorize a autonomia e a criatividade de nossos educandos. Assim, as metodologias ativas² se situam como recurso oportuno nesse momento.

O método empregado na presente pesquisa é o quantitativo. Foram aplicados questionários com perguntas fechadas para o levantamento de dados a respeito do comprometimento com o ensino remoto tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, esses dados oportunizaram a análise quantitativa da eficácia do ensino ofertado pela Escola Estadual Antonio Gröhs, como também, dos desafios que o Ensino Remoto Emergencial apresentou à comunidade escolar.

Portanto, diante de todas as incertezas e os muitos desafios apresentados a todos os que estão envolvidos com a educação, as reflexões dos teóricos acima mencionados são um contributo necessário para o momento que vivenciamos na educação em escala global. Além dos já mencionados teóricos, fundamentaremos nossa pesquisa em fontes como Arruda (2020), Schneiders (2018) e nos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso.

2 Contexto e desafios para um ensino remoto significativo

No mundo globalizado em que vivemos, todos os países, povos ou nações estão necessariamente interligados. Prova disso é a pandemia do novo coronavírus, que a princípio estava restrita ao território chinês, configurando uma epidemia local, mas que logo evoluiu para uma pandemia cujas consequências afetaram a todos, tanto no campo econômico e social, quanto educacional. Em virtude do novo coronavírus, a população mundial se viu obrigada a repensar seus hábitos e estabelecer o que vem sendo denominado de o “novo normal”.

² Por metodologia ativas compartilhamos do conceito desenvolvido por José Morán (2020), quando afirma serem elas antecipações em sala de aula de situações reais que poderão ser vivenciadas pelos estudantes na vida adulta. Trataremos deste assunto mais apuradamente na próxima sessão.

Diante desse fenômeno pandêmico, as consequências no campo educacional são variadas. Segundo a UNESCO, mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, sofreram com os impactos provocados pelo surto de COVID-19. Desse total, segundo a UNESCO, 91,4% da população de estudantes do mundo todo foram afetados pelo fechamento das escolas em 192 países. Uma situação nunca antes vista nos foi imposta de maneira abrupta e vem exigindo dos agentes públicos, e de todos os que estão envolvidos com a educação, soluções que possam mitigar os danos na aprendizagem de bilhões de estudantes.

Na tentativa de reduzir os impactos provocados, os sistemas de ensino têm oferecido alternativas *on-line* e *off-line* de aprendizado, visto que o ensino presencial se mostrou inviável no atual contexto e o fechamento das escolas uma questão de saúde pública. Essas alternativas tentam garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento formal, mas também tentam impedir a proliferação de novos casos de COVID-19. Mesmo que estudantes e professores de maneira geral não sejam considerados parte do grupo de risco, ainda assim são considerados os principais vetores de transmissão da COVID-19 (ARRUDA, 2020, p. 259). Logo, o ensino remoto despontou como uma alternativa emergencial viável.

Como já dito, a mudança do ensino presencial para o ensino *on-line* ocorreu de maneira abrupta. Sendo assim, é comum tanto para os professores quanto para os estudantes - os quais não estavam acostumados ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nem mesmo ao ensino híbrido - a ocorrência de erros ao denominar a nova realidade educacional de Ensino à Distância ou Educação à Distância (EaD). O que de fato tem sido considerado como alternativa possível para diminuir os impactos educacionais durante a pandemia de COVID-19 é denominado de Ensino Remoto Emergencial ou Aula Remota. Desse modo, cabe aqui a distinção destes conceitos.

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Assim, segundo os autores acima citados, o Ensino Remoto ou Aula Remota é uma situação excepcional, uma alternativa diante de uma emergência não prevista que se impôs à

rotina escolar e pela qual visa manter o processo de ensino e aprendizagem sem maiores perdas. A modalidade de ensino em questão se coloca no meio de um processo presencial que já ocorria dentro da normalidade, mas que em virtude da pandemia de COVID-19 foi interrompida. Desse modo, com a imposição do distanciamento físico pelas autoridades de saúde, todo esse processo migrou para os diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou Plataformas Digitais.

Por outro lado, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define que Educação à Distância (EaD) é um conjunto de recursos e profissionais capacitados para ofertar através de meios tecnológicos de informação e comunicação, todo o processo de ensino e aprendizagem e todos os elementos pertinentes a esse processo em ambientes e tempos diversos, tanto para estudantes quanto para profissionais da educação.

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Sendo assim, a realidade vivenciada por estudantes e professores no contexto desta pandemia se configura como Ensino Remoto Emergencial e não como Educação à Distância. Por ser uma modalidade recente e sem precedentes, estudantes e professores estão enfrentando dificuldades na nova modalidade de ensino, sejam elas de ordem didática, organização da rotina de estudos ou precariedade dos recursos tecnológicos necessários. Assim, o que vem ocorrendo tanto no Brasil quanto nos demais países é uma migração forçada de práticas e metodologias típicas de territórios físicos para ambientes digitais, fazendo do ensino nesse primeiro momento meramente transmissivo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Mesmo se tratando de uma situação emergencial, não podemos nos contentar com uma educação bancária como vem sendo conduzido o ensino remoto. É preciso que os professores assumam posturas didáticas que vão além da transmissão do conteúdo. Sendo assim, acreditamos que o uso de metodologias ativas sejam uma alternativa para a superação do

reducionismo ao qual vem sendo direcionado o Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, as metodologias ativas seriam um caminho coerente para esse propósito.

Por metodologias ativas podemos entender que a aprendizagem “[...] se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 19). Ou seja, através das metodologias ativas, o professor aproxima o estudante de situações reais que podem ocorrer com ele ao longo da vida e vão exigir deles atitudes proativas, tais como resoluções de problemas, mediação de conflitos, capacidade de iniciativa e realização de multitarefas. Por mais que no cenário atual o ensino remoto se configure como única alternativa segura de ensino, a proposta de uma metodologia ativa de aprendizagem pode e deve ser desenvolvida nesse espaço, tornando-o mais atrativo e significativo.

Entre os muitos modelos de metodologias ativas, apresentamos a abordagem da sala de aula invertida como uma possibilidade aplicável ao atual contexto educacional. Segundo Schneiders, “esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela” (SCHNEIDERS, 2018, p. 7). Ou seja, cabe ao professor disponibilizar os materiais teóricos, sejam eles textos, vídeos, infográficos etc., no AVA para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento teórico antes do “encontro na sala de aula virtual” com o professor. Desse modo, para Schneiders, “o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerando os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula” (2018, p. 7).

Ainda sobre a sala de aula invertida, há que se levar em consideração que tal metodologia deve ser adaptada à realidade virtual. Para que haja êxito nesse método, é necessária uma mudança de postura tanto de professores quanto de alunos. Estes substituem a postura passiva por uma postura protagonista de seu aprendizado. “Já o professor sai do palco, deixa de atuar como palestrante e se posiciona próximo ao aluno, auxiliando-o no processo de aprendizagem, assumindo uma postura de orientador e tutor” (SCHNEIDERS, 2018, p. 7-8). Se os agentes do ensino e aprendizado assumem seus novos papéis, este método, mediado por tecnologias digitais *on-line* ou *off-line*, permitirá um ensino e aprendizado mais significativo, ou seja, mais próximo das necessidades e expectativas de todos os envolvidos.

Portanto, diante da crise sanitária provocada pelo novo coronavírus ao redor do globo e suas implicações diretas na rotina escolar, cabe aos professores e todos aqueles que estão

envolvidos com a educação, os impactos no processo de aprendizagem de bilhões de estudantes. Para isso é necessário investimento público, remuneração adequada de professores, formação continuada, sensibilidade e ruptura de paradigmas para a construção de um modelo de ensino que supere este de caráter emergencial e proporcione para estudantes e professores um ensino e aprendizagem mais significativo.

3 Diretrizes educacionais editadas pelo Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso para o retorno das aulas durante a pandemia de COVID-19

Com a pandemia do novo coronavírus, o distanciamento social se tornou imprescindível para abrandar a transmissão desse vírus e, deste modo, as Instituições de Ensino necessitaram suspender as aulas presenciais, orientadas e regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autoriza em caráter excepcional, as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais por aulas remotas pelo prazo de 30 dias, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020, p.01).

Considerando este novo cenário, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

O documento busca conduzir as práticas pedagógicas no decurso do distanciamento social. Oferece, entre outras informações, três possibilidades para o cumprimento da carga horária mínima determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), como reposição da carga horária de forma presencial no término do momento pandêmico; a realização de atividades pedagógicas não presenciais sistematizadas com o calendário escolar de aulas presenciais e, por último, o aumento da carga horária diária com a

concretização de atividades pedagógicas não presenciais, simultaneamente ao período das aulas presenciais, quando regressarem às atividades.

Frente ao exposto, grande parte das Unidades Educacionais deram seguimento aos processos educativos por intermédio do ensino remoto ou não presencial, devido à suspensão das aulas e o fechamento provisório de seus estabelecimentos. Deste modo, passaram a conjecturar o uso de outras estratégias voltadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como recurso para dar continuidade à efetiva aprendizagem do enorme contingente de alunos sem a rotina das aulas presenciais.

Para dar sequência às aulas, os sistemas de ensino buscaram e analisaram opções para intermediar o processo educativo de modalidade remota. No que concerne à comunicabilidade entre alunos e professores, e como forma de mediação, as tecnologias digitais se revelaram como mecanismos propícios, especialmente como alternativa de conversão destes instrumentos em salas de aula virtuais.

No que diz respeito ao estado de Mato Grosso, a Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT, publicada no Diário Oficial de Mato Grosso, na data de 19 de junho de 2020, estabelece normas de reorganização do calendário para o ano letivo de 2020, as quais devem ser adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da pandemia da COVID-19, pautada na Medida Provisória 934/2020, que versa em seu Artigo 1º sobre a obrigatoriedade da execução das 800 horas de atividades escolares para o ano letivo de 2020:

Art.1º. Orientar as instituições de ensino vinculadas ao CEE/MT a adotarem as providências necessárias e suficientes para assegurarem o cumprimento dos dispositivos da LDBEN 9.394/96, nos termos de parâmetros organizativos das atividades escolares e execução de seus currículos e programas, e atendendo a Medida Provisória 934/2020 que define como obrigatório o cumprimento das 800 (oitocentas horas) no ano letivo de 2020 (MATO GROSSO, 2020, p. 16).

Atendendo a tal exigência, a Resolução propõe que as instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso realizem atividades não presenciais. No entanto, significando a ação pedagógica, deverá ocorrer a interação entre o professor, o estudante e a família, tal qual assinala o artigo 4º da Resolução supracitada. Para isso, os estabelecimentos que compõem o sistema de ensino deverão utilizar todos os meios tecnológicos possíveis para

a interação e, conseqüentemente, a efetivação do ensino e aprendizagem. Além disso, levando em consideração a realidade socioeconômica dos estudantes, há que se disponibilizar a modalidade assíncrona de aprendizagem, como apostilas impressas para garantir a equidade do acesso à educação (MATO GROSSO, 2020).

Assim, para garantir a interação dos agentes educativos, a SEDUC-MT oportunizou formação direcionada para o retorno das atividades de modo remoto, na tentativa de capacitar os professores para o uso das novas tecnologias e interação no contexto virtual. Essas formações ocorreram ao longo do mês de agosto e setembro de 2020. Nestes encontros de formação foram apresentados os recursos disponibilizados pela plataforma *Microsoft Teams*³ adotada pela SEDUC-MT, e orientações quanto ao seu uso didático, bem como cuidados com a postura profissional a ser mantida nesse espaço virtual de trabalho. No entanto, constatamos que a formação aos professores oferecida foi deficitária, pois aconteceu concomitante ao retorno das aulas, de forma exaustiva e dificultando o processo docente de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial.

Desse modo, as formações ministradas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFAPRO, não foram satisfatórias para atender à demanda mediante as particularidades dos profissionais envolvidos. Mesmo assim, ressaltamos que a responsabilidade pela insatisfação manifestada através dos questionários aplicados tanto aos docentes quanto aos alunos cabe não aos CEFAPROS, mas à gestão estadual, dados os atropelos desse retorno e a inépcia de gerir o tempo em que os professores estiveram ociosos quando poderiam receber formação continuada e atualizações referentes à plataforma digital *Microsoft Teams* em tempo hábil.

4 Caracterização do espaço escolar e da pesquisa

Os dados dessa pesquisa foram colhidos na Escola Estadual Antonio Gröhs, situada no município de Água Boa – MT. No ano letivo de 2020, a escola em questão contava com 53 (cinquenta e três) professores e totalizava 1.057 (um mil e cinquenta e sete) alunos matriculados. Estes alunos estavam distribuídos nos turnos matutino, vespertino, noturno e integral. Situada no interior do estado, uma característica marcante da comunidade escolar

³ O aplicativo faz parte do pacote Microsoft 365, que oferece meios para viabilizar a aprendizagem *on-line*, com ferramentas que promovem a interação entre estudantes e professores. O aplicativo *Teams* é uma multiplataforma que pode ser utilizada a partir de um *desktop* (computador pessoal), *notebook*, *tablet* ou dispositivo móvel (celular) (SEDUC-MT, 2020).

aguaboense é o fato de se tratar de uma população oriunda de um fluxo migratório recente e constante. A chegada desses alunos no decorrer do ano letivo é muita dificuldade enfrenta pela escola na oferta do Ensino Remoto Emergencial.

As aulas na rede estadual de educação de Mato Grosso foram suspensas a partir do dia 23 de março de 2020, dada a emergência sanitária da COVID-19. O retorno na modalidade remota ocorreu no dia 03 de agosto de 2020 para oportunizar a continuidade do ensino e aprendizagem. Ofertou-se pela SEDUC-MT, o acesso a plataforma *Microsoft Teams*, como também, aulas transmitidas através da Televisão Assembleia Legislativa – TVAL, e a distribuição de material impresso para àqueles alunos sem acesso à *internet*. Essas medidas foram tomadas pelo fato da maioria das escolas da rede estadual não disponibilizarem de conexão *wifi* para toda a comunidade escolar. Ademais, nota-se a precariedade desse acesso por nossos alunos. Essa informação será discutida no decorrer deste texto.

A partir desse diagnóstico, foram aplicados entre os dias 28 de setembro e 30 de outubro de 2020, 03 (três) modelos de questionários no intuito de compreender quais os desafios que docentes e discentes da Escola Estadual Antonio Gröhs têm enfrentado no Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19. O primeiro modelo de questionário foi aplicado aos professores em exercício no ano letivo 2020 e distribuído remotamente através dos grupos de *whatsapp* da instituição. Os dois outros modelos de questionários foram aplicados para todos os estudantes da escola em todos os turnos, etapas e anos. Especificamente, o segundo questionário foi aplicado aos alunos com acesso à *internet* e que utilizam a plataforma de aprendizagem digital *Microsoft Teams*, sendo postado na aba Tarefas para que pudessem responder e devolver aos professores. E o terceiro questionário foi impresso e anexado às apostilas destinadas aos alunos sem acesso à *internet*.

5 Resultados e discussão

A partir da análise dos questionários aplicados tanto aos professores quanto aos alunos, foram elaborados 03 (três) quadros apontando elementos pertinentes à análise quantitativa que esta pesquisa se propôs a realizar. A ordem aqui exposta não representa hierarquia, mas uma escolha didática pensando a relação dos professores e alunos com as TIDC'S. Também proporcionam um retrato parcial dos desafios socioeconômicos dos alunos e professores da Escola Estadual Antonio Gröhs, não muito diferente do que se percebe no

restante das escolas do país. Sendo assim, esses dados serão apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Entrevista com professores (2020)

1. Dispositivos utilizados.	Celular 55% - Computador 45%
2. Qualidade do acesso à <i>internet</i> .	Excelente (0%), Ótimo (5%), Bom (45%), Regular (25%), Ruim (20%), Péssimo (5%).
3. Satisfação quanto ao acesso ao sistema remoto <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (0%), Ótimo (0%), Bom (35%), Regular (55%), Ruim (10%), Péssimo (0%).
4. Satisfação quanto ao uso didático do sistema <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (0%), Ótimo (0%), Bom (10%), Regular (65%), Ruim (20%), Péssimo (5%).
5. Adequação do ambiente de trabalho remoto.	Excelente (0%), Ótimo (5%), Bom (65%), Regular (30%), Ruim (0%), Péssimo (0%).
6. Empenho com relação a formação continuada (cursos, minicursos, palestras, oficinas, seminários etc.)?	Excelente (0%), Ótimo (5%), Bom (30%), Regular (40%), Ruim (20%), Péssimo (5%).
7. Nível de satisfação quanto apoio pedagógico da equipe gestora em relação a prática pedagógica.	Excelente (0%), Ótimo (25%), Bom (30%), Regular (40%), Ruim (5%), Péssimo (0%).
8. Percepção quanto ao empenho e comprometimento dos alunos em relação ao Ensino Remoto Emergencial.	Excelente (0%), Ótimo (0%), Bom (0%), Regular (15%), Ruim (55%), Péssimo (30%).
9. Percepção quanto a eficácia do Ensino Remoto Emergencial.	Excelente (0%), Ótimo (0%), Bom (10%), Regular (25%), Ruim (40%), Péssimo (25%).
10. Como os professores julgam seu empenho na modalidade de Ensino Remoto Emergencial.	Excelente (5%), Ótimo (20%), Bom (45%), Regular (25%), Ruim (5%), Péssimo (0%).

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação a participação dos professores no questionário supracitado, constatamos que dos 53 professores em exercício, apenas 20 responderam o questionário socioeconômico, totalizando cerca de 38% do universo estudado. Com a devolutiva dos professores, percebe-se que estes entendem que o ensino presencial é imprescindível e que o ensino remoto pode ser complementar, configurando a modalidade híbrida. Desse modo, acreditamos que a experiência do Ensino Remoto Emergencial pode permitir novas experiências de ensino, como a do ensino híbrido conceituada por CHRISTENSEN; HORN; STAKER:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 07).

Depreende-se a partir desses dados que as grandes dificuldades de comprometimento de professores e alunos estão associadas a falta de domínio pedagógico dos recursos tecnológicos, tais como *tablet*, *notebook*, celular, assim como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA. Também verificamos que a má qualidade da *internet* interfere no desempenho do ensino remoto, pois muitos alunos e professores utilizam dados móveis ou vivem em regiões onde o sinal de internet é precário. Desse modo, a percepção do pouco comprometimento dos alunos pode ser compreendido como reflexo dessas dificuldades citadas anteriormente, demonstrando assim, um dos muitos desafios a serem superados.

Já em referência a plataforma disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, os professores consideraram que esta é pouco adequada para o uso pedagógico porque os alunos alegaram que seus celulares não possuíam requisitos suficientes para a instalação do aplicativo *Microsoft Teams* que acabava por consumir a memória interna de seus celulares. Além disso, este aplicativo não foi elaborado com finalidade educacional, mas sim corporativa.

No que tange a participação dos alunos em nossa pesquisa, verificou-se que do total de 1.057 (um mil e cinquenta e sete) estudantes matriculados na Escola Estadual Antonio Gröhs, um total de 377 estudantes se disponibilizaram a responder os questionários socioeconômicos. Estes questionários foram disponibilizados no aplicativo *Microsoft Teams* e anexados às apostilas mensais impressas aos alunos sem acesso à internet.

Na plataforma *Microsoft Teams*, 205 alunos responderam ao questionário *on-line*, que correspondem a 54,38% do total de alunos participantes e 172 alunos responderam o questionário impresso, representando 45,62% do total de alunos participantes. Desse total, constata-se que apenas 35,7% dos alunos responderam aos questionários, configurando 64,3% dos discentes que não responderam. Isso nos faz pensar que ainda falta muito aos nossos alunos e professores o domínio satisfatório das TDIC's, o que exige investimentos por parte das esferas públicas em ofertar uma educação que possa enfrentar os desafios de uma sociedade que a cada dia exige formação tecnológica. Desse modo, seguem os quadros com as suas respectivas análises:

Quadro 2 – Entrevista com alunos que utilizam a plataforma Microsoft Teams (2020)

1. Alunos que possuem acesso à <i>internet</i> em casa.	Sim (98,5%) Não (1,5%)
2. Tipo ou modalidade de acesso à <i>internet</i> .	Dados móveis (6,3%), Banda larga (93,2%), sem acesso (0,5%).
3. Qualidade do acesso à <i>internet</i> .	Excelente (5,4%), Ótimo (11,7%), Bom (28,7%), Regular (40,9%), Ruim (11,3%), Péssimo (2%)
4. Qualidade do acesso ao sistema remoto <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (6%), Ótimo (9,7%), Bom (36,5%), Regular (31,7%), Ruim (12,6%), Péssimo (3,5%).
5. Avaliação quanto ao ambiente de estudo domiciliar.	Excelente (8,3%), Ótimo (19%), Bom (41,5%), Regular (22,9%), Ruim (7,3%), Péssimo (1%).
6. Apoio dado pela família quanto ao estudo domiciliar.	Excelente (17,5%), Ótimo (23,5%), Bom (29,7%), Regular (18%), Ruim (6,8%), Péssimo (4,5%).
7. Tempo destinado para estudo na plataforma <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (2,9%), Ótimo (16%) Bom (30,2%), Regular (32,7%), Ruim (12,2%), Péssimo (6%).
8. Tempo destinado para o estudo diário (além da plataforma <i>Microsoft Teams</i>).	Excelente (3%), Ótimo (11,7%) Bom (32,2%), Regular (33,6%), Ruim (11,7%), Péssimo (7,8%).
9. Nível de satisfação - uso da plataforma <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (3,4%), Ótimo (15,6%) Bom (26%), Regular (33,1%), Ruim (12,6%), Péssimo (9,3%).
10. Nível de satisfação quanto ao atendimento dos professores na plataforma <i>Microsoft Teams</i> .	Excelente (19%), Ótimo (23,4%) Bom (32,2%), Regular (21,4%), Ruim (1,5%), Péssimo (2,5%).

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 3 – Entrevista com alunos que receberam o material impresso (2020)

1. Alunos que possuem acesso à <i>internet</i> em casa.	Sim (98,5%) Não (1,5%)
2. Recurso tecnológico utilizado pelos alunos.	Celular (93%), Computador (0%), Tablet (0%), outros (7%).
3. Motivo pelo qual optaram pelo material impresso.	Acesso limitado à <i>internet</i> (25%) Falta de acesso à <i>internet</i> (16,7%) Falta de aparelho adequado (18%) Dificuldade em utilizar a plataforma Microsoft Teams (40,3%)
4. Avaliação quanto ao ambiente de estudo domiciliar.	Excelente (25%), Ótimo (27,8%), Bom (34,7%), Regular (11,1%), Ruim (1,4%), Péssimo (0%)
5. Apoio dado pela família quanto ao estudo domiciliar.	Excelente (25%), Ótimo (31,9%), Bom (25%), Regular (12,5%), Ruim (2,8%), Péssimo (2,8%).
6. Tempo destinado para o estudo diário.	Excelente (12,5%), Ótimo (15,3%), Bom (44,5%), Regular (20,8%), Ruim (5,5%), Péssimo (1,4%).
7. Satisfação quanto a qualidade do material impresso disponibilizado pela escola.	Excelente (18%), Ótimo (29,2%), Bom (40,3%), Regular (9,7%), Ruim (2,8%), Péssimo (0%).
8. Satisfação quanto ao atendimento disponibilizado pela escola	Excelente (16,7%), Ótimo (30,5%), Bom (44,5%), Regular (6,9%), Ruim (1,4%), Péssimo (0%).

Fonte: Elaborado pelos autores

Como já mencionado anteriormente, as condições materiais influenciam diretamente nos resultados desejados de um ensino mediado por novas tecnologias. Os quadros 2 e 3 constataam esta afirmação, visto que 98,5% dos alunos que receberam material impresso possuíam acesso à *internet*. Mesmo assim optaram por não participar das aulas remotas. Isso não é apenas uma escolha do aluno, mas consequência de um país desigual e que não permite a equidade de um ensino de boa qualidade.

Concernente a avaliação do Ensino Remoto feita pelos alunos nos quadros 2 e 3, verificou-se uma moderada aceitação dessa nova modalidade. Este fato instigou curiosidade no corpo docente da referida escola, visto que os relatos de insatisfação ou dificuldades na condução dos estudos, quando da implantação do ensino remoto, foi sentida pelos professores em conversas informais. Isso se deve ao fato de que mesmo tendo nascido na Era Digital, os estudantes não são hábeis na utilização desses mesmos recursos tecnológicos como ferramentas de estudo e socialização de saberes, demonstrando assim, mais um desafio a ser superado pela educação brasileira.

Portanto, após a tabulação dos questionários respondidos pelos educandos tanto *on-line* quanto *off-line*, evidenciou-se grande dificuldade devido a qualidade da *internet*, bem como os percalços devido a dificuldade em organizar a rotina escolar, compreender a relevância da autonomia dos estudos, somados a pouca destreza em direcionar os recursos tecnológicos para o ambiente de aprendizagem. Foi percebido pelos professores que efetivamente poucos foram os alunos que conseguiram se adequar a nova rotina de estudos.

Destacamos também a realidade socioeconômica vivida pela maioria dos estudantes matriculados na Escola Estadual Antonio Gröhs. Muitos desses alunos são oriundos de famílias que vivem com até um salário mínimo e, alguns deles, vivendo em famílias monoparentais, o que influencia diretamente na aquisição de equipamentos minimamente adequados para o Ensino Remoto Emergencial. Ademais, segundo o estudo apresentado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV, pouco ou nada se fez por parte dos governos para oferecer condições materiais para o acesso dos alunos ao ensino remoto:

Ao fecharem escolas e migrarem para a educação remota, os governos e suas secretarias de educação enfrentam o desafio de oferecer acesso a grandes parcelas da população que correm risco de ficarem desassistidas, o que levaria ao agravamento das já preocupantes desigualdades educacionais no

Brasil. [...], mesmo que a quase totalidade dos estados tenha decidido pela transmissão via internet, apenas cerca de 15% dos estados distribuiu dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet. Além disso, os estados que distribuiriam dispositivos o fizeram por meio de doações da população, que ocorreram em quantidades insuficientes em relação ao número de estudantes sem acesso. Os estados priorizaram a distribuição de apostilas específicas para o estudo em casa, mas esta opção foi adotada por apenas 50% dos estados (BARBEIRA, CANTARELLI, SCHNALZ, 2021, p. 10).

Depreende-se, desse modo, que os desafios enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos professores com relação ao Ensino Remoto Emergencial na Escola Estadual Antonio Gröhs, não é decorrente somente do trabalho docente, nem do atendimento ofertado pela escola, assim como a assessoria realizada pelo grupo de gestores no que concerne à formação e a garantia de atender à comunidade escolar. Assim, evidencia-se a necessária autonomia dos estudantes frente a iminência de uma emergência sanitária, como vivenciado mundialmente no ano de 2020, requerendo desse aluno portanto, protagonismo em seu processo de aprendizagem, considerando o professor como agente mediador desse processo. Fato que não depende só dele, mas de todos os elementos apresentados neste estudo.

6 Considerações finais

Diante do exposto, concluímos que o Ensino Remoto Emergencial é um enorme desafio por se tratar de uma excepcionalidade, considerando que os chamados nativos digitais não estão familiarizados com essa modalidade de ensino remoto. Falta-lhes ainda a autonomia frente aos estudos na ausência física de seus professores, dada a migração forçada para territórios virtuais como visto nesse período pandêmico.

Além disso, outro desafio notado se refere a condição socioeconômica que influencia no desempenho e na apropriação do conhecimento de nossos estudantes, visto que muitos deles não possuem equipamentos ou possuem equipamentos inadequados para usufruírem da modalidade de ensino ofertada pela SEDUC – MT. Vale mencionar que muitos estudantes desistiram das aulas remotas e solicitaram na escola o material impresso, dada a inadequação de seus dispositivos eletrônicos e a precária qualidade de acesso à internet.

Nesse ínterim, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso ofertou curso de formação continuada aos professores com o objetivo de capacitá-los à utilização dos recursos e ferramentas disponibilizados pela plataforma *Microsoft Teams*. Contudo, consideramos que

a formação oferecida desafiadora, pois os encontros ocorreram concomitantemente ao retorno das aulas remotas.

No que se refere ao ambiente virtual de aprendizagem – AVA, a SEDUC-MT disponibilizou para professores e alunos, o acesso à plataforma *Microsoft Teams*, no intuito de garantir a continuidade do acesso ao ensino e à aprendizagem. Mas de acordo com os dados levantados, notou-se que mesmo com a oferta de aulas remotas, não houve uma aprendizagem satisfatória, visto que nossos estudantes não estavam habituados a utilizar os recursos digitais direcionados à educação. Logo, o ensino que ofertamos durante o ano letivo de 2020, a partir da instauração do isolamento social, não atingiu as expectativas com relação a essa nova modalidade de ensino.

Cabe também mencionar o trabalho desenvolvido pela instituição escolar e pelos professores no que concerne à garantia da oferta de ensino de qualidade, público e gratuito aos nossos estudantes. Notamos que houve um comprometimento significativo de todos os profissionais da educação lotados nesta unidade escolar. Mesmo com empenho dos profissionais envolvidos, consideramos não termos atingido um índice satisfatório de aprendizagem, sendo necessário refletir sobre o nosso fazer pedagógico e a nossa adaptação a novos espaços de ensino e aprendizagem.

Portanto, a partir dos dados que apresentamos e diante do cenário pandêmico que reverberou na educação escolar, foi exigido dos professores e de todos que estão envolvidos com a educação, pensar a oferta de um ensino que garantisse a efetiva cidadania dos estudantes. Sendo assim, mesmo com os prejuízos causados pela pandemia de COVID-19, podemos aprender com os desafios por ela impostos e esses desafios têm sido assumidos pela Escola Estadual Antonio Gröhs com comprometimento, garantindo o direito de acesso à educação.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede: revista de educação à distância**. Porto Alegre, Volume 07, n. 01, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/15> Acesso em: 23 setembro 2020.

BARBERIA, Lorena G; CANTARELLI, Luiz G. R; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **FGV**. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp->

content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf Acesso em: 23 de maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Do parecer no tocante a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Parecer CNE/CP Nº 5/2020.** Comissão: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503 Acesso em: 23 setembro 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 25 set. 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H . **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** [S. l: s. n], 2013 Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf Acesso em: 20 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT. Dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o Ano Letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da Pandemia da COVID-19.** D.O.U. 19/06/2020. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/documento/8> Acesso em 26 set. 2020.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Aplicativo Teams vai auxiliar alunos e professores nas aulas não presenciais.** Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14918648-aplicativo-teams-vai-auxiliar-alunos-e-professores-nas-aulas-nao-presenciais> Acesso em: 23 maio 2021.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** São Paulo, Volume II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 22 setembro 2020.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG, [S. l.]**, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438> Acesso em: 25 maio. 2021.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). **Coletânea Cadernos Pedagógicos: Metodologias Ativas de Aprendizagem.** Lajeado, RS: Ed. da Univates, 1º ed., 2018. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf Acesso em: 23 setembro 2020.

UNESCO. **O fechamento das escolas amplia as desigualdades de aprendizagem e prejudica crianças e jovens vulneráveis de maneira desproporcional.** Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Acesso em: 23 setembro 2020.

Artigo recebido em: 07.02.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

A Educação do Campo e o enfrentamento da Covid-19 no estado da Bahia
The Education of the Field and the facing of Covid-19 in the state of Bahia

Jamile de Souza SOARES*

Antônio Domingos MOREIRA**

Adenilson Souza Cunha JÚNIOR***

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar os impactos e as desigualdades educacionais com o uso das tecnologias do modelo emergencial de educação nesse período de Pandemia da Covid-19, na modalidade de Educação do Campo, no contexto do estado da Bahia. Para isso, o método utilizado para análise dos dados foi o Materialismo Histórico Dialético e se centralizou por um questionário conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com perguntas abertas e fechadas com 756 educadores da educação básica e superior do estado da Bahia, em tempos do Covid-19. Os resultados da pesquisa demonstraram que existem carências nos investimentos das políticas públicas educacionais e, principalmente, na Educação do Campo. Além disso, fica evidente a precarização docente, por meio de contratos de trabalho sem o mínimo direitos para o exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Covid-19; Desigualdades Educacionais; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This text aims to objective of analyzing the educational impacts and inequalities with the use of the technologies of the emergency model of education in this period of Pandemic Covid-19, in the Field Education modality, in the context of the state of Bahia. For this, the method used for data analysis was the Historical Dialectical Materialism and was centered on a questionnaire conducted by the Study and Research Group on Social Movements, Diversity and Education in the Countryside and the City - GEPEMDECC, by the State University of Southwest Bahia – UESB, with open and closed questions with 756 educators of basic and higher education, from the state of Bahia, in Covid-19 times. The results of the research demonstrated that there are deficiencies in the investments of public educational policies and, mainly, in Field Education. In addition, the precariousness of teachers is evident, through employment contracts without the minimum rights for the exercise of the profession.

KEYWORDS: Field Education; Covid-19; Educational Inequalities; Public Policy.

* Pedagoga pela UNEB; Mestranda do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UESB (PPGE/Uesb); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3732-5274>; E-mail: jamsouza_2016@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGE/Uesb; Especialista em Agroecologia pelo IF/Baiano e Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica - Faculdade Montenegro; Professor da Rede Municipal de Riacho de Santana - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-1219>; E-mail: tony.dom1987@gmail.com

*** Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação (UFMG). Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3622-1799> E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

1 Introdução

Atualmente, devido à pandemia da Covid-19 que se alastra por quase todos os países do mundo, várias mudanças acontecem em diversas áreas com o objetivo de adaptar a sociedade a nova rotina. No sistema educacional, por exemplo, com a impossibilidade de aulas presenciais em alguns lugares estão acontecendo aulas remotas por meios tecnológicos. Neste cenário, o presente texto traz discussões dos impactos da crise sanitária, provocada pela Covid-19, na modalidade da Educação do Campo no estado da Bahia.

No que se refere à Covid-19, no Brasil, o primeiro caso foi notificado pelo Ministério da Saúde ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2020, posteriormente o vírus foi espalhando por todos estados do território nacional. Muitas são as formas de contaminação pelo vírus, que possui alta taxa de transmissão e um percentual assustador de letalidade. A doença do novo Coronavírus-2019 denominada (Covid-19) é uma enfermidade respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) começou a monitorar um aumento de casos de pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, na China. Em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas informaram que a causa era esse novo tipo de Coronavírus.

Nas informações divulgadas no dia 11 de fevereiro de 2021, os dados apresentados e atualizados, no Brasil já registraram um total de 9.713.909 de pessoas infectadas pela Covid-19. Deste total, 8.643.693 se recuperaram da doença e 236.201 morreram em decorrência do novo Coronavírus, segundo os dados levantados pelo Ministério da Saúde. (CORONAVÍRUS BRASIL - COVID-19, 2021).

Quanto ao estado da Bahia, registrou nesta quinta-feira (11/02/2021), 3.253 novos casos da Covid-19 nas últimas 24 horas, total passa de 620 mil e mortes chegaram a 10.543. De acordo com as informações divulgadas pela Secretaria da Saúde do estado da Bahia (SESAB - Secretaria da Saúde do Estado da Bahia). Os dados fazem parte do boletim diário da pasta, que contabiliza desde o início da pandemia em todo o estado baiano.

Nesse período de pandemia da Covid-19, as dificuldades surgem mais ainda quando se caracteriza a Educação do Campo, ao considerarmos o atual cenário das discussões referentes à qualidade e a identidade das escolas e dos povos localizados no campo, bem como, a estreita relação existente entre a baixa escolaridade, a evasão escolar e as situações de vulnerabilidade, que se relacionam com aspectos, socioeconômicos, socioculturais, socioambientais e socioespaciais, entre outros. Mesmo sendo considerado termos antagônicos,

sociabilidade e vulnerabilidade, podem convergir, uma vez que, não são utilizados apenas como conceitos, mas nas práticas da vida, no cotidiano de várias comunidades, para lidar e superar situações de vulnerabilidade enfrentadas a partir da sociabilidade e as desigualdades educacionais em tempos da Covid-19.

Destarte, esse estudo se constituiu do recorte de uma pesquisa maior em curso, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada “Os impactos da utilização das tecnologias educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no estado da Bahia no contexto da pandemia da Covid-19”, aprovada pelo Comitê de Ética da UESB, com parecer nº 4.130.396 e CAAE nº 33864620.6.0000.0055. Desse modo, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma, no primeiro momento, a abordagem da contextualização do Coronavírus no cenário educacional relacionando a legislação, posteriormente a Educação do Campo e as desigualdades e por último, a educação remota como proposta pedagógicas de unidade escolar com as normas do CNE de acordo as resoluções nacionais e estaduais.

2 Metodologia

Para execução da pesquisa, optamos pela metodologia de caráter qualitativo e utilizamos previamente uma revisão bibliográfica e documental das resoluções decretadas no contexto da pandemia (Covid-19), pelos governos nas esferas: nacional e estadual, observando como objetivo geral analisar a Educação do Campo em tempos de ensino remoto, no contexto do estado da Bahia.

Nessa análise, utilizamos o Materialismo Histórico Dialético – MHD, no qual a perspectiva materialista, é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos para trabalhar na superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o materialismo considera que na sociedade tudo está ligada à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo, no entanto, não somos produtos da natureza, mas sim da história humana. Por mais que exista esta ligação entre o homem e a natureza suas histórias são distintas e sobre isto Spirkin e Yakhov (1975b, p. 9) afirmam que “A história da sociedade se distingue da história da natureza, em primeiro lugar, pelo facto de que a primeira é feita pelos homens enquanto ninguém faz a segunda”.

Seguindo essa linha de pensamento, as análises de dados considera que a “essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial ou apenas sob ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário”, considerando o fato que de “a essência se manifesta no fenômeno”. (KOSIK, 1997, p.11). Realizamos uma discussão para aprofundarmos a pesquisa do campo educacional sobre as categorias que dialogam com objeto de pesquisa, as desigualdades educacionais, a implantação do ensino remoto, a Educação à Distância nas escolas do campo na Bahia.

Nessa perspectiva de análise de discussões, para verificarmos os dados, foi realizado um recorte do questionário em curso, realizada pelo Grupo GEPEMDECC/UESB, intitulada “Os Impactos das tecnologias Educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no Estado da Bahia no Contexto da pandemia de Covid-19 no mês de maio de 2020”.

Na aplicação do questionário recorremos a Gil (1999, p.128), o mesmo salienta que “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Já Moreira e Caleffe (2006, p.70) apontam que “ são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno”.

A coleta de dados teve como objetivos analisar os impactos e a viabilidade do uso das tecnologias na Educação do Campo nesse período de pandemia, no contexto do estado da Bahia. A pesquisa foi direcionada a professores de todos os níveis e modalidades de ensino que atuam no estado Bahia e alguns outros estados, através do envio de um questionário elaborado na plataforma *surveymonay*. Assim, recebemos as respostas por e-mail, aplicativo WhatsApp, de 756 sujeitos, em sua maioria do estado da Bahia, sendo o total de 97,22%.

3 A Educação do Campo

A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. E tal direito deve ser garantido nas

mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988).

Neste contexto, de acordo com Ferreira e Brandão (2011), os primeiros debates sobre a educação do campo foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB), em 1997, e, posteriormente, também na intitulada “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, onde os conferencistas elaboraram propostas de políticas públicas para Educação do Campo no Brasil.

Assim, em um contexto de lutas, pensado pelos movimentos sociais, é construída a Educação do Campo da seguinte maneira:

A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (CALDART, 2009, p.38).

A Educação do Campo tem em sua gênese a luta contra as injustiças sociais sofridas pelo sujeito do campo. Luta pelo acesso à escola no meio rural, mas não uma escola no modelo capitalista que desvaloriza a agricultura familiar e os camponeses, ao contrário, uma escola que reconheça o homem do campo e sua importância social. Pois, no contexto social da atualidade, predeterminado pelo modelo capitalista que tem como objetivo a acumulação e o lucro, a educação para os sujeitos do campo é pensada visando os interesses do capital, de expropriação da terra para o agronegócio e qualificação de mão de obra barata.

Entretanto, na última década, os movimentos sociais conquistaram algumas políticas públicas educacionais que sustentam a Educação do Campo no país, políticas que devem ser valorizadas, debatidas e pesquisadas em sua prática, buscando sempre avanços para efetivação de uma educação de qualidade. Dentre as legislações conquistadas, bem como programas e projetos, cabe destacar a resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, também o Decreto nº 7.352, de 4 de

novembro de 2010, em que a Educação do Campo se torna de fato uma política pública educacional.

As políticas públicas que garantem a Educação do Campo enquanto direito são grandes conquistas dos movimentos sociais, porém no que se refere a efetivação desses marcos normativos na prática ainda persistem inúmeras lacunas. As discrepâncias entre cidade e campo ainda persistem e são reproduzidas no nosso modelo de sociedade, que valoriza o agronegócio e desconsidera o pequeno produtor rural, negando-lhe o direito à terra, a escola em sua comunidade e uma educação que respeite seus modos de ser e de viver e que pense sua emancipação, ao contrário de sua dominação.

3.1 A Educação em tempos de pandemia da Covid-19

O Brasil e o mundo estão enfrentando a mais grave crise sanitária e econômica dos últimos anos com a pandemia da Covid-19 que interrompeu o curso da vida das pessoas e está desafiando a lógica de produção da existência da sociedade mundial. A defesa da vida humana, nessa situação emergencial, exige uma postura de responsabilidade coletiva que passa, neste momento, pelas medidas de distanciamento social.

Nessa conjectura, percebe-se que os avanços tecnológicos e a globalização evidenciados pelo capitalismo, não modificaram as desigualdades e contradições do sistema, como afirma Davis (2020, p. 12): “[...] a atual pandemia expande esse argumento: a globalização capitalista parece agora biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infraestrutura de saúde pública internacional.”.

Devido à calamidade da saúde pública, com o aumento dos infectados e lotação dos hospitais, em 20 de março foi publicado pelo Congresso nacional, o Decreto legislativo nº 6 de 2020, que reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública no país devido a pandemia do Coronavírus. Seguidamente várias medidas vêm sendo tomadas buscando conter o vírus e cuidar da saúde dos infectados. Assim, a pandemia tem modificado a vida dos brasileiros, bem como suas relações sociais, visto que, inúmeras precauções devem ser adotadas para evitar a disseminação do vírus, como uso de máscaras, álcool em gel e o importante distanciamento social.

No que se refere à educação, por meio da Portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Posteriormente,

em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19. Mais recentemente foi homologado o Parecer CNE/CP Nº:5/2020, aprovado em 28 de abril, que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia.

Assim, em meio à pandemia e à impossibilidade das aulas presenciais, foram necessárias reorganizações das atividades escolares, com a possibilidade de cômputo das aulas em meios digitais e outras atividades não presenciais com o objetivo de cumprir a carga horária. Em decorrência deste cenário estados e municípios buscam reorganizar o calendário escolar utilizando de aulas não presenciais, emitindo resoluções e/ou pareceres. Na Bahia, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a Resolução CEE nº 37 de 18 de maio de 2020, dispondo sobre as normas complementares à Resolução CEE Nº. 27 de 25 de março de 2020. O CEE aponta para um regime especial de aplicação de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes que se caracteriza pela realização de trabalhos escolares planejados pela escola, como uso de material didático impresso e/ou utilização dos meios digitais.

3.2 Desigualdades sociais em meio à pandemia da Covid-19

Refletir acerca das desigualdades sociais nos faz remeter a todo o processo histórico de desigualdade no nosso país, desde a escravidão aos dias atuais. Contudo, é preciso ampliar o campo de visão e compreender que o sistema capitalista que rege as relações sociais/econômicas/políticas, é alicerçado nestas desigualdades, e que para sua existência é necessária a exploração, acumulação e lucro, concomitantemente à miséria da maioria (MARX, 2008).

As desigualdades no Brasil são visíveis e preocupantes, enquanto a maior parte da população vive em condições mínimas de existência, uma pequena parcela detém um patrimônio acumulado que é originado da exploração da classe trabalhadora (a maioria), como afirma Campello et al (2018, p.3)

É absolutamente importante discutir a desigualdade do ponto de vista da renda, olhando o estoque de capital e o patrimônio acumulado pelos ricos. No entanto, o olhar sobre a desigualdade não pode ignorar a necessidade de superar a assimetria de acesso a bens e serviços. Uma parcela expressiva da população vem vivendo à margem de condições mínimas de vida.

Neste cenário, em que a população vive em condições mínimas de acesso aos bens e serviços, como a saúde, a educação, os avanços tecnológicos etc. Os sujeitos vivem do seu trabalho, que lhes proporciona o suficiente apenas para sua existência, ao contrário da classe dominante acumula o lucro do trabalho do explorado. Assim, no cenário atual, no lugar da exploração velada do sistema feudal, vivenciamos a exploração aberta, cínica e brutal da burguesia (MARX; ENGELS, 1999).

Ademais, em meio à pandemia da Covid-19, estas desigualdades preexistentes do sistema capitalista, se tornam ainda mais exacerbadas, como apontam Pires et al (2020)

A hipótese aqui sugerida de que a base da pirâmide tem maior probabilidade de precisar de internação no caso de contaminação pelo Covid-19 vem somar-se a outros fatores que tornam as populações de baixa renda mais vulneráveis à crise de saúde pública e ao colapso econômico associados à atual pandemia. (2020, p. 4).

Segundo as autoras, a população pobre do país, a base da pirâmide, é a maior impactada pelos efeitos da pandemia, devido à ausência de recursos, estratégias de prevenção e tratamento da doença no cotidiano. A classe trabalhadora tem também dificuldade de manter o isolamento social, pois sobrevive de seu emprego, além de ter menos acesso ao saneamento básico e a saúde.

A classe trabalhadora é a mais vulnerável diante da pandemia, pois “Nas periferias, favelas e outros espaços de vida destes sujeitos, está um grande aglomerado de trabalhadores e trabalhadoras que compõem os ditos serviços prioritários durante a pandemia” (FARIAS; JUNIOR; 2020, p. 8). Estes serviços são aqueles que não recebem prestígio na sociedade, mas que são essenciais para sustentação do sistema, como: os entregadores, empregadas domésticas, faxineiras, garis, motoristas, trabalhadores de supermercados, frentistas de postos de gasolina, dentre outros.

Farias e Junior (2020) destacam ainda outros grupos que se encontram em vulnerabilidade social, como a população em situação de rua, e também os indígenas que muitas vezes são desprovidos de assistência médica e logística de transporte para doentes. Também, uma questão importante é a violência doméstica, pois segundo Campbell (2020) é estimado que as denúncias de violência doméstica tenham aumentado no Brasil entre 40 e 50%, devido ao isolamento social.

No que se refere ao acesso à bens e serviços, destaque para as tecnologias digitais, instrumentos que estão sendo utilizados para as aulas remotas. O ensino que antes acontecia

de forma presencial teve que se adaptar à nova realidade, o que deixou ainda mais evidente as desigualdades no acesso as tecnologias entre os alunos e a falta de preparo das instituições, como salienta Ribeiro et al

[...] é certo que a maior parte do ensino brasileiro antes da pandemia era na modalidade presencial e a forma com que discentes e docentes tiveram que se adaptar somente escancarou a desigualdade socioeconômica entre os alunos e a falta de preparo das instituições de ensino, principalmente as públicas, para introduzir essa modalidade como único meio de continuar as atividades do ano letivo. (2020, p.4).

Nesse sentido, a realidade é a exclusão digital desses estudantes por não terem acesso à internet. Conforme dados obtidos pela pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação - TICs domicílios 2019, mais de 20 milhões de domicílios não possuem conexão à internet no país, realidade que afeta especialmente a região Nordeste (35%) e famílias com renda de até 1 salário mínimo (45%). A pesquisa ainda apontou que 58% dos brasileiros acessam a rede exclusivamente pelo telefone móvel, proporção que chega a 85% na classe D e E. O uso exclusivo do telefone celular também predomina entre a população preta (65%) e parda (61%), frente a 51% da população branca.

Este cenário, apontado pela pesquisa, traz implicações no acesso às aulas remotas, visto que, muitas vezes o aparelho pode ser compartilhado entre familiares e não possui o armazenamento necessários às atividades. Também, segundo os dados, a ausência da internet e o uso do celular predomina nas populações pretas e pardas, demonstrando as contradições que ainda persistem no país.

Diante desse contexto, onde os estudantes filhos da classe trabalhadora têm dificuldades no acesso às tecnologias digitais, em casa e na escola, são necessárias reflexões sobre as problemáticas que podem surgir devido à efetivação de um ensino remoto nesta realidade.

4 Análises dos dados

Com o objetivo de analisar os impactos e a viabilidade do uso das tecnologias na modalidade de Educação do Campo, buscou-se recorrer aos dados e evidências existentes para iluminar os desafios e limitações do ensino remoto e, também, as estratégias que são mais adequadas ao se optar por lançar mão dessa alternativa. A abordagem propositiva que aqui se caracteriza parte de uma importante premissa: frente a um cenário sem precedentes e que tem exigido do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e

altamente complexas, produções analíticas ganham maior aderência e utilidade na medida em que reconhecem o momento de excepcionalidade.

Nessa linha, busca-se um modelo emergencial de educação em substituição às aulas presenciais nesse período de pandemia, na modalidade de Educação do Campo, no contexto do Estado da Bahia, foram utilizados os questionários conduzidos pelo Grupo GEPEMDECC/UESB. A pesquisa, que abordou a seguinte temática em questão: “Os Impactos das tecnologias Educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no Estado da Bahia no Contexto da pandemia da Covid-19 no mês de maio de 2020”. Portanto, para este texto, foi realizado um recorte do questionário produzido pela pesquisa, evidenciando os dados que correspondem a questão das desigualdades educacionais e os impactos do ensino remoto na modalidade de Educação do Campo.

A pesquisa foi direcionada a professores de todos os níveis e modalidades de ensino que atuam no Estado Bahia e alguns outros estados, através do envio de um questionário elaborado na plataforma *surveymonay*. Recebemos as respostas de 756 sujeitos, sendo 97,22% da Bahia, mas salientamos que recebemos devolutivas do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Tocantins, do Rio Grande do Sul, da Paraíba e do Acre. A pesquisa chegou alcançar outros estados, e por isso, tivemos alguns questionários respondidos, totalizando 2,28% de outros entes federados. No questionário investigamos questões sobre o ensino remoto e a Covid-19, voltadas para os seguintes aspectos: Trabalho docente, uso das tecnologias, ensino e aprendizagem, currículo, vínculo empregatício e remuneração.

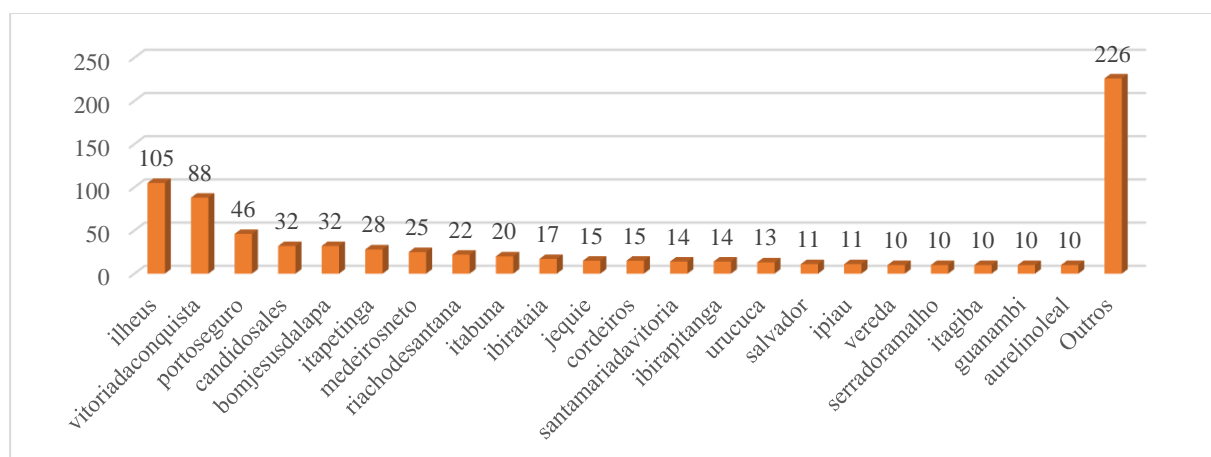
Na coleta de dados, considerando um quantitativo total 756 questionários foram respondidos, sendo que 41,30% dos sujeitos responderam que o município está oferecendo ensino remoto, enquanto 35,99% informaram que não, e 22,71% responderam que o município está oferecendo parcialmente, enviando atividades apenas para manter o vínculo entre escola e comunidade.

Nessa análise, dialogando com Arroyo (2010), é urgente retomar a relação, não superada, entre educação e desigualdade, visto que ocorreram, no decorrer da história, mudanças de qualidade das desigualdades e opressão que perduram na atualidade, não apenas por seu aumento, mas pelo refinamento dos tradicionais processos que as determinam. Essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração e de

apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do estado, de suas agências e políticas.

Ademais, os municípios do estado que foram abrangidos com o estudo são apontados no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Distribuição do questionário por cidade na Bahia-BA

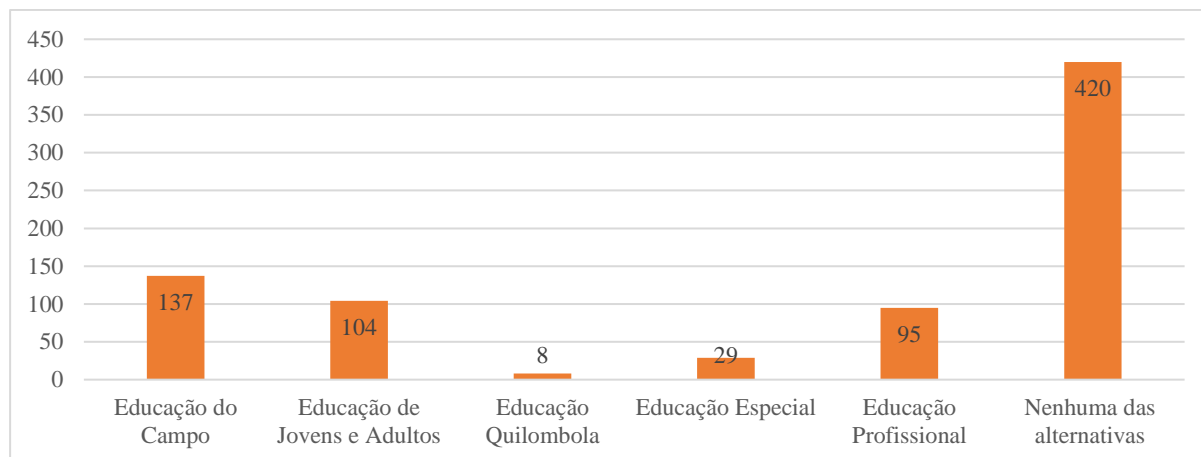


Fonte: Dados da Pesquisa do GEPEMDECC - UESB, 2020.

Nesse cenário, as cidades com mais questionários respondidos foram: Ilhéus, Vitória da Conquista, Porto Seguro e Candido Sales. Contudo, outras cidades também chamam atenção pela participação na pesquisa, como Riacho de Santana, Itapetinga, Medeiros Neto, dentre outras. Além disso, no que se refere ao perfil desses profissionais da educação e suas condições de trabalho em tempos da Covid-19, o questionário revela que 75.93% continuam tendo sua remuneração paga inteiramente, enquanto 16.40% estão recebendo apenas de forma parcial e 7.67% afirmaram que sua remuneração não está sendo paga, o que pode ser explicado devido a 29,63% serem contratados por regime determinado de trabalho.

Sobre a rede de ensino, a maioria dos profissionais da educação, cerca de 70.90%, afirmam atuar na educação pública municipal. Acerca da localização das escolas em que os sujeitos atuam, 73.15% estão na zona urbana e 26.85%, o que corresponde a 203 professores, na zona rural. Nesse sentido, ao serem questionados em que modalidade de educação atuam, apenas 18.77% marcaram a modalidade de educação campo, ou seja, 137 sujeitos, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição dos profissionais da educação por modalidade de ensino, a partir dos dados do questionário.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do GEPEMDECC – UESB, 2021.

Neste contexto, a modalidade de educação mais abarcada pelo questionário foi a Educação do Campo, com 137 profissionais que atuam na área; em seguida pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional. O número expressivo de professores que atuam na área pesquisada e que responderam ao questionário, faz com que esses dados sejam relevantes para compreender a realidade do ensino em tempos da Covid-19, bem como as desigualdades/contradições que ainda persistem no que se refere a cidade e campo.

Acerca do acesso à internet, do total de 756 sujeitos, os dados revelaram que 41,4% utilizam de *wifi* compartilhado com vizinhos e amigos. Quando questionados sobre a qualidade da conexão à internet 35,45% afirmaram ser regular, 27,12% satisfatória e 22,35% boa, demonstrando que ainda não tem acesso a uma rede de qualidade. Cabe ressaltar também que, 64,1% apontaram que as escolas em onde atuam adotaram inteiramente ou parcialmente o ensino remoto, apenas 35,9% não adotaram a essa forma de ensino. Assim, emerge a seguinte indagação: como estes profissionais adotaram o ensino remoto se professores e alunos não têm acesso a uma conexão de internet de qualidade?

A partir dos dados evidenciados sobre acesso de internet, percebe-se um indicativo para aulas *online*, as pesquisas evidenciam que não se trata de alternativa equivalente: atividades remotas, e até mesmo atividades mais estruturadas na modalidade Educação a Distância (EaD), têm suas limitações e, com efeito, não conseguirão substituir a experiência escolar presencial, em particular, quando aplicadas em escala na Educação Básica (SANTOS; NUNES, 2020).

Nessa perspectiva, o ensino remoto pode acontecer com a utilização de aulas/atividades online, como também com o envio de atividades impressas, vídeo aulas gravadas etc. Como aponta o Parecer CNE/CP Nº:5/2020, aprovado em 28 de abril, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia. Diante disso, ao responderem sobre as formas como o ensino remoto vem acontecendo, 40,48% dos profissionais apontaram que pelas redes sociais (facebook, WhatsApp, e-mail).

Analisando o contexto baiano e do Brasil, o professor da Faculdade Getúlio Vargas - FGV, Vieira (2020), afirma que a primeira coisa que chama a atenção durante essa crise sanitária é a resiliência e capacidade de adaptação dos profissionais da educação. “O mais importante foi que a sociedade vem se conformando aos direcionamentos propostos pelas ciências, que atualmente passavam por uma fase de descrédito”. Ainda segundo o professor, as autoridades que refutaram a ciência foram obrigadas a voltar atrás. Aquelas que usaram de seu poder institucional para reforçar a prudência e racionalidade foram fortalecidas.

Os profissionais da educação, ao revelarem, através das respostas aos questionários, que o ensino remoto, em sua maioria, acontece por meio das redes sociais configura-se como um aumento das desigualdades nas escolas do campo, pois, como afirmado anteriormente, o acesso à internet nas unidades escolares do campo ainda é uma problemática persistente, o que impossibilita que esses estudantes tenham acesso às aulas. Nesta vertente, ao serem questionados se os alunos têm conseguido desenvolver as atividades propostas, apenas 26% afirmaram que sim, evidenciando as desigualdades do acesso ao ensino remoto.

Além disso, sobre as dificuldades que os estudantes apontam de acesso às atividades, 39,68% afirmaram que o problema é a internet de baixa qualidade. Também, segundo os profissionais da educação, 23,68% dos alunos afirmam não ter acesso à internet em casa. A desigualdade no acesso à rede mundial de computadores, principalmente dos alunos do campo, é demonstrada na fala de um (a) professor (a) ao responder uma questão discursiva que indagava sobre as medidas que a escola deveria tomar no contexto da pandemia: “Infelizmente os alunos da zona rural não têm acesso à internet e uma grande parte dos alunos da zona urbana também não possui esse acesso” (PROFESSOR 01, 2020).

Ainda percebemos um percentual alunos que não têm acesso de internet em casa, resultado da precarização na educação onde ignoram a diversidade sócio territorial brasileira e a realidade da infraestrutura que a população e as escolas dispõem, notadamente as escolas do

campo, quanto ao acesso à rede de internet, computadores, energia elétrica, entre outros fatores necessários para que a educação seja ofertada com qualidade socialmente referenciada (SANTOS, 2019).

Nessa análise, para além da importância de refletirmos sobre o desafio de preparar os professores para o uso das tecnologias em seu fazer pedagógico, é necessário avaliarmos se a formação contempla as tecnologias por uma ótica crítica, levando os professores a compreenderem que aquilo que o discurso hegemônico proclama, ou seja, as tecnologias como panaceia educativa, bem como a sua utilização sem princípios críticos e éticos, corresponde exatamente ao que o sistema capitalista almeja (VENTURINI; MEDEIROS, 2016).

Neste cenário, os avanços tecnológicos, não são capazes de amenizar as desigualdades sociais presentes no modelo de sociedade vigente, ao contrário, os potencializa, visto que muitos ainda não têm acesso, principalmente no campo. Desse modo, a defesa da Educação do Campo é por um modelo de sociedade mais justa, com os ideais marxistas, diferente do capitalismo, como afirma Santos,

Neste sentido, a Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico, que garante a dominação vigente do sistema capitalista. (2016, p. 170).

Ademais, os dados revelam as dificuldades encontradas na aplicação do ensino remoto devido a desigualdades no acesso à internet. Por isso, as desigualdades, já existentes, se mostram ainda mais gritantes em tempos de ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19. O direito ao acesso as tecnologias, tanto no campo quanto na cidade, tem sido negligenciado, e para que o ensino *online* acontecesse deveria ser democratizado, como salienta um dos sujeitos no questionário: “O governo deveria oferecer a todos os alunos as tecnologias necessárias” (PROFESSOR 02, 2020).

O sistema capitalista tem suas raízes na exploração, expropriação e antagonismos de classes, é por natureza incorrigível, como afirma Mészáros (2008, p.12): “O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Assim, não se pode esperar mudanças/reformas que possibilitem uma possível equidade social dentro de um sistema que se sustenta nas desigualdades, na exploração de uma classe sobre a outra.

Ainda sobre o ensino remoto, especificamente no campo, os profissionais apontam que mesmo quando apenas enviadas atividades impressas, ou utiliza-se de aulas *online*, os estudantes do campo têm dificuldades em ter acesso a elas. Como afirma o Professor 03 (2020) “A escola vem adotando uma medida que é pouco eficaz as atividades impressas os alunos da zona rural não têm transporte para buscar toda semana e internet tbm ã é todo mundo que tem acesso, então, seria esperar passar a pandemia e fazer um novo calendário escolar”. As desigualdades se apresentam por meio da falta de acesso à internet, e também em relação a falta de transportes para ter acesso às atividades impressas ofertadas pela escola.

Além das desigualdades de acesso as atividades *online* ou impressas, outras problemáticas sociais interferem na questão das aulas remotas. A afirmação do professor 04 salienta essas questões “Não consigo imaginar como a escola pode estar atendendo nesse contexto, pois muitas das nossas crianças, são criadas por avós ou pais que não têm habilidades para ajudar as crianças nas atividades e alguns não possuem aparelhos tecnológicos” (PROFESSOR 04, 2020). Observando a fala deste sujeito, e dialogando com alguns autores críticos a esta concepção, a igualdade de oportunidades em uma sociedade desigual surge como uma ideologia e não pode, evidentemente, ser realizada enquanto as condições sociais que geram as desigualdades não desaparecerem (MÉSZÁROS, 2008).

Neste cenário, os responsáveis pelos estudantes não têm habilidades necessárias para auxiliar nas atividades, principalmente no campo na região nordeste. De acordo com os dados do IBGE, de 2018, a Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%) do país, em torno de quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (3,5 e 3,6%, respectivamente).

Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que devemos reconhecer que os estudantes não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que carregam um arcabouço cultural e social diferenciado, no qual pesam as heranças sociais e familiares.

5 Considerações finais

O presente estudo esteve alicerçado no objetivo de analisar os impactos e a viabilidade do uso das tecnologias do novo formato de educação nesse período de pandemia, na modalidade de Educação do Campo, no contexto do estado da Bahia. A pesquisa se centralizou por um questionário com 756 educadores da educação básica e superior,

conduzido pelo grupo GEPEMDECC/UESB. A partir dos dados, procurou-se identificar que formato da educação estava sendo ofertado nas escolas baianas, se à distância ou ensino remoto e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, dando ênfase à modalidade de Educação do Campo.

Sobre os dados do questionário, cerca de 97.22% dos sujeitos, ou seja 735 participantes, são do estado da Bahia, outros são do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Tocantins, do Rio Grande do Sul, da Paraíba, do Acre, que juntos somam 2,28% do total de sujeitos pesquisados. Desse modo, os dados são, em sua maioria, referentes aos profissionais da educação que atuam na Bahia. Também, a modalidade de educação mais abarcada pelo questionário foi a Educação do Campo, com 137 profissionais que atuam na área. Assim, o número expressivo de professores, faz com que esses dados sejam relevantes para compreender a realidade do ensino em tempos da Covid-19, bem como as desigualdades/contradições que ainda persistem no que se refere as condições enfrentadas pelos profissionais da educação e seus respectivos alunos da cidade e do campo.

As desigualdades sociais já existentes, se tornam ainda mais evidentes em tempos de ensino remoto, no que tange a pandemia da Covid-19. Os acessos à internet de baixa qualidade pelos professores, bem como a redução de seus salários, dificultam sua atuação profissional. No que se refere aos estudantes, as desigualdades são ainda maiores. Dificuldades no acesso à internet é o que mais predomina, principalmente no campo, onde também existem problemáticas sobre a aquisição de atividades impressas. Destarte, a falta de orientação no domicílio faz com que os estudantes não consigam resolver as atividades sozinhos.

Desse modo, a Educação do Campo em tempos da Covid-19, se torna um grande desafio, devido às desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. O desafio não se configura na forma de ensino, mas sim nas problemáticas já existentes que impossibilitam que os estudantes tenham acesso a bens e serviços essenciais. Além disso, fica ainda mais evidente a precarização docente, por meio de contratos de trabalho sem os mínimos direitos para o exercício da profissão. Portanto, a pandemia vivenciada no contexto em que se fez necessário o ensino remoto, potencializa as desigualdades na sociedade, desigualdades estas que são características essenciais do sistema capitalista vigente.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educ. Soc., Campinas, vol.31, n.113, p. 1381-1416, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em 16 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6, de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020.** Diário oficial da União. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020,** aprovado em 28 de abril de 2020. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2020.

BAHIA. **RESOLUÇÃO CEE N.º 37 de 18 de maio de 2020.** Diário Oficial do estado da Bahia, de 21 de maio de 2020. Secretaria Estadual de Educação. 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_37_2020_NORMA_S_COMPLEMENTARES_revisada_CDE_mesclado.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BAHIA. **Resolução CNE/CES n.1 de 03 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, p.12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. saúde, Rio de Janeiro, v.7 n°1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CAMPBELL, A. M. An increasing risk of family violence during the COVID-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. **Forensic Science International: Reports**, 2, December 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2665910720300384?via%3Dihub>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CAMPELLO, Tereza et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. especial 3, p. 54-66, novembro 2018.

CETIC. **TICs Domicílios 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CORONAVÍRUS BRASIL COVID-19. **Painel Coronavírus**. Atualizado em: 11/02/2021 19:40. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso e: 11 fev. 2021.

DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

Faculdade Getúlio Vargas. **Especialistas debatem transformação da educação em meio à pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/especialistas-debatem-transformacao-educacao-meio-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FARIAS, Magno Nunes; JUNIOR, Jaime Daniel L. **Vulnerabilidade social e Covid-19**: considerações a partir da terapia ocupacional social. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/, 2020. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi11YrCyyHuAhWSFLkGHRw-Ai0QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fpreprints.scielo.org%2Findex.php%2Fscielo%2Fpreprint%2Fdownload%2F494%2F626%2F642&usg=AOvVaw3u0x1T5IguGbPF8zGwPKhu>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

GEPEMDECC - Grupo de estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem. **Os Impactos das tecnologias Educacionais por meio do ensino remoto nas atividades escolares nos municípios localizados no Estado da Bahia no Contexto da pandemia de Covid-19**. Vitória da Conquista-BA; Maio, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

G1 (2019). **Educação: 43% das escolas rurais não têm internet por falta de estrutura na região, diz pesquisa.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/18/43percent-das-escolas-rurais-nao-tem-internet-por-falta-de-estrutura-na-regiao-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IBGE Educa Jovens (2020). **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil.** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 02 jun. 2020.

IBGE Educa Jovens (2020). **Conheça o Brasil – População Educação.** Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Célia Neves. Editora Paz e Terra S. A- Rio de Janeiro; 1997. Impresso no Brasil.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Boitempo editorial, 2º reimp. 2008.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista.** Fonte digital: Rocket Edition, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008. 2º ed.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PIRES, L.L.; CARVALHO, L; XAVIER, L.L. (2020). **COVID-19 e Desigualdade no Brasil.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340452851_COVID-19_e_Desigualdade_no_Brasil. Acesso em: 01 fev. 2021.

RIBEIRO, Renata Maia et al. **Políticas Públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela Pandemia.** VII CONEDU- Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID7309_01102020184941.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso.** Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro.** Editora Edufba : Salvador – Ba. 2020. (no prelo).

SECRETARIA DE SAÚDE DA BAHIA. **Painel Coronavírus.** Atualizado em: 11/02/2021. Acesso em: <http://www.saude.ba.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SPIRKINE, A. YAKHOT, **O Princípios do Materialismo Histórico.** S. São Paulo: Estampa, 1975b.

VENTURINI, Aline Dal Bem. MEDEIROS, Liziany Müller. **Políticas públicas educacionais e o uso das tecnologias no atendimento educacional especializado.** CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. v. 14 nº 2, dezembro, 2016.

UNICEF (2020). **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Artigo recebido em: 23.02.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

O currículo escolar em tempos de pandemia: implicações e desafios
The school curriculum in pandemic times: implications and challenges

Robson José de Moura SILVA*
Hilderline Câmara de OLIVEIRA**
Geraldo Paiva RODRIGUES***

RESUMO: A sociedade vem sofrendo diversas mudanças em todas as esferas da vida devido a pandemia da COVID-19. O cotidiano se transformou de forma rápida com a chegada de novas práticas na educação. Diante disso, o artigo visa compreender de que forma o currículo escolar poderá ser desenvolvido durante a pandemia. A pesquisa é exploratória e com abordagem quantitativa e aplicação de questionário através do *Google forms* junto a professores da Educação Infantil até docentes do Ensino Superior da cidade do Natal. Os achados da pesquisa evidenciaram que houve impactos e muitos desafios na rotina escolar em nível mundial e que foi necessário criar contextos educativos e propostas de ensino-aprendizagem, na tentativa de dar seguimento ao currículo escolar, mesmo que de forma remota, constatamos que houve uma busca pela efetivação do direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Pandemia. Educação. Covid/19.

ABSTRACT: Society has undergone several changes in all occupations due to the COVID-19 pandemic. The daily life changed quickly with the arrival of new practices in education. Given this, the article aims to understand how the school curriculum can be developed during the pandemic. The research is exploratory and with a quantitative approach and the application of a questionnaire through *Google forms* with teachers of Early Childhood Education to teachers of Higher Education in the city of Natal. The research findings showed that there were impacts and many challenges in the school routine worldwide and that it was necessary to create educational contexts and teaching-learning proposals, in an attempt to follow up on the school curriculum, even if in a remote way, we found that there was a search for the realization of the right to education.

KEYWORDS: school curriculum. Pandemic. Education. Covid-19.

1 Introdução

Na cena contemporânea, a educação desdobrou-se em várias tendências para se adaptar às novas demandas da sociedade, em especial em tempos de pandemia, quer seja em relação à prática pedagógica quer seja em torno das motivações e objetivos das mudanças estruturais nos sistemas de ensino mundial. Entre essas mudanças, podemos citar a universalização da *internet*, que impactou diretamente o sistema educacional de vários países,

* Mestre em ciências da educação/ISCECAP, graduação em física. Doutorando em educação-FACEM-EBWU. ORCID <https://orcid.org/0000-00023822-7063> E-mail: robsonjosedemourasilva@gmail.com

** Pós-doc em Direitos Humanos, Políticas Públicas e Cidadania - UFPB. Doutora em Ciências Sociais-UFRN, Mestre em Serviço Social-UFRN, Especialista em Antropologia/UFRN. Assistente Social da Saúde do RN. Docente do Programa *Stricto Sensu* da Universidade Potiguar em Administração e Psicologia. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-4810-117X> E-mail: hilderlinec@hotmail.com

***Mestre em ciências da educação. ISCECAP. Doutorando em educação-FACEM-EBWU. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1784-8094> E-mail: grpguamar@yahoo.com.br

inclusive do Brasil. É inegável que, como consequência dessa universalização, os alunos têm ingressado nas escolas cada vez mais informados. Por isso, a educação não pode ser vista de uma forma isolada, mas sim de uma forma que considere as transformações na sociedade, os novos padrões culturais, para que assim sejam otimizados seus efeitos na vida das pessoas.

Como exemplo dessas transformações, podemos citar a necessidade de isolamento social ocasionado pela COVID-19, que, sem dúvidas, alterou significativamente nossa forma de convivência social. As incertezas perante o que fazer em relação à doença revelam o quanto a sociedade não estava preparada para lidar com a situação pandêmica, mesmo não sendo a primeira vez que tenha ocorrido na história.

Assim, como diversas áreas da saúde, da segurança pública e da economia, a área da educação foi bastante impactada pela situação de isolamento social, sofrendo pressão por parte da sociedade civil e dos líderes governamentais do Rio Grande do Norte, que não desejavam o cancelamento do ano letivo. Essa situação ambígua gerou prejuízos irreparáveis para os alunos, pois forçou os sistemas de ensino a continuarem o desenvolvimento curricular, mesmo sem que os professores tivessem recebido capacitação adequada para a oferta de novas práticas pedagógicas que suprissem as necessidades de aprendizado dos alunos em meio ao isolamento.

Diante do exposto, questionamos: quais são as implicações e os desafios a serem vencidos em prol do desenvolvimento curricular durante esse período? Por isso, delimitamos como objetivo deste estudo: compreender de que forma o currículo escolar poderá ser desenvolvido em tempos de isolamento social adotado durante a pandemia de COVID-19.

Destaca-se que esta pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem quantitativa e com uso da técnica do questionário *on-line* junto ao público-alvo de docentes da rede pública e privada da cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte (RN).

O presente artigo está estruturado em seções interligadas e é composto por esta introdução, pelo referencial teórico presente na seção 2; pela apresentação do método, na seção 3; pela exposição dos resultados da pesquisa de campo, na seção 4; e por fim, as considerações finais.

2 A Covid/19 e os Reflexos na Educação

O atual momento desolador que a humanidade se encontra, diante do enfrentamento à pandemia de Covid-19 e da busca por prevenção e, ao mesmo tempo, de sobrevivência, frente

a um cenário caótico, que traz constantes embates sobre a promoção de estratégias de relacionamento articuladas, principalmente, por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação, desafia-nos, enquanto educadores remanescentes do colapso sanitário, a partilharmos saberes que possam estabelecer maior engajamento entre as formas de ensino e a aquisição da aprendizagem com mínimas garantias de êxito. Kruppa et al., (2020, p.9) destacam que:

A COVID-19 impõe aos profissionais das escolas básicas e da universidade a efetivação do diálogo. O currículo da educação escolar ou universitária na pandemia só pode se efetivar, neste momento, se feito a partir da realidade dos estudantes e de suas famílias, ficando inviável o seu direcionamento a partir das equipes educacionais, sejam elas de qualquer nível. Partir da realidade dos estudantes é procedimento defendido por algumas teorias educacionais, situação que a Pandemia torna inevitável. Esta condição pode mudar a forma escolar e, para tanto, a comunicação e as reuniões virtuais podem ser aliadas.

Diante do exposto, percebemos que, para que o currículo escolar se firme enquanto elemento de real contribuição aos processos educacionais, o mesmo deve ser readaptado perante as emergentes transformações vivenciadas pela sociedade que, mesmo tendo de lidar com o sentimento de aflição, não poderá ser desamparada, também, pela classe docente (KRUPPA et al., 2020).

Sendo assim, as adaptações curriculares precisam ser baseadas nas reais condições que se encontram toda uma comunidade escolar. Eis que surge a necessidade de acionar os resultados de pesquisas, previamente produzidas, para que se apontem características socioeconômicas dos alunos, acesso a bens e serviços, dentre outros aspectos que corroborem para uma melhor reelaboração de propostas curriculares a fim de que elas se aproximem das possibilidades de envolvimento e de desenvolvimento escolar (KRUPPA, *et al.*, 2020).

De acordo com a Nota Técnica é preciso

ter expectativas realistas quanto às diversas soluções existentes, sabendo que elas são importantes alternativas no atual momento, mas não suprirão todas as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos. Ainda que existam tecnologias educacionais promissoras, seus resultados positivos vêm quando são utilizadas em conjunto com atividades escolares presenciais, que envolvem interação dos alunos com professores, tutores e entre si (ou seja, não totalmente virtual). (BRASIL, 2020, p.6)²

² Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

Outro aspecto a ser considerado são as abordagens avaliativas mediante as práticas educativas propostas de maneira remota, haja vista que estas também devem ser adaptadas adequadamente aos novos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos. Em relação a isso, Kruppa et al., (2020, p.4) apontam que:

Dois outros princípios orientam a concepção de avaliação que sustenta as ações desenvolvidas: cada escola é diferente da outra e, portanto, os sistemas externos de avaliação violam aquilo que é essencial à qualidade da ação escolar efetiva: a formulação de um projeto político pedagógico próprio, referenciado nas necessidades da comunidade escolar, de forma a produzir currículos em diálogo com os problemas efetivos da realidade do território onde se encontram - escola e estudantes - valendo-se para isso das avaliações da instituição e do ensino-aprendizagem praticados, de modo a orientar a produção de sentido futuro (o planejamento) das ações escolares.

A promoção de uma avaliação homogênea apresenta demasiado risco à análise avaliativa da aprendizagem coletiva. Assim, em tempos de pandemia, estabelecer uma avaliação inflexível não garantirá plena verificação do que os alunos realmente aprenderam, pois não se evidenciará as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos avaliados como, por exemplo, a dificuldade de acesso à internet, dentre outras adversidades.

Nesse cenário, foram necessárias determinações legais para a interrupção das atividades escolares e os países se viram diante da necessidade de buscar estratégias semelhantes ao contato entre professores e alunos na sala de aula comum. Assim, uma das principais alternativas foi a proposta de ensino remoto, cujas aulas ocorrem via computadores e outros dispositivos conectados à internet. Todavia, essas metodologias apesar de legítimas, apresentam suas limitações, principalmente no que se refere às ações burocráticas a serem efetivadas, mesmo diante de emergências. Portanto, a continuidade das aulas não se trata apenas de uma questão legal, mas de investimentos em recursos que possibilitem a superação dos desafios que a pandemia impôs à educação.

Os dados mostram que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Ministério da Educação, já liberou R\$ 721.651.342,00 para que as escolas públicas pudessem combater a pandemia³. Os recursos do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são fonte importante de renda para as instituições comprarem álcool em gel, sabonete líquido, toalhas de papel e outros produtos de higiene. Até o momento, 105.188

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89521>

escolas já receberam. Quando as demais unidades atualizarem os cadastros, também ficarão aptas a obter recursos. O número de escolas beneficiadas pode chegar a 138 mil e o valor total a R\$ 900 milhões.⁴

2.1 Quarentena: garantia de aprendizagem ou flexibilização curricular?

A quarentena surge como principal ação dos governos com o intuito de impedir o alastramento do contágio da COVID-19 em escala global. Em relação ao contexto de isolamento social, o que se sabe é que as novas ações governamentais adverte a permanência dos cidadãos em suas residências por um período mais amplo e, em meio a esta circunstância, as escolas buscam adaptar seus currículos. Para Morgado, Souza e Pacheco (2020, p.7) “O currículo como experiência centrada no indivíduo social leva-nos a refletir sobre o papel das decisões curriculares em tempos de confinamento social”. Corroborando Goodson (1997, p.10) aduz que “é preciso sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas”

Assim, no desenvolvimento de ações educacionais não presenciais, os educadores precisam articular propostas curriculares receptivas e capazes de admitir a flexibilização das ações entre escola e comunidade escolar da melhor forma possível, através do desenvolvimento de uma relação remota ou “semipresencial”, em que pais/responsáveis façam-se presentes no ambiente escolar, em último caso, em busca de garantias de direitos de aprendizagens de seus filhos.

Nesse ínterim, este isolamento/confinamento não pode criar um estado de isolamento no currículo, porque o currículo é, em essência, um espaço de partilha. Se, por um lado, o confinamento nos obriga a estar sós, por outro, não podemos esquecer que o currículo é uma construção sociocultural e nos conhecimentos e, por isso, delineado e concretizado com base num construto coletivo e, portanto, social. (ESTÉVEZ, 2020).

Destarte, o processo de flexibilização curricular também promove distintas formas de estímulo aos indivíduos que compõe a comunidade escolar permitindo-lhes efetivar novas orientações conceptivas. Pois, o currículo escolar foi pensado na forma em que a escola se constitui de forma coletiva, com a participação de todos da comunidade.

⁴ Educação já liberou mais de R\$ 721 milhões para escolas públicas durante pandemia. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/05/educacao-ja-liberou-mais-de-r-721-milhoes-para-escolas-publicas-durante-pandemia>. Acesso em 20/10/2020.

Assim, a adaptação curricular se constitui como um modo de direcionar o currículo da escola a conteúdos acessíveis para todos os alunos, todavia, essa adaptação deve ter como foco o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, não se trata de uma adaptação da escola em si, mas de sua flexibilidade em adaptar seus fundamentos legais às condições de aprendizagem favoráveis aos alunos, independentemente de sua matrícula ser do Ensino Infantil ou Médio, ou até mesmo do Superior.

3 Método

Esta pesquisa, em relação aos objetivos, se caracteriza como exploratória, que, para Prodanov e Freitas (2013, p.51/2), “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento [...]”

Quanto à abordagem ela é quantitativa, para Appolinário (2012, p. 61), se distingue por “prever a mensuração de variáveis predeterminantes, buscando verificar e explicar a sua influência sobre outras variáveis [...]”. Já em relação aos procedimentos, destaca-se que esses foram de campo e que tiveram o respaldo das redes sociais e da pesquisa bibliográfica.

Ressalta-se que, em virtude da pandemia, a coleta de dados através de questionário ocorreu de forma *on-line*, com a utilização de redes sociais, especialmente, a rede *Whatsapp*. A coleta dos dados foi realizada durante o período de 12/08/2020 a 21/09/2020, período em que conseguimos uma amostra de 102 docentes em exercício nas redes pública e privada durante a pandemia de Covid-19. A amostra diz respeito a professores da cidade de Natal, Rio Grande do Norte e envolve docentes da Educação Infantil até docentes do Ensino Superior, em sua maioria, professores especialistas.

A pesquisa utilizou-se da amostragem probabilística, que tem como característica primordial a submissão ao tratamento estatístico. Foram critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa: docentes que não estavam na ativa e que não desejaram colaborar com a pesquisa.

4 Análise e Discussão

A pesquisa contou com a participação de 102 professores das redes pública e privada, voluntários e anônimos. Para uma melhor compreensão dos resultados, foi anexada ao questionário uma seção reservada para a análise do perfil sociodemográfico dos participantes.

Os dados mostram que a maioria, 64,71% dos participantes da pesquisa, é do sexo feminino; enquanto 34,31% são do masculino e 0,98% preferiram não informar. Isso evidencia que, na docência, existe um número maior de mulheres que de homens.

Em relação a faixa etária dos professores/as respondentes são em sua maioria dos 31 aos 40 anos de idade teve 41 participantes e corresponde a 40,20% da amostra; são professores de meia idade e com uma carreira ainda pela metade, aproximadamente. Os participantes que estão na faixa que vai de 41 a 50 anos de idade são 33 do total de 102 participantes e correspondem a 32,35% da amostra; eles representam o grupo de professores que estão em pleno exercício da profissão e, sem dúvida, têm uma experiência que pode contribuir nesse momento de pandemia para o processo de aprendizagem e ainda evitar evasão escolar.

A tabela abaixo expõe as áreas de formação da amostra, nela, percebemos que todas as licenciaturas foram representadas na amostra, cabe observar que a alternativa dava ao respondente a opção de marcar mais de uma opção, considerando que há professores com duas formações, por isso, usamos o método da frequência.

Tabela 1 – Áreas de formação

	Frequência	Percentual (%)
História	10	9,80
Língua Portuguesa	13	12,75
Geografia	10	9,80
Matemática	7	6,86
Química	2	1,96
Física	2	1,96
Pedagogia	35	34,31
Educação Física	11	10,78
Artes	2	1,96
Inglês	18	17,65
Espanhol	2	1,96
Ciências Sociais	3	2,94
Biologia	7	6,86
Filosofia	3	2,94

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Os participantes da pesquisa puderam informar mais de uma formação acadêmica caso possuíssem, e em relação a isso um dado chamou bastante atenção 34,31% dos participantes possui a formação em pedagogia, tão necessária para a atuação docente no âmbito escolar.

Além da Pedagogia, as licenciaturas que tiveram maior participação na pesquisa foram inglês com 17,65, seguida de língua Portuguesa e Educação Física.

Outro dado relevante para a análise diz respeito ao nível de formação dos professores que, mesmo diante de um cenário educacional precário e caótico, mostrou-se relevante:

Tabela 2 – Nível de formação

	Frequência	Percentual (%)
Especialização	71	69,61
Mestrado	31	30,39
Doutorado	4	3,92
Pós-Doutorado	1	0,98
Não Possui	10	9,80

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Os dados evidenciam que 69,61% possuem especialização. Do total, 30,39% possuem mestrado e outros 3,92% possuem doutorado. Esses dados revelam que a categoria dos docentes busca permanecer em processo de formação continuada, se aperfeiçoando cada vez mais, o que é muito importante, pois essa se trata de uma profissão que contribui para a formação de todas as outras.

A formação continuada dos professores está assegurada pela LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, que rege sobre as Diretrizes e Base (LDB), no *caput* do Art. 67 definindo que: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, através do:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996, s/nº)⁵

Como asseveram Melo e Santos (2020) a formação docente na realidade brasileira é historicamente, tem sido marcada por avanços e retrocessos, os quais reverberam em uma

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

formação inicial que é considerada insuficiente para preparar o futuro professor para exercer sua função, tamanha é a complexibilidade do exercício profissional na docência. Os dados a seguir apresentam o tempo de atuação dos participantes da pesquisa na docência.

Tabela 2 - Tempo de atuação como docente

	Frequência	Percentual (%)
Menos de 1 ano	2	1,96
De 2 a 4 anos	8	7,84
De 4 a 6 anos	7	6,86
De 6 a 8 anos	5	4,90
De 8 a 10 anos	14	13,73
De 10 a 12 anos	14	13,73
De 12 a 15 anos	14	13,73
De 15 a 17 anos	5	4,90
Acima de 17 anos	33	32,35
Total	102	100,00

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Quanto ao tempo de atuação como docente, a maioria, 32,35%, informou que atua há mais de 17 anos, ou seja, a maior parte dos professores possui uma vasta experiência na docência. Em 3 opções, nas faixas de 8 a 10 anos, de 10 a 12 anos e de 12 a 15 anos, houve um percentual de 13,73% da amostra. Inclusive, tivemos a participação de professores que informaram ter menos de 1 ano de experiência como docente, esses correspondem a 1,96% do total. Possivelmente, estes docentes não tiveram um cenário da educação com tempos tão difíceis, com base em outros estudos, percebemos que os professores alegam muitos desafios nesse cenário de pandemia, que gerou uma nova rotina, um deles é a falta de acesso à internet pela maioria dos alunos da rede pública, conforme dados da UNICEF⁶, cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos não têm acesso à internet em casa. Isso corresponde a cerca de 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária. A tabela seguinte apresentará a experiência dos professores por nível de ensino:

Tabela 4 – Experiência por nível de ensino

	Frequência	Percentual (%)
Educação Infantil	23	22,55
Ensino Fundamental Séries Iniciais	47	46,08
Ensino Fundamental Séries Finais	75	73,53

⁶ Disponível em: <https://brasil.un.org/>

Ensino Médio	57	55,88
Ensino Superior	21	20,59
Pós-Graduação	8	7,84

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Observamos que a maioria, 73,53% dos professores, informou que possui experiência no Ensino Fundamental Séries Finais, dado que corresponde a 75 professores de um total de 102. Também podemos perceber que mais da metade da amostra, 55,88%, possui experiência no Ensino Médio e pouco menos da metade, 46,08%, possui experiência no Ensino Fundamental Séries Iniciais. Apenas 22,55% informaram ter experiência na Educação Infantil. Portanto, boa parte dos professores possui vasta experiência de atuação nos diferentes níveis de ensino.

Quanto às modalidades de ensino, a Educação Básica não foi uma opção, haja vista ser praxe que o professor tenha essa experiência em sua carreira profissional, portanto, o intuito foi analisar as demais modalidades de ensino, além da Educação Básica, nas quais a amostra possui experiência, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação à Distância. Os resultados estão expressos na tabela a seguir:

Tabela 5 – Modalidades de ensino nas quais a amostra possui experiência

	Frequência	Percentual (%)
Educação de Jovens e Adultos	71	69,61
Educação Especial	23	22,55
Educação Profissional e Tecnológica	19	18,63
Educação Básica do Campo	18	17,65
Educação Escolar Indígena	3	2,94
Educação Escolar Quilombola	2	1,96
Educação à Distância	31	30,39

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Os dados comprovam que, 69,61% dos professores possuem experiência na Educação de Jovens e Adultos. A Educação à Distância/EaD é a segunda modalidade que mais professores indicaram ter experiência, corresponde a 30,39% da amostra. Essa última modalidade citada pode ter sofrido alterações significativas devido ao isolamento social adotado durante a pandemia de Covid/19.

O perfil sociodemográfico da amostra corresponde, em sua maioria, ao de professores do gênero feminino, distribuídos numa faixa etária que vai dos 31 aos 60 anos de idade, integrando as mais distintas áreas de formação acadêmica, com prevalência na área de pedagogia, e possuindo, em sua maioria, nível de especialização e mestrado. Têm experiência profissional que ultrapassa a média dos 10 anos; a maioria tem mais de 17 anos de experiência como docente em todos os níveis de ensino da Educação Básica, sendo a maior concentração no Ensino Fundamental Séries Finais, o que justifica a experiência da maioria da amostra na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O período de isolamento social adotado na pandemia de Covid/19 foi marcado pelo ajustamento da área da educação em todo o território nacional. Assim, como os trabalhadores de outras áreas, os profissionais da educação, também precisaram se adequar à nova realidade para que conseguissem cumprir a demanda curricular anual. Para tanto, se fez necessário a promoção de uma formação continuada que atendesse as necessidades das novas circunstâncias e com condições de atender a estrutura curricular.

4.1 Educação e pandemia: implicações e desafios

Diante do cenário descrito, o de isolamento social, foi necessário criar uma formação específica a fim de capacitar os professores para o ensino remoto. Logo, novas formas e tecnologias substituíram o quadro e o giz da sala de aula convencional.

Os dados mostram que, 61,76% dos participantes indicaram que receberam algum tipo de formação/capacitação nesse período de pandemia, para continuarem as práticas pedagógicas de forma remota. Contudo, essa formação/capacitação pode estar ligada com a atitude dos profissionais em buscar, por conta própria e com recursos próprios, uma capacitação profissional que lhes auxiliasse diante do quadro caótico ao qual a educação foi submetida. Ademais, 38,24% dos participantes não receberam formação/capacitação; esses precisaram continuar de qualquer forma ou não continuar com a prática pedagógica.

Com esses dados, podemos dizer que existe um certo descaso em relação ao processo de formação continuada de professores, pois espera-se que todos os professores estejam aptos a lidar com novas tecnologias. Ressaltamos que essa formação seria imprescindível para a otimização das aulas que continuaram de forma remota. Conforme verificamos, 55,88% da amostra indicou que foi possível continuar com o desenvolvimento curricular da disciplina que ministrava em sala de aula, como exposto na tabela a seguir:

Tabela 6 – Na pandemia de COVID-19 foi possível continuar com o desenvolvimento curricular

	Frequência	Percentual (%)
Sim	57	55,88
Não	45	44,12
Total	102	100,00

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Os dados mostram que, 44,12% dos professores participantes da pesquisa, indicou que não foi possível continuar desenvolvendo a proposta curricular da disciplina que ministrava antes do isolamento. Essa é uma situação complexa. A não continuidade das aulas ocorreu por diversos motivos, pelas condições financeiras de muitos alunos e professores, ou porque tiveram problemas no acesso à internet, ou porque faltava uma estrutura mínima em casa para poder ministrar suas aulas de modo remoto.

Cabe destacar ainda que, em relação aos 55,88% dos docentes que afirmaram ter conseguido dar continuidade, não sabemos em que condições ocorreu essa continuidade. Como argumentam Dias e Pinto (2020, p.1)

Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celular ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes à distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades está fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, *software* e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem.

E mesmo sendo possível a continuação ou não do desenvolvimento curricular, a maioria absoluta, 96,08% dos participantes, indicaram que perceberam mudanças na rotina escolar após a pandemia da Covid/19, como expresso nos dados a seguir:

Tabela 7 – Teve mudanças na rotina escolar após a pandemia do Covid-19

	Frequência	Percentual (%)
Sim	98	96,08
Não	4	3,92
Total	102	100,00

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Mesmo com tantas mudanças e desafios no cenário local, estadual, nacional e internacional, 3,92% dos professores indicaram que não perceberam mudanças na rotina escolar após a pandemia. Cabe elencar aqui que as novas tecnologias de ensino e aprendizagem já estão fazendo parte da rotina de algumas escolas, em especial da rede privada, pois sabemos que os investimentos da rede pública ainda não são os desejáveis e os necessários para atender todas as demandas educacionais do país.

Os dados apontam que 66,67% da amostra indicou que recebeu estímulo para buscar formação continuada com o intuito de lidar com novos formatos de aulas em virtude da pandemia, enquanto 33,33% não recebeu estímulo. Disso, depreendemos que, em tempos de tantas mudanças na educação nacional causadas pela pandemia da Covid/19 a falta ou o pouco estímulo à busca por capacitação, se constitui como um grande desafio a ser vencido.

Cabe observar que, 96,08% dos professores estão desenvolvendo atividades e que apenas 3,92% da amostra não está desenvolvendo atividades educacionais no período de isolamento social. Os que afirmaram que estão desenvolvendo dão aulas remotas, fazem vídeo aulas, enviam atividades em blocos, ou usam outras ferramentas. Sendo assim, a continuidade das atividades depende do acesso à internet, sendo esse um fator determinante para o processo de aprendizagem em meio à pandemia. Analisando esse fenômeno, Cifuentes-Faura (2020, p.9) afirma que:

O fechamento de escolas está causando um maior isolamento social das crianças e afetando seu desenvolvimento. As famílias mais desfavorecidas ou em risco de pobreza são as mais afetadas, pois, embora muitas escolas disponibilizem conteúdo online para continuar a aprendizagem, é necessário ter acesso à Internet e dispositivos móveis adequados para o ensino⁷.

⁷ El cierre de escuelas está ocasionando un mayor aislamiento social para los niños, y afectando a su desarrollo. Las familias más desfavorecidas o en riesgo de pobreza son las más afectadas, ya que, aunque muchas escuelas están proporcionando contenidos online para continuar con el aprendizaje, es necesario tener acceso a internet y dispositivos móviles adecuados para la enseñanza.

Alguns docentes estão até desenvolvendo encontros presenciais, que é o caso de 6,86% dos professores, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 – Como desenvolveu as atividades educacionais durante o isolamento

	Frequência	Percentual (%)
Aulas Remotas	77	75,49
Vídeo aulas	42	41,18
Envio de Atividades em Blocos	45	44,12
Encontros Presenciais	7	6,86
Outros	23	22,55
Não Desenvolvi Atividades Educacionais	4	3,92

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Os dados mostram que, 75,49% dos participantes estão utilizando as aulas remotas para continuarem desenvolvendo atividades educacionais nesse período de isolamento social; esta é a ferramenta que exige menos capacitação por parte do professor. Já a produção de vídeo aulas exige formação continuada e cursos de capacitação para lidar com a tecnologia de edição de vídeos, como se pode notar, essa ferramenta é utilizada por 41,12% dos participantes da pesquisa.

O envio de atividades em blocos é utilizado por 44,12% dos pesquisados. Essa é uma ferramenta que exige o conhecimento técnico do professor em sua área e a habilidade de editar os blocos de conteúdos em programas de edição de texto. Mesmo que as aulas estejam acontecendo de forma remota, sendo essa uma ferramenta utilizada pela maioria da amostra, os professores reconhecem que não têm suprido as necessidades curriculares nesse período de pandemia, conforme a tabela a seguir:

Tabela 9 – As aulas remotas suprem as necessidades curriculares

	Frequência	Percentual (%)
Sim	29	28,43
Não	73	71,57
Total	102	100,00

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Para a maioria dos docentes, 71,57%, as aulas remotas não têm suprido as necessidades curriculares, enquanto para 28,43%, as aulas remotas têm suprido as necessidades curriculares. Consequentemente, para 62,75% dos pesquisados, o currículo da disciplina que ministra não está sendo desenvolvido como planejado e de acordo com o PPP da instituição. Em outras palavras, “podemos dizer que a escola se diferencia dos demais espaços de aprendizagem pelo fato de ter um currículo que tem como fundamento o conhecimento teórico”. (FUCHS E SCHÜTZ, 2020, p.80)

Os dados revelam que alguns professores conseguiram continuar desenvolvendo sua prática pedagógica como planejado e de acordo com o PPP da instituição que trabalha, mas essa é a realidade de apenas 37,25% dos professores participantes da pesquisa. Nesse contexto, estão entre os principais problemas enfrentados pelos professores: o próprio fato de aulas serem no formato *online*, a baixa frequência, o desinteresse dos discentes e a pouca participação dos alunos durante as aulas, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 10 – Principais problemas curriculares diante do advento da pandemia

	Frequência	Percentual (%)
Aulas Online	14	13,73
Baixa Frequência	71	69,61
Desinteresse Discente	67	65,69
Baixa Participação dos Alunos	83	81,37
Outros	26	25,49

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

O maior prejuízo elencado pelos participantes da pesquisa é a baixa participação dos alunos, ele foi indicado por 81,37% da amostra, e seguido de perto pela baixa frequência e pelo desinteresse discente com a indicação de 69,61% e 65,69% dos participantes, respectivamente. As questões de desestímulo docente podem estar representadas em outras opções, que estão indicadas por 25,49% dos pesquisados.

Ressalta-se que, o processo, que parecia lento e gradual, foi sistemático, e os educandários e profissionais da educação não tiveram muito tempo para adaptações. Um acontecimento global que exigia o distanciamento social remodelou planos em curso e cobrou imediatas e eficientes respostas/atitudes dos operadores da educação no Brasil. (BORSTEL, FIORENTIN E MAYER, 2020). No quadro I abaixo, apresentamos as respostas dos professores em relação a como pensam em cumprir a proposta curricular planejada, vencendo a baixa participação e a pouca frequência dos alunos.

Quadro I – Como vencer o período de isolamento para cumprir a proposta curricular

PROF 3	Ministrando um reforço escolar
PROF 4	Dinamizando as aulas e incentivando a participação dos discentes, de forma mais efetiva para motivar sua participação e permanência nas aulas.
PROF 10	Aulas extras pós pandemia
PROF 14	Apresentando os conteúdos programáticos de forma direta, haja vista que conteúdos apresentados em sua integridade (muitos textos, por exemplo) não se configurarão enquanto elementos atrativos nesse período de grande tensão psicológica.
PROF 15	Elaboramos atividades que serão impressas e entregues aos alunos. Utilizamos o aplicativo Whatsapp para poder ter um contato direto com o aluno, explicando as questões e retirando as mais possíveis dúvidas.
PROF 22	Adaptando o currículo ao momento de pandemia por qual passamos, tentando desenvolver nos alunos as principais habilidades para a série que estão cursando.
PROF 26	Procuo me aproximar o máximo que posso da proposta curricular propondo atividades diversificadas e contemplando alguns pontos do currículo
PROF 41	Continuando com as atividades já desenvolvidas, buscando um novo caminho que chegue ao educando, seja através do uso da tecnologia e ou qualquer outra possibilidade de interação com o aluno.
PROF 65	Acredito que se tentarmos manter os alunos motivados e chamarmos a atenção deles com conteúdo mais lúdico, dentro da disciplina, conseguirá tirar algum proveito dessas aulas nesse tempo tão difícil!
PROF 74	Através de atividades remotas com a participação dos alunos e uma adaptação do calendário letivo de 2021/2022.
PROF 76	Temos que continuar com as atividades remotas, utilizando o maior número de ferramentas digitais para conseguir alcançar o maior número possível de estudantes.
PROF 77	Penso em continuar com atividades remotas e aulas online para abranger pelo menos os alunos e alunas que têm acesso à tecnologia.
PROF 90	Com aulas extras em 2021.
PROF 91	Buscando possibilidades em recursos diversos como jogo, debates, palestra com profissionais.
PROF 92	Minha proposta foi renunciar a conteúdos e temáticas cuja mediação do professor seria extremamente necessária. Estou reforçando temas e conteúdo de caráter mais dialogado, reforçando conhecimento prévio.
PROF 102	Com atividades extras

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Observamos que, os professores demonstram o desejo de cumprir o currículo escolar previsto, e que se preocupam com o desempenho dos alunos em meio às circunstâncias atuais. Dentre as propostas mais viáveis, as que mais se destacam, por atingirem um maior número

de alunos, são as propostas de reforço escolar e de aulas extras nos anos subsequentes ao corrente ano.

No entanto, como assevera Morin (2007, p.84) “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”. E diante dessa pandemia, estamos em direção de novas incertezas, em todas as esferas da vida social, um contexto, o qual não sabemos, que caminho tomar.

Ressalta-se que os docentes estão utilizando-se das redes sociais e dos mecanismos tecnológicos e com metodologias ativas e diversas formas de tentar seguir com o currículo pedagógico, desde o uso de aulas online até o Whatsapp, conforme nos relata o Professor 22 que: “adaptando o currículo ao momento de pandemia por qual passamos, tentando desenvolver nos alunos as principais habilidades para a série que estão cursando”, em outras palavras, como reflete o professor 41 sobre a necessidade de “continuando com as atividades já desenvolvidas, buscando um novo caminho que chegue ao educando, seja através do uso da tecnologia e ou qualquer outra possibilidade de interação com o aluno.”

Em suma, *adaptação* é a palavra do momento nesse cenário de pandemia. Em relação a tal situação, destacamos a fala de Cifuentes-Faura (2020, p. 7):

Além disso, eles devem considerar como adaptar seus materiais de aprendizagem para alunos que não possuem internet ou dispositivos eletrônicos para trabalhar. Muitas escolas estão substituindo os exames tradicionais por ferramentas de avaliação online. Diante dessa nova situação, os professores devem ser inclusivos, e também levar em consideração que nem todos os alunos possuem as mesmas instalações ou os recursos necessários para estudar a distância. Os alunos se sentem oprimidos ou frustrados se não perceberem alguma atenção ou a certeza de que podem entrar em contato com o professor e receber as instruções e orientações de que precisam quando estiverem perdidos. O professor também deve manter contato direto com os pais para garantir a continuidade da educação dos filhos.⁸

O quadro a seguir expõe a opinião dos docentes quanto ao que falta ser contemplado na proposta de aulas remotas para cumprir a proposta curricular. A situação mais abordada

⁸ Además, deberían considerar cómo adaptar sus materiales de aprendizaje para los estudiantes que no poseen internet o dispositivos electrónicos con los que trabajar. Muchos colegios están sustituyendo los exámenes tradicionales por herramientas de evaluación online. Ante esta nueva situación el profesorado debe ser inclusivo, y tener en cuenta también que no todos los alumnos tienen las mismas facilidades ni los recursos necesarios para estudiar a distancia. Los alumnos se sienten agobiados o frustrados si no perciben cierta atención o la seguridad de que pueden contactar con el docente y recibir las instrucciones e indicaciones que necesiten cuando se encuentren perdidos. El docente también debería mantener un contacto directo con los padres para asegurar la continuidad de la formación de los niños.

pelos professores está relacionada a falta de internet e de equipamentos necessários para que todos possam se conectar e frequentar as aulas remotas regularmente.

Quadro II – O que falta ser contemplado nas aulas remotas para cumprir a proposta curricular

PROF 1	Contemplar os alunos que não tem acesso à internet
PROF 4	Variedade da metodologia aplicada
PROF 6	O empenho dos alunos.
PROF 13	Participação e interesse da família.
PROF 14	Despertar a atenção dos alunos para a interdisciplinaridade, isto é, o aluno não precisa ou não deveria focar nos estudos de forma fragmentada como ocorre na atual proposta multidisciplinar.
PROF 15	Falta uma plataforma que contemple acesso ao aluno e professor.
PROF 22	O que falta mesmo é a parte prática, neste nível as aulas remotas são mais complicadas de serem absorvidas
PROF 24	Primeiramente, inclusão digital. Em segundo lugar, formação continuada mais adequada às necessidades da educação remota, incluindo uso de jogos, por exemplo.
PROF 37	No meu caso. O que me falta é financeiro para adquirir melhores recursos.
PROF 41	A constatar que realmente está existindo aprendizado.
PROF 53	Vídeo aulas com a explanação dos conteúdos e posteriormente atividades de fixação.
PROF 55	Falta o diagnóstico avaliativo dos conteúdos.
PROF 65	Acredito que falta mais clareza nas ideias, pois sabemos que jamais será proposto todo o conteúdo da proposta curricular!
PROF 81	Acredito que temos as ferramentas necessárias, mas os alunos é que precisam de tecnologia e internet para ter uma maior participação.
PROF 82	Falta melhorar no quesito acessibilidade do aluno às mídias sociais (celulares e uma internet de boa qualidade) e em muitos casos falta também o acompanhamento familiar no que se refere a realização das atividades pelo aluno, para que a aprendizagem passe a fluir com maior frequência. E no caso do professor, também falta material de expediente, tipo aparelhos para gravar uma aula de forma diferenciada para que os alunos possam assistir aos vídeos aula no Youtube.
PROF 84	Plataformas direcionadas e personalizadas
PROF 99	Orientação e apoio da gestão da escola.

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Mesmo diante do isolamento social, com todos os prejuízos gerados pela falta de estrutura adequada para a continuação do desenvolvimento do curricular escolar, percebemos que os professores têm trabalhado para vencer todas as dificuldades e para minimizar os prejuízos, mapeando tudo o que falta ser contemplado para um ensino que promova a

igualdade de oportunidades entre os alunos. Isso, nos releva uma realidade inesperada por todos, em que nas palavras de Hackenhaar e Grandi (2020, p. 55):

O chão da sala de aula continua lá, sozinho. O quadro branco, as carteiras vazias, os corredores também. O ensino adquiriu uma nova modalidade durante a pandemia. Essa nova modalidade também nomeada de Ensino a distância exigiu que professores tivessem pleno domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tornaram-se imprescindíveis para fazer a informação e o conhecimento chegar a todos.

Diante dessa realidade, cabe aos governos unir esforços para vencer os impactos da pandemia, não apenas na saúde, mas em todas as dimensões da vida em sociedade, como aduz Cifuentes-Faura (2020, p.6)

Os diferentes governos e centros educacionais devem implementar um sistema de empréstimo de computadores, livros e materiais educacionais, para reduzir as desigualdades econômicas. De uma perspectiva política, os legisladores devem considerar o fornecimento de apoio ou assistência regular a famílias de baixa renda com crianças durante a crise econômica iminente para prevenir o aprofundamento e o aumento da pobreza infantil⁹.

Ademais, cabe destacar que os professores têm utilizado diversos recursos tecnológicos para viabilizar as aulas e o desenvolvimento curricular, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro III – recursos tecnológicos utilizados no período de pandemia

PROF 2	Redes sociais, celular, plataforma Google entre outros
PROF 4	Aplicativos como Meet, zoom, sala de aula Google etc.
PROF 7	Notebook com vídeo aula, Google Meet
PROF 11	Computador, webcam, programa para gravação e edição de vídeos.
PROF 18	WhatsApp, video aulas e Google Meet
PROF 19	Mais usados: Aplicativos de reuniões virtuais (Zoom, por exemplo) e grupos de Whatsapp
PROF 20	Ferramentas como Google Meet, zoom, videochamadas etc.
PROF 24	Aplicativo Whatsapp (escrita e áudio), vídeos, fotografias da atividade feita pelo estudante.
PROF 30	WhatsApp, Meet, Google forms.
PROF 32	Live e vídeo aula.

⁹ Los distintos gobiernos y centros educativos deberían poner en marcha un sistema de préstamos de ordenadores, libros y materiales educativos, para reducir las desigualdades económicas. Desde una perspectiva política, los legisladores deberían considerar la posibilidad de proporcionar un apoyo o ayuda regular a las familias de bajos ingresos con niños durante la inminente crisis económica para evitar que se profundice y se amplíe de la pobreza infantil.

PROF 37	Aulas gravadas, atividades elaboradas no google formulário, WhatsApp.
PROF 39	Vídeo aulas através de aplicativos via computador e celular. Porém um pequeno grupo de alunos que moram em um mesmo condomínio fez a proposta de aulas presenciais, que estão acontecendo duas vezes na semana.
PROF 42	Notebook, celular, aplicativos de gravação e edição de textos, luzes e tripés, internet, filmadora, sites como o Google meet para sala de aula virtual e outros sites e aplicativos de jogos.
PROF 45	Notebook, internet, celular, filmes, vídeos, vídeo aulas, microfones, fones, iluminação artificial, aplicativos de jogos...
PROF 46	Tele aulas, porém ainda como projeto piloto.
PROF 47	Celular, SmartPhones, redes sociais e Google Classroom
PROF 51	Internet, mídias sociais, notebook e celular.
PROF 55	Plataforma de aula on-line e mídias sociais.
PROF 58	Celular, computador e alguns aplicativos como WhatsApp, GSA, meet, entre outros.
PROF 59	Escola Virtual no Sigeduc
PROF 64	Aulas gravadas, PowerPoint, tv.
PROF 65	Aplicativos de mensagens, videoconferências, lives e reuniões on-line!
PROF 67	WhatsApp, live, vídeo, chamadas telefônicas e e-mail.
PROF 75	Sigeduc e Google Classroom.
PROF 76	Estamos usando plataformas: Sigeduc, Google Classroom, Google meet, Whatzapp entre outros.
PROF 80	Ferramentas de mensagens, aulas na internet, atividades digitais e impressas...
PROF 81	Aplicativo WhatsApp, Google sites e Google forms.
PROF 82	Google meet no computador ou celular e WhatsApp também no computador ou celular.
PROF 84	Notebook' microfone' web can' fones de ouvido
PROF 89	Internet, computador com câmera, vídeos, planilhas online, apresentações de slides online.
PROF 91	Notebook, plataformas de ensino adaptativo, app de estudo.
PROF 93	Notebook, celular, aplicativos, plataforma.
PROF 94	Grupo de WhatsApp, vídeos pelo Facebook da escola.
PROF 102	Plataforma de ensino

Fonte: coleta de dados *on-line*/2020

Em síntese, os recursos destacados pela amostra são: *Notebook; tablet; smartphone; microfone; webcam*. Todos esses recursos possibilitam a utilização de *softwares* para comunicação a distância em tempo real, e o mais citado pelos pesquisados foi o *Google Meet*, aplicativo de reunião, em que o professor envia um *link* para os alunos se conectarem a uma

sala de aula remota; ao acessar o *link*, os alunos precisam ser aceitos pelo professor e então a aula acontece.

À guisa de Considerações Finais

Momentos como o atual, marcados por uma pandemia de um vírus mortal que exige a adoção de isolamento social, transformando a rotina de todos, revelam o quanto estamos despreparados para enfrentar situações adversas como essa. A área da educação não está imune a isso, pois ainda precisa se adequar a diversas situações como a da evolução tecnológica, a necessidade de formação continuada, bem como a necessidade de capacitação profissional para lidar com a Educação 4.0.

O que observamos, afinal, é que a pandemia contribuiu para aprofundar diversos desafios que os profissionais da educação já vinham enfrentando: a falta de condições e incentivos para buscarem formação adequada para a nova realidade de utilização das mídias digitais, assim como para buscarem novas metodologias ativas como recurso para o desenvolvimento curricular e profissional, o que, conseqüentemente, melhoraria o processo de ensino aprendizagem, sobretudo durante a pandemia da Covid/19. A nova situação social revelou que existe um despreparo e, muitas vezes, um desinteresse dos docentes em formações continuadas para os novos contextos educacionais do século XXI.

Porém, é inegável que os professores, apesar das dificuldades, vêm tentando, mesmo que rastejando, dar continuidade ao desenvolvimento curricular a fim de minimizarem os prejuízos/impactos que estão sendo causados pelo cancelamento de todo um ano letivo escolar. Aqui, destaca-se que, conforme revelado pela amostra da pesquisa, não houve programas de capacitação para toda a categoria de professores, tampouco, estímulo que proporcionasse o interesse desses profissionais pela busca de capacitação profissional para lidar com tecnologias exigidas por práticas pedagógicas desenvolvidas de forma remota.

Portanto, em nossa pesquisa, contamos que houve a modificação da rotina escolar e a inserção de novos contextos educativos, bem como novas propostas educacionais, que correspondem a uma tentativa de continuidade do desenvolvimento curricular. Destacamos ainda que a tentativa de continuidade está se dando de forma remota, com encontros virtuais ou com envio de blocos de conteúdos e atividades de forma simplificada, com adaptação curricular ou reestruturação deste para o momento de pandemia, e o principal, sem que os

profissionais recebessem apoio financeiro dos sistemas de ensino para o custeio de equipamentos.

Referências Bibliográficas

APOLINÁRIO, F. **Metodologia da filosofia e prática da pesquisa**. 2.ed.- São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: constatações da coordenadoria regional de educação de Itapiranga. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. – Cruz Alta: Ilustração, 2020.

BRASIL. **Nota técnica** - ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19 (2020). Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf> Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

DIAS, É; PINTO F. C. F. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.28 no.108 Rio de Janeiro Jul./Sept. 2020. Epub July 06, Disponível em <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001> Acesso em 20 de agosto de 2020.

ESTÉVEZ, A. **El zoomismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva**. Nexos. Cidade do México, 6 de abr. 2020. Nexos Crisis ambiental. Disponível em: <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>

FUSCHS, C.; SCHUTZ, J. A. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. – Cruz Alta: Ilustração, p. 69-85, 2020.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HACKENHAAR A. de S.; GRANDI, D. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (Orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. – Cruz Alta: Ilustração, p.55-67, 2020.

KRUPPA, S. M. P.; MENDONÇA, F.; JUNIOR, K. G. de S.;

SIMÃO, M. C. MANGANOTTE, M. B. **Educação na Pandemia**. Universidade de São Paulo (2020). Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/educacao-na-pandemia.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [Recurso eletrônico].

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.11 – 2020, p.88-104. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269>

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://medioambiente.nexos.com.mx/?p=277>.

Sites consultados/visitados

[https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13507-fnde-j%C3%A1-liberou-mais-de-r\\$-720-milh%C3%B5es-direto-para-escolas-p%C3%BAblicas-na-pandemia](https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13507-fnde-j%C3%A1-liberou-mais-de-r$-720-milh%C3%B5es-direto-para-escolas-p%C3%BAblicas-na-pandemia)

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf> Acesso em: 17 set.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

<https://brasil.un.org/>

Artigo recebido em: 03.03.2021

Artigo aprovado em: 25.05.2021

Artigo publicado em: 30.06.2021

Letramento digital e práticas docentes: o Ensino de Língua Portuguesa em contexto de Pandemia da Covid-19**Digital literacy and teacher practices: the Portuguese teaching in context of Covid-19 Pandemic**

Nádson Araújo dos SANTOS*

Wilton PETRUS**

Adriana Cavalcanti dos SANTOS***

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa no cenário de aulas remotas, em virtude da Pandemia da Covid-19, tem implicado em “arranjos” nos fazeres docentes, desde o como ensinar ao como avaliar as aprendizagens dos alunos. Esses “arranjos”, entre saberes e fazeres, deram ênfase de forma particular aos usos das Tecnologias Digitais no contexto educacional. Este trabalho trata-se de uma investigação qualitativa do tipo exploratório, que definiu por objetivo investigar as perspectivas de professores sobre as implicações do letramento digital dos alunos e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas. Para isso, dialogamos com Fabrício (2006), Rojo e Moura (2019), Coscarelli e Ribeiro (2017), Prensky (2010), entre outros. Os resultados indicam, por um lado, que fazer uso das tecnologias emergentes não é suficiente para garantir as aprendizagens dos alunos. Por outro, as práticas de leitura, escrita e análise linguística, por meio das quais são lidos e produzidos textos multimodais, são condição *sine qua non* para a proposição de aulas que considerem a multimodalidade e os gêneros digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Ensino remoto. Letramento digital. Pandemia.

ABSTRACT: The teaching of Portuguese in the remote classroom setting, due to the Covid-19 Pandemic, has implied “arrangements” in teaching activities, from how to teach to how to assess students' learning. These “arrangements”, between knowledge and practice, placed particular emphasis on the uses of Digital Technologies in the educational context. This research is an exploratory qualitative investigation, which set out to investigate the perspectives of teachers on the implications of students' digital literacy and the redirection of their pedagogical practices. For this, we dialogue with Fabrício (2006), Rojo and Moura (2019), Coscarelli and Ribeiro (2017), Prensky (2010), among others. The results indicate, on the one hand, that making use of emerging technologies is not enough to guarantee students' learning. On the other hand, the practices of reading, writing, and linguistic analysis, through which multimodal texts are read and produced, are a *sine qua non* for proposing classes that consider multimodality and digital genres.

KEYWORDS: Portuguese language. Remote teaching. Digital literacy. Pandemic.

* Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>, nadson.araujo@gmail.com.

** Mestre em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0002-6920-3143>, wiltonpetrus@yahoo.com.br.

*** Doutora em Educação, Universidade Federal de Alagoas, <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X>, adricavalcanti@hotmail.com.

1 Introdução

É uma experiência nova para mim. Sou uma analfabeta digital. Mas com muito interesse em aprender [...](P41¹).

A reflexão da epígrafe desvela ecos do contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE²), modalidade adotada durante a pandemia da Covid-19 que, desde meados de março de 2020, tem alterado a rotina da sociedade brasileira e do mundo, ocasião em que os professores e alunos estão imersos em um período de paralisação das aulas presenciais. Nesse sentido, para garantir o cumprimento da carga horária letiva, há tentativas de “arranjos” educacionais por meio do ERE nas escolas públicas e privadas no Brasil. Esses “arranjos” vêm implicando em “novas” formas de ensinar e de avaliar o desempenho dos alunos em práticas de ensino da Língua Portuguesa (LP).

A declaração “sou uma analfabeta digital”, expressa metaforicamente na epígrafe, põe em relevo alguns questionamentos: o que significa ser alfabetizada digitalmente? Saber fazer uso das tecnologias digitais (TD) em práticas sociais de leitura e escrita é condição *sine qua non* para a proposição de práticas pedagógicas de ensino de LP em contextos escolares de ERE? Essas e outras questões provocaram reflexões sobre os processos didáticos de planejamento, vivências e avaliação de práticas de ensino de LP na Educação Básica, universo da nossa pesquisa.

No desdobramento do enunciado, especificamente em: “mas com muito interesse em aprender” (P41), vislumbra-se a busca da professora por “novas” aprendizagens sobre a inclusão das TD como ferramentas a serem mediadas nos processos de aprendizagem. Para Ribeiro (2016), uma questão que deve ser observada consiste na inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na vida cotidiana e nas práticas de ensino. Ainda segundo Ribeiro (2016), a necessidade dessa inserção tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas, destacamos, sobretudo, as interações que ocorrem no ambiente escolar.

¹ Neste texto utilizamos o padrão: P1, P2, P3... para fazer referência às falas dos professores e preservar suas identidades.

² O ERE é uma modalidade que visa ofertar acesso remoto temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente na escola. Devido à necessidade do distanciamento social (medidas de combate à transmissibilidade do vírus) e pelo contexto sanitário de calamidade em saúde instalado, esse formato de ensino tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino no país, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise (HODGES *et al.*, 2020).

Há uma série de mudanças de ordem didática e conceitual nas práticas docentes quando se utiliza gêneros digitais emergentes ou quando o docente faz o uso de tecnologias para o ensino. Para Ribeiro (2016), com a expansão do uso de textos multimodais, uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura que para a produção de sentidos associam: sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, *layouts* multissemióticos; alterando, assim, os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados.

Mediante reflexões sobre as formas de ensinar LP na conjuntura do ERE, divulgadas amplamente no país, definimos por objetivo investigar as perspectivas de professores sobre as implicações do letramento digital dos alunos e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas, no que concerne se essas práticas eram consideradas no planejamento e se havia proposição de atividades em ambientes digitais. Para tanto, dialogamos com Fabrício (2006), Rojo e Moura (2019), Coscarelli e Ribeiro (2017), Prensky (2010), entre outros.

Diante do exposto, a discussão sobre o ensino de LP, durante a pandemia da Covid-19, pela circunstância do ERE, é pertinente para a reflexão acerca das práticas docentes e os usos das TD para as aprendizagens significativas. Nesse entrelaçamento dialógico, o artigo foi elaborado da seguinte forma: (1) discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam o texto; (2) os fundamentos metodológicos; (3) apresentação, análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

2 Ensino de Língua Portuguesa: “novos” propósitos sociais

O ensino de língua materna deve ir além de uma visão simplista de questões biológicas ou de competências linguísticas. Posicionamo-nos de tal maneira em sintonia com Moita Lopes (2006) quando argumenta que essas questões estão relacionadas e contingenciadas a inúmeros fatores e que o aspecto psicológico é somente uma parte do todo do debate. Logo, a teorização das investigações deve estar centrada em contextos aplicados, isto é, o ensino deve estar centrado em cenários nos quais as pessoas vivem e agem considerando as mudanças socioculturais, políticas, históricas e ideológicas da humanidade.

Diante disso, é preciso estabelecer um diálogo com o ensino de LP a partir de teorias que revisitam os modos de produzir pesquisas em ciências sociais, “na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la comprometida por outras histórias”

(MOITA LOPES, 2006, p. 23). Para este autor, são necessárias teorizações que dialoguem com os interesses daqueles que vivem diretamente as questões sociais e que nelas estão inseridos como sujeitos ativos, produtores de linguagens. Sendo assim, sob o olhar da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) propõe abordagens que devem constituir a pesquisa no ensino de línguas:

1 – Abordagem que explore a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria.

2 – Abordagem que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Observar o sujeito da linguagem e as suas práticas históricas permite discutir um objeto em evolução; objeto este que a cada dia avança da perspectiva do ensino de saberes linguísticos engessados para um processo dialógico do ensino de LP. Esse processo põe em evidência o papel do professor, o objeto do ensino e os diferentes lugares sociais ocupados pelos alunos e pelo professor. Nesse sentido, é oportuno pensar as relações dos sujeitos que agem sobre e por meio da língua/linguagem, influenciados a partir de contextos concretos e flutuantes de uso da língua.

Para Fabrício (2006), a concepção de contexto flutuante em permanente mobilização não é nova. Na filosofia antiga já havia a inferência de uma experiência sensível com seus aspectos transitórios da realidade, assim criticavam qualquer ideia humana permanente e estável. Desde Heráclito e seus seguidores acreditava-se que “é impossível banhar-se nas águas do mesmo rio duas vezes, porque o rio, e nós, já não somos os mesmos” (FABRÍCIO, 2006, p. 53). Tendo em vista tal conceito filosófico, toma-se a realidade natural como fluxo plural em constante movimento: este é o princípio direcionador e construtor de sentidos para novas experiências por meio da língua/linguagem.

Nesse paradigma, assume-se a indissociabilidade de práticas discursivas e teorias vertentes da realidade concreta (FABRÍCIO, 2006). Destarte, não há lugar para o ensino de LP centrado na perspectiva conteudista, além de que, em se tratando das relações em sala de aula entre aluno-aluno e alunos-professor, ancoram-se questões ideológicas, políticas, éticas, poderes hegemônicos, realidades e acontecimentos no mundo. Desse modo,

(...) vem ganhando vulto na área, desde os primeiros estudos em análise crítica do discurso a preocupação em situar sócio-historicamente as práticas discursivas e

associá-las às suas condições de produção, circulação e interpretação. O desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

No mesmo movimento, a partir da crise mundial pelo advento de uma pandemia inesperada, pensar a contemporaneidade impôs a necessidade de questionamentos e redirecionamentos do ensino de LP em contexto de ensino remoto em emergência. Esse momento fez com que muitos professores se percebessem, repentinamente, em um lugar de “flutuação pedagógica”, que provocou o abalar de suas crenças, razões e aprendizagens da docência. De súbito, docentes foram obrigados a viver em poucos dias uma transformação radical em âmbito de inovações sociais, econômicas, tecnológicas e, sobretudo, depararam-se com o conflito entre a forma que culturalmente se vinha ensinando LP e o redirecionar das práticas com a exigência da inserção de novas orientações para o ERE com os usos das TD.

Em se tratando de ponderar orientações para o ensino de LP, convém considerar, segundo Geraldi (2013), que há na escola a “fetichização” do advento do novo. Esse novo enraíza-se de certo modo e passa a ser apenas construção fixa do pensamento, pois cabe entender que o novo sempre será substituído por algo mais novo, quando não existe essa ação do sempre novo, corre-se o perigo de cair em um “saudosismo”. Segundo o autor, esse sentimento “trata-se de uma espécie de saudosismo, mas saudosismo que não é só do passado; é fundamentalmente um saudosismo da estabilidade e fixidez” (GERALDI, 2013, p. 84).

Na perspectiva de Geraldi (2013), o entendimento de que o professor precisa sempre estar a par das últimas orientações conceituais e didáticas em sua área de especialidade acompanha a história da educação no Brasil há décadas. Para o autor, ironicamente, isso sempre significará estar desatualizado, no entanto, a competência docente emerge do desejo de acompanhamento da volatilidade do mundo social e científico. Nesse sentido, poder-se-ia resumir a carreira docente (e, porque não, também a sua ansiedade) na máxima: "Aqui reside a busca pelos conhecimentos impermanentes da pedagogia, da psicologia, dos recursos didáticos que iluminarão suas ações" (GERALDI, 2013, p. 88).

Pela constante movimentação das ciências – entre elas, as ciências linguísticas –, o professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como promotor de mudanças pedagógicas em prol da qualidade do ensino, isso é, um interlocutor interessado no que o aluno tem a dizer. Nesse sentido, diante do contexto pandêmico, estamos diante de uma ressignificação das práticas de ensino de LP e de letramentos, em espaço de sala física ou

remota, fato esse que ancora o êxito da ação pedagógica em competências cada vez mais elevadas de letramento digital de alunos e professores, conforme delineia-se na continuidade do artigo.

2.1 Alfabetização digital e letramento na escola

Diversas perspectivas de estudos têm se debruçado a compreender o letramento digital em situações escolares (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017; COSCARELLI, 2017) e as suas contribuições para a alfabetização digital, para as práticas sociais e pedagógicas, bem como para a apropriação de competências e habilidades necessárias à interação na sociedade em um mundo digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Em termos teóricos, entende-se por alfabetização a capacidade de codificar e decodificar letras e palavras (ler e escrever), utilizando as tecnologias do impresso. Com isso, de forma análoga, pode-se dizer que a concepção de alfabetização digital considera “a mudança nas tecnologias e as capacidades necessárias para esse aprendizado” (FRADE, 2017, p. 63). Nesse movimento, o letramento digital pode ser entendido como a capacidade de os sujeitos interagirem com as diversas tecnologias, identificando-as e atribuindo-lhes funções sociais, reconhecendo assim as mais diversas tecnologias emergentes, mesmo quando não as utilizando em práticas sociais relacionadas às aprendizagens e ao ensino.

Em diálogo com teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre os estudos do letramento digital e suas implicações para a vida e para a escola, aqui destacamos o lugar das interfaces digitais no ensino de LP. Novais (2016), ao pensar as práticas de leitura na escola, defende o postulado de que as interfaces digitais não devem ser ignoradas nas atividades de leitura e escrita em razão do profícuo momento de promoção das práticas de letramento digital.

Destacamos, por sua vez, que o letramento digital neste artigo é abordado na perspectiva de reconhecimento de sua importância para as práticas digitais e para o efetivo ensino de LP, sobretudo, em tempos de Pandemia da Covid-19. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), o letramento digital está diretamente relacionado às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital”, cuja aquisição também pode ser desenvolvida em âmbito escolar.

Sobre esse lugar da escola como espaço também para o letramento digital, Ribeiro propõe a seguinte análise:

(...) a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler que desafiam concepções de leitura mais tradicionais. O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no processo de criação e de recepção de textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas, e conseqüentemente, exigem uma formação mais específica dos integrantes (RIBEIRO, 2016, p. 20).

A partir do excerto, o acesso às TD e às redes sociais, tais como o *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, tem implicado na transformação dos processos de criação e de recepção de textos por parte dos alunos (RIBEIRO, 2016). Por outro lado, essas transformações das práticas de uso das linguagens sinalizam a necessidade de políticas de formação continuada de professores mais específicas, que demandam a aquisição de outros e emergentes letramentos que estão para além do letramento escolar (da escrita), mas não o exclui.

Sobre isso, abordam Mafra e Coscarelli (2013):

(...) o letramento digital não está, portanto, localizado numa instância totêmica, mas ordinariamente entranhado em diferentes práticas sociais. Por isso mesmo, essa forma de letramento está aprioristicamente acessível a todos que militam no ensino, porquanto não é às NTIC que devemos nos dirigir, mas às demandas que a sociedade constrói para fins de utilização desses recursos digitais. Infelizmente, no que compete aos cursos de formação, eles ainda não se deram efetiva conta dessa constante e crescente demanda, presente de forma significativa a partir da década de 1990 no Brasil (MAFRA; COSCARELLI, 2013, p. 903).

No entanto, Rojo (2012), ao discorrer sobre o manifesto da pedagogia dos multiletramentos, defende que é função da escola disciplinar os usos das tecnologias, tanto para sua aplicação em situações de aprendizagem quanto para as práticas sociais relacionadas à vida e à interação social. Para isso, exige-se dos professores e dos alunos do século XXI a apropriação de conhecimento, de habilidades das TD e dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019) para que os sujeitos possam interagir socialmente utilizando os diversos gêneros digitais emergentes que circulam na sociedade.

Nessa direção, Rojo e Moura (2019), ao discutirem sobre a relação multiletramentos, letramentos, internet e tecnologias, afirmam que:

(1) A internet foi a tecnologia que essa geração definiu para o letramento e a aprendizagem da nossa comunidade global. (2) A internet e as tecnologias a ela

relacionadas requerem novos letramentos adicionais para se poder ter pleno acesso ao seu potencial. (3) Os novos letramentos são dêiticos. (4) Os novos letramentos são múltiplos, multimodais e multifacetados. (5) Os letramentos críticos são centrais para os novos letramentos. (6) Os novos letramentos requerem novas formas de conhecimento estratégico. (7) As novas práticas sociais são um elemento central dos novos letramentos. (8) Professores tornam-se mais importantes, embora seu papel mude em salas de aula de novos letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 25).

Os autores afirmam no excerto acima que a internet e, conseqüentemente, as TD possuem uma relação direta com a necessidade de ampliação do conhecimento de letramentos emergentes. Essa apropriação dos ditos “novos letramentos” torna-se primordial para que ocorram inovações nos modos de ensinar e de aprender. Dessa exigência decorre o entendimento de que professores e alunos precisam interagir discursivamente, ou seja, a partir de significações nos momentos de aulas presenciais e nos eventos de aulas híbridas, *online*, presenciais ou remotas. Em contrapartida, a modalidade, ensino remoto, adotada de forma emergencial provocou questionamentos referentes à falta de acessibilidade às TD por parte dos alunos e dos professores, tais como: dificuldade de acesso à internet, desigualdades socioeconômicas, dentre outras problemáticas (SANTOS; SANTOS, 2020).

Ainda refletindo sobre as dificuldades e desigualdades enfrentadas nesse período pandêmico, concordamos com Pennycook (1998) ao afirmar que estamos ancorados em um mundo de desigualdades alarmantes classificadas por questões de gênero, raça, etnicidade, classe social, idade e assuntos que envolvem a sexualidade. Assim, atrelados a esses contextos e problematizações, emergem reflexões acerca da relevância do letramento digital para os modos de como planejar e propor práticas pedagógicas de ensino. Portanto, diante de tantas desigualdades sociais no Brasil, deve-se repensar como garantir a acessibilidade às ferramentas digitais de modo a contribuir para as aprendizagens dos alunos.

3 Metodologia

A curiosidade epistemológica em conhecer e tecer reflexões sobre as práticas de ensino remoto de LP em função da pandemia de Covid-19 implicou na realização de uma investigação qualitativa do tipo exploratório (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A referida investigação coletou dados empíricos, com foco no modo como o letramento digital dos alunos implicou no redirecionamento das práticas pedagógicas, a partir das perspectivas de professores da educação básica que ensinavam o componente curricular de LP. Do *corpus* coletado emergiram as categorias de análise: letramento digital e práticas pedagógicas. A

primeira categoria apoia-se nos postulados de Coscarelli e Ribeiro (2017) e Coscarelli (2017). A segunda, por sua vez, tem sua gênese nas contribuições de Tardif (2014).

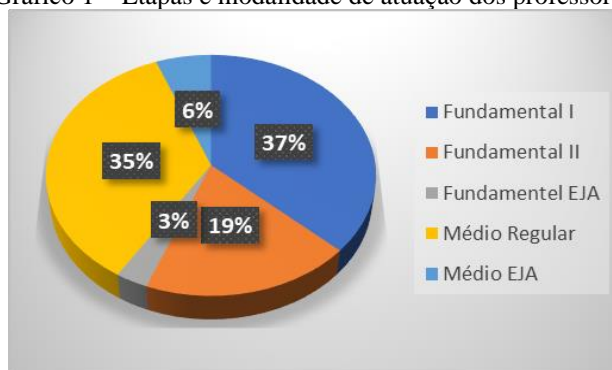
Para a coleta do *corpus* de análise, utilizou-se um questionário construído na plataforma virtual *Google Forms*, o qual foi enviado por meio de endereço eletrônico para 70 (setenta) professores que atuaram, durante a pandemia da Covid-19, na educação básica no Estado de Alagoas. Estimou-se que cada respondente ocuparia, no máximo, dez minutos para responder todas as questões. As respostas fechadas foram tratadas estatisticamente e as respostas abertas foram estudadas por meio do método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os questionários foram analisados de forma anônima, de modo a preservar a identidade dos professores participantes. Aos professores, contactados através do *e-mail*, foram dadas orientações sobre o preenchimento do questionário *on-line*. Terminadas as respostas das questões obrigatórias, bastava o voluntário clicar no botão “ENVIAR” para que o questionário fosse virtualmente devolvido à plataforma. Vale destacar que obtivemos resposta de 68 do total de 70 professores.

Este estudo exploratório utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* que permitiu apresentar o perfil de professores e conhecer suas percepções sobre a alfabetização e o letramento digital por meio das questões abertas. No texto de apresentação da pesquisa, no *Google Forms*, aos participantes foi informado que suas identidades seriam preservadas. Sendo assim, com a finalidade de assegurar o sigilo das identidades dos sujeitos, utilizamos o padrão P1, P2, P3... para fazer referência às falas dos professores.

4 O perfil docente desvelado pelo *corpus* da pesquisa

Os docentes foram convidados a fornecer informações sobre suas áreas de atuação, formação acadêmica e práticas docentes durante o período da Pandemia no contexto do ERE. Como demonstra o Gráfico 1, o público era predominantemente formado por professores que atuavam no Ensino Fundamental I (38,8%) e Ensino Médio (35,3%), seguidos de professores que atuavam no Ensino Fundamental II (19,1%). Os números indicam ainda um pequeno percentual de professores que trabalhavam em outras etapas da educação básica.

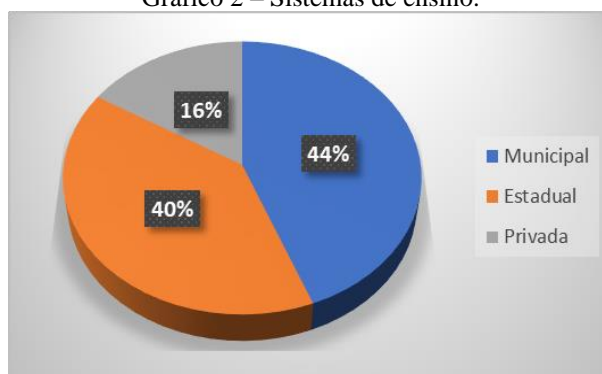
Gráfico 1 – Etapas e modalidade de atuação dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Os professores colaboradores da investigação pertenciam à rede pública e à rede privada de ensino. Essa informação implicou entender seus espaços de atuação, haja vista que conhecer o lugar de fala dos sujeitos é fator primordial para as análises de suas *práxis* no cenário da Pandemia da Covid-19. Os professores estavam distribuídos nas seguintes redes de ensino:

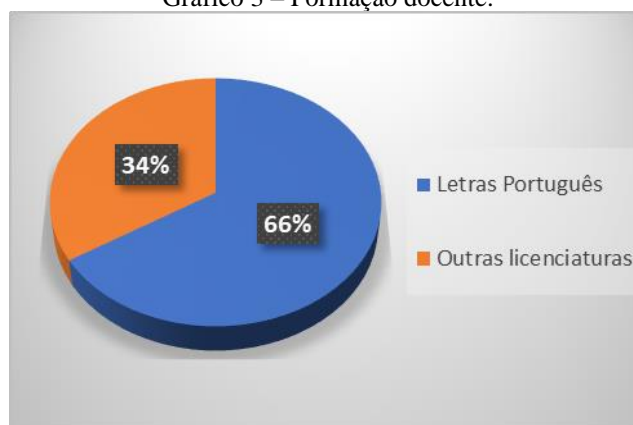
Gráfico 2 – Sistemas de ensino.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 2 indica que a maioria dos professores atuavam no sistema da rede pública (84% dos docentes), concentrados na rede municipal e estadual, 44% e 40% respectivamente; seguidos de professores que faziam parte da rede privada (16%). No que se refere à formação acadêmica, intencionou-se conhecer se esses profissionais possuíam formação específica na área de atuação, áreas afins ou ainda se não possuíam graduação em alguma licenciatura. A pesquisa revelou que 66,2% (a maioria) dos professores possuíam licenciatura em Letras:

Gráfico 3 – Formação docente.

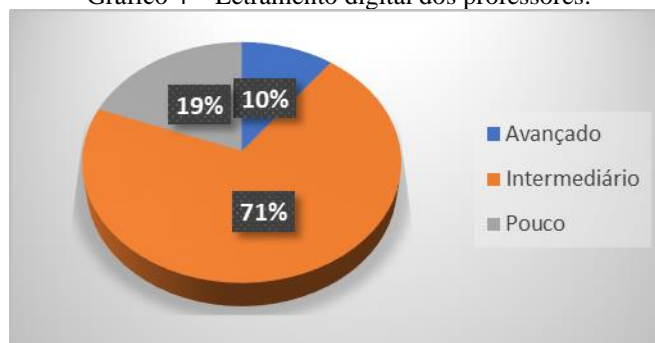


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como lido no Gráfico 3, todos os 68 professores, que devolveram o formulário preenchido, possuíam ensino superior, com predominância para o curso de Letras. Quanto ao tempo de experiência docente, a maioria dos respondentes possuía mais de 15 anos de atuação (38,2%). Do total de entrevistados, 16,2% tinham entre 11 e 15 anos de atuação; seguidos de 26,5% que tinham entre 6 e 10 anos de experiência como professores de LP e 19,1% com menos de 5 anos. Essa informação é relevante por permitir inferir que a pesquisa foi realizada com professores que têm um tempo considerável de docência na área e são experientes quanto ao ensino de LP; e, para além disso, devido ao tempo de formação, suscita a hipótese de habilidades diferentes relacionadas ao letramento digital.

Nessa direção, perguntou-se como eles avaliavam o conhecimento e habilidades que apresentavam quanto ao uso de tecnologias, tais como: computador, celular, *tablet*, uso de *softwares* e aplicativos móveis. Como a maioria dos respondentes (70,6%) afirmou ter conhecimento intermediário, inferimos que professores com tais habilidades e competências poderiam teoricamente apresentar menos dificuldades na transposição de suas aulas presenciais para o ERE.

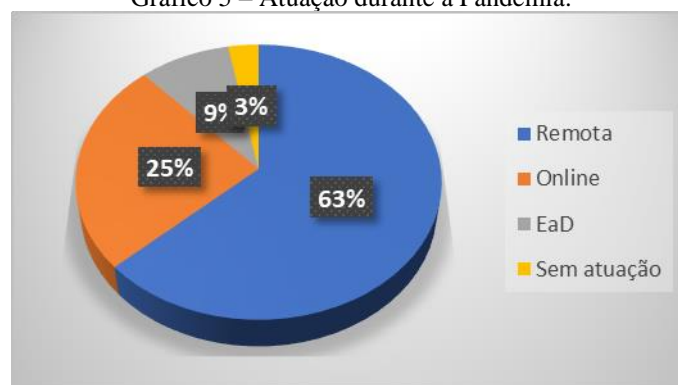
Gráfico 4 – Letramento digital dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entre as opções de respostas na questão do Gráfico 4, havia a opção “não possui” (letramento digital). Nenhum dos 68 que respondeu ao questionário assinalou essa alternativa. Com base nessa informação, há suposição de que todos os professores apresentam habilidades para o uso das TD ao reconhecerem que possuíam algum nível de letramento digital. Outra curiosidade epistemológica desta investigação consistiu em conhecer o modo que os profissionais estavam atuando, ou não, durante a pandemia.

Gráfico 5 – Atuação durante a Pandemia.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Gráfico 5 indica que mais de 60% dos professores declararam que suas práticas de ensino se aproximavam da modalidade “ensino remoto”. Dois professores – cerca de 3% - relataram que não atuaram nesse período.

4.2 Análise da fala dos professores

Esta investigação ocupa lugar significativo para conhecer o domínio das ferramentas e das tecnologias para a leitura em ambientes digitais por parte dos docentes e de seus alunos. A esse respeito, os professores apontaram que há nos alunos um certo “interesse” pela interação com a leitura em mídias digitais.

Ao refletir acerca do letramento digital dos alunos, o professor P3 indicou que “[...] *Uma boa parte dos alunos têm domínio razoável das ferramentas*”. Para ele (professor), tem sido um desafio, por exemplo, trabalhar com os hipertextos (XAVIER, 2015). Ainda segundo o professor P3, boa parte dos alunos demonstra interesse em interagir com a leitura por meio de ferramentas digitais.

O enunciado do P3 direcionou para o entendimento de que os professores acreditam que os alunos possuem letramento digital razoável (destaque para o uso das TD). Contudo, P3

afirma que o trabalho com as linguagens multissemióticas é um desafio para a prática de leitura, escrita e interação com os textos multimodais, tal como o hipertexto. Segundo Marcuschi (2008), com o advento das tecnologias emergentes digitais, a sociedade tornou-se cada vez mais textualizada. Isso diz respeito à produção e à circulação de textos hipertextuais e multimodais. É pensando nos gêneros emergentes das TD que problematiza Marcuschi:

(...) mais do que em qualquer época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital). Diante disso, vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola tranquilamente continuar ensinando como se escreve cartas e como se produz um debate face a face? (MARCUSCHI, 2009, p. 198).

A problematização exposta pelo autor conduz para a reflexão sobre como é significativo pensar a escola como o lugar em que há oportunidade de utilizarmos a diversidade dos textos multimodais e dos hipertextos. Em tempos de pandemia, supomos que o trabalho com os textos multissemióticos puderam contribuir com as práticas de ensino e consequentemente com as aprendizagens dos alunos que, segundo a maioria dos docentes, são usuários das mídias digitais e têm acesso de algum modo às tecnologias emergentes. Nesta direção, P6 aponta que *“os alunos possuem uma certa natividade para os usos sociais de tecnologias”*. A respeito dessa concepção, Prensky (2010) considera nativo digital a geração nascida no século XXI, descrevendo o perfil de sujeito, na declaração:

Mais e mais jovens estão, atualmente, se aprimorando tecnologicamente, conectados a seus pares e ao mundo de uma maneira que nenhuma geração jamais esteve antes. Fluxos de informações chegam até eles 24 horas por dia, 7 dias por semana. “Se eu perder meu celular, perco metade do meu cérebro”, comenta um aluno (PRENSKY, 2010, p. 2, tradução nossa).³

Nos enunciados dos professores ficou evidente que a “natividade” não garantiu uma melhor adaptação dos alunos quando da transposição repentina do ensino presencial para o ERE, instalado em todo o país pelo agravamento da pandemia da Covid-19 no Brasil. Para P6: *“Os alunos, mesmo tendo uma aptidão às tecnologias, não têm o hábito de usarem os meios digitais para leitura e escrita. Como nós, estão encontrando dificuldades para situar-se neste novo cenário de educação”*.

³ More and more young people are now deeply and technologically enhanced, connected to their peers and the world in ways no generation has ever been before. Streams of information come at them 24/7. More and more of what and need is available in their pocket on demand. "If I lose my cell phone, I lose half my brain", comments one student (PRENSKY, 2010, p. 2).

Sobre aptidão para os usos das TD e concepção de nativo digital, Prensky (2010) considera que não é suficiente o domínio técnico da tecnologia para realizar práticas de leitura e escrita em suportes midiáticos. Segundo o autor, as novas gerações, representadas pelos nascidos após os anos 2000, possuem predisposição e motivação para o uso de tais ferramentas. Para Prensky:

No século 21, muitas de nossas antigas suposições e ideias fortemente arraigadas foram revertidas - e muitas outras convulsões estão a caminho - esse é claramente um lugar diferente no qual nossos filhos estão crescendo. Dois terços das pessoas no planeta possuem um telefone celular. Um novo mundo virtual (ou seja, online) emergiu do éter e se tornou o foco da atenção de muitas das nossas crianças (PRENSKY, 2010, p. 2, tradução nossa)⁴.

Diante do exposto, na realidade brasileira, faz-se necessário repensar essa “natividade” e habilidades relacionadas apenas à idade, uma vez que, no Brasil, há uma diversidade socioeconômica e problematizações que podem limitar os usos e os acessos às tecnologias em práticas sociais e na escola. Entra em campo, assim, um sistema de forças plurais que entrelaçam uma série de significações redirecionando constantemente os sentidos, práticas, técnicas, procedimentos de subjetivações e relações discursivas, tornando problemática a adoção do ponto de vista e simples explicações causais a respeito dos inúmeros fenômenos sociais dentro e fora da escola (FABRÍCIO, 2006).

Na coletânea intitulada “Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas” Coscarelli e Ribeiro (2017) destacam que os professores precisam encarar um grande desafio: se preparar para uma nova realidade. As autoras já anunciavam antes da pandemia a necessidade de haver esse olhar do professor para si e para suas práticas docentes, para que fosse possível desenvolver nos alunos estratégias didáticas para leitura e produção de textos utilizando linguagem multissemiótica.

Ao analisarmos o questionário, percebemos que foi recorrente na fala dos professores entrevistados que os alunos, durante o ERE, demonstraram maior interesse pela leitura e produção de textos. Segundo eles, esse interesse poderia estar relacionado às características multimodais e multiletradas dos textos digitais, como pode ser evidenciado no fragmento:

⁴ In the 21st century, so many of our old assumptions and strongly held ideas have been turned around - and so many more upheavals are on the way - that is clearly a different place in which our kids are growing up. Two-thirds of the people on the planet have a cell phone. A new virtual (i.e., online) world has emerged out of the ether and become the focus of many of our kids' attention (PRENSKY, 2010, p. 2).

Os estudantes já apresentavam, nas aulas presenciais, certa resistência para leitura e produção de textos. Apesar disso, no contexto pandêmico, eles têm demonstrado um interesse maior pelas atividades relacionadas com a leitura e a produção de textos. Uma possível causa, seria o formato mais dinâmico das atividades propostas via WhatsApp (P16).

O aplicativo *chat WhatsApp*, utilizado usualmente para conversas informais, foi um dos recursos mais utilizados durante a pandemia, seja como instrumento de comunicação, repositório de atividades pedagógicas, e entre outras funções. Segundo Ribeiro (2020), a maioria das escolas do país, principalmente as escolas públicas, não possuíam sequer um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) estruturado. Talvez, esse seja um dos motivos pelo qual o *chat* foi utilizado na maioria das realidades brasileiras.

Outro aspecto destacado por P16 está relacionado às características multiletradas e multissemióticas dos textos no formato digital que podem ser produzidos e lidos em aplicativos móveis e permeados pelas TD. Sobre tais características, Rojo (2012) afirma que esse tipo de texto atravessa as “barreiras”, são fronteiros e possuem uma dinâmica que os permite habitar nas nuvens e apresentar-se de modo não linear.

Para os professores faz-se necessário desenvolver nos alunos competências a fim de consolidar o letramento digital para utilização em situações de aprendizagens. Quanto a essa necessidade, expõe o docente P34: *“O letramento digital dos alunos é uma das habilidades que ainda precisa ser consolidada, pois o mesmo ainda se apresenta como novidade quando é relacionado ao processo de leitura e escrita de textos”*.

Assim, segundo P34, os alunos conseguem utilizar os recursos digitais, contudo, uma das dificuldades percebidas por eles passa pelo uso produtivo dos recursos. Também sobre isso, P4 afirmou: *“Apesar de conseguirem usar com facilidade os equipamentos, na prática, parece que eles têm dificuldades de fazer uso produtivo das leituras e exercícios”*.

Destacamos que o depoimento do P4 está fundamentado na concepção sobre letramento digital de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que versa o letramento digital para além de saber manusear ou manipular quaisquer recursos ou ferramentas tecnológicas. Para esses teóricos, o letramento digital consiste em “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Na mesma linha, os demais professores demonstraram, em suas respostas, reconhecer a necessidade de ampliação do letramento digital dos alunos para que assim pudessem interagir de modo mais

produtivo. Não considerando apenas os usos das TD, mas também sua aplicação em situações de aprendizagens.

Em vista disso, a experiência com o ERE reconfigura as práticas de leitura e escrita escolar em que o professor tem buscado encaminhar propostas didáticas que permitam o contato dos alunos com o mundo da escrita. Essas tentativas, de sucesso ou não, desvelam as possibilidades de interação entre os sujeitos do ensino (professor) e das aprendizagens (alunos), logo, a relação entre os sujeitos é dialógica, pois ao ensinar, aprende e ao aprender, ensina-se.

As propostas didáticas encaminhadas pelos professores participantes da pesquisa indicam que o componente curricular de LP foi abordado a partir de práticas de leitura, escrita e análise linguística. Destacando-se a ausência do trabalho com os textos literários, como também se destacou as práticas de leitura que foram priorizadas em relação as de escrita.

O professor P62 relatou, a respeito desse tópico, que: *“propunha leitura de livros online, interpretação de textos e produção textual com o objetivo de analisar criticamente o momento vivido durante a Pandemia da Covid-19”*. Depreende-se, então, a proposição de uma prática de leitura em interface com as práticas de produção textual relacionadas às reflexões sociais. Isso revela o entendimento de que somos sujeitos sócio-históricos e culturais.

Importante destacar que essas práticas de leitura foram propostas em diferentes suportes, além de considerar as multimodalidades dos gêneros discursivos, como informa o professor P34: *“Encaminho consultas de enciclopédia online, audição de podcasts, consulta a sites jornalísticos, visualização de contos (vídeos), crônicas, tubepédia, tutoriais, produção de verbete de enciclopédia, HQs, resumos, quiz”*. Esse entendimento pode ser inferido também no registro do professor P18, ao informar: *“Trabalhamos com leitura e produção de textos informativos em formato de podcast; desafios de leitura de emojis e leitura e produção de fotos narradas”*.

Por outro lado, as especificidades do trabalho com a linguagem, mais particularmente o hipertexto como objeto das práticas de leitura e de produção, foi referenciado pelos professores P3, P4 e P55 nos excertos:

No que diz respeito à leitura e produção, o trabalho com hipertexto, tem motivado o aluno não só para a leitura, mas também para a produção textual, onde os alunos criam novos finais para clássicos da literatura. A análise linguística é realizada a partir das produções dos alunos ou trechos das leituras propostas. (P3).

Leitura e produção de hipercontos para abordar o uso das tecnologias na produção de narrativas. (P4).

Escrita e reescrita. Gravação de Podcast a fim de trabalhar a oralidade, Envio de tarefas escritas à mão, para perceber a evolução de leitura e escrita. (P55).

Ao trabalhar com o hipertexto, há uma tentativa de aproximar as práticas escolares às práticas de leitura e escrita da cultura digital. Trazendo, assim, as vivências das práticas sociais para a escola e evidenciando que a maioria das práticas de leitura realizada é hipertextual. Por conseguinte, como afirma Xavier: “impõem-se nos novos desafios de processamento e de produção de linguagens mescladas, conduzindo-nos a criar estratégias semióticas e cognitivas para lidar com tais linguagens” (2015, p. 73). No que se refere ao eixo análise linguística/semiótica, o professor P8 aponta:

Já propus leituras de análise linguística de diversos canais digitais sobre assuntos relacionados à pandemia. Como também, utilizamos o Instagram para realizar uma pesquisa sobre o aumento da violência doméstica no período da pandemia. Já fiz aulas invertidas, onde separei conteúdos morfológicos entre os alunos, onde elaborava a aula e postava os vídeos nas redes sociais. (P8).

Correntemente, percebemos pelas respostas dos docentes que há uma nítida tentativa de propor práticas de análise linguística/semiótica no contexto de aulas remotas. Essas práticas, segundo P8, estavam relacionadas à pandemia e a outros subtemas que emergiram no período de distanciamento social, a exemplo da “violência doméstica”. Se levarmos adiante essa reflexão, encontramos um panorama singular e significativo de tentativas de condução e ressignificação de práticas de ensino da leitura, escrita e análise linguística/semiótica durante o ERE em decorrência do atual cenário pandêmico.

5 Considerações finais

Esta pesquisa problematizou o letramento digital dos alunos a partir das percepções dos professores. Por meio dos relatos, foi possível inferir que os alunos possuem alfabetização digital na medida em que conhecem os equipamentos eletrônicos, que eles sabem diferenciar os mais diversos dispositivos digitais da sociedade moderna e conseguem fazer uso deles nas práticas cotidianas.

Essa alfabetização digital, pelo que expuseram os professores, pode ainda ser ampliada na escola por meio da interação com os textos multissemióticos, principalmente os que circulam na esfera virtual, que são multimodais e hipertextuais. Entretanto, saber fazer

uso das TD, segundo os professores, não é suficiente para garantir aprendizagens a partir das proposições dos componentes curriculares. Nessa direção, os docentes afirmaram que as práticas de leitura, escrita e as atividades de análise linguística/semiótica nas aulas de LP, por meio das quais são lidos e produzidos textos multimodais, são condição *sine qua non* para a proposição de aulas que considerem a multimodalidade e os gêneros digitais.

Cabe destacar que, durante a análise, a natividade digital dos sujeitos também foi pontuada. No entanto, os professores demonstram enxergar essa característica como algo a ser desenvolvido nos estudantes, para que eles se apropriem do letramento digital de modo a utilizarem-no em contextos de ensino e de aprendizagens. A investigação ainda indicou que as atividades de LP realizadas durante o ERE apontavam para a produção escrita e que as temáticas de trabalho nas aulas estavam geralmente relacionadas a temas que tinham relação direta com a pandemia da Covid-19, tais como: a violência doméstica e o distanciamento social.

No que se refere ao ensino dos gêneros textuais, os entrevistados destacaram a criação de *Podcast*, a leitura e produção de hipercontos. Com isso, a experiência durante o ERE permitiu que os professores pudessem explorar, a partir de suas realidades, os multiletramentos, a multimodalidade e as multisssemioses de textos e de gêneros na educação básica, implicando, assim, no redirecionamento das práticas docentes, quanto ao desenvolvimento de aprendizagens significativas para além do uso social das tecnologias, e na ampliação do letramento digital dos alunos.

Referências Bibliográficas

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem”: Redescrições em Curso. *In*: **Por uma linguística aplicada indisciplinar**/ Branca Fabrício [*et al*]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia. *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2020.

MAFRA, N. D. F.; COSCARELLI, C. V. Linguagem, NTIC e a sala de aula: o que propõem as pesquisas de intervenção. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 899-917, set. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000300011>.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA, L. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. Branca Fabrício [*et al.*] organizador Luiz Paulo da Moita Lopes - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ed. Unijuí, 2016.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In: COSCARELLI, C. V.* (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PENNYCOOK, A. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C.* (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Foreword by Stephen Heppel. Califórnia: Corwin, 2010.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. *In: COSCARELLI, C. V.* (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia**. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lFTZT7oFI.2020>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R.; MOURA, E.* **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, N. A. DOS; SANTOS, R. A. DOS. Tecnologias digitais e ensino remoto: reflexões outras sobre as precariedades diante da pandemia. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1568/1563>. Acesso em: 17 ago. 2020. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i2.1568>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>

XAVIER, A. C. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo (Challenge hypertext and survival strategies of the subject of contemporary). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 73-90, 2015. DOI: 10.22481/el.v13i2.1302. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1302>. Acesso em: 8 dez. 2020. <https://doi.org/10.22481/el.v13i2.1302>

Artigo recebido em: 03.03.2021 Artigo aprovado em: 27.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Benefícios do uso de metodologias ativas durante o ensino remoto emergencial na Educação de Nível Superior em Londrina
Benefits of using active methodologies during emergency remote teaching in higher education in Londrina

Rafaela Pires ERTHAL*

Tayza Cristina Nogueira ROSSINI**

RESUMO: O ano de 2020 foi marcado na história pela epidemia causada pela COVID-19, a qual exigiu um distanciamento social inclusive nos ambientes escolares e acadêmicos. O cenário pandêmico exigiu das Instituições de Ensino Superior com aulas presenciais a migração para o Ensino Remoto Emergencial. Buscando delinear a qualidade desse ensino, o objetivo do presente estudo foi avaliar o posicionamento dos alunos frente a essa migração e tecnologias aplicadas nesse novo modelo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo inicial envolvendo 86 estudantes de Ensino Superior de Londrina com alunos migraram ou não do Ensino Presencial para o Ensino Remoto durante a pandemia de 2020. Os dados foram coletados através de questionário do Google Forms contendo perguntas fechadas/aberta referente à experiência pessoal ou perspectiva de migração para esses métodos de ensino. Foi observado que alunos que vivenciaram essa experiência identificam efeitos positivos especialmente através do uso de metodologias ativas e tecnologias no ensino remoto, em contraste com aqueles que não migraram e apresentam maior resistência a essa metodologia, mesmo sem vivenciá-las. Conclui-se que o ensino remoto emergencial pode migrar para um ensino remoto intencional, cujas boas práticas pedagógicas podem ser melhor discutidas e aplicadas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Metodologias Ativas. Metodologias Assíncronas. Ensino Emergencial.

ABSTRACT: The year 2020 was marked in history by the epidemic caused by COVID-19, which demanded a social distance even in the school and academic environments. The pandemic scenario required Higher Education Institutions with face-to-face classes to migrate to Emergency Remote Education. Seeking to delineate the quality of this teaching, the objective of the present study was to evaluate the students' position in the face of this migration and technologies applied in this new model. For this, an initial field research was carried out involving 86 Higher Education students from Londrina with students who migrated or not from On-campus Education to Remote Education during the 2020 pandemic. Data were collected through a Google Forms questionnaire containing closed questions referring to personal experience or perspective of migration to these teaching methods. It was observed that students who experienced this experience identified positive effects especially through the use of active methodologies and technologies in remote education, in contrast to those who did not migrate who are more resistant to this methodology even without experiencing them. It is concluded that emergency remote education can migrate to intentional remote education, whose good pedagogical practices can be better discussed and applied in the classroom.

KEYWORDS: Remote teaching. Active Methodologies. Asynchronous methodologies. Emergency Teaching.

* Mestre e Doutoranda em Patologia Experimental pela Universidade Estadual de Londrina. Biomédica pela mesma instituição. Docente no Centro Universitário Cesumar – UniCesumar campus Londrina. Especialista em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar.

** Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá - UEM, Mestre e Graduada em Letras pela mesma Instituição. Especialista em Docência no Ensino Superior; EAD e as Novas Tecnologias Educacionais; e Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação, pelo Centro Universitário de Maringá - UniCesumar. Orientadora pela Especialização em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação pelo Centro Universitário Cesumar - UniCesumar.

1 Introdução

O ano de 2020 será marcado para sempre na história, seja do ponto de vista social, econômico ou da saúde. Com a educação não poderia ter sido diferente. Os desencontros por conta da pandemia causada pelo vírus SARS-COV 2 (COVID-19) exigiu uma revolução, com uma rápida e necessária adaptação à nova condição social.

A COVID-19 é uma doença cujo agente etiológico, o vírus SarS-Cov2, causou grande problema de saúde pública a nível mundial. O vírus que teve o início de propagação na província de Wuhan, na China, no final de 2019, logo atingiu diversos países levando à caracterização do quadro de pandemia (DANIEL, 2020). Uma vez que o vírus se trata de uma nova cepa mutada, os conhecimentos sobre o mesmo eram ainda limitados, impossibilitando o desenvolvimento imediato de vacinas e medidas terapêuticas. Frente a essa situação, o isolamento social foi a recomendação da Organização Mundial da Saúde como método de prevenção da doença (OMS, 2020).

Nesse contexto, o mundo precisou adaptar-se a essa condição e, com a educação não foi diferente. O ensino presencial migrou para o ensino remoto emergencial, trazendo novas formas de aprendizado, novos desafios aos professores, pedagogos e, também aos alunos (TOQUERO, 2020). Esses, por sua vez, levantam questionamentos ao comparar o ensino remoto com a metodologia de Ensino à Distância (EAD). Apesar de ambas terem grande importância para a educação, elas possuem características diferentes que precisam ficar em evidência. Dessa maneira, a elaboração do presente trabalho justifica-se pela importância de investigar seus benefícios e pontos a serem melhorados pelos professores e educadores na visão de alunos envolvidos na situação descrita.

O trabalho a seguir descreverá inicialmente a evolução da educação no ensino superior no que se refere ao uso de novas estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do progresso da sociedade. Em seguida, serão abordados episódios em que foi necessária a migração para o ensino remoto emergencial em situação de calamidade pública, bem como a necessidade de utilização de novas metodologias de aprendizagem. Posteriormente, as metodologias utilizadas no presente trabalho foram descritas, seguidas pela apresentação e discussão dos dados obtidos.

2 A revolução da educação no ensino superior

A discussão sobre os melhores recursos didáticos a serem aplicados tanto na Educação básica quando no Ensino Superior deve ser incentivada à medida que o processo de ensino-

aprendizagem entra em pauta. Para Freire (2007), a base da sociedade pensante está em uma boa formação proporcionada por docentes que buscam o desenvolvimento reflexivo de seus alunos. Nesse aspecto, o papel do professor deixa de ser o de *transmissor de conhecimento* para se tornar o de *facilitador da aprendizagem* dos alunos, proporcionando o desenvolvimento de capacidade crítica (WERNER; BOWER, 1984).

Embora haja grande importância na diversificação de métodos pedagógicos, o docente também deve estar preparado para lidar com tais métodos e repensar a construção do conhecimento. Nesse aspecto, tem-se incentivado a aplicação de metodologias ativas capazes de favorecer e facilitar o aprendizado efetivo através do desenvolvimento crítico e reflexivo (BORGES; ALENCAR, 2014). O docente então desempenha papel de mediador nesse processo, propondo situações problemáticas e direcionando-os na resolução dos problemas ou mesmo proporcionando atividades em grupos que culminem em discussões e resoluções de problemas (VIGOTSKY, 1988). No entanto, o grande desafio do Ensino Superior encontra-se na necessidade de ser reinventado diariamente, considerando o cotidiano do indivíduo e as transformações sociais.

2.1 O desenvolvimento da educação frente à 4ª revolução industrial

A interação e habilidades humanas têm sido amplamente modificadas após o advento da chamada 4ª Revolução Industrial. A mesma abrange a combinação tecnológica e do campo da informática aplicada às diferentes esferas da vida humana, como a inteligência artificial e robotização (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2011; SCHWAB, 2016). Para acompanhar as mudanças sociais provocadas por essa nova revolução, são previstas mudanças na rotina de trabalho que requerem habilidades maiores e mais específicas por parte dos trabalhadores (SPOETTL; TÛTLYS, 2020). A utilização de plataformas como Uber e Amazon reflete de maneira prática a aplicação de tais ferramentais e mudança na vida diária das pessoas. É claro que, para chegar a esse estágio, as 3 Revoluções Industriais foram de fundamental importância. O impacto do advento da tecnologia, em associação com o desenvolvimento da informática, transformou o mundo do trabalho, incluindo o processo de ensino e aprendizagem aplicados no Ensino Superior (JOHAL, 2018).

Atualmente, a aplicação do uso de tecnologias ainda se mostra um tanto restrita no processo de ensino-aprendizagem uma vez que seu uso exige estudo e reflexão sobre a melhor

forma de utilização (ROSA, 2013; MORETTO; STINGHEN, 2016; FEITOZA, 2020). Um dos grandes dilemas envolvidos na utilização de tais ferramentas está no desafio em possibilitar o desenvolvimento de habilidades práticas pelos alunos através de métodos virtuais e modalidade de ensino à distância (EAD). Outro importante ponto a ser considerado é a dificuldade de acesso às tecnologias por parte da população, especialmente em países subdesenvolvidos. Por outro lado, os alunos também precisam aprender a lidar com tais métodos e ferramentas uma vez que, independentemente da área profissional escolhida, será necessário acompanhar o desenvolvimento da sociedade e a nova Revolução Industrial. Nesse sentido, Buckenmeyer (2010) aponta que as tecnologias resultantes da 3ª Revolução são oportunidades que devem ser aproveitadas e aplicadas no processo de aprendizagem nas diferentes esferas educacionais. Para lidar com os dilemas envolvendo a adaptação da Educação, são necessárias políticas governamentais e sociais que favoreçam e incentivem o uso dessas novas metodologias (JUNG, 2020).

A evolução da educação ao longo do desenvolvimento tecnológico trouxe métodos alternativos para o ensino tradicional. Ao contrário do que se acredita, a EAD não é tão recente. No século XVIII, foi utilizado o ensino à distância por correspondência, seguido pelo compartilhamento de conhecimento através de rádios e televisão (LANDIM, 1997; MAIA; MATTAR, 2008). O advento da internet a partir da década de 90 possibilitou rápido avanço das metodologias à distância com o apontamento de vantagens como a adaptabilidade de acordo com a rotina de cada indivíduo, democratização do acesso à educação e redução de custos (LANDIM, 1997; MEIRELLES, 2003).

2.2 O uso de metodologias alternativas aplicadas à educação em situações emergenciais

A primeira situação descrita na literatura similar à descrita no presente trabalho envolve a postura política e aquisição de métodos alternativos e emergenciais frente aos danos causados pelo furacão Katrina ao sul do Golfo do México – porção dos Estados Unidos da América – em 2005. Em situações como essa, as medidas primárias a serem tomadas envolvem a preservação da vida. Os danos físicos causados às escolas pelo furacão impossibilitaram a continuação do método de estudo convencional, exigindo uma nova alternativa caso desejassem dar continuidade à formação dos estudantes (LEE et al., 2008; MCCLELLAN, 2008). O aprendizado online envolve diversas vertentes, como o suporte online, atividade assíncronas, atividades síncronas e treinamento híbrido (BASILAIA; KVAVADZE, 2020).

A emergência de uma nova cepa viral do grupo dos coronavírus (SARS-COV2) a partir de uma mutação proveniente da província chinesa de Wuhan causou a doença pandêmica que ficou conhecida como COVID-19. De acordo com a Universidade John Hopkins, no dia 02/07/2020, dos 10.667.217 indivíduos infectados, 1.448.753 pertenciam ao Brasil. Além disso, dentre os 515.646 óbitos computados, aproximadamente 60.000 faziam parte do mesmo território nacional. Devido aos números crescentes de casos de óbitos em decorrência da COVID-19, foram necessárias medidas de distanciamento social como forma de conter os avanços do vírus SARS-COV2. Esse método de prevenção fez-se necessário uma vez que o vírus não havia sido previamente descrito, o que impossibilitou o desenvolvimento imediato de métodos terapêuticos (DUSHKEVYCH; BARABASHCHUK; HUTSULIAK, 2020).

Uma vez que o ambiente escolar e acadêmico passou a representar grande importância na transmissão desse vírus, as atividades coletivas foram suspensas como recomendações da ONU e UNESCO (ARRUDA, 2020). Diante desse cenário, diversos países no mundo, incluindo o Brasil, assumiram a responsabilidade perante o momento pandêmico e migraram para uma forma alternativa de ensino. Em 31 de abril de 2020, 91,3% dos alunos do mundo estavam impossibilitados a frequentar suas aulas. Com o retorno das atividades na China, grande parte dessa porcentagem reduziu. Por outro lado, ao tornar-se o epicentro da epidemia, tal migração permaneceu ainda na América do Sul (UNESCO, 2020).

No Brasil, o Ministério da Educação estabeleceu a implantação do Ensino Remoto Emergencial visando dar continuidade às disciplinas teóricas através da Portaria n. 343 de 17 de março de 2020. Embora diversos cursos de aperfeiçoamento tenham sido realizados considerando a maioria da Educação de Ensino Superior, a apreensão manifesta foi geral. Mesmo que a denominada geração Z apresente grande receptividade e familiaridade aos métodos virtuais adotados (HOWE; STRAUSS, 2000), a mesma geração sofre com grandes males do século: déficit de atenção, preferência por visualização de símbolos do que raciocínio lógico e intensa fadiga (BUBICH et al., 2016).

Desde então, a transformação do conceito de EAD ao Ensino Remoto Emergencial, docentes e estudantes precisaram assumir condições de aulas anteriormente não utilizadas sem possuírem grande tempo para planejamento ou grande conhecimento sobre as metodologias tecnológicas. Enquanto o EAD torna-se um termo mais abrangente para as atividades que não são relacionadas ao Ensino Presencial, o Ensino Remoto Emergencial traz consigo

características importantes. Em contrapartida, na EAD, tem-se o tempo para reflexão e preparo da aula, o que não foi possível nesse cenário emergencial (MAIA; MATTAR, 2008).

Diferentemente do EAD, o Ensino Remoto Emergencial adotado pelas Universidades Nacionais baseia-se na utilização de aulas *on-line* especialmente pelas ferramentas do Google GSuite® nos horários convencionais das aulas, em formato de atividades síncronas. Além disso, ferramentas que buscam a interação com os alunos também são incentivadas para garantir um feedback e aperfeiçoamento dos métodos que possam ser utilizados. A grande questão desse tipo de ensino, está no fato de que o conteúdo curricular planejado para ser abordado no Ensino Presencial necessita de uma adaptação (HODGES et al., 2020).

O grande ponto em questão é: o afastamento social pelas instituições de ensino permanece mas o aprendizado durante o primeiro semestre do ano de 2020 foi grande (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Nesse sentido, emerge um novo conceito de Ensino Remoto Intencional. O amadorismo e o susto passaram, mas essa forma de ensino permanecerá por um certo tempo ainda até que a situação seja regularizada a nível mundial. Mas as experiências dos docentes devem ser levadas em consideração para possibilitar maior planejamento, clareza e aplicação dos recursos agora conhecidos (TOMELIN, 2020). A ideia é buscar um método educacional antifrágil, sendo horizontal, colaborativo e flexível, valorizando os acertos dos discentes e dando autonomia para que os mesmos possam ter papel ativo na criação de seu próprio conhecimento. Embora o antifrágil seja um conceito aplicado na psicologia e start-ups, é muito bem aplicado nessa situação instável e nova do Ensino Remoto (LAGE, 2020; TOMAZINHO; MOTTA; BRUNETTA, 2020). Nesse sentido, teria a pandemia, causada pela COVID-19, deixado um legado e funcionado como gatilho para o desenvolvimento de um novo modelo de sistema educacional?

A partir da problemática apresentada, o objetivo do presente estudo foi avaliar o perfil e opinião dos alunos de Ensino Superior Presencial da cidade de Londrina (Paraná, Brazil) frente à migração para o Ensino Remoto Emergencial e seus conhecimentos sobre a diferença entre Ensino à Distância e Ensino Remoto Emergencial. Além disso, uma vez que acreditamos que ainda exista grande preconceito em relação à utilização de práticas de Ensino Remoto, outro importante objetivo do presente estudo foi comparar as opiniões de discentes que migraram para o ensino remoto com as de alunos que não passaram por esse processo, especialmente em

relação a metodologias e tecnologias aplicadas ao ensino que possam favorecer o aprendizado nesse novo modelo.

3 Metodologia

O trabalho consistiu primariamente em uma revisão bibliográfica em periódicos utilizando os seguintes termos de busca: a evolução da educação; Ensino à Distância; metodologias ativas; ensino remoto; COVID-19; tecnologias na educação.

No segundo momento do trabalho, foi realizada uma pesquisa descritiva envolvendo 86 estudantes de ensino superior de Londrina cujos alunos migraram do Ensino Presencial para o Ensino Remoto durante a pandemia de 2020. Os dados foram coletados através de questionário do Google Forms contendo perguntas fechadas e uma aberta referente à experiência pessoal ou perspectiva de migração para esses métodos de ensino. O preenchimento de tal formulário foi precedido pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de responderem, os alunos foram instruídos sobre o intuito do questionário e esclarecidos quanto às questões que iriam responder.

Em uma segunda avaliação, o mesmo questionário foi submetido a 14 alunos de ensino superior de Londrina que não passaram pela migração do Ensino Presencial para o Ensino Remoto. Para avaliação dos dados, foi utilizado o software IBM SPSS Statistics (versão 25) para verificar a frequência das variáveis entre os alunos envolvidos e para a idealização do teste do Qui-quadrado de Pearson para avaliar a dependência entre as variáveis. Tais variantes foram consideradas dependentes significativamente quando $p < 0,05$. Além disso, foi realizada a avaliação qualitativa das respostas referentes à questão dissertativa.

Os resultados referentes à frequência das variáveis de referência entre alunos foram apresentados através de gráficos. Os dados significativos obtidos a partir do teste do qui-quadrado foram representados em tabela. As palavras-chave foram obtidas das respostas referente à questão aberta e transcritos.

4 Resultados

Inicialmente, foi feita a caracterização dos alunos de Ensino Superior que passaram pela migração do Ensino Presencial para atividades remotas emergenciais. Foi observado que 75,3 % dos entrevistados eram do sexo feminino e 24,7% do sexo masculino. A grande maioria

possuía entre 18-25 anos. Dentre os entrevistados inicialmente, 84,7% conheciam a diferença entre os conceitos de EAD e Ensino Remoto e 96,5% observam melhoras no desempenho dos seus professores. Além disso, como esperado, 84,7 % dos alunos não sabiam da possibilidade da migração de Ensino Remoto Emergencial para o Intencional (Tabela 1). Esse resultado foi completamente esperado, uma vez que esse termo é extremamente novo e vem sendo introduzido nesse contexto muito recentemente.

Quando esses alunos que passaram pelo processo de migração foram questionados se conseguem enxergar benefícios no Ensino remoto, 80% deles responderam afirmativamente e 96,5% concordaram que o uso de metodologias ativas no momento da aula facilita o processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante esse cenário.

Tabela 1 – Posicionamento de alunos que migraram/não migraram para o Ensino Remoto Emergencial frente às ferramentas aplicadas no Ensino Superior durante a pandemia do COVID-19 (2020)

		<i>Migraram</i>	<i>Não migraram</i>	<i>p-valor</i>
<i>Conhecem a diferença entre Ensino Remoto e EAD?</i>	Sim	84,7 %	42,9 %	p<0,001
	Não	15,3 %	57,1 %	
<i>Observa esforço dos Professores?</i>	Sim	96,5 %	nsa	nsa
	Não	3,6 %	nsa	
<i>Enxerga benefícios no ensino remoto?</i>	Sim	80 %	35,7 %	p<0,001
	Não	20 %	64,3 %	
<i>Acredita que o uso tecnologias e métodos ativos* favorecem o aprendizado?</i>	Sim	96,5 %	50%	p<0,001
	Não	3,5 %	50 %	

Dados representados em porcentagens (%). As porcentagens entre os alunos de Ensino Superior da cidade de Londrina que migraram ou não para o Ensino Remoto Emergencial foram comparadas utilizando o teste estatístico Qui-quadrado de Pearson. Os posicionamentos foram considerados diferentes quando $p < 0,05$. nsa – não se aplica; *métodos ativos foram descritos como as plataformas de gamificação e ferramentas GSuite.

É importante esclarecer que, a resposta desses alunos não foi influenciada pelo sexo ou faixa etária dos indivíduos ($p > 0,05$). Por outro lado, quando foi considerado também os alunos que não passaram pelo processo de migração para o Ensino Remoto Emergencial, houve diferença estatisticamente significativa nas respostas para as perguntas apresentadas na Tabela 1 ($p < 0,05$). Essa diferença entre as respostas provavelmente reflete o grande preconceito e resistência que ainda existe por grande parte da sociedade quanto às metodologias não presenciais. Quando os alunos experimentaram esse processo de Aulas Remotas, puderam observar os efeitos positivos e a transição foi considerada eficaz e útil dentro dos limites possíveis para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados sobre métodos e ferramentas que eles acreditavam ser considerados favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, as respostas

dos entrevistados culminaram em três importantes pontos. A primeira questão levantada, concordando com nossas expectativas, foi a importância da aplicação de métodos de gamificação ou formulários para resolverem, favorecendo a assimilação do conteúdo abordado. Esse achado corrobora conclusões de Borges e Alencar (2014) ao declarar que alunos participantes do processo de aprendizagem o fazem de maneira mais significativa, gerando pensamento crítico e reflexivo. Além disso, o *feedback* imediato de exercícios de fixação foi apontado pelos alunos como ótimo para auxiliar no processo de aprendizagem. Esse retorno imediato dos exercícios aos discentes corrobora as justificativas baseadas no campo da neuroaprendizagem como forma de favorecer esse processo apresentadas por Pompêo (2010). Ainda em relação a esse aspecto, os entrevistados apontaram a importância da padronização da Instituição de Ensino Superior ao selecionar os métodos. Inicialmente, essa padronização foi inviável por conta dos testes que foram feitos para buscar a melhor plataforma.

O segundo ponto considerado sobre os benefícios do ensino remoto foi a transformação de uma atividade síncrona em assíncrona, possibilitando aos alunos acessarem as gravações em momentos distintos. O terceiro tópico abordado pelos alunos envolvia a falta de interação e compromisso dos mesmos durante as aulas. Berbel (2011) esclarece que, para as metodologias ativas cooperarem para a intencionalidade do conhecimento, é necessário que os participantes assimilem no sentido de compreendê-las.

A aplicação do Google Meet® e Google Classroom® permitem grande interação com os alunos de maneira síncrona e assíncrona. Embora o Google Meet® caracterize uma atividade síncrona, cuja aula desenvolva-se nos horários respectivos das aulas, ela também pode ser utilizada de modo assíncrono através das gravações. Isso possibilita maior adesão pelos alunos por conta da possibilidade de complicações de conexão de rede ou inflexibilidade de horários. Em associação, o uso do Google Forms é amplamente encorajado como forma de adquirir *feedback* e participação por parte dos alunos (POMPÊO, 2010; CHAIYO; NOKHAM, 2017). Outras metodologias que têm sido aplicadas e apresentam grande efeito positivo favorecendo o aprendizado são as plataformas de gamificação, como o Kahoot e Socrative, corroborando os achados do presente estudo (LIN; GANAPATHY; KAUR, 2018).

Nakashima (2020) propôs métodos de intencionalidade pedagógica para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia. Um primeiro método e de extrema importância envolve a sensibilização e acolhimento do aluno. Isso aproxima a relação aluno-professor. Outra consideração importante é planejar-se de acordo com a

tecnologia emergente, atualizando-se e utilizando a criatividade para implementação de novas formas de aprendizagem ativa. Da mesma forma que apontado pelos alunos, a autora também apresenta a importância do *Feedback* frente às atividades síncronas ou assíncronas desenvolvidas (POMPÊO, 2010).

Vale ressaltar ainda um importante viés no presente artigo que foi a menor adesão de alunos que não passaram pelo processo de migração. Esse fato reflete mais uma vez a falta de engajamento e interesse por parte dos mesmos. Em decorrência, o número amostral desses alunos foi menor em comparação com o de alunos que migraram para o ensino remoto.

O grande questionamento que se tem feito é: o sistema educacional passará por mudanças após a pandemia? Acima de tudo, organização e compromisso são necessários não apenas por parte dos professores, mas principalmente, por parte dos estudantes. Os conhecimentos e habilidades adquiridos nesse cenário poderão ser utilizadas no futuro. As reflexões causadas durante esse momento pandêmico em 2020 certamente refletirão no desenvolvimento pessoal e profissional desses alunos que passaram pelo processo de migração. Por outro lado, mais estudos precisam ser realizados para identificar métodos capazes de favorecer e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

5 Considerações finais

Concluímos a partir do presente estudo que os discentes ainda se apresentam de forma preconceituosa em relação à utilização de metodologias de Ensino Remoto. Por outro lado, ao vivenciarem essa experiência, esse tipo de ensino tem demonstrado efeito positivo sobre o processo de aprendizagem, sendo as metodologias ativas e ferramentas de interação/gameificação essenciais para uma educação de qualidade nesse ambiente virtual. Deve-se considerar ainda a importância do feedback imediato após a utilização dessas novas práticas pedagógicas. Essas considerações devem ser motivo de reflexão por parte dos docentes ao elaborar seu plano de aula buscando o favorecimento de ensino e aprendizagem seja no EAD, ensino remoto ou ensino presencial no Ensino Superior. Dessa forma, um ensino remoto emergencial pode migrar para um ensino remoto intencional, aplicando os conhecimentos prévios de maneira a possibilitar uma melhor utilização dos recursos disponíveis em sala de aula.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação à Distância**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 17 maio 2021.

BASILAIÁ, G.; KVAVADZE, D. Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, [s. l.], v. 5, n. 4, 2020. DOI <https://doi.org/10.29333/pr/7937>. Disponível em: <https://www.pedagogicalresearch.com/article/transition-to-online-education-in-schools-during-a-sars-cov-2-coronavirus-covid-19-pandemic-in-7937>. <https://doi.org/10.29333/pr/7937> Acesso em: 30 jun 2020.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s. l.], v. 32, n. 1, 2011. DOI <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25> Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 18 maio 2021.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. METODOLOGIAS ATIVAS NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE: O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR. **Cairu em Revista**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/download/47300771/08_METODOLOGIAS_ATIVAS_NA_PROMOCAO_DA_FORMACAO_CRITICA_DO_ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BROWN, P.; LAUDER, H.; ASHTON, D. **The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes**. New York: Oxford University Press, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=yZppAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+global+auction:+The+broken+promises+of+education,+jobs,+and+incomes.+&ots=wzEcNpUZ3r&sig=m-SAPhyrCK468Usd9Wuhia9JT3g&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20global%20auction%3A%20Th . Acesso em 18 maio 2021.

BUBICH, O. A. et al. Clip thinking and organization of the pedagogical process at the university. In: BUBICH, O. A. et al. Modeling of effective speech communication in the context of academic and professionally oriented interaction. Minsk: BSU, 2016. p. 65-71. Disponível em: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159350/1/65-71.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BUCKENMEYER, J. A. Beyond Computers In The Classroom: Factors Related To Technology Adoption To Enhance Teaching And Learning. **Contemporary Issues in Education Research (CIER)**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 27-36, 2010. DOI <https://doi.org/10.19030/cier.v3i4.194> Disponível em: <https://clutejournals.com/index.php/CIER/article/view/194>. Acesso em: 17 maio 2021.

CHAIYO, Y.; NOKHAM, R. The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. **International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)**, [s. l.], p. 178-182, 2017. DOI 10.1109/ICDAMT.2017.7904957. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7904957>. Acesso em: 18 maio 2021.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, [s. l.], v. 49, p. 91-96, 2020. DOI <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09464-3.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

DUSHKEVYCH, M.; BARABASHCHUK, H.; HUTSULIAK, N. Peculiarities Of Student Distance Learning In Emergency Situation Condition. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 71-77, 2020. Disponível em: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2757/pdf> . Acesso em 18 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. 26. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007. 54 p.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**, [s. l.], v. 27, p. 1-12, 2020. Disponível em: [http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20\(2\).pdf](http://www.cetla.howard.edu/workshops/docs/The%20Difference%20Between%20Emergency%20Remote%20Teaching%20and%20Online%20Learning%20_%20EDUCAUSE%20(2).pdf). Acesso em: 17 maio 2021.

HOWE, N.; STRAUSS, W. **Millennials rising: The next great generation**. New York: Vintage Books, 2000. 432 p.

JOHAL, W. Robots for Learning - R4L: Inclusive Learning. **HRI '18: Companion of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction**, [s. l.], p. 397-398, 2018. DOI <https://doi.org/10.1145/3173386.3173567>. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3173386.3173567>. Acesso em: 17 maio 2021.

JUNG, J. The fourth industrial revolution, knowledge production and higher education in South Korea. **Journal of Higher Education Policy and Management**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 134-156, 2020. DOI <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1660047>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360080X.2019.1660047>. Acesso em: 17 maio 2021.

LAGE, R. K. Ensino remoto intencional como método efetivo de aprendizagem. **JusBrasil**, [S. l.], p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://ricardokalillage.jusbrasil.com.br/artigos/864108003/ensino-remoto-intencional-como-metodo-efetivo-de-aprendizagem?ref=feed>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1997. 146 p.

LEE, D. E. *et al.* Katrina and the Schools of Mississippi: An Examination of Emergency and Disaster Preparedness. **Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)**, [s. l.], v. 13, n. 2-3, p. 318-334, 2008. DOI <https://doi.org/10.1080/10824660802350458>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10824660802350458?needAccess=true>. Acesso em: 17 maio 2021

LIN, D. T. A.; GANAPATHY, M.; KAUR, M. Kahoot! It: Gamification in Higher Education. **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 565-582, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Debbita-Tan/publication/320182671_Kahoot_It_Gamification_in_Higher_Education/links/5ab3757aa6fdcc1bc0c288fe/Kahoot-It-Gamification-in-Higher-Education.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008. 138 p.

MCCLELLAN, J. Hurricane Katrina: Lessons for Academic Emergency and Disaster Management Degree Programs. **Journal of Security Education**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 39-49, 2008. DOI https://doi.org/10.1300/J460v01n04_03. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J460v01n04_03?needAccess=true. Acesso em: 1 julho 2020.

MEIRELLES, F. **S. O USO DA TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR**. 2003. 294 p. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - FGV-EAESP, São Paulo, 2003. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3014/P00278_1.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 maio 2021.

NAKASHIMA, R. H. R. PROPOSTA DE ENSINO REMOTO INTENCIONAL: ALGUNS PASSOS PARA UM RECOMEÇO. **OSF Preprints - Ciência aberta em Revista**, [s. l.], n. 2, 2020. DOI <https://doi.org/10.31219/osf.io/neztk>. Disponível em: <https://osf.io/neztk>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. Advice for the public. *In: Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. [s. l.], 1 de julho 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 1 julho 2020.

POMPÊO, F. S. **Efeitos do feedback na aprendizagem individual: semi-experimento em EaD com teste de desenho instrucional**. Orientador: Gardênia da Silva Abbad. 2010. 123 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, [s. l.], 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7706/1/2010_FlavioSpostoPompeo.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. PANDEMIA DO COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE. **Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 18 maio 2021.

ROSA, R. TRABALHO DOCENTE: DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES NO USO DAS TECNOLOGIAS. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710/1007>. Acesso em: 18 maio 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1-24, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/16289/209209213529>. Acesso em: 18 maio 2021.

SCHWAB, K. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. **World Economic Forum**, [S. l.], v. 21, p. 1-7, 14 janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>. Acesso em: 17 maio 2021.

SPOETTL, G.; TÛTLYS, V. EDUCATION AND TRAINING FOR THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION. **Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 83-93, 2020. DOI <https://doi.org/10.21831/jptk.v26i1.29848>. Disponível em: <https://journal.uny.ac.id/index.php/jptk/article/download/29848/13491>. Acesso em: 17 maio 2021.

STINGHEN, R. S. **TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA UTILIZÁ-LA NO AMBIENTE ESCOLAR**. 2016. 32 p. Monografia (Especialização em Educação na Cultura digital) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, [S. l.], 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 maio 2021

TOMAZINHO, P.; MOTTA, J.; BRUNETTA, M. Expert em Ensino Remoto. *In: Moonshot Educação*. [S. l.], 14 de maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sl5rojQ8MJI&ab_channel=MoonshotEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 2 jul. 2020.

TOMELIN, J. F. O futuro da educação pós-pandemia. **Revista Ensino Superior**, [S. l.], p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/futuro-educacao-covid/>. Acesso em: 2 jul. 2020.

TOQUERO, C. M. D. Emergency Remote Teaching amid COVID-19: The Turning Point. **Asian Journal of Distance Education**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 185-188, 2020. DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881748>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1289933>. Acesso em: 18 maio 2021.

UNESCO. COVID-19 impact on education: Global monitoring of school closures. *In: Education: From disruption to recovery*. [S. l.], 2 julho de 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>. Acesso em: 2 jul. 2020.

VIGOTSKY, L. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. São Paulo: Ícone, 1988. 125 p.

WERNER, D.; BOWER, B. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984. 200 p.

Artigo recebido em: 03.03.2021 Artigo aprovado em: 24.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Educação especial em tempos de pandemia: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso**Special education in times of pandemic: remote teaching and family perceptions, a case study**

Luiz Fernando ZUIN*

Maria da Piedade Resende da COSTA**

RESUMO: No ano de 2020, o país foi surpreendido pela emergência de um novo vírus, denominado SARS-Cov-2, conhecido como Covid-19. Já em março de 2020, foi recomendado o isolamento social, para combater efetivamente a Covid-19 e preservar vidas. Ademais, as escolas brasileiras foram fechadas e, a partir daí, surgiu a proposta de uma educação remota emergencial. Frente ao exposto, este texto tem como objetivo apresentar as percepções dos familiares de uma escola de educação especial, localizada no interior de São Paulo, em que são destacadas as facilidades, desafios e possibilidades na realização das atividades escolares não presenciais com o aluno. Com este intento, como ferramenta de coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com o responsável que auxilia o aluno no momento da realização das práticas. Para analisar os resultados, fundamentou-se na noção de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011). Desse modo, os resultados apontaram que o ensino remoto atende às expectativas das famílias, e o acesso às atividades escolares foi garantido aos alunos. Apontam, ainda, que a equipe pedagógica escolar ofertou suporte necessário às famílias. No entanto, os dados também revelam que os familiares se sentiram cansados e exaustos com essa nova rotina de cuidado integral do filho.

Palavras-chave: Educação Especial; Covid-19; Ensino Remoto; Deficiência Intelectual

ABSTRACT In 2020, the country was surprised by the emergence of a new virus called SARS-Cov-2, known as covid-19. In March 2020, social isolation was recommended to effectively combat Covid-19 and preserve lives. Brazilian schools were closed and from then on the proposal of an emergency remote education emerges. Based on the above, the research aimed to understand the perceptions of family members at a special education school located in the interior of São Paulo, highlighting the facilities, challenges and possibilities in carrying out non-presential school activities with the student. With this intent, as a data collection tool, a semi-structured interview script was used with the person in charge who helps the student when carrying out the activities. To analyze the results, it was based on the content analysis described by Bardin (2011). The results showed that remote learning meets the expectations of families and access to school activities was guaranteed to students. They also point out that the school pedagogical team offered the necessary support to the families, however, they reveal tired and exhausted family members with this new routine of comprehensive child care.

Keywords: Special Education; Covid-19; Remote Education

* Doutorando em Educação Especial - PPGEES/UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. <https://orcid.org/0000-0002-2628-5919>, e-mail: nando_zuin@hotmail.com

** Doutora em Psicologia Experimental pela USP/São Paulo. Professora Sênior do Departamento de Psicologia/UFSCar e Professora permanente do PPGEES/UFSCAR. <http://orcid.org/0000-0002-7420-5602>, e-mail: piedade@ufscar.br

1 Introdução

Pensar na possibilidade do ensino remoto para alunos com deficiência intelectual moderada e grave era uma realidade que não se fazia presente para muitos profissionais da educação especializada. Entretanto, no ano de 2020, mal havia começado o ano letivo e o país foi surpreendido pela emergência de um novo vírus, surgido em território chinês, em fins de 2019. Por causa da alta letalidade, além do alto grau de contaminação, devido à velocidade com que se propaga e afeta as pessoas, após informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que era uma pandemia, governantes do mundo inteiro, inclusive o Brasil, adotaram medidas drásticas com o intuito de proteger a população.

Ainda que no mês de janeiro de 2020, imagens da cidade chinesa de Wuham, epicentro do novo corona vírus, *Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS-CoV-2)*¹, chocassem o mundo, por mostrar uma cidade com milhões de habitantes com suas ruas completamente vazias, a perspectiva de uma transformação tão drástica em nossos padrões de vida pareceu não estar no horizonte do mundo ocidental (ARRUDA, 2020, p. 258).

Possivelmente, os baixos números de letalidade, ou as experiências passadas com outras variações do vírus reforçaram o sentimento de que a normalidade estaria garantida. Contudo, no início do mês de março de 2020, foi possível perceber que, por meio de decretos nacionais e estaduais, a vida das pessoas iriam ser transformadas, em virtude do número de infectados e do número de mortes causados pela Covid-19. Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) indicou que, para se combater efetivamente a doença causada pelo coronavírus e preservar vidas, “os países deveriam fazer isolamento social, evitar aglomerações de pessoas e intensificar os hábitos saudáveis de higiene, como lavar as mãos corretamente” (WHO, 2020, p. 3).

Nesse cenário de isolamento social, as escolas brasileiras tiveram suas atividades suspensas, pois se afirmou que:

A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de pessoas de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa, o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (ARRUDA, 2020, p. 259).

¹ COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu inicialmente na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo (CAMACHO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, no tocante ao estado de São Paulo, no dia 13 março de 2020 foi publicado o Decreto nº 64.862, o qual suspendia as aulas, gradualmente, a partir de 19 de março e com suspensão de 100%, a partir do dia 23 de março, por tempo indeterminado. Diante disso, em atendimento ao decreto, as escolas suspenderam suas aulas. Além disso, por intermédio de outro comunicado, em 17 de março, a Coordenadoria Pedagógica do Estado de São Paulo – SP (COPEP) apresentou sugestões de atividades de conscientização sobre o coronavírus às escolas, assim como orientações para que os professores propusessem atividades a serem realizadas pelos alunos, em casa, enquanto as aulas estivessem suspensas.

De acordo com esse documento do COPEP, as orientações descritas para os alunos que fizessem parte do atendimento educacional especializado deveriam estender-se também às instituições credenciadas:

para os alunos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, de modo itinerante ou em Classe Regida por Professor Especializado-CRPE, o Centro de Apoio Pedagógico-CAPE orienta que os professores elaborem roteiros de estudos enriquecedores dos conteúdos desenvolvidos até o momento, para consolidação e aprofundamento do que já foi trabalhado. Caberá à equipe gestora, juntamente com os professores especializados, orientar os pais/responsáveis em relação ao roteiro de estudos e sobre a importância da estimulação do estudante durante o período de suspensão necessária e importante das aulas. Tais orientações também se estendem às instituições credenciadas com a Pasta, por meio de contrato ou Termo de Colaboração, que atendem a alunos Público Alvo da Educação Especial (São Paulo/CAPE, 2020, Comunicado COPEP, p. 17).

Com base nisso, é possível compreender que as orientações indicam o ensino remoto como uma maneira de garantir aos alunos o acesso ao conteúdo escolar. Partindo dessa premissa, alguns autores como Hodges *et. al.* (2020, p. 13) e Justin *et. al.* (2020, p. 13) “explicitam a importância da educação remota em caráter emergencial”. Aqui cabe um parêntese para destacar que o ensino remoto emergencial e a educação à distância não podem ser compreendidos como sinônimos. Isso, porque:

[...] é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p.).

Dessa maneira, em se tratando de alunos com deficiência intelectual (D.I)² com necessidade de apoio pervasivo³, a equipe pedagógica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)⁴ entendeu que muitos não se beneficiariam de plataformas digitais, como recurso pedagógico, para o desenvolvimento das atividades não presenciais, pois se sabe que a condição da deficiência, especialmente aquela tida como intelectual, muitas vezes, pode limitar o aprendizado, de forma a necessitar da implementação de recursos e atividades específicas.

Diante do contexto apresentado, a equipe de professores, gestão, saúde e assistência social, decidiram implementar atividades remotas assíncronas, com base na possibilidade de envio de tarefas impressas, sem a necessidade de que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo, por meio de plataformas digitais, para que as tarefas fossem realizadas e concluídas. Isso trouxe uma reconfiguração na maneira de ensinar e as famílias passaram a coadunarem as responsabilidades da vida dos estudantes, em tempos ampliados, através do ensino remoto, de modo a atingir, significativamente :

“[...] estudantes, pais e professores dos distintos níveis de educação, gerando um sentimento de confusão, dúvidas e angústias frente a necessidade de se manterem em casa, afastados dos espaços escolares e, conseqüentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem em um aspecto importante para o desenvolvimento do ser humano” (ALVES, 2020. p. 354).

Nessa conjuntura, alguns fatores tornam-se decisivos: o incentivo, a supervisão familiar na condução das tarefas impressas e a devolução dessas atividades para a instituição, como forma de acompanhamento do progresso dos alunos e manutenção do aprendizado.

² (...) deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos (SHOGREN et al, 2010, p. 6).

³ Apoio permanente/pervasivo é caracterizado pela constância e alta intensidade. É oferecido nos ambientes onde a pessoa vive e é de natureza vital (ALMEIDA, 2012, p. 56).

⁴A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. Hoje, no Brasil, essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com cerca de 250 mil pessoas com estes tipos de deficiência. Nesse tempo a Organização acumulou resultados expressivos e que refletem o trabalho e as conquistas do Movimento Apaeano na luta pelos direitos das pessoas com deficiência (APAE BRASIL, 2018).

Considerando esse cenário que se apresenta como algo desconhecido e, portanto, prescinde de investigações que possam redundar em novos conhecimentos, o presente trabalho aborda uma experiência planejada e efetuada na APAE/Matão, com o objetivo de analisar, a partir da concepção dos familiares, os efeitos de um plano de trabalho remoto aplicado aos alunos com deficiência intelectual, durante o período de pandemia.

2 Metodologia

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória, caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Pereira *et. al.* (2018), as pesquisas qualitativas são aquelas nas quais é importante a interpretação por parte do pesquisador, em que são consideradas as suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Ainda conforme os autores (PEREIRA *et. al.*, p. 70), “[...] um estudo de caso é uma descrição e análise, a mais detalhada possível, de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial”, o que permite descrever e analisar, de modo mais aprofundado e exaustivo o possível, uma temática.

Nessa perspectiva, para Yin (2001, p. 27), “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações”. À vista disso, a pesquisa foi realizada em uma instituição mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha dos participantes foi discricionária, em que foram selecionados três participantes, e como critério de inclusão do participante foi necessário: ser um familiar maior de 18 anos; ser a pessoa que auxilia o aluno no momento da realização das atividades escolares não presenciais; e, ter disponibilidade para responder ao roteiro de entrevistas.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por oito questões norteadoras (anexo I). “Esse tipo de entrevista, baseada num roteiro norteador semiestruturado de questões, permite obter informações, conceitos, ideias, concepções e opiniões de um ou mais sujeitos, a respeito de diversos temas” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 141).

De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 78) “as entrevistas semiestruturadas são vantajosas, pois permitem a flexibilização de assuntos investigados, dando liberdade para o entrevistado debatê-los livremente”. Assim, as perguntas norteadoras, que embasaram o roteiro, foram elaboradas pelos autores da pesquisa.

Ademais, as entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas e, após a realização destas, foi feita a transcrição e a descrição dos dados, os quais foram subdivididos em unidades de significado, com temas que se repetem e se destacam no material analisado.

Participaram da presente pesquisa 3 responsáveis, que auxiliam o aluno no momento da realização das atividades, e por questões éticas, os mesmos foram identificados por nomes fictícios: (A1), (A2) e (A3).

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, em Pesquisas com seres humanos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de acordo com a Resolução nº 510/07/2016, a qual dispõe de normas aplicáveis à pesquisa com seres humanos, respeitando as normas estabelecidas, sendo aprovada sob o número do parecer: 4.425.892.

2.1 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados foi qualitativa interpretativa e discutida mediante à revisão teórica da proposta bibliográfica, que norteou esta pesquisa, com a finalidade de responder aos seus objetivos.

Ademais, a interpretação dos dados foi fundamentada na análise de conteúdo, de acordo com os procedimentos descritos por Bardin (1979), em que se entende que o texto é uma forma de expressão do sujeito e quem analisa busca categorizar as palavras ou frases que aparecem repetidamente, inferindo uma expressão que seja possível de representá-la. Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, essa abordagem está baseada em operações de desmembramento das respostas em unidades, ou seja, busca-se descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realiza-se o seu reagrupamento em classes e categorias. Este método consiste em,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Sendo assim, a condição e a organização para analisar a modalidade temática constituem as etapas que Bardin (2011, p. 125) nos esclarece, nomeando em três pólos: 1) a pré-análise do material; 2) a exploração do material em si e 3) o tratamento dos resultados, a inferência, a interpretação.

Dessa maneira, os dados das entrevistas foram descritos e, posteriormente, ordenados e agrupados conforme núcleos de sentido comuns, assim, construiu-se, por relevância teórica, duas categorias de análise, conforme descritas na tabela 1.

Tabela 1 – Descrição das categorias elaboradas para a análise

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
1. Rotina e organização de estudos	Foram levantadas informações sobre a rotina e organização dos estudos, ressaltando o apoio ofertado pela família para que o aluno pudesse realizar as atividades e atender os prazos de entrega das atividades à escola.
2. Educação e família no ensino remoto	Depoimento dos pais sobre a importância do engajamento da família para que as atividades escolares não presenciais durante o ensino remoto, destacando as possibilidades, facilidades e dificuldades no apoio para a realização das atividades assíncronas.

Fonte: elaborada pelos autores

3 Resultados e discussão

Para analisar os resultados, fundamentou-se na análise de conteúdo, com base nos procedimentos descritos em Bardin (2011), porque, segundo a própria autora, há um conjunto de técnicas para analisar a comunicação, para assim, propiciar o agrupamento e a organização dos resultados da pesquisa. À vista disso, as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e agrupadas por similaridades de respostas e depois foram acrescentadas as referências da literatura acadêmica, que, de alguma forma, reforçassem os argumentos provenientes das respostas obtidas em campo.

As categorias de análise obtidas – rotina e organização de estudos e Educação e família no ensino remoto – são analisadas e discutidas a seguir.

3.1 Categoria 1 - Rotina e organização dos estudos

Os relatos dos participantes foram subdivididos a partir das perguntas realizadas. Inicialmente, foram levantados dados sobre: a) se os participantes estiveram presentes em casa ou trabalhando durante o período do ensino remoto; b) a relação dos familiares com a equipe escolar no período em que a escola ficou fechada e c) como foi a rotina de estudos do(a) filho(a) no período do ensino remoto.

Com base nisso, dois participantes afirmaram que estiveram em casa durante todo o período do ensino remoto, relatando que auxiliaram seus filhos a realizarem as atividades e isso foi dividido com os afazeres domésticos:

“ Eu tive em casa o tempo todo, mas eu trabalho em casa, sou responsável pelo serviço de toda a casa e dos cuidados com meu filho, fazia primeiro o serviço e depois sentava com ele pra fazer as tarefas da escola”. (A3).

“Eu ajudei em todas às vezes, mas não foi fácil porque eu fico em casa e cuido dele e da casa, não consigo ficar muito tempo pra fazer as tarefas, porque ele tem dificuldade eu tenho que ajudar, e a gente faz na cozinha e sempre tem pessoas passando, é difícil, e estressa... mas tá dando tudo certo”. (A1).

Estas afirmações sobre a falta de infraestrutura para estudar em casa têm gerado situações de estresse e, segundo Alves (2020, p. 256), “os pais se sentem impotentes especialmente no que se refere à ausência, muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo”.

Além disso, um dos participantes mencionou estar em casa somente no período da manhã e que trabalha no período da tarde, o mesmo afirmou que o trabalho não interferiu na organização da rotina de estudos, porque no tempo em que está em casa pode se dedicar somente aos cuidados com o filho e isso foi um fator que facilitou na organização da rotina para a realização das atividades escolares,

“Estive em casa no momento de realizar as atividades, consigo sempre fazer pela manhã, porque trabalho fora a tarde, antes olho as atividades que foram enviadas pela escola e já preparo os materiais, depois sento com ele pra fazer, porque ele é autista e tenho que ser rápida, porque ele senta e logo já quer sair, aí deixo tudo pronto”. (A2).

Todos afirmaram que a comunicação com a escola foi boa e que sempre foram atendidos quando precisaram tirar suas dúvidas,

“A escola sempre manda whatsapp informando as datas para a gente ir buscar as tarefas e quando tenho dúvidas eles respondem (A1).

“Sim, a comunicação é ótima”. (A2).

Eles mandam mensagem e a gente vai e busca as atividades e se eu tenho dúvida já pergunto para a coordenadora que está na escola, não tive problema”. (A3).

Nesse sentido, Benoit *et. al.* (1988) já afirmava que a atividade principal da escola está centrada sobre a comunicação, quer seja a nível do processo, métodos e conteúdos de ensino e aprendizagem, quer seja a nível das diversas relações entre os diferentes parceiros, protagonistas das situações e contextos educativos.

Dada a influência recíproca e a interdependência inevitável entre a escola e a família, a comunicação entre ambas, ou melhor, entre os professores e os pais é uma realidade "quer os dois sistemas tenham, ou não, consciência dessa relação, quer ela esteja, ou não, formalmente estruturada" (ALARCÃO & RELVAS, 1992, p. 56).

Nesse contexto, quando foi perguntado sobre a organização da rotina escolar no período do ensino remoto, observou-se que todos os responsáveis buscaram uma forma de organizar a rotina de estudo. No entanto, esta rotina foi realizada somente a partir das atividades enviadas pela escola conforme afirmaram:

“Sempre sento com ele a tarde, depois que faço o serviço e fazemos as atividades da escola, faço sempre desse jeito, é assim que ele estuda”. (A1). “Pego as atividades na escola a cada quinze dias e aí me organizo para sentar com ele de manhã e fazer, as vezes fazemos em no máximo três dias, as vezes seguro um pouco para ele ter mais coisa para fazer na próxima semana”. (A2).

“Faço quando eu tenho tempo, não tem um dia certo, porque preciso sentar com ele e ajudar a fazer senão ele não consegue, faço sempre assim a rotina dele”. (A3).

A noção de rotina, aqui, refere-se aos horários definidos para a realização das diversas atividades que a criança deve cumprir a cada dia. Sua organização supõe a distribuição dos horários para os estudos. “Assim, é importante que os horários estejam claramente estabelecidos: hora de ir à escola, de comer, de estudar em casa, de realizar atividades como brincar e assistir à TV etc.” (SOARES; SOUZA & MARINHO, 2004, p. 255).

Como Hübner (1999, p. 255) explicita, quando os pais respondem a esses requisitos com boa vontade, criam um ambiente que ajuda a criança a perceber que as tarefas escolares devem ser cumpridas e que o estudo é valorizado. Mesmo não proporcionando outros momentos de estudos, os participantes mostraram-se muito interessados e preocupados com a educação escolar dos filhos, visto que sempre estão presentes na escola para a retirada dos materiais e mostram-se compromissados em realizá-las. Sobre o engajamento família e da escola, mais especificamente, este poderá ser observado na categoria seguinte, que abordará educação e família no ensino remoto.

3.2 Categoria 2 - Educação e família no ensino remoto

No que diz respeito à categoria educação e família no ensino remoto, indagou-se aos participantes sobre a importância do engajamento da família nas atividades escolares não presenciais, durante o ensino remoto, de maneira a destacar as possibilidades, facilidades e dificuldades no apoio para a realização das atividades assíncronas. Os três participantes da

pesquisa afirmaram que, com o fechamento da escola, inicialmente, sentiram-se perdidos. Entretanto, acreditavam que seria uma situação passageira e que, em um tempo curto, as aulas seriam retomadas. Também não imaginavam que teriam que se engajar nas atividades escolares dos filhos no período de pandemia, conforme apontam:

“Eu não imaginava que teria que ajudar meu filho nas atividades e que a escola ficaria fechada por tanto tempo, eu nunca tive que ajudar ele a fazer atividades da escola em casa, até mesmo, porque a escola nunca mandou tarefas para ele fazer, então eu não pensava nisso, ajudava ele em outras coisas, tipo tomar banho, comer, se trocar, entendeu?”, hoje eu tenho que ajudar a fazer as atividades e vejo que tenho que ajudar bastante, tem coisas que sozinho ele não faz não, tenho que pegar a mão dele e ajudar, acho que tô fazendo certo”.(A1).

“Quando fiquei sabendo que escola fechou, no começo não me preocupei porque achava que era rápido, mas já passou um ano e essa pandemia só piora. Sabe, não é fácil sentar e ajudar ele, mesmo eu preparando e vendo as atividades antes, porque é diferente quando a professora está junto eu acho, ela tem formação pra professora e deve ser mais fácil. [...]“percebi que ele faz coisas que eu não imaginava que ele fizesse como pintar, colar, apontar e no dia a dia eram coisas que eu não observava, aí vejo que é importante nós participarmos porque a gente acaba conhecendo mais eles”.(A2).

A partir das falas dos participantes, pode-se inferir que os pais estão se dedicando e engajando-se como podem nas atividades escolares de seus filhos, nesse momento de pandemia e ensino remoto. Ademais, “é importante destacar que o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspecto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem” (SOARES; SOUZA & MARINHO, 2004, p. 255).

Por intermédio da fala dos participantes, é possível observar que a equipe pedagógica da escola colocou-se à disposição das famílias e que, no momento da entrega das atividades, os familiares foram orientados sobre as tarefas recebidas, para que pudessem auxiliar seus filhos no momento da execução. Esta orientação recebida foi apontada como um processo facilitador, pelos familiares, para a realização das atividades.

Foi possível, ainda, identificar que os participantes A2 e A3 reconheceram a importância do professor na mediação do trabalho pedagógico, denotando que a formação do docente é essencial no processo de ensino:

“Olha, não achei que essa pandemia ia demorar tanto, achei que eles iam ficar em casa só quinze dias, mas a coisa tá feia, e eu sei que tenho que ajudar, está tudo dando certo, mas não é fácil não viu, as professoras tem que ter bastante paciência, porque em casa, vou falar a verdade, tem hora que eu tenho vontade de pegar e fazer, porque acho que eu não sei ajudar ele direito igual a professora, mas eu sei que é importante eu ajudar também. [...] “a escola não mandava atividade antes da pandemia então eu nunca tinha ajudado ele em casa igual agora, mesmo sem tempo eu tô vendo o que ele consegue e é importante eu ajudar, depois que isso acabar, eu

vou pedir pra professora continuar mandando coisas para ele fazer em casa, acho que ajuda mais também, porque ele estuda só na escola e em casa não e se mudar acho que também ajuda mais ele”. (A3).

Essas afirmativas confirmam os achados de Alves (2020), em que, para ele, a pandemia trouxe à tona a dificuldade dos pais em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo deles conhecimentos e estratégias para ensinar os filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores.

Pode-se dizer, também, que a principal dificuldade destes familiares está no fato de como ensinar seus filhos sem terem uma formação pedagógica e, ao mesmo tempo, cobram porque a escola nunca enviou atividades/tarefas antes do ensino remoto para serem realizadas em casa e esse pode ter sido o fator gerador das dificuldades que enfrentam para auxiliar seus filhos nas práticas escolares no período do ensino a distância.

Dessa forma, é possível afirmar, com base no que foi exposto, que enviar tarefas a serem realizadas em casa pode ser um dos caminhos para estreitar a relação entre a escola e a família, bem como maximizar a participação destes familiares no processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos.

Já quando abordados sobre como se sentiram ao auxiliar seus filhos na realização das atividades escolares, bem como se as atividades enviadas pela escola os agradavam, os participantes afirmam, em sua maioria, que estão satisfeitos e que percebem que os professores estão se empenhando, uma vez que as atividades parecem ter sido adaptadas às necessidades dos alunos, em relação às primeiras que foram enviadas, conforme pode-se ver na fala a seguir:

“No começo eu achava que as atividades não estavam adequadas para meu filho, eram coisa difíceis e que ele não conseguia fazer, conversei com a professora e ela melhorou muito e hoje as atividades estão mais no concreto sabe, ela manda jogos, coisa de encaixar, de parear, tem coisas que eu mostro para ele e ele já faz, como parear cores, por exemplo, ele sabe e faz sozinho”. (A1).

Nesse contexto, o envolvimento dos pais na educação dos filhos tem sido amplamente reconhecido como maximizador do desenvolvimento sócioemocional e da competência acadêmica das crianças (D’AVILA-BACARJI, MARTURANO & ELIAS, 2005, p. 109; FLOURI & BUCHANAN, 2003 p. 109).

Pode-se perceber também, que a participante (A2) diz estar satisfeita, mas aponta que ainda precisa melhorar, porque entende que em muitas atividades ela precisa apoiar seu filho e acredita que deveriam ser atividades que ele conseguisse fazer sozinho:

[...] “eu vejo que as atividades são bem organizadas, planejadas pela professora, mas eu ainda tenho que ajudar bastante ele, acho que deveriam ser atividades que ele conseguisse fazer sozinho, mas eu também sei que para ele é difícil fazer coisas sozinho” (A2).

Em relação a como se sentem em ajudar seus filhos, todos os participantes afirmam estarem gostando, e que estão descobrindo potencialidades que antes desconheciam, porém afirmam o desejo do retorno às aulas por estarem cansados em despender todo o tempo que tem no cuidado com seus filhos.

Nesse sentido, o participante (A3) destaca que:

[...] “é muito bom estar ao lado do meu filho e poder ajuda-lo, mas é cansativo cuidar da casa e dele, quando ele ia para a escola era um momento que eu tinha livre e conseguia fazer minhas coisas e com ele vinte e quatro horas comigo não consigo e aí as coisas vai acumulando, a pessoa com deficiência precisa de mais atenção e de cuidado e você sabe, sempre sobra pra mãe né”. (A3).

Com base nisso, é possível perceber a relevância de os cuidados com o filho serem divididos entre os responsáveis, e, conforme Idoeta (2020), ainda mais quando são filhos com deficiências, que demandam maior apoio nas habilidades de autocuidado e autogestão e o quanto não poderem contar com quem partilhar esses cuidados pode contribuir para um desgaste físico e emocional do cuidador. Além de um acompanhamento mais sistemático e contínuo das atividades remotas que os filhos realizam, os pais precisam dar conta das suas próprias demandas profissionais, o que pode gerar um esgotamento nesses familiares, professores e estudantes (IDOETA, 2020).

Ainda, o participante (A1) enfatiza o quanto o momento de auxiliar seu filho está contribuindo para que conhecer melhor suas habilidades, no entanto revela o cansaço e falta de paciência decorrente da rotina exaustiva de cuidar dos afazeres da casa e do filho com deficiência:

[...] olha eu às vezes estou muito cansada por ter que fazer tudo em casa e ter que cuidar dele o tempo todo e me falta paciência para ajudar nas atividades, mas eu tô vendo o quanto ele sabe fazer as coisas, tem coisa que ele faz na escola que eu não sabia que fazia, até me surpreendo”. (A1).

À vista disso, autores como Allen e Fraser (2002, p. 432) relatam que a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola. Por isso, é importante o vínculo da família com a escola, pois, segundo esses autores, é nos contatos com os familiares que são possibilitadas as condições de assistência, para que estes se conscientizem de sua importância para o desempenho escolar de seus filhos; conheçam sobre desenvolvimento e comportamentos de crianças e co-assumam as responsabilidades em

relação às atividades propostas pela escola. Além do mais, “para estes autores, os pais, quando percebem um ambiente de aprendizagem mais favorável, desenvolvem confiança em relação à escola, na medida em que verificam preocupação por parte escola com a educação de seus filhos” (ALLEN e FRASER, 2002, p. 432).

Um participante revelou que, antes do fechamento da escola, ficava muito pouco com seu filho e que, hoje, esse tempo foi ampliado por ele estar em casa:

“Ele estudava no período da manhã então eu aprontava ele já levava para o ponto e quando ele chegava eu já estava no trabalho e no final da tarde quando eu chegava em casa já dava banho ele jantava e logo dormia porque toma medicamento, hoje é diferente passo praticamente a manhã toda com ele, é um pouco cansativo, mas não reclamo de ter que fazer as atividades com ele porque é muito bom poder estar com ele, sinto que ele fica melhor comigo”. (A2).

Apesar de os participantes apresentarem configurações familiares diferentes, esse fato parece não interferir no acompanhamento da escolaridade dos filhos e nem na atenção que dão a eles de uma maneira mais integral (vida afetiva e social).

4 Considerações Finais

Inicialmente, tinha-se a hipótese de que o fechamento das escolas seria por um período curto, e nesse sentido, todos foram surpreendidos, visto que, um ano após o início da pandemia, a quarentena ainda persiste, com escolas fechadas e com o ensino remoto como alternativa ao ensino presencial. Acredita-se que nem no pior cenário foi pensado que a educação estaria praticamente acontecendo de maneira remota, sem a presença do aluno e do professor no espaço físico da escola.

Desse modo, quando se fala em ensino remoto nas escolas das APAEs, esse cenário parecia ficar ainda mais distante, dada a especificidade do trabalho desenvolvido junto aos alunos com deficiências graves, que, em sua maioria, volta-se ao trabalho com atividades estruturadas.

Dito isso, esta pesquisa revelou que o ensino remoto na instituição especializada, onde aconteceu o estudo, atende, de maneira geral, as expectativas das famílias, e que o acesso às atividades escolares tem sido garantido aos alunos pela escola e pelas famílias. Apontam, ainda, que a equipe pedagógica escolar oferta o suporte necessário às famílias, para que possam ter sucesso na realização das atividades. Contudo, os dados revelam também, que estas famílias tiveram que assumir o cuidado integral de seus filhos, uma vez que, com a suspensão das aulas, apontou como resultado cuidadores cansados e exaustos por conciliarem

a rotina que, em sua maioria, inclui uma jornada tripla de trabalho, que envolve atividades domésticas, trabalho formal e cuidados com os filhos. Ficou evidente, portanto, por intermédio desta pesquisa, que diante dessa crise sanitária, cada família teve que se readaptar e conciliar a educação escolar de seus filhos de acordo com suas condições. Assim, dado o engajamento dessas famílias, é importante que a escola promova e reforce uma relação de parceria com os pais, pautada na reciprocidade.

Ademais, foi possível observar que, diante do cenário imposto pela pandemia e com a suspensão das aulas presenciais, as escolas especializadas precisaram apresentar uma resposta rápida, para que pudessem reorganizar seu currículo, estratégias e metodologias de ensino, a fim de continuarem garantindo o acesso aos conteúdos escolares, através da educação remota e das atividades assíncronas. Dessa forma, é evidente que a pandemia trouxe desafios, e que ainda não se tem respostas e saídas imediatas para solucionar o problema, mas podemos, juntos, aproveitar esse momento para criar debates, discutir e pensar uma proposta de educação mais colaborativa, para que, a partir dessas discussões, novas questões de pesquisa possam surgir.

Por fim, esta pesquisa teve um caráter exploratório, ou seja, não se pautou em hipóteses bem definidas a respeito da relação família-escola e ensino remoto em tempos de pandemia, mas buscou suas respostas, exclusivamente, na fala dos familiares. Logo, novas pesquisas continuam sendo necessárias para ampliar discussões sobre esta temática.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, M.; RELVAS, A. P. A família e a escola. *Caesura*, v. 1, p. 51-60, 1992. *In*: BEJA, M. J. G. P. **Escola e família**: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico). 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/178>. Acesso em: 08 de mar. de 2021. <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.32383>

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema e suporte/apoio. *In*: ALMEIDA, M. A. (Ed.). **Deficiência Intelectual**: Realidade e Ação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE: São Paulo - SP, 2012. 153 p. <https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890317>

ALLEN, D.; FRASER, Barry J. Parent and Student Perceptions of the Classroom Learning Environment and Its Influence on Student Outcomes. 2002. *In*: CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.

Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2005000300012&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 de fev. 2021 <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300012>

ALVES, L. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047> Acesso em: 10 de out. de 2020.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2017.5>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (LA Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70. 1979.

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância**. Jornal da Universidade [06/06/2020]. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.
<https://doi.org/10.47247/vv/rcb/88471.12.8.5>

BEJA, M. J. G. P. **Escola e família**: da inevitabilidade da comunicação à construção de uma realidade relacional (estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico). 2009. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10400.13/178>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.
<https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.32383>

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. dos S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000100013>

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2004000200004>

HODGES, C. *et. al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, v. 27, p. 1-12, 2020. In: JOYE, C. R.; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

HÜBNER, M. M. Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudos: a família pró-saber. Sobre comportamento e cognição. Santo André, SP: Arbytes, 1999. In:

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. de; MARINHO, M. L. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 21, n. 3, p. 253-260, 2004. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2004000300009>

IDOETA, P. A. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena.** Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 3 de mar. 2021. <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.734>

LEITE, L. *et. al.* Impactos da Covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 20 de dez. de 2021. <https://doi.org/10.46375/encantar.silaergologia.011>

REICH, J. *et. al.* Remote learning guidance from state education agencies during the covid-19 pandemic: A first look. 2020. *In:* JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828716_Educacao_a_Distancia_ou_Atividade_Educacional_Remota_Emergencial_em_busca_do_elo_perdido_da_educacao_escolar_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 08 de set. 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus). Disponível em https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862_13.03.2020.html. Acesso em: 10 de set. 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t4727.11>

YIN, R. K. ESTUDO DE CASO. Planejamento e Métodos. São Paulo: **Bookman**, 2014, 5ª Ed.

Artigo recebido em: 05.03.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Anexos

ANEXO I - Roteiro de entrevista semiestruturada para familiares⁵

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Cara (o) pesquisada (o), esta entrevista é um instrumento de coleta de informações que, depois de analisado, será usado na pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ensino remoto e percepções de familiares, um estudo de caso.**

1. CARACTERIZAÇÃO DA(O) PESQUISADA(O)

- a) Data: ____/____/____
- b) Nome: _____
- c) Idade: _____
- d) Gênero: _____
- e) Qual o grau de parentesco com o aluno matriculado na instituição?

2. FORMAÇÃO DA(O) PESQUISADA(O)

- a) () ensino fundamental , até qual série estudou? _____
- b) () ensino médio completo , até qual série estudou? _____
- c) () ensino superior

3 QUESTÕES

- a) Você esteve presente em casa, trabalhando de modo remoto?
- b) Diante do fechamento da escola, como ficou a sua relação com a instituição?
- c) Você é quem ajuda seu filho(a) ou familiar na realização das atividades escolares não presenciais? Se sim, quanto tempo você se dedica para isso?
- d) Durante o período de quarentena, foi possível estabelecer alguma rotina de estudo para seu(a) filho(a) ou familiar?
- e) Houveram dificuldades em auxilia-la (o) na realização das atividades? Se sim, quais foram essas dificuldades? Elas foram sanadas? De que maneira?

⁵ Roteiro elaborado pelo autor.

- f) Você foi instruída para realizar as atividades? Se sim, por quem e de que maneira?
- g) Você está satisfeita(o) com as atividades enviadas pelo professor no período de aulas remotas? Se sim, o que a deixou satisfeita(o)? Se não, o que a(o) deixou insatisfeita(o)? O que poderia ser mudado?
- h) Como você se sente em ajudar na realização das atividades escolares?

Avaliação no Ensino Religioso: prática pedagógica do Ensino Básico na pandemia e para além dela

Assessing in Religious Education: pedagogical practice of Basic Education in the pandemic and beyond

Jacqueline Crepaldi SOUZA*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral descrever uma metodologia avaliativa para o Ensino Religioso. Com metodologia bibliográfica e qualitativa, apresenta critérios essenciais para a avaliação no Ensino Religioso. Afirma que a avaliação no Ensino Religioso escolar deve se dirigir a todo o processo de ensino-aprendizagem, situando três variáveis fundamentais desse processo: as atividades que os professores promovem, as experiências que os educandos realizam e os conteúdos de aprendizagem. Essas variáveis desembocam no objetivo da aprendizagem que consiste na aquisição e no domínio de competências. No Ensino Religioso esse domínio nem sempre pode ser reconhecido por meio de atividades de expressão escrita, por isso tem critérios específicos. Conclui-se que as atividades de avaliação das competências do educando no Ensino Religioso superam a capacidade de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também analisam a competência para agir diante de realidades, integrar conhecimentos, habilidades ou atitudes que possibilitem sua utilização em outros contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Ensino Religioso; Competências; Critérios.

ABSTRACT: This article has the general objective of describing an evaluative methodology for Religious Education. With bibliographic and qualitative methodology, it presents essential criteria for the evaluation in Religious Education. It states that the evaluation in school Religious Education must address the entire teaching-learning process, situating three fundamental variables of this process: the activities that the teachers promote, the experiences that the students carry out and the learning contents. These variables lead to the learning objective of acquiring and mastering skills. In Religious Education, this domain cannot always be recognized through written expression activities, which is why it has specific criteria. It is concluded that the activities of assessing the competences of the student in Religious Education surpass the ability to perform specific actions or answer real questions, but also analyze the competence to act in the face of realities, integrate knowledge, skills or attitudes that enable their use in other contexts.

KEYWORDS: Assessment; Religious education; Skills; Criteria.

1 Introdução

A educação por competências é um recurso educacional que deve ser visto com cautela para não vir a ser uma “doutrina que gera apóstolos dessa causa”. O termo técnico “competências”, por vezes, revela-se confuso, cabendo analisá-lo e discuti-lo, oportunizando o surgimento de práticas de ensino. Sacristán (2011, p. 9-10) explica que:

*Doutora em Ciências da Religião pela PUC Minas. <https://orcid.org/0000-0002-8680-0265>. E-mail: jacquelinecrepaldisouza@gmail.com

no caso da universidade, o surgimento do discurso que tem como referência o construto *competências* está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formandos. Por outro lado, nos ensinos fundamental e médio, o debate central é como os cidadãos devem ser formados e de que maneira utilizar as competências como referenciais ou indicadores para fazer as avaliações externas dos sistemas educacionais sobre uma base curricular comum. São dois modos de situar o conceito, mesmo que com pontos comuns.

A origem do trabalho por competências é o projeto europeu de nome *Tuning*. O contexto europeu se compõe de mais de 135 universidades europeias que, desde o ano de 2001, estão levando adiante um trabalho a favor da criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Durante a IV Reunião de Seguimento do Espaço Comum de Ensino Superior da União Europeia, América Latina e o Caribe (UEALC) na Cidade de Córdoba, Espanha, em outubro de 2002, os representantes da América Latina que participaram do encontro acercaram a ideia de pensar um projeto similar para a América Latina. Surgia o *ALFA Tuning*, projeto que tem se nutrido dos aportes de acadêmicos, tanto europeus como latino-americanos.

Sacristán (2011) reflete que a escolha das competências como referência das mudanças propostas se justifica pelas seguintes vantagens, de acordo com os proponentes: a) fomenta a transparência nos perfis profissionais e acadêmicos das titulações e programas de estudos, favorecendo ênfase nos resultados; b) desenvolve paradigma de educação centrado no estudante e na gestão do conhecimento; c) traz demandas da sociedade de aprendizagem permanente e maior flexibilidade na organização da aprendizagem; d) busca maior empregabilidade e cidadania; e) impulsiona a dimensão europeia da educação superior; f) usa uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e o diálogo com interessados.

São demasiadas promessas para um programa de mudanças que não questiona as estruturas, as instituições ou cultura que predominam atualmente no ensino. A missão cultural da educação fica sem qualquer referência neste processo. O *Tuning* passou a ser a bíblia da reforma universitária. Essa espécie de pseudopedagogia, composta de esquemas para ajudar a estrutura das titulações, dos conteúdos, das atividades, da avaliação, dá ao crédito europeu, **Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)**,¹ o valor de

¹ A sigla ECTA significa, em inglês, *European Credit Transfer and Accumulation System*. É um sistema de descrição de um ciclo de estudos que associa a cada uma das suas unidades curriculares um valor, o número de créditos, fixado com base no trabalho que o estudante deve realizar nessa unidade. Esse número de créditos mede

unidade de medida curricular global para unificar realmente as práticas. Segundo Sacristán (2011), esse novo jargão é monopólio dos novos mandarins que aparecem repentinamente como especialistas ou avaliadores de currículo.

Educar por competências é uma forma de identificar aprendizagens funcionais úteis e eficazes. Sacristán (2011) explica que os planejamentos por *competências* são definidos por: 1) consolidar o que se aprende com sua funcionalidade; 2) ter enfoque utilitarista do ensino, isto é, o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências primordiais para a formação profissional; 3) ter a funcionalidade como meta de toda a educação, de modo que o que se aprende possa ser usado como recurso ou capacitação de ações humanas: manuais, conduta (comportamento), intelectual (teoria interpretando um fenômeno), expressiva ou de comunicação (emitir mensagens), relação com os outros (dialogar).

Mas como avaliar o Ensino Religioso na educação por competência? O objetivo geral deste artigo é apresentar uma metodologia avaliativa para o Ensino Religioso na educação por competência. Gruen (1994) resgata as competências morais e religiosas partindo do conhecimento. Este tipo de “empoderamento”, traduzido em habilidades para os alunos, pode ser resumido nas seguintes competências: 1) demonstrar alteridade²; 2) conhecer, questionar, deixar-se questionar e respeitar o questionamento dos outros e 3) reconhecer fatos religiosos e suas expressões. Nesta perspectiva, a união da informação e a valorização do sentido da vida se destacam e diferenciam o Ensino Religioso de todas as demais áreas de conhecimento. Fundamental para a cidadania, este ensino de qualidade não aceita “a manipulação ideológica de tipo religioso, proselitista, intolerante, andrógino e sexista” (BAPTISTA, 2015, p. 118). Pelo contrário, um Ensino Religioso, na perspectiva antropológica, busca a realização integral da pessoa e o desenvolvimento de suas competências e habilidades de alteridade.

Argumentos plausíveis para a implantação do Ensino Religioso nas escolas públicas ou particulares vão se solidificando. Primeiro, porque o Ensino Religioso é fator de segurança contra a cultura da morte, do suicídio, da violência, da degradação dos direitos humanos, da destruição do meio ambiente, da ausência de dignidade (FIGUEIREDO, 1994); depois, porque o Ensino Religioso é humanização (DOLTO, 1989). Ele revela o face a face, a ética, que deve perpassar a avaliação escolar.

o trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. No ECTS convencionou-se que o trabalho do estudante num ano letivo corresponde a 60 créditos.

² Este conceito revela a resposta que se dá ao outro, diferente de mim. Face a face. Relação sem dominação (Lévinas, 2010). Autor não citado nas referências

2 Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa e bibliográfica, a linguagem antropológica tem lugar essencial: ela gera lentes para ver a diversidade cultural. Ela promove diálogo e provoca reeducação dos sentidos para um novo olhar sobre a diferença e para o outro. Mas o saber antropológico em si ainda não é suficiente para uma educação questionadora e com atitude fundada na alteridade. Antropologia e fenomenologia se unem na educação que busca sentidos para a vida. No IV Colóquio Religião e Educação (REDECLID, 2018), Gruen propôs que a linguagem dos professores de Ensino Religioso deve ser de sinceridade ecumênica; deve reconhecer o ateu místico (pessoas que não têm religião e têm grande religiosidade³); deve reconhecer os educandos do início do Terceiro Milênio.

Em Gruen (1994), o mundo religioso que envolve o aluno, as diversas religiões, suas tradições, seus símbolos, doutrinas, normas e linguagens, são fenômenos a serem enfocados, sem discriminação, educando o senso religioso dos alunos. Os conteúdos de Ensino Religioso não serão pensados apenas, nem prioritariamente, em termos de conhecimentos. Esta é a novidade sempre presente sobre conteúdos, em Gruen (1994, p. 85), quando recorda que:

Há toda uma prática a ser vivida. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião: iniciação à admiração, ao simbolismo, à criatividade, ao senso do gratuito. Há a educação para a responsabilidade social e política, para a ação transformadora. Todas estas são maneiras de educar para o senso do transcendente, essencial à religiosidade.

A linguagem, além de revelar mentalidade, torna-se instrumento de novas experiências. Uma “praxe híbrida” (GRUEN, 1994, p. 89), ou seja, o estudo do fenômeno religioso em diversas religiões, entrelaçado à experiência da religiosidade, é o modelo de Ensino Religioso mais pertinente à escola. Esse é o modelo defendido nesta pesquisa. Seu objeto é a alteridade. Conforme diz Viviane Cristina Cândido (2007, p. 267), “ao educarmos considerando a diferença e dialogando com ela, estamos preparando o educando para o diálogo inter-religioso, para que seja capaz, mais tarde, de assumir a sua verdade religiosa, sem deixar de considerar a do outro”.

Para estruturar de forma consciente o processo educacional, oportunizando mudanças de pensamentos, ações e condutas, os professores precisam definir objetivos de aprendizagem.

³ Religiosidade significa abertura para a construção de sentidos para a vida.

Ferraz e Belhot (2010, p. 421) explicam que essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimento, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período. Assim, é preciso definir o que se espera durante e após o processo de ensino.

O desenvolvimento linear parte de conceitos mais simples para os mais elaborados e/ou do concreto para o abstrato. A taxonomia de Bloom é um instrumento que ajuda no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem. É uma metodologia avaliativa porque é uma técnica, um instrumento que diz o que deve ser ensinado, como, a quem, para qual fim e por quem deve ser ensinado. O termo taxonomia indica classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422). A taxonomia é a base para desenvolver instrumentos de avaliação e permite a utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos educandos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento. Ela também estimula os educadores para estruturarem competências partindo de habilidades mais simples para as mais complexas. As características básicas de cada um desses domínios, segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 423), podem ser resumidas em:

- **Cognitivo:** relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: **Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese e Avaliação.**
- **Afetivo:** relacionado a sentimentos e posturas. Envolve categorias ligadas ao desenvolvimento da área emocional e afetiva, que incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção e valores. As categorias desse domínio são: **Receptividade; Resposta; Valorização; Organização e Caracterização.**

- **Psicomotor:** relacionado a habilidades físicas específicas. Bloom e sua equipe não chegaram a definir uma taxonomia para a área psicomotora, mas outros o fizeram e chegaram a seis categorias que incluem ideias ligadas a reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. As categorias desse domínio são: **Imitação; Manipulação; Articulação e Naturalização.**

Bloom e sua equipe fizeram uma descoberta de grande notoriedade no meio educacional: todos os alunos aprendem, mas se diferenciam em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento. **A taxonomia possibilitou padronizar a linguagem no meio acadêmico, facilitar o aprendizado e definir objetivos cognitivos.**

Esta organização hierárquica dos processos cognitivos em níveis de complexidade, categorias e verbos exigiu, ao longo dos anos, adaptações. Exemplo disso é o estudo realizado por Anderson et al. (2001), que revisaram e criaram um novo modelo de utilização da tabela de Bloom. Nela, a bidimensionalidade situa a dimensão do conhecimento numa coluna vertical e o processo cognitivo numa coluna horizontal. Além da mudança de verbos, outra novidade na tabela de Bloom, reformulada, é que, para descrever como será alcançado este objetivo e para a escolha das estratégias e tecnologias educacionais, deve-se pensar no gerúndio do verbo. Assim, de acordo com Anderson *et al.* (2001), os verbos de ação da taxonomia de Bloom passam a ser:

1. **Lembrar:** reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer é selecionar informações. Reproduzir é buscar informação relevante memorizada. Verbos no gerúndio: reconhecendo e reproduzindo.
2. **Entender:** o educando deverá reproduzir um conhecimento com suas próprias palavras. Verbos no gerúndio: interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando.
3. **Aplicar:** executar um procedimento numa situação específica. Verbos no gerúndio: executando e implementando.
4. **Analisar:** dividir a situação em partes relevantes ou irrelevantes. Verbos no gerúndio: diferenciando, organizando, atribuindo e concluindo.
5. **Avaliar:** realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Verbos no gerúndio: checando e criticando.

6. **Criar:** significa colocar novos elementos para criar nova visão. É uma interdisciplinaridade. Verbos no gerúndio: generalizando, planejando e produzindo.

O material didático sugerido por Gruen (1994) contém sugestões de experiências de vida, com estímulos para a sua reflexão, em grupos e as sós; leituras e subsídios variados que suscitem o interesse teórico e prático. Um material que seja interdisciplinar, criativo, sério, sem condicionar, mas educando com liberdade e responsabilidade. Enfim, um material que oriente a formação de um ser humano integral. Exemplo disso, no currículo de Referência de Minas Gerais (BRASIL, 2021), a Unidade temática “Identidades e alteridades” apresenta habilidades que vão se construindo num processo de progressão. No 1º ano, por exemplo, as habilidades de identificar, acolher, respeitar e valorizar são destacadas. Avançando com outras habilidades, para o 2º ano, o referencial propõe: localizar, listar, respeitar, desenvolver, preservar, distinguir, exemplificar e descrever. O 3º ano destaca: valorizar, respeitar, localizar, distinguir e caracterizar. Para o 4º e 5º anos o educando deve chegar à capacidade de partilhar, registrar, resgatar e decifrar.

3 Pressupostos teóricos

Zabala e Arnau (2010) explicam que o conceito de competência pode ser um meio eficaz para difundir princípios pedagógicos. A formação integral também se beneficia do ensino por competências que ajuda a construir propostas curriculares superando a visão centrada em conteúdos temáticos para uma visão centrada nos alunos. Essa evolução representa a busca de uma alternativa a um modelo embasado na aprendizagem de saberes disciplinares organizados ao redor de matérias convencionais, nas quais o aluno deveria assumir os conteúdos como definidos pelas diferentes propostas científicas.

Portanto, neste trabalho, amparando-nos nas propostas de Sacristán (2011) e ampliando-as, fundamentam-se 10 Teses-guias ou elementos para a avaliação no Ensino Religioso centrado na competência do educando.

3.1 Tese 1: Escolher a linguagem para o Ensino Religioso.

A escolha da linguagem para o trabalho com o Ensino Religioso tem a ver com as características da sociedade. Deve existir, por trás da linguagem, uma epistemologia ou visão de conhecimento baseada em uma teoria. Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e o terreno no qual vai se mover. Sacristán (2011, p. 16) deduz que

Utilizar as competências no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos. Também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo.

Vê-se que o discurso do Ensino Religioso é aquele que valoriza a dimensão profunda do ser, o “toque religioso”, como nos diz Tillich. Tudo que envolve a finitude ou infinitude do ser se revela neste discurso. Acolher esta realidade é um tipo de encontro com o transcendente porque para cada pessoa existe algo que lhe é sagrado, mesmo para aquele que nega a experiência do sagrado. Assim, a linguagem da dimensão religiosa deve ser aberta ao diálogo.

3.2 Tese 2: Saber a origem dos conceitos.

No caso das competências é preciso rastrear sua origem para compreender sua essência. Sacristán afirma que as políticas educacionais podem revelar que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais. Indicando os desafios a serem enfrentados e fazendo recomendações sobre medidas a serem tomadas, expõem os sistemas a uma avaliação crítica, detectam dificuldades e buscam avanços. Entretanto, Sacristán (2011, p. 17) afirma que:

Essas visões e diagnósticos — que vêm a público como relatórios — só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos. Sua própria ação de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de enfocar o real.

Nesses diagnósticos, pode-se notar a inexistência daquilo que, no entendimento deste artigo, é a principal questão que resumiria os saberes da educação: a alteridade. Capaz de orientar propostas concretas para a prática educativa, a alteridade, para além dos relatórios como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros que não nos dizem o que fazer, é o modelo do referencial teórico que se propõe.

3.3 Tese 3: Avaliar os resultados dos trabalhos com o Ensino Religioso.

A educação é um processo; não se pode determinar o caminho para sua produção. Melhores diagnósticos exigem aperfeiçoar, substituir ou acrescentar indicadores. E aí está a contradição inerente ao construto *competências* na linguagem educacional: querer utilizar

critérios observáveis, numa complexidade de significados nem sempre correspondentes. O que importa no ensino voltado para a dimensão religiosa não é comparar e avaliar sistemas, mas, em Sacristán (2011, p. 26),

fixar em competências que contribuam para que os indivíduos tenham uma vida exitosa e se chegue a uma sociedade que *funcione bem*, ou seja, se vincula a exigência de novos indicadores à importância de que representem uma visão educacional mais compreensiva que implica determinada compreensão filosófica da educação e da sociedade. Trata-se de um reconhecimento importante para quem não acredita em avaliação neutra.

Assim, o projeto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), que faz parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elabora, com uma aproximação interdisciplinar colaborativa e de futuro, um esquema de referência para a avaliação de alunos e busca de competências que deem suporte àqueles que elaborem as políticas educacionais. Seu raciocínio, a partir de uma ótica racional dedutiva, inverte os termos do pensamento clássico que se tem como a ordem racional do *saber fazer*, no pedagógico. Sacristán (2011, p. 26) afirma que:

Na OCDE, o Projeto DeSeCo trata, fundamentalmente, de melhorar os indicadores que, sendo comparáveis, sirvam para diagnosticar, mais sutil e acertadamente, os aspectos mais intrínsecos da realidade das práticas, usos e costumes dos sistemas escolares.

Neste esquema de referência do DeSeCo, Sacristán (2011) explica que se deve partir de uma filosofia compartilhada; passando por uma aprendizagem relevante, harmonizada em estratégias que dão sentido à ação; destacando-se as facilidades dos educandos nos aspectos intelectual, cultural, social, moral; identificando-se suas habilidades, para desembocar-se numa avaliação criteriosa que evidencia, por meio de provas ou metodologias rigorosas, o aprimoramento dos educandos.

Entretanto, nem tudo pode ser avaliado quantitativamente. Este se torna um defeito do DeSeCo. Outro defeito desse esquema, que pode ser transformado em virtude, reside na imprecisão de se mover nas diferentes áreas, métodos e resultados. Para quem entende que “o que se interpreta e não pode ser medido, não conta”, este esquema é falho porque na educação competências são processos de evolução.

3.4 Tese 4: Reconhecer a sociabilidade como competência.

O percurso europeu rumo à implantação da linguagem sobre as competências básicas é diferente do programa DeSeCo, mesmo coincidindo em muitos aspectos. Seu surgimento está relacionado com outras atividades e programas europeus de educação e formação, como o programa de qualificações profissionais, a validação da experiência de trabalho, a educação permanente, entre outros. Se, por um lado, é instrumento para o processo de convergência dos países da União Europeia, por outro, aparenta competir com as economias mais potentes: Estados Unidos e Japão.

Segundo Sacristán (2011, p. 29), o que motivou o ensino por competências, no caso europeu, foi a “pretensão de obter resultados mínimos comuns nos sistemas educacionais dos países-membros, de forma a se constituir em uma potência econômica capaz de competir no mercado global”. Nos últimos anos, além do intercâmbio de universitários, medidas para homologar títulos e profissões alcançaram um plano mais geral, com objetivos aceitos por todos, ressalvada a diversidade cultural, mas para a União Europeia “definir um currículo comum é difícil diante dessa diversidade; então somente é possível confluir para o que pode ser compartilhado” (SACRISTÁN, 2011, p. 30). Sacristán interpreta que

recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter em um nível de coincidências formais, convertendo-as na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrometer na “cultura” de cada país. Essa é uma das razões da entrada da nova linguagem no cenário das políticas educacionais.

Em março de 2000, o Conselho europeu de Lisboa, ao comprovar a fragilidade da União Europeia frente à enorme mudança fruto da mundialização de uma economia baseada no conhecimento, se propôs a ser a União mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer economicamente de maneira sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. Segundo Sacristán (2011, p. 30), juntamente com a modernização do bem-estar social e dos sistemas educacionais, o Conselho destacou que:

Cada cidadão deve ser aparelhado com as destrezas suficientes para enfrentar esse desafio, reivindicando-se que toda a Europa defina as “destrezas básicas” que servirão para garantir a aprendizagem ao longo de toda a vida. A proposta se referia às seguintes destrezas: domínio de línguas estrangeiras, cultura tecnológica, capacidade empreendedora e sociabilidade.

Para se alcançarem estes objetivos, o Conselho Europeu destacou o papel da escola assegurando que os estudantes, ao final do Ensino Médio, tenham as competências que necessitam e sejam preparados como cidadãos na Europa. Entretanto, Sacristán (2011) explica que o *European Centre for the Development of Vocational Training* (Cedefop) faz previsões a respeito da formação dos trabalhadores europeus e relata que grande número de pessoas são malformadas. Em 2002, a Comissão da União Europeia propôs que, para a avaliação dos progressos dos países, um conceito chamado de “ponto de referência” designe os objetivos concretos com os quais é possível medir os progressos.

Os objetivos desses pontos de referência vão desde investimentos na educação até o aproveitamento de relatórios, como o da OCDE, que inspiram melhores práticas. A união do discurso da competitividade com a avaliação do sistema gerou oito campos de intervenção: melhorar a equidade na educação, fomentar a eficácia da educação, tornar realidade a formação permanente, melhorar as competências-chave para os jovens, modernizar o ensino escolar, modernizar a educação e formação profissionais, modernizar o ensino superior e favorecer a empregabilidade.

Assim, atualizou-se a definição das capacidades básicas para a sociedade do conhecimento, como aquelas que proporcionam ao indivíduo uma base sólida para a vida e para o trabalho compreendendo: capacidades profissionais, técnicas, pessoais e sociais, “incluída a sensibilização à arte e à cultura, que permitem à pessoa trabalhar em companhia de outras e ser um cidadão ativo” (SACRISTÁN, 2011, p. 32). No relatório “2010” da União Europeia, as competências aparecem como “aquelas de que todas as pessoas precisam para sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego”. Sacristán (2011, p. 33) as apresenta: Comunicação na língua materna; Comunicação em línguas estrangeiras; Competência em matemática, ciências e tecnologia; Competência digital; Aprender a aprender; Competências sociais e cívicas; Sentido de iniciativa e espírito empreendedor; Consciência e expressão culturais.

3.5 Tese 5: Saber que o conceito de competência é “difícil de explicar”.

As *competências*, enquanto habilidades, capacidades e destreza, não resultam em dificuldades quando ligadas ao mundo da formação para o trabalho, cujo significado designava ações para serem exercidas num determinado posto de trabalho. O problema surge quando se faz uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo na qual ser educado

representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Entretanto, para alguns, as competências exigem níveis mais altos de aprendizagem porque repousam no domínio teórico que a experiência empírica é incapaz de garantir (MORAES, 2001, p. 3). Para Sacristán (2011, p. 36):

Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sábios, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais.

Se estas habilidades humanistas não interessam aos mercados, muito nos interessam. São habilidades para uma ética da alteridade. A competência é uma capacidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, sendo operacional para responder às demandas de um determinado momento. Sacristán (2011, p. 36) acredita que este é o cerne que “singulariza as competências como algo distintivo de outras aquisições ou aprendizagens na educação na base do projeto DeSeCo”. Para este grupo, competência é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluída a ética e os valores), bem como o contexto.

3.6 Tese 6: Reconhecer a falta de referências para o construto do mapa de competências.

Determinar as competências básicas é uma forma de mostrar um determinado modelo de educação a que se recorre e o direito de todos a ela. Educar tendo as competências como direito universal é dizer que todos devem ter as mesmas competências. Mas é adequado entender o direito à educação como um aglomerado de competências a serem obtidas? Em 1999, depois do primeiro simpósio dedicado ao projeto DeSeCo, cristaliza-se a primeira definição de competências básicas, segundo Sacristán (2011, p. 41-42):

Valorizar resultados tidos como valiosos para os indivíduos e a sociedade; ajudar os indivíduos a encontrar desafios importantes em uma ampla e variada série de contextos; agrupar as competências em três grandes categorias: habilidade para cooperar; habilidade para agir com autonomia, idealizando e levando a cabo seus projetos; e habilidade para usar linguagem, textos, conhecimento, informação e tecnologia de forma interativa.

Cooperação, autonomia e linguagem são competências individuais e sociais. Mas qual será a competência geradora de competências?

3.7 Tese 7: Reconhecer uma competência geradora de competências.

Este aspecto desencadeará o processo educacional. Se as competências básicas são complexas e constituídas de conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores, são cambiantes e evoluem. Uma epistemologia pedagogicamente fundamentada na competência da alteridade mostraria, com realismo, as possibilidades que se tem de compreender e de agir. Assim, o modelo pedagógico estruturado a partir de Sacristán (2011) é um construto de competências com vistas ao Ensino Religioso. Fundamentado no **currículo da alteridade**, valoriza o desenvolvimento da dimensão religiosa da pessoa e sua singularidade. A competência que se busca é aplicar a ética da alteridade.

3.8 Tese 8: Quem determina as competências?

A utilidade de uma proposta não é garantida por proceder de organismos governamentais, intergovernamentais ou internacionais. Para o autor, existe uma espécie de respeito das pessoas para com os diagnósticos que provêm de organismos nacionais ou internacionais, governamentais ou de caráter privado, que costumam estar acima de qualquer suspeita. As estatísticas do Relatório PISA, por exemplo, podem ser aceitas, ainda que não capturem a satisfação ou a insatisfação com as políticas de governo, ou podem ser reprovadas porque não captam os valores das famílias e dos professores. Pode-se aceitar a aprendizagem dos idiomas por competências e vê-la como questionável para orientar as pessoas a gostarem da literatura de sua língua materna. Assim também é questionável o conceito de qualidade com os quais esses organismos trabalham.

Surge uma pergunta crucial para qualquer trabalho pedagógico, principalmente para a Pedagogia no Ensino básico: quem tem autoridade legítima de determinar as competências, mudá-las, substituí-las, aumentá-las? Ou seja, é preciso ter competência científica, moral e política sobre as competências para defini-las, conforme explica Sacristán (2011, p. 50):

Não basta apenas que a OCDE, a Comissão ou o Conselho Europeu, que decidem em consonância com seus assessores, se manifestem, mas sim que deveria haver propostas que fossem objeto de um diálogo oriundo das

decisões dos professores e estabelecer um plano para sua implementação. Se o modelo vem dado, o debate já não é aberto, nem construtivo.

Este diálogo é essencial e será frutífero sempre que os professores, e em nosso caso os professores de Ensino Religioso, estabelecerem um plano de implementação. Para isso, os professores precisam estudar o desenvolvimento humano, suas etapas de evolução e os domínios físico, cognitivo e psicossocial.⁴ As habilidades precisam estar de acordo com o desenvolvimento da pessoa.

3.9 Tese 9: É preciso pôr as competências sob suspeita para corrigir o que não for bom.

Assim, Sacristán (2011) afirma que uma forma simples de expressar as competências é essencial. Entretanto, não basta que se dialoguem entre os governos e se esqueçam dos pais, das mães e dos professores. Um bom começo é observar como as atividades da escola são recebidas pelas famílias. Outro modo de observar se o educando está desenvolvendo sua dimensão religiosa é ouvindo-o. A escuta é o melhor modo de avaliar as ações. Avalia-se para superar o que não está bom. Isto faz parte do aprendizado dos professores e dos educandos.

3.10 Tese 10: As fontes do bom saber e do fazer.

Há muitas recomendações para que os conteúdos sejam fontes para o desenvolvimento das capacidades. A lista dessas fontes se compõe de: conteúdos relevantes, corpo docente qualificado, conscientização sobre temas globais (fome, esgotamento de recurso, desigualdade, emigração...), perspectiva pluricultural dos conteúdos, cuja base é o respeito às diferenças, valorização das contribuições para o progresso humano, desde a vela ao telefone celular, extração do discurso sobre a cidadania na democracia e conteúdos e diretrizes para todas as ações e todos os professores. A Base Nacional Comum Curricular apresenta boas fontes de competências. Resta saber como implementá-las e como avaliá-las.

4 Resultados: a avaliação no Ensino Religioso na pandemia e para além dela

Todo esse estudo desembocou em três critérios específicos que podem colaborar com a avaliação no Ensino Religioso: **o contato, a sistematização e o aprofundamento**. **Contato** se refere à relação do educando com o tema ensinado, se ele demonstra conhecer o tema, ou seja, demonstra evocação (memória); reconhecimento (em questões de múltipla escolha);

⁴ Cf. O livro Desenvolvimento Humano (PAPALIA; FELDMAN, 2013) torna-se leitura obrigatória para este aprofundamento.

interpretação linear (aplicação de regras e conceitos). **Sistematização** indica compreender, além de conhecer o tema, o educando consegue sistematizar, ou seja, organizar, interpretar, apresentar fatos, conceitos, opiniões sobre o tema. Aqui ele já avançou no processo de aprendizagem e consegue comparar, explicar, inferir e extrapolar, buscando novas estratégias para resolver uma situação. **Aprofundamento** representa analisar, além de conhecer e compreender, o educando consegue utilizar o conceito, analisar e tirar suas conclusões, sintetizar expondo o que entendeu (ex: memória-aula) e avaliar posicionando-se diante do conhecimento.

Esses critérios revelam níveis de aprendizagem, compreensão do lugar em que o educando se encontra e o que é necessário para ajudá-lo a se superar. Esses critérios podem avaliar habilidades cotidianas em relação ao dever de casa, à participação e ao desempenho, aos trabalhos socializados, ao compromisso com o estudo e com o ser estudante, ao pensamento crítico, à apresentação de trabalhos e ao desenvolvimento religioso. Eles também avaliam habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade enquanto abertura à construção de sentidos. Ressalta-se que estes critérios têm grande aceitação dos educandos, pais e comunidade educativa, ajudando a dar clareza no processo avaliativo.⁵ Assim, a avaliação no Ensino Religioso escolar deve se dirigir a todo o processo de ensino-aprendizagem situando três variáveis fundamentais desse processo: as atividades que os professores promovem, as experiências que os educandos realizam e os conteúdos de aprendizagem. O Quadro 1 revela os critérios para avaliar habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

Critério I: Uso Habilidades	Cognitivas	Conhecimento
		Compreensão
		Aplicação
		Análise
		Síntese
		Avaliação
		Afetivas
	Solidariza-se	
	Coopera	
	Sociabiliza-se	
	Religiosidade (Dimensão Religiosa)	Responsabiliza-se
		Religiosidade — Busca seu projeto de vida

⁵ Esta constatação é feita pela pesquisadora que, como professora de Ensino Religioso no Colégio Santo Agostinho-BH, tem utilizado esses critérios há mais de 10 anos com bastante aceitação dos pais, supervisores e professores regentes. Este quadro também é apresentado aos professores de diversas disciplinas para que possam usar os critérios de contato, sistematização e aprofundamento em suas matérias. Todos agradecem imensamente e reconhecem a importância e a clareza desse quadro avaliativo.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

		Sociabilidade – Coopera
		Responsabilidade — Demonstra senso de justiça
Critério II: Resultado da aprendizagem/conhecimento ⁶	Nível 1 – Contato: Aquisição Mínima	Identifica, superficialmente, os conceitos ou temas
		Demonstra conhecimento dos conceitos
		Solicita interferência constante para realizar o trabalho solicitado
	Nível 2 – Sistematização: Aquisição recomendável / boa	Consegue relacionar fatos relevantes com o tema principal
		Compreende a informação e a explica com certo grau de precisão
		Demonstra conhecimento prévio
	Nível 3 – Aprofundamento: Aquisição muito boa	Analisa com precisão informações e temas
		Entende e explora questões e conceitos
		Confronta conhecimento prévio com o estudo presente, aprofundando o tema
Cria e acrescenta novos dados e os resolve com novas estratégias		
Critério III: Participação e Desempenho		Envolve-se com atividades individuais e coletivas
		Demonstra compromisso com a qualidade da aprendizagem
		Contribui com ideias e materiais para o trabalho em sala
Critério IV: Abertura ao sentido da vida, religiosidade	Religiosidade	O educando busca seu projeto de vida, constrói sentido existencial para o que faz. Vive sua religiosidade e respeita a dos outros
	Sociabilidade	O educando respeita as opiniões dos pares, coopera, respeita as regras estabelecidas em contexto de sala de aula
	Responsabilidade	Qual é a resposta que o educando oferece na convivência com a diferença?
		O educando demonstra senso de justiça?
		Demonstra preocupação consigo, com o outro e com a natureza?

⁶ Este material é adaptado e partiu do curso de Metodologia de Ensino no Projeto “Sistema de Avaliação Agostiniano” (2008) dirigido por Sílvia Garcia, realizado no Colégio Santo Agostinho-BH, onde leciona a pesquisadora.

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

Critério V: Compromisso com o Estudo		Demonstra organização e cuidado com material
		É assíduo e pontual
		É cooperativo
		Expressa-se de forma clara e objetiva
		É flexível para enfrentar dificuldades
		Concentra-se nas atividades
		Demonstra atitude positiva nas diversas atividades de sala
Critério VI: Compromisso com o estudo/com ser estudante		É pontual
		É presente
		Entrega seus trabalhos
		É assíduo
		Demonstra disposição, interesse e entusiasmo
		Estuda
		É responsável
		Valoriza a escola
		Coopera
		Atende às regras e aos combinados
Tem postura corporal em sala		
Critério VII: Pensamento Crítico	Primeiro Nível	Demonstra compreensão limitada do problema ou questão
		Emprega apenas partes básicas da informação fornecida
		Mistura fato e opinião ao desenvolver um ponto de vista
	Segundo Nível	Demonstra conclusões superficiais
		Entende o problema
		Emprega pontos principais de informações coletados em documentos, textos, fatos ou outros recursos
	Terceiro Nível	Constrói conclusões pelo exame de informações e pensando nas consequências
		Entende claramente o problema
		Emprega informações de documentos e conhecimento pessoal, relevantes para desenvolver uma posição ou conclusão
Critério VIII: Atividades — Para Casa	Primeiro Nível	Examina, explora e avalia as consequências
		Faz o mínimo que foi pedido
		Faz a tarefa sem capricho
		Deixa questões incompletas
		Demonstra, com frequência, autoria externa (mãe, irmãos,

Quadro 1: Critérios para avaliar as habilidades cognitivas, afetivas e de religiosidade

	Segundo Nível	cópia dos colegas etc.) na execução da tarefa
		Às vezes deixa de fazer a tarefa
		Demonstra interesse pela tarefa
		Demonstra capricho
		Demonstra autoria na execução da tarefa
		É organizado
		Participa da correção em sala
	Terceiro Nível	Realiza todas as tarefas
		Participa da correção em sala com contribuições pertinentes
		Tem ótima organização e capricho
		É autor da tarefa
		Vai além do solicitado com novos dados e questionamentos
		Utiliza ótimas fontes para ampliar o conhecimento tratado
Critério IX: Trabalho Socializado (duplas, trios, grupos)		Grau de crescimento/amadurecimento
		Respeita as ideias dos colegas
		Sabe lidar com as diferenças dos colegas (ritmos, desempenho, diferenças físicas etc.)
		Compromete-se com as tarefas em duplas ou trios
Critério X: Apresentação de Trabalho	Organização	Introdução, desenvolvimento e conclusão
	Linguagem Oral	Vocabulário: sequência lógica de ideias, clareza, objetividade, eloquência, tom de voz e posicionamento
	Postura Física durante a Apresentação do Conteúdo	Completo, atendimento dos objetivos
	Domínio de conteúdo	% de abrangência, correção, conceitual
	Recursos utilizados	Criatividade, adequação, manuseio correto, relevância
	Cumprimento de tempo estabelecido/Pontualidade	

Fonte: Sistema de Avaliação Agostiniano – Adaptado pela autora.

Todos esses critérios ajudam os professores de Ensino Religioso a serem mais objetivos em suas avaliações. Esta avaliação pode ser apresentada aos pais ou responsáveis, que, em conjunto, conseguem desenvolver um trabalho para auxiliar o educando a se superar. Outro dado importante é que a avaliação, para educandos de 6 a 11 anos, pode ser feita com brincadeiras e interações, sem que, com isto, deixe de medir suas novas conquistas e aprendizagens. Numa aula de Ensino Religioso, quando há essência, quando se trata da

dimensão religiosa, os alunos ficam atentos, participam, perguntam e se abastecem. Abaixo, apresenta-se um exemplo para avaliação de Ensino Religioso no Regime *on-line*.

Quadro 2 — Processo de Acompanhamento Educacional — Regime Online.

<p>Avaliação do ensino-aprendizagem: A participação nas aulas <i>on-line</i> deve ser avaliada constantemente. Participa de forma oral ou pelo chat: demonstra interesse pelos temas? Tem argumentos plausíveis para seus questionamentos? É aberto ao outro? Consegue compreender comandos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto ao pensamento reflexivo: Os educandos devem ser acompanhados de perto em suas colocações e questionamentos. Cada frase deve ser valorizada e respondida. Tudo o que trazem deve ser valorizado. • Quanto à habilidade de uso da tecnologia: Assiste às aulas? Participa de fóruns? Coopera com as aulas? Quando há qualquer interferência em relação à habilidade para o uso de tecnologia busca ajuda? • Quanto ao atitudinal no Ensino Religioso Acolhe os colegas? Solidariza-se com os mais necessitados? Compreende a outra pessoa? É aberto ao diálogo? Responsabiliza-se pelas suas ações? Demonstra alteridade? Aguarda sua vez de falar? • Quanto às tarefas complementares: Participa de trabalhos em grupos?

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos educandos que têm dificuldade na fala ou na audição o professor pode oferecer sistema de legenda do Power Point; enviar PDF antes da aula para o educando se preparar; tirar dúvidas pelo chat; contar com a ajuda dos pais ou profissionais intérpretes. Os educandos com deficiência visual necessitam dos textos e materiais com letras ampliadas (a secretaria da escola pode providenciar este item). Levando-se em conta o curto espaço de tempo trabalhado em regime *on-line* desde o início da pandemia em março de 2020, talvez o quadro acima represente um início para uma avaliação online de Ensino Religioso.

Considerações finais

Ensino Religioso não é passarela de religiões (GRUEN,1994); é espaço de descortinar horizontes, firmar disposições, despertar simpatia e compreensão, remover obstáculos, favorecer experiências, encaminhar o educando à sua comunidade de fé. O método para tal Ensino Religioso é, segundo Gruen (1994), observação, crítica, confronto e transformação,

através de pequenas ações, concretas, eficazes, interligadas e avaliadas. Assim, as atividades de avaliação das competências do educando no Ensino Religioso superam a capacidade de realizar ações pontuais ou responder a questões reais, mas também avaliam a competência para agir diante de realidades, integrar conhecimentos, habilidades ou atitudes que possibilitem sua utilização em outros contextos. Para tal, é preciso critérios para avaliar o Ensino Religioso escolar no Ensino Básico, na pandemia e para além dela.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Lorin; KRATHWOHL, David; BENJAMIN, Samuel. **A taxonomia for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomia of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da religião e ensino religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Rever**. São Paulo, n. 2, p. 107-125, jul./out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Portal MEC, 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf> Acesso em 01 mar. 2021.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Ensino religioso na educação infantil: ênfase na construção de uma área de conhecimento pela proposição de temas específicos. **Revista Lusófona de Ciência das Religiões** – Universidade Lusófona, Portugal: Lisboa, n. 12, p. 263-270, ano VI, 2007.

DOLTO, Françoise. **Seguindo os passos de Françoise Dolto**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão de Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GARCIA, Sílvia. **SAGA: Sistema de Avaliação Agostiniano**. Belo Horizonte, 2008.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 2010.

MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. I, p. 7-25, 2001.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Artmed, 2013.

REDECLID. **IV Colóquio**: Ensino religioso escolar: problemas e desafios. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lpO3WfaGU84&t=185s>>. Acesso em: 30 set. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Artigo recebido em: 22.03.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Psicomotricidade na Educação Infantil: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física
Psychomotricity in Early Childhood Education: the challenges of emergency remote teaching in the perception of parents and Physical Education teachers

Silvia Fernanda de Souza LORDANI*
Marília Bazan BLANCO**
João COELHO NETO***

RESUMO: Em decorrência da pandemia do COVID-19, a população precisou aderir ao distanciamento social como medida preventiva, provocando a necessidade de suspender as aulas presenciais no Brasil, sendo estas substituídas pelo “ensino remoto emergencial” (ERE). O presente artigo tem por objetivo analisar a percepção de uma professora de educação física e de pais de alunos da Educação Infantil quanto ao ensino remoto nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva da psicomotricidade. A metodologia classifica-se como descritiva, de caráter qualitativo, desenvolvida nos meses de abril a agosto de 2020 em uma instituição de Educação Infantil situada ao norte do estado do Paraná. Como resultados, o estudo sinalizou fragilidades no contexto de ensino na Educação Infantil, uma vez que o ERE não consegue atingir a todos, ficando lacunas na formação e no desenvolvimento da criança, principalmente nos estímulos dos elementos psicomotores, primordiais para esta faixa etária de 0 a 5 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino Remoto Emergencial. Psicomotricidade.

ABSTRACT: As a result of the COVID-19 pandemic, the population needed to adhere to social distancing as a preventive measure, causing the need to suspend face-to-face classes in Brazil, which were replaced by “emergency remote education” (ERT). This article aims to analyze the perception of a physical education teacher and of parents of Early Childhood Education students regarding remote teaching in Physical Education classes, from the perspective of psychomotricity. The methodology is classified as descriptive, of qualitative character, developed in the months of April to August of 2020 in an institution of Infantile Education located to the north of the state of Paraná. As a result, the study showed weaknesses in the context of teaching in Early Childhood Education, the ERT is unable to reach everyone, leaving gaps in the formation and development of the child, especially in the stimulation of psychomotor elements, essential for this age group from 0 to 5 years old .

KEYWORDS: Child education. Emergency Remote Teaching. Psychomotricity.

* Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. PPGEN / UENP, campus Cornélio Procópio PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9599-3591>. E-mail: fernandalordani@gmail.com.

** Doutora em Psicologia. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP- Campus Cornélio Procópio PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9259-0578>. E-mail: mariliabazan@uenp.edu.br.

*** Doutor em Informática. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Campus de Cornélio Procópio PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6154-3266>. E-mail: joacoelho@uenp.edu.br.

1 Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui como objetivo educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2009). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos norteadores das práticas pedagógicas para essa etapa de ensino são as interações e as brincadeiras, garantindo experiências diversas para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral, nos seus aspectos afetivos, cognitivos e motores (BRASIL, 2017).

Portanto, considera-se que a Psicomotricidade pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, já que sua prática abrange os aspectos cognitivos, motores e afetivos, podendo ainda, desde que estimulados adequadamente, prevenir futuras dificuldades escolares dos alunos em etapas de escolarização posteriores (LORDANI, 2020).

Em decorrência da pandemia de COVID-19 e suas consequências para a organização do ensino, o ano de 2020 teve seu início de forma desafiadora para a educação brasileira, principalmente para a Educação Infantil, já que as práticas pedagógicas desta etapa envolvem interação, afetividade, brincadeiras coletivas e socialização diariamente nas instituições.

A partir deste cenário epidemiológico, foi decretada a suspensão das atividades escolares presenciais em função do enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020a), ocasionando vários questionamentos quanto à garantia do direito à educação (ANPED, 2020a). Assim, optou-se, de modo emergencial, pela substituição das atividades presenciais por atividades remotas, caracterizando o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Diante dessa suspensão de aulas presenciais em todo o país, muitos são os questionamentos para a Educação Infantil, destacando-se, entre eles: como ficam as interações e brincadeiras na Educação Infantil? Como praticar o ERE sem perder os princípios e ações primordiais na Educação Infantil?

Nesse contexto, o presente artigo visa investigar o corpo em movimento na Educação Infantil como prática pedagógica, nas ações que correspondem às interações e brincadeiras, durante o período de ERE. Portanto, apresenta como objetivo geral compreender as implicações didático-pedagógicas do ERE para o desenvolvimento psicomotor de crianças da Educação Infantil a partir da percepção de uma professora de Educação Física e de pais/familiares dos alunos.

Participaram da pesquisa uma professora de Educação Física e nove pais/responsáveis pelos alunos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de um município situado ao norte do Estado do Paraná. Para a coleta de dados, foram utilizados, como instrumentos, dois questionários, respondidos via aplicativo *Whatsapp*® pelos participantes, além de áudios, imagens, mensagens escritas e vídeos enviados também pelo aplicativo.

Visando apresentar a presente pesquisa, inicialmente discorre-se, teoricamente, sobre o ERE e a Psicomotricidade na Educação Infantil. Posteriormente, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, os resultados obtidos, sua respectiva discussão e considerações finais.

2 O Ensino Remoto Emergencial: aspectos normativos e legais

Em tempos de distanciamento social, presenciamos uma crescente aproximação da educação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na busca por alternativas pedagógicas para o ensino não presencial. Sabe-se que as TDIC estão inseridas na vida dos cidadãos, facilitando o processo de comunicação e disseminação de informações. Para Moran (2006) a tecnologia está a serviço do homem ao contribuir para o desenvolvimento profissional e outras esferas da sociedade. Teixeira e Coelho Neto (2016) ressaltam, também, que as tecnologias vêm contribuir para o contexto escolar.

O ano letivo de 2020 certamente ficará marcado na história da educação brasileira, como o ano do (re)inventar de práticas pedagógicas, de criar novos espaços para o ensino, de explorar as TDIC a favor do ensino e da aprendizagem dos alunos, fatos e aspectos decorrentes da situação de pandemia decretado mundialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. O COVID-19 se espalhou rapidamente pelo mundo em 2020, ocasionando a suspensão de aulas presenciais em escala global como medida preventiva de proteção a vida (SANTOS, 2020).

O Brasil adotou medidas de proteção à saúde por meio da Lei Federal nº 13.979, publicada no dia 6 de fevereiro de 2020, na qual se estabelecem medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (BRASIL, 2020a). O Estado do Paraná suspendeu as aulas presenciais a partir do dia 20 de março de 2020, por meio do Decreto Estadual nº 4.230, desde a Educação Básica à Superior, a fim de evitar e minimizar o contágio pelo novo Coronavírus (PARANÁ, 2020a). O município *locus* desta pesquisa, situado ao norte do estado do Paraná, determinou por meio do decreto nº 017/2020 (AMP,

2020), a suspensão das aulas presenciais por prazo indeterminado nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais a partir do dia 20 de março de 2020.

No dia 31 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CCE\CP) aprovou a deliberação nº 01/2020 que autoriza a realização de atividades escolares de forma não presencial nas instituições de Educação Básica e Superior, exceto para a Educação Infantil. Porém, a deliberação nº 02/2020, aprovada no dia 25 de maio, inclui e autoriza a Educação Infantil para a realização de atividades não presenciais. Essas deliberações orientam, ainda, sobre a reorganização do calendário escolar para as atividades letivas referentes ao ano de 2020.

Isto posto, muitas são as inquietações no cenário educacional brasileiro em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, bem como a qualidade da educação a ser ofertada remotamente. Assim, no dia 1º de abril de 2020, o governo federal publica, em caráter excepcional, a medida provisória (MP) nº 934, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a lei nº 13.979/2020. A MP estabelece as normas acerca do ano letivo vigente para a educação básica e superior, na qual suspende a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, mantendo o cumprimento legal da carga horária de 800 horas de atividades pedagógicas com os alunos na Educação Básica, a fim de adotar medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (BRASIL, 2020b).

Nesse contexto, no dia 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o parecer nº 5/2020, com orientações para a reorganização do calendário escolar e o cômputo de atividades pedagógicas não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (800 horas) nas instituições escolares. Na Educação Infantil, o parecer estabelece que

Para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças (BRASIL, 2020c, p. 10).

Diante da legalidade em ofertar atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil, a instituição *locus* desta pesquisa optou pelo ERE. Torna-se necessário destacar que as atividades adotadas não possuem características da modalidade de EaD, pois possuem um modelo de ERE. O EaD é caracterizado por um grupo de docentes que produz suas aulas e vendem os direitos autorais para uma instituição de ensino. Assim, as aulas gravadas são inseridas em um ambiente virtual de aprendizagem e disponibilizadas para o acadêmico realizar as atividades propostas. Também há a presença de um tutor que auxilia na compreensão dos conteúdos, porém, na maioria das vezes, não é o criador das aulas (TOMAZINHO, 2020).

Para Garcia *et al.* (2020, s/p.), o Ensino Remoto Emergencial

[...] se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdo escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores.

O ERE consiste em uma mudança temporária na mediação dos conhecimentos escolares devido às circunstâncias pandêmica, promovendo o (re)inventar de práticas pedagógicas, ressignificando e criando novos ambientes para o ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam a Educação Infantil, ampliando a relação da educação e das TDIC em todo o mundo. Para Hodges *et al.* (2020) é uma mudança temporária da socialização de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, das aulas e quantitativo de alunos e possui duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Para Tomazinho (2020), o ERE está associado ao fato de professores e alunos estarem impedidos de frequentarem as escolas, cumprindo a exigência do isolamento social recomendado pelo Ministério da Saúde. Já o Emergencial é devido à rapidez em que as aulas foram suspensas, professores e alunos tiveram que se adaptar a uma nova estratégia para a mediação dos conteúdos escolares.

A esse respeito, Saviani e Galvão (2021) apresentam uma importante reflexão acerca da falácia do ensino remoto e suas implicações pedagógicas. Segundo os autores, mesmo para funcionar como substituto e emergencial, algumas condições primárias precisariam ser estabelecidas antes de se colocar em prática o ERE, tais como: acesso à internet de qualidade, proporcionar para todos as condições adequadas de manusear as tecnologias e dar suporte

necessário aos professores e prepará-los para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. Portanto, os autores apontam a inviabilidade de promover uma educação de qualidade de forma remota.

No contexto da pandemia, com a implementação do ERE, sugere-se que as atividades pedagógicas não percam a essência dos eixos que norteiam a Educação Infantil; assim, as mesmas devem contemplar aspectos lúdicos, recreativos, criativos e interativos, de modo a serem realizadas pelas crianças em suas casas. Durante este período, as atividades devem garantir a interação entre família e escola, potencializando as dimensões do desenvolvimento infantil, de forma a trazer ganhos cognitivos, afetivos e sociais. Para tanto, as tecnologias, principalmente as digitais, mostraram-se auxiliadoras para o ensino em período de ERE, mas não garantem a aprendizagem do aluno, já que a mediação do professor é um fator primordial nas relações de ensino e aprendizagem.

2.1 A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil

A criança inicia sua jornada estudantil em instituições escolares que ofertam a Educação Infantil, espaço educacional primordial para a estimulação dos elementos e habilidades consideradas necessárias para os posteriores processos de alfabetização. Assim, compreende-se que a educação ofertada nesse nível deve garantir práticas pedagógicas que oportunizem aos alunos seu desenvolvimento integral.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade. Segundo a BNCC, o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve pautar-se nas interações e brincadeiras. Aborda o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimento”, o qual contempla orientações para a realização de práticas de movimento corporal que estimulem o desenvolvimento dos elementos psicomotores (BRASIL, 2017). Assim, nota-se que a educação psicomotora é uma abordagem adequada para os alunos que frequentam a Educação Infantil.

Nesse contexto, torna-se de suma importância refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação Infantil, já que é necessário oportunizar meios para que as crianças pequenas aprendam. Tais práticas devem estar acompanhadas de intenções, motivações e desejos de se comunicar com o mundo. Dentre essas práticas pedagógicas, a

Psicomotricidade na Educação Infantil torna-se uma alternativa metodológica que possibilitará o aprendizado por meio do movimento corporal (SOUSA; SILVA, 2013).

A pesquisa de Aquino *et al.* (2012), intitulada “Psicomotricidade como ferramenta da Educação Física na Educação Infantil”, traz discussões acerca dos conhecimentos em Psicomotricidade enquanto ferramenta para as aulas de Educação Física na Educação Infantil. Os autores ressaltam que é de suma importância que esses professores estejam preparados e capacitados para trabalhar o desenvolvimento das potencialidades e habilidades psicomotoras de seus alunos, demonstrando, assim, a relevância desta temática para a Educação Infantil.

Para Fonseca (2008, p. 1), a Psicomotricidade pode ser compreendida como “o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade”. Assim, compreende-se que o movimento, o intelecto e o afeto são conhecimentos básicos que dão suporte para a Psicomotricidade.

Para Le Boulch (1982), a educação psicomotora permite à criança conscientizar-se do seu corpo, da lateralidade, de situar-se no espaço e gerir o tempo e a aquisição habitual dos seus gestos e movimentos. Assim, torna-se recomendável que a criança pratique a educação psicomotora o mais breve possível, já que esta ampliará suas possibilidades de prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

A Psicomotricidade, praticada por crianças pequenas, possibilita uma prática preventiva das dificuldades de aprendizagem, já que propicia o desenvolvimento das capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, além de estimular e ativar os aspectos afetivos, motores e cognitivos de forma indissociáveis (LORDANI, 2020).

Assim, ressalta-se que a Psicomotricidade possibilita à criança o desenvolvimento de movimentos neuromusculares que servirão de base para o aprendizado de, por exemplo, segurar o lápis, folhear o caderno, definir sua lateralidade, delimitar espaços, diferenciar as formas das letras, enfim, para que consiga realizar movimentos básicos para seu desempenho escolar.

3 Metodologia

O contexto da pesquisa deu-se no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade de pequeno porte, localizada ao norte do Estado do Paraná; convém mencionar que a instituição é a única do município que oferta a Educação Infantil. No total, são 184

alunos matriculadas no CMEI, com idades de 6 meses a 5 anos de idade. Participaram do estudo 1 (uma) professora de Educação Física e 9 (nove) pais/responsáveis de alunos pertencentes à instituição de Educação Infantil pesquisada. A instituição possui apenas uma (1) professora de Educação Física, a qual trabalha com a abordagem psicomotora, conforme orientações normativas curriculares da instituição.

O presente estudo se classifica como uma pesquisa descritiva cujos dados foram analisados qualitativamente. Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários, sendo um para a professora de Educação Física e um para os pais/responsáveis, enviados via aplicativo *Whatsapp*® no período compreendido entre os dias 12 a 19 de agosto de 2020. “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p.125).

Quadro 1 – Instrumento para a coleta de dados – Questionários

Questionário 1 enviado ao professor de Educação Física
1 Como acontece o Ensino não presencial? (Colocar a periodicidade de entrega de atividades se for o caso, há registros das atividades)
2 Há momentos de planejamento das atividades? Como acontece? Você tem auxílio?
3 Quais são as orientações para a elaboração das atividades?
4 Você utiliza instrumentos tecnológicos para o Ensino não presencial? Quais?
5 Do total de alunos que você entrega as atividades, todos fazem as atividades? Quantos têm realizado as atividades?
6 A que você atribui a NÃO realização das atividades pelos alunos?
7 Nas suas atividades, você explora o movimento corporal das crianças? Comente como estão acontecendo essas orientações em tempos de distanciamento social.
8 Quais suas dificuldade neste momento de aulas não presenciais?
Questionário 2 enviado aos Pais
1 O aluno tem realizado as atividades enviadas pelo professor de educação física? Sim ou não?
2 Por que você não envia para o professor as fotos e vídeos do aluno fazendo as atividades de educação física?
3 Você tem celular e internet?

Fonte: Elaborado pelos autores

Do instrumento questionário originou-se o *corpus* da pesquisa, de tal modo que foi possível a obtenção de resultados representativos do contexto, percepções e opiniões dos participantes em relação ao ERE na Educação Infantil. A partir da coleta de dados, foi realizada a análise qualitativa dos resultados obtidos. Esse processo pode ser definido como uma sequência de atividades que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002). Portanto, fez-se necessário organizar os dados obtidos durante a etapa de coleta, possibilitando o provimento de respostas às questões de pesquisa propostas, a considerar que as respostas fornecidas pelos elementos

pesquisados são as mais variadas. Para analisar essas respostas, foi necessário organizá-las, agrupando em certo número de categorias (GIL, 2008).

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), suas identidades foram preservadas e, para tanto, o nome do professor foi codificado de PROF e dos pais/responsáveis de F1 a F9. Os excertos foram transcritos na íntegra, sem correções gramaticais e ortográficas.

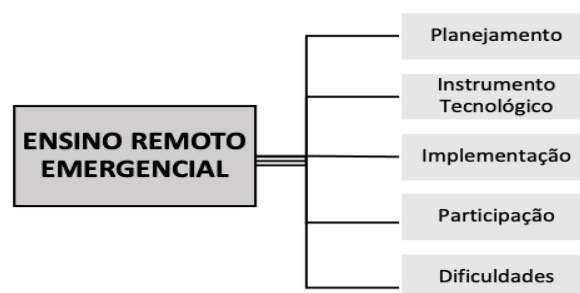
4 Resultados e Discussões

4.1 Relato da professora

Inicialmente apresentaremos os resultados e discussões acerca dos dados coletados com a professora da área de Educação Física. Desta etapa da pesquisa participou 01 (uma) professora de Educação Física que atua com a Psicomotricidade na Educação Infantil. A professora participante possui 25 anos de idade e 5 anos de atuação com alunos da Educação Infantil, é graduada em Educação Física, com especialização (*lato sensu*) em Educação Especial e em Educação Infantil. Para os resultados, a professora participante considerou o envio das atividades em acompanhamento remoto aos alunos a partir do dia 27 de abril de 2020, dia em que iniciaram as aulas não presenciais na instituição pesquisada.

Para a análise e interpretação do *corpus* desta etapa pesquisa elencou-se *a priori* uma (1) categoria e cinco (5) unidades de análise, com o objetivo de analisar o ERE na Educação Infantil, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Categoria Ensino Remoto Emergencial e unidades de análise



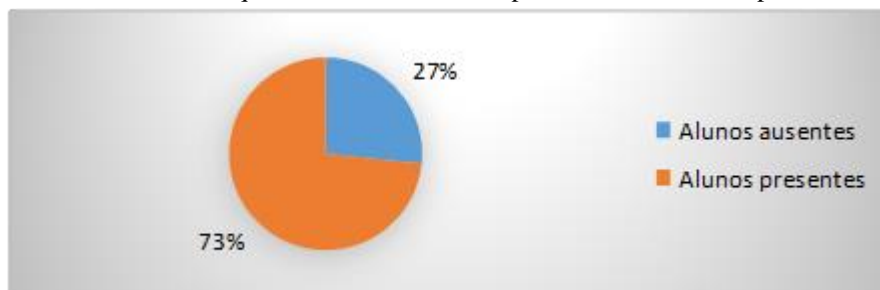
Fonte: Elaborado pelos autores

Para as análises do questionário 1 (Quadro 1), a categoria ERE possui cinco unidades *a priori*: 1 planejamento; 2 instrumento tecnológico; 3 implementação; 4 participação; 5

dificuldades, objetivando verificar o funcionamento do ERE na Educação Infantil, bem como a participação dos alunos nesse processo de ensino. As análises estão embasadas no aporte teórico desta pesquisa, bem como na percepção da professora participante da pesquisa.

A PROF relatou que atende 10 turmas, cerca de 184 alunos, que compreende da creche (0-3 anos de idade) ao pré-escolar (4-5 anos de idade). Ela planeja e envia as atividades psicomotoras em acompanhamento remoto para todos seus alunos; no entanto, ressalta-se que 27% dos seus alunos são considerados “ausentes” por não apresentarem devolutiva das atividades para o professor, evidenciando, desta forma, um ensino excludente na medida em que não atende à totalidade de alunos matriculados, conforme apresenta-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de alunos que receberam atividades psicomotoras em acompanhamento remoto



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse âmbito, o Gráfico 1 demonstra uma das deficiências do ERE na Educação Infantil, já que evidencia a não participação de todos os alunos nas atividades propostas pelo professor. Assim, buscou-se analisar como acontece o ensino não presencial na instituição pesquisada.

A primeira categoria de análise, ERE, compreende as relações existentes entre o planejamento das aulas pelo professor, os instrumentos tecnológicos utilizados, a implementação das atividades, a participação dos alunos na realização das aulas e as dificuldades encontradas diante deste ensino remoto emergencial na percepção da professora participante, conforme seguem descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categoria Ensino Remoto Emergencial e unidades de análise

Categoria de Análise	Unidade de análise	Questões norteadoras	Excertos
	Planejamento	Como acontece o Ensino não presencial? Há momentos de	<i>Acontece esse planejamento toda semana, tem que ir na escola, tem que planejar todas as atividades que vão ser elaboradas para ser enviadas para casa. E tem auxílio sim da equipe pedagógica e da direção escolar. Esse</i>

Ensino Remoto Emergencial		planejamento das atividades? Como acontece? Você tem auxílio? Quais são as orientações para a elaboração das atividades?	<i>planejamento acontece 3 vezes por semana. É orientado que as atividades sejam bem planejadas de acordo com a necessidade do aluno e os materiais que podem ser utilizados em casa e se tiver algum material que seja utilizado na atividade daí o professor é responsável para estar enviado esse material junto com a atividade física. Materiais como giz, palitinhos, cola, algodão, a escola está dando todo esse suporte de materiais.</i>
	Instrumento tecnológico	Você utiliza instrumentos tecnológicos para o Ensino não presencial? Quais?	<i>Sim, eu utilizo bastante o celular que é através dos vídeos que são gravadas as aulas e os alunos todos têm acesso a esse material. Os alunos utilizam celulares para assistir as aulas...</i>
	Implementação	Nas suas atividades, você explora o movimento corporal das crianças? Comente como estão acontecendo essas orientações em tempos de distanciamento social.	<i>Sim, bastante, em todas as atividades é bem explorado tanto lateralidade como agilidade como coordenação motora, então todas as atividades que são elaboradas são específicas para algum elemento psicomotor... Sim, os pais filmam as crianças fazendo e tiram foto e mandam de volta pra mim pra ver e analisar como que está sendo as crianças fazendo as atividades... elas interagem com a família... todas as atividades são de interação com a família.... as crianças se dedicam...participam bastante..... Acontece através do ensino remoto... as atividades são planejadas e enviadas para os alunos...enviadas de forma física e por vídeo aulas...Os alunos assistem através do whatsapp que são enviados vídeos pelo whatsapp da família ou do responsável pela criança eles assistem as aulas e participam em casa...</i>
	Participação	Do total de alunos que você entrega as atividades, todos fazem as atividades? Quantos têm realizado as atividades? A que você atribui a NÃO realização das atividades pelos alunos?	<i>Então, não são todos que fazem as atividades, o pré são 77 alunos e somente 27 alunos que não estão fazendo as atividades, então 50 alunos estão participando... de 4 e 5 anos. De 0 a 3 anos que são um total de 107 alunos que 85 participam e 22 não participam das atividades.... Alguns alunos não fazem na minha aula e até participam de algumas atividades com as outras professoras, mas a maioria dos alunos que não estão participando...não estão participando com nenhuma, nem na minha aula, e nem nas outras aulas que seriam as professoras regente¹... Muitas vezes..... porque eu acredito que os pais estão trabalhando muito o tempo inteiro e</i>

¹ A professora regente é a responsável pela turma diariamente.

		<i>chegam cansados em casa e não dão suporte para que a criança participe da aula não porque a criança não quer fazer...muitas vezes porque são dependentes dos pais e precisam da ajuda deles pra fazer as atividades.....a maioria estão tendo apoio da família para fazer as atividades.</i>
Dificuldades	Quais suas dificuldades neste momento de aulas não presenciais?	<i>A dificuldade maior encontrada é essa não realização desses alunos... porque a gente precisa ver pra analisar, ter uma resposta de como que esta sendo o desenvolvimento deles e entre os componentes curriculares é mais a coordenação motora e o material que tem que ser planejado com a utilização em casa, dos materiais em casa...eles estão progredindo com as atividades.....</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao analisar a categoria **“Ensino Remoto Emergencial”**, conforme excertos apresentados no Quadro 2, fica evidente na unidade de análise “Planejamento”, que as atividades enviadas em acompanhamento remoto foram planejadas semanalmente pelo professor da turma, com apoio da equipe pedagógica, e o cuidado para atender às necessidades de cada aluno.

Na unidade de análise **“Instrumento Tecnológico”**, nota-se que o celular com o aplicativo *Whatsapp*® é o mecanismo mais utilizado para o envio das atividades e para a comunicação entre o professor e a família. A esse respeito, o estudo de Gonçalves e Britto (2020) constatou que as instituições de Educação Infantil estão se (re)organizando de diversas formas e que o aplicativo *Whatsapp*® tem sido o instrumento tecnológico utilizado no ensino remoto, como meio de comunicação entre família e escola. Ressalta-se que o reinventar a prática pedagógica vem tornando-se um desafio constante para a Educação Infantil em tempos de pandemia, com a entrega de conteúdos curriculares de forma alternativa e aulas remotas (HODGES *et al.*, 2020).

Em relação a unidade de análise **“Implementação”**, os excertos da PROF evidenciam que as atividades exploram o movimento corporal, bem como os elementos psicomotores das crianças, a lateralidade, agilidade, a coordenação motora. Assim, observa-se que as atividades planejadas e implementadas no ERE têm atendido ao disposto nos documentos oficiais, já que a BNCC (BRASIL, 2017) possui como eixo norteador as interações e brincadeiras no trabalho pedagógico na Educação Infantil, na qual contempla no campo de experiência, “Corpo, Gestos e Movimento”, orientações para a realização de práticas de movimento corporal que estimulem o desenvolvimento dos elementos psicomotores. Isto posto, verifica-se que as

atividades em acompanhamento remoto implementadas por meio de material físico contemplam a educação psicomotora neste formato de ensino.

Ao analisar a unidade “**Participação**”, verifica-se que o ERE é excludente na Educação Infantil na medida em que não contempla todos os alunos, já que 35% dos alunos matriculados no pré-escolar e 21% matriculados na creche não têm realizado as atividades, segundo relato da PROF (Gráficos 2 e 3).

Gráfico 2 – Entrega de Atividades - Pré escolar

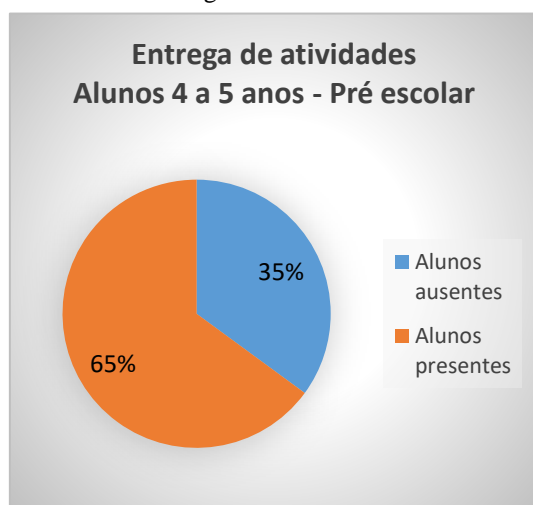
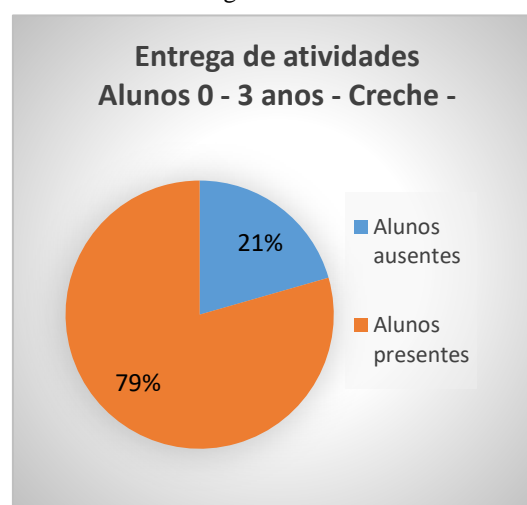


Gráfico 3 – Entrega de Atividades - Creche



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse contexto, sobre a significativa não participação dos alunos, Gonçalves e Britto (2020) relatam que os estados e os municípios tentam se reinventar virtualmente em um cenário em que poucos alunos têm acesso à internet ou uma estrutura familiar capaz de fazer um acompanhamento educacional adequado. Os resultados apontados nos Gráficos 2 e 3 nos remetem a uma reflexão acerca da educação formal e do papel da escola, principalmente quanto à Educação Infantil e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a cinco anos, que tem como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira.

Diante dos resultados revelados nos Gráficos 2 e 3, a unidade de análise “**Dificuldades**” elenca algumas das dificuldades encontradas pela professora participante no que se refere ao ERE. Para ela, o não envio das atividades dificulta o acompanhamento do progresso do aluno na execução da atividade, impedindo a análise do professor em relação ao desenvolvimento da criança diante dos objetivos propostos com a atividade planejada e enviada em acompanhamento remoto, podendo causar futuras dificuldades de aprendizagem

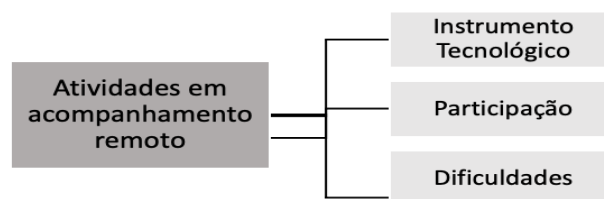
na criança devido à ausência de estimulação das habilidades psicomotoras. O número de alunos que não envia as atividades é expressivo, principalmente no pré-escolar, etapa de matrícula e frequência obrigatória na educação básica.

4.2 Relato dos pais

Desta outra etapa, participaram os pais/responsáveis pelos alunos “ausentes” na devolutiva das atividades em acompanhamento remoto, indicados pela professora participante desta pesquisa. No total, foi indicado e enviado o questionário para 49 familiares dos alunos ausentes. No entanto, foram obtidas 9 (nove) devolutivas com as respostas².

Para as análises da coleta de dados dos 9 participantes, foi elencada uma (1) categoria a priori e três (3) unidades de análise, com o objetivo de verificar a aplicabilidade das atividades em acompanhamento remoto na Educação Infantil, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Categoria atividades em acompanhamento remoto e unidades de análise



Fonte: Elaborado pelos autores

Os pais participantes da pesquisa foram selecionados a partir da ausência de envio e da participação nas atividades dos alunos. Diante do significativo número de alunos ausentes, 27% no total (Gráfico 1), foi elencada a segunda categoria de análise: “Atividades em Acompanhamento Remoto”, objetivando analisar quais instrumentos tecnológicos são utilizados pela família dos alunos, como acontece sua participação e as quais as dificuldades encontradas pelos pais para que os alunos possam realizá-las, conforme descritas na categoria e unidades de análise no Quadro 3.

² O CMEI possui 184 alunos matriculados (ano letivo: 2020). Destes, segundo as informações apresentadas pela professora responsável, 49 não deram devolutiva das atividades realizadas em casa para o professor. O questionário foi enviado para esses 49 pais/responsáveis dos alunos, obtendo-se 9 respostas.

Quadro 3 – Categoria Atividades em Acompanhamento Remoto e unidades de análise

Categoria de Análise	Unidade de análise	Questões norteadoras	Excertos
Atividades em Acomp. Remoto	Instrumento Tecnológico	Você tem celular e internet?	<i>Sim (F1 ao F9)</i>
	Participação	O aluno tem realizado as atividades enviadas pelo professor de educação física? Sim ou não?	<i>Algumas ele realiza mas não da tempo de filmar por que ele se distrai muito rápido (F1) Ela é bem difícil de fazer, não gosta (F2) Ela está fazendo sim (F3) Ele faz algumas (F4) Tem realizado e ela adora fazer (F8) As vezes ele faz, não são todas (F9)</i>
	Dificuldades	Por que você não envia para o professor as fotos e vídeos do aluno fazendo as atividades de educação física?	<i>Vou tentar enviar todas (F1). Por que eu acabo esquecendo de gravar vídeos ou tirar fotos (F3) Meu celular não está gravando (F5) Eu não tiro foto (F6) Ela não quer tirar foto (F7) Só não posto (F8)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

A utilização de aparelhos eletrônicos para as atividades remotas está subsidiada legalmente na Deliberação nº 01/2020 em seu artigo 4º, que discorre sobre o uso de equipamentos tecnológicos por parte dos professores como estratégia para interagir com os alunos (PARANÁ, 2020b). A unidade de análise **“Instrumento Tecnológico”** demonstra que 100% das famílias possui aparelhos de celular.

Em relação à unidade **“Participação”**, os pais foram questionados se o aluno tem realizado as atividades enviadas pelo professor de Educação Física. Os resultados apontaram que, dos nove participantes, cinco (F3, F5, F6, F7, F8) responderam que sim, que o aluno faz as atividades, um (F2) respondeu que não faz, pois não gosta; e três (F1, F4, F9) participantes responderam que o aluno faz algumas atividades, porém, que não realizam todas (seguem os dados no Gráfico 4).

Gráfico 4 – Participação dos alunos

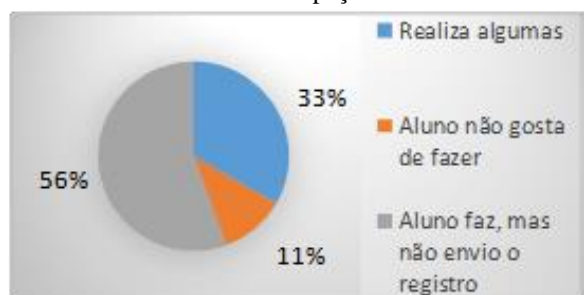
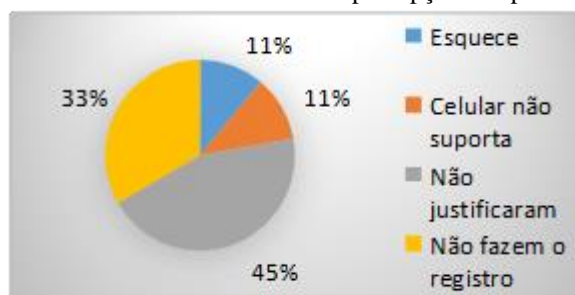


Gráfico 5 – Dificuldades na percepção dos pais



Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, verifica-se que a partir do relato dos pais, descritos no Gráfico 4, apenas 11% dos alunos não realizam as atividades enviadas em acompanhamento remoto, uma vez que o aluno não gosta, enquanto 33% realizam as atividades parcialmente. Ainda, 56% informam que o aluno realiza, mas os registros não são enviados. O fato de não possuir registros do aluno executando as atividades dificulta o acompanhamento do professor no que se refere à evolução ou não dos alunos nos objetivos propostos com o envio e a elaboração da atividade enviada, dificultando ainda o processo de avaliação e acompanhamento de progressão de aprendizagens e habilidades psicomotoras.

A fim de buscar compreender as causas e os motivos da ausência dos alunos no envio das atividades, na unidade de análise “**Dificuldades**” os pais foram questionados sobre o motivo pelo qual não enviam para o professor as fotos e vídeos do aluno fazendo as atividades de educação física, já que os alunos nesta faixa etária são dependentes dos pais para executar as atividades e enviar para o professor.

O Gráfico 5 demonstra que 45% (F1, F2, F8, F9) dos pais não justificaram ou apresentaram motivos para o não envio das atividades, mas demonstraram preocupação em enviar e fazer os registros a partir do presente questionamento, conforme relata F9: “*Vou enviar o dia que ele fizer agora*”. Outros 33% (F4, F6, F7) apenas relataram que não fazem o registro com fotos e vídeos; a F7 relata: “*Ela não quer tirar foto*”, demonstrando assim que sua dificuldade está na aceitação do aluno em querer fazer as fotos e vídeos durante as aulas em acompanhamento remoto.

A incompatibilidade do instrumento tecnológico foi apontada como dificuldade por 11% dos participantes; a F5 relata: “*Só que meu celular não está gravando por isso que não estou mandando os vídeos e nem as fotos*”, demonstrando que não possui estrutura tecnológica adequada para o acompanhamento das aulas. Por fim, 11% relatam que esquecem de enviar as atividades, embora indiquem que haverá maior comprometimento com o envio a partir de então, conforme observa-se no relato da participante F3 “*Por que eu acabo esquecendo de gravar vídeos ou tirar fotos (mas vou começar a mandar no grupo)*”.

Neste cenário, observa-se que são diversos os fatores que interferem na qualidade do ERE para as crianças da escola pública. Gonçalves e Britto (2020) ressaltam que muitas crianças vivem com famílias de baixa renda, não possuem estrutura financeira e psicológica, com pais analfabetos e sem condições tecnológicas e afetivas para um acompanhamento

pedagógico, considerando que a maioria dos familiares não possui uma formação pedagógica para o Ensino Infantil.

Diante dos resultados, observa-se que a professora realiza o planejamento das aulas de acordo com os documentos curriculares orientadores. No entanto, muitos alunos não conseguem participar ou não enviam os registros, já que o envolvimento da família na realização das atividades é primordial na Educação Infantil. Algumas famílias demonstraram não ter tempo e/ou habilidade para o ERE, impossibilitando o acompanhamento, por parte do professor, da realização das atividades e dos possíveis avanços na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Ressalta-se que dos 49 questionários enviados aos pais, obtivemos apenas 9 respostas, ficando uma lacuna e interrogação na percepção dos responsáveis por 40 alunos que não enviam a atividade e não mantêm contato com a professora, fato este que muito preocupa os gestores em tempos de suspensão das aulas presenciais, sendo um dos desafios do ERE.

5 Considerações finais

Sabemos que o ensino ofertado em instituições de Educação Infantil deve assegurar que a criança aprenda em várias situações, oportunizando a ela desempenhar um papel ativo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo em que vive. Assim, a vivência escolar é indispensável para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de zero a cinco anos de idade, configurando-se a escola como uma importante instituição para garantir que elas aprendam e se desenvolvam com as interações e a brincadeira.

Neste contexto pandêmico, o ERE na Educação Infantil exige que as famílias disponham de instrumentos tecnológicos apropriados para o acompanhamento das atividades enviadas pela escola, além de conhecimentos pedagógicos para o ensino de crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, nota-se que este modelo de ensino é excludente porque negligencia a diversidade da comunidade escolar, principalmente na Educação Infantil, cuja proposta envolve atividades que estimulam o desenvolvimento integral da criança, nos seus aspectos afetivos, cognitivos e motores, bem como o raciocínio e a criatividade.

Como resultados, o estudo sinalizou algumas implicações didático-pedagógicas do ERE para o desenvolvimento psicomotor de crianças da Educação Infantil, já que este formato de ensino não favorece as mediações e interações necessárias e adequadas do professor para o desenvolvimento psicomotor da criança. Assim procedendo, o ERE se

configura incompatível com uma real educação do corpo e do movimento em sentido amplo, compreende-se que esse tipo de ensino não atende às necessidades e especificidades da Educação Infantil.

Referências Bibliográficas

AQUINO, M. F. S.; et al. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.4, n.14, p.245-257. Jan/Dez. 2012. <https://doi.org/10.37885/201001892>

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ (AMP). Decreto Municipal nº 017, de 18 de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus no município de Santa Amélia PR. **Diário Oficial dos Municípios**: edição 1972, código identificador: 410066EB, Curitiba, PR, 19 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/amp/>. Acesso em 01 jun. 2020. <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90596>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-dareorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 1 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240045>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-naeducacao-infantil-nao>. Acesso em: 1 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240045>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.2.2017.tde-03102017-105747>

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez.2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasil: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL, **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020b. Brasil: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL, **Deliberação nº 5/2020 Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasil: Diário Oficial da União, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Sobre a doença COVID 19**. Brasília, 2020d. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL, **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Brasil: Diário Oficial da União, 2020e. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.1035>

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G., RÊGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. M. R.; BRITTO, A. L. F. M. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, Volta Redonda RJ, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020. Disponível em: <https://moodlead.unifoa.edu.br/revistas/index.php/praxis/article/view/3505>. Acesso em: 28 fev. 2020. <https://doi.org/10.48209/978-65-05-14591-7>

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 maio 2020.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento Psicomotor. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LORDANI, S. F. S. **Psicomotricidade na Educação Infantil**: uma proposta para a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas de da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, Cornélio Procópio PR. 2020. <https://doi.org/10.20950/1678-2305.2020.46.1.527>

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006. p.11-66.

PARANÁ, **Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus. Paraná: Diário Oficial do Estado do Paraná, 2020a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&codItemAto=1446127#1446802>. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.32811/25954482-2020v3n1p159>

PARANÁ, **Deliberação nº 01/2020 Conselho Estadual de Educação do Paraná, aprovada em 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus. Paraná: Conselho Estadual de Educação, 2020b. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020. <https://doi.org/10.20950/1678-2305.2020.46.1.527>

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 23 de março de 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf> Acesso em: 1 maio 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782012000100012>

SOUSA, J. M.; SILVA, J. B. L. A Psicomotricidade na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.4, n.2, p. 128 - 135, ago. – dez. 2013.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Ed. Almedina, abr. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade. **Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**. Ano XXXI - Nº 67, p. 36-46 - janeiro de 2021. <https://doi.org/10.51324/86010770>

TEIXEIRA, C. F.; COELHO NETO, J. O Uso das Tecnologias Digitais para o Ensino de Matemática Financeira: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 14 No 2, dezembro, 2016, p. 1-10. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70673>

TOMAZINHO, P. Com aulas remotas, pais se reinventam para ajudar na educação dos filhos. 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/2020/05/1195004-com-aulas-remotas--pais-se-reinventam-para-ajuda-na-educacao-dos-filhos.html>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Artigo recebido em: 24.03.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

O uso pedagógico de Tecnologias Digitais: formação continuada de professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental
The pedagogical use of Digital Technologies: continuing formation for literacy teacher

Valéria Nascimento MOREIRA*
Ingrid Ribeiro da Gama RANGEL**

RESUMO: O Bloco Alfabetizador tem como principal objetivo desenvolver os processos de alfabetização e letramento. Em uma sociedade cada vez mais informatizada, faz-se de suma importância que as práticas de ensino contem com os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O uso pedagógico das TDIC demanda constante atualização docente. A formação continuada, neste contexto, é fundamental. Por esta razão, o presente artigo tem por objetivo apresentar a análise da investigação de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC. A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa, quanto à abordagem. Quanto aos procedimentos, foi realizada uma intervenção pedagógica que se deu por meio de um curso de formação continuada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas com roteiros de perguntas estruturadas. As interações e discussões realizadas nos fóruns e as atividades propostas constituíram-se nas fontes dos dados, que foram analisados a partir do aporte teórico apresentado na revisão da literatura. Os resultados apontaram para a importância da formação continuada na profissão docente, considerando a necessidade de atualização para a adoção de novos recursos, como as TDIC, no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Professores; Bloco Alfabetizador; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT: The main goal of the Literacy Block, is to develop the literacy and reading and writing teaching process. In a growingly computerized society, it is fundamental that the teaching practices include resources on Digital Information and Communication Technologies (DICT). The pedagogical use of DICT demands constant development from teachers. Continuing education, in this context, is essential. Thus, the research's main goal is to analyze a course's contributions, considering the insights of teachers of the Literacy Block of Elementary Education, when it comes to the pedagogical use of the DICT in the literacy and reading and writing teaching process. The methodology employed qualitative research for the approach, and its nature was of applied research. Therefore, in this investigation a pedagogical intervention was performed by means of a short-term continuing education course. The data collection tools included the interviews using a script of structured questions. The interactions and discussions held in the forums and the proposed activities were the sources of the data, which were analyzed based on the theoretical contribution presented in the literature review. The results pointed to the importance of the continuing education for teachers, considering the need for development when it comes to adopting new resources such as DICT in the teaching and learning.

KEYWORDS: Continuing formation; Teacher; Literacy phase; Digital Technologies.

* Mestra em Ensino e suas tecnologias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-4009>, e-mail: ynmoreira.vn@gmail.com.

** Doutora em Cognição e Linguagem (UENF), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1804-535X>, e-mail: ingridribeirog@gmail.com.

1 Introdução

O período destinado ao aprendizado das primeiras letras – que ocorre normalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental – é de extrema importância para o desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de compreender o sentido de textos em diversas modalidades. A fase destinada à alfabetização é tão importante que a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Com essa ampliação, surgiram novas alternativas para os sistemas organizarem o ensino em nove anos. Dentre elas, o Parecer CNE 11/2010 (BRASIL, 2010) que propôs a organização em ciclos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A instituição de um Bloco Alfabetizador cria um espaço favorável ao desenvolvimento dos processos de construção da alfabetização e do letramento.

É preciso esclarecer que há uma estreita ligação entre alfabetização e letramento, mas que não se trata de conceitos sinônimos. Letramento e alfabetização “[...] não são processos independentes, mas interdependentes” (SOARES, 2004, p. 14) e indissociáveis que perpassam o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

A alfabetização e o letramento compõem o foco do bloco alfabetizador que objetiva o aprofundamento das aprendizagens básicas e o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010). Considerando que a sociedade está cada vez mais digitalizada, a alfabetização e o letramento se tornam inerentes à própria necessidade de promover condições de leitura e de escrita de forma significativa nos plurais espaços sociais, inclusive nos que são mediados pelas tecnologias digitais. Para Kenski (2012, p. 62), “os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens”.

A inserção das tecnologias no âmbito educacional pode contribuir para a intensificação de práticas pedagógicas que privilegiem a interatividade e a participação, tornando a sala de aula um fortuito espaço de diálogo e construção de conhecimento, ou seja, “a utilização por parte do professor no trabalho em classe de mídias e ferramentas computacionais contribui para consolidação do processo de ensino-aprendizagem” (FREITAS; LIMA, 2010, p. 5).

A questão do uso pedagógico das TDIC requer atualização e formação de professores, principalmente daqueles que não tiveram, em suas formações iniciais, subsídios teóricos e pedagógicos para a reflexão sobre as tecnologias digitais. Segundo Kenski (2012, p. 48), “[...]”

é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites [...]”.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo apresentar a análise da investigação¹ de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento.

Para tanto, foi promovida uma pesquisa de caráter qualitativo. Quanto aos procedimentos, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica que compreendeu a realização de encontros de um curso de formação continuada mediados pelo AVA *Schoology*². Os dados coletados entre os meses de março a julho de 2020 (por meio de entrevistas, fóruns e atividades) foram analisados a partir do referencial teórico abordado na revisão de literatura e também por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD).

Além desta introdução, este artigo possui outras cinco seções. Na seção 2, abordam-se aspectos referentes ao Ensino Fundamental de nove anos e o Bloco Alfabetizador. Na seção 3, trata-se das tecnologias digitais e da formação continuada de professores. Na seção 4, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados. Na seção 5, descrevem-se alguns resultados da experimentação do curso de formação continuada, após análise dos dados obtidos. Finalizando, na seção 6, tecem-se considerações sobre o trabalho realizado.

2 O Ensino Fundamental de nove anos e o Bloco Alfabetizador

Uma das mudanças no campo das políticas públicas educacionais no Brasil foi a inclusão do ano de escolaridade destinado à alfabetização no Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

¹ O artigo está vinculado à pesquisa “Formação continuada de professores: possibilidades e desafios do uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento do bloco alfabetizador” do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (IFF).

² O AVA *Schoology* foi criado em Nova York no ano de 2007 com o objetivo de reinventar a utilização da tecnologia na sala de aula, oportunizando uma ferramenta de gestão da aprendizagem para educadores e instituições. Esse AVA também está disponível como aplicativo para ser utilizado em dispositivos móveis. Os alunos recebem notificações quando o professor/administrador, por exemplo, lança notas, comentários, disponibiliza atividades. Eles também recebem notificações quando os colegas interagem nos fóruns. A plataforma oferece ao professor a possibilidade de acompanhamento amplo da evolução do aluno, apresentando diversos elementos, entre eles, um gráfico que oportuniza o comparativo entre os desempenhos individual e coletivo. Aos alunos, o *Schoology* proporciona, além da interação em um ambiente de layout atrativo, o acompanhamento das notas lançadas pelo professor, sendo possível navegar com autonomia em outros espaços virtuais e ainda criar pastas para arquivar links e documentos de sua preferência, de modo privado, dentro de seu perfil. (SCHOLOGY, 2020).

(BRASIL, 1996), e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade.

Assim, a partir da alteração, os responsáveis por crianças de seis anos passaram a ter obrigatoriedade de matriculá-las na escola. Com um Ensino Fundamental mais extenso, houve a necessidade de se repensar algumas questões pedagógicas como: a organização do currículo, o espaço e o tempo das instituições escolares, a ludicidade, a formação docente e também os processos de alfabetização e letramento.

Para Schmidt e Furghestti (2016, p. 225), “O Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase na alfabetização e no letramento das crianças no ciclo da infância, revela que a prática pedagógica tem como princípio a alfabetização plena, ou seja, a apropriação do código articulado ao contexto e práticas sociais [...]”.

O Parecer CNE 11/2010 (BRASIL, 2010) propôs a organização em ciclos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os sistemas de ensino precisaram adotar nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade. Assim, instituiu um bloco destinado à alfabetização. Esse bloco ou ciclo sequencial, de acordo com o Parecer, não é passível de interrupção e deve assegurar, entre outras considerações, a alfabetização e o letramento.

Ainda no que se refere à alfabetização, há também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo das autoras).

As orientações propostas pela BNCC (2017) romperam com a ideia do bloco de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental fixado pela Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010) e com o documento orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois tal documento indica que as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

É no período da escolarização que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental que se amplia a relação da criança com a linguagem escrita e intensifica-se o processo de alfabetização. É ideal que, a partir da promoção de uma maior interação da criança com o seu contexto e sua cultura, seja intensificado também o processo de letramento.

Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 61), “a alfabetização seria, então, o aprendizado de uma técnica”, ou seja, consiste em um processo de apropriação da técnica, que é a escrita. Ampliando o processo de leitura e escrita surge a necessidade de que a alfabetização ocorra com o letramento, possibilitando aos alunos o uso da leitura e da escrita em seus contextos.

Desta forma, segundo Stockmanns e Fonseca (2019, p. 88), “[...] o sentido de alfabetização se dá pela aquisição da língua escrita e o significado de letramento é o próprio processo contínuo nas práticas sociais, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita. [...] a prática do letramento resulta em uma boa leitura”.

Assim, o processo de letramento envolve o uso das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. Requer o envolvimento com essas práticas sociais da leitura e da escrita e apenas a aquisição do código escrito não conseguirá garantir esse envolvimento. Além disso, o letramento propicia condições para que os alunos possam participar, de forma efetiva, do contexto social no qual estão inseridos.

3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a Formação Continuada de Professores

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação em diversas tarefas de trabalho, estudo e entretenimento tem se tornado cotidiano, pois essas tecnologias têm estado cada vez mais presentes na sociedade. De acordo com Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 2), as TDIC “[...] são tecnologias que têm o computador (desktop, celular, smartphone, tablet, etc) e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do componente digital [...]”.

Embora inseridas em vários contextos sociais, as TDIC ainda têm papel secundário no contexto escolar por diversas razões. Sua inserção nas escolas tem constituído um desafio que requer adaptação às necessidades educacionais dessa geração de estudantes para tentar oferecer-lhes um ensino mais significativo. Para Miskulin e Viol (2014, p. 1313), as TDIC “[...] pressupõem novas formas de gerar e dominar o conhecimento. O desenvolvimento tecnológico proporciona uma nova dimensão ao processo educacional, a qual transcende os paradigmas ultrapassados do ensino tradicional, [...]”.

O uso das TDIC pode ser importante na mediação do processo de aprendizagem, pois: “Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e

adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.” (KENSKI, 2012, p. 23).

Contudo, o uso pedagógico das TDIC não é uma tarefa simples, requer conhecimento teórico que permita ao professor planejar práticas de ensino e aprendizagem que sejam significativas para o aluno.

A presença das TDIC nos mais variados setores da sociedade tem se ampliado, por isso a formação dos professores para a utilização dessas tecnologias como recursos pedagógicos faz-se necessária no sentido de prepará-los para usá-las, mas também para orientá-los quanto ao uso consciente das ferramentas disponibilizadas. Para Kenski (2012, p. 77): “É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente [...]”.

Sendo o professor um dos atores do cenário educacional, ele se vê diante de novas possibilidades ofertadas pelas TDIC e com potencial desconhecido, por isso surge a necessidade do conhecimento dos benefícios e das limitações dessa utilização em sala de aula.

O professor deve preparar-se para os novos e crescentes desafios da atual geração que é tão conectada com as tecnologias e com as diversas fontes de acesso aos conhecimentos disponíveis. Segundo Gallon *et al* (2019, p. 118), “a carreira docente exige do profissional uma busca constante por aperfeiçoamento. À medida em que o professor se depara com novas situações-problema em sala de aula, surge a necessidade de novas soluções, que se tornam possíveis por meio formações continuadas”.

Dessa maneira, a formação continuada constitui um aspecto relevante da formação profissional docente, pois pode possibilitar aos professores regentes (os que efetivamente têm turmas) a reflexão e o aprimoramento de suas práticas por meio de um constante aprendizado mediado por cursos, palestras e encontros. Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O importante é que o professor saiba escolher recursos que atendam às demandas discentes. Nesse contexto, pensar a formação continuada de professores para a utilização pedagógica de TDIC é relevante em uma sociedade cada vez mais tecnológica. De acordo com Lévy (1999, p. 172), “[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas

sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, [...] e sobretudo os papéis de professor e de aluno”.

Diante de tantas mudanças, as TDIC se apresentam como possibilidades para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. O preparo do professor é indispensável, visto que ele é o mediador desses recursos no contexto escolar quando desenvolve sua prática. Assim, a capacitação permitirá o uso desses recursos tecnológicos de forma crítica e em diferentes situações de aprendizagem.

4 Metodologia

Neste artigo, apresenta-se a análise da investigação de algumas contribuições de um curso de formação continuada para professores do Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental quanto ao uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento. No curso, buscou-se captar as percepções de professores sobre o uso pedagógico das TDIC nos processos de alfabetização e letramento.

A pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 21), as pesquisas qualitativas trabalham “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade [...]”.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi do tipo intervenção pedagógica que tem uma característica de aplicação com o objetivo de auxiliar a solução de problemas. Outras características desse tipo de pesquisa para Damiani (2012, p. 2888) são: “[...] uma intenção de mudança ou inovação [...]; trabalham com dados criados [...]; envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos [...]”.

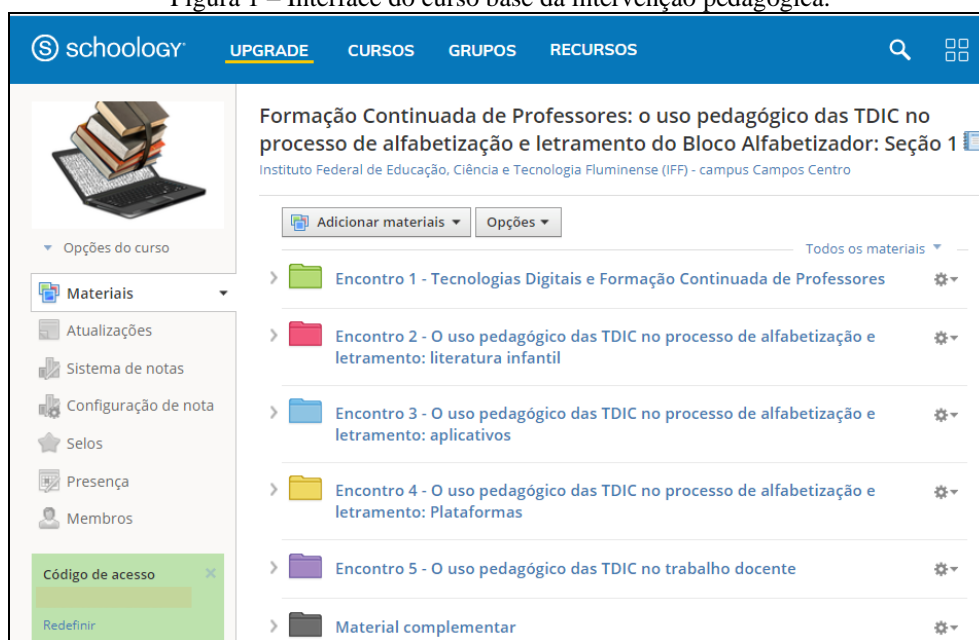
O público-alvo foi composto por 7 professores atuantes e também os aptos a atuar no Bloco Alfabetizador do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes, RJ. Todos os professores que participaram da pesquisa tinham mais de 30 anos de idade e mais de 14 anos de atuação no magistério.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) selecionado para auxiliar a realização do curso foi o *Schoology*, que é usado pelas pesquisadoras no programa de Mestrado Profissional. Esse AVA – utilizado na versão *Basic*, que é a versão gratuita – serviu de suporte à metodologia do curso, uma vez que ela oferece fórum de debates, possibilidade de

anexar materiais e atividades, compartilhamento de links, entre outros recursos. Além disso, o contato com o AVA pode ser um estímulo para que os professores façam uso de ferramentas digitais e tenham a alternativa de agregar ambientes virtuais em suas práticas docentes.

A figura 1 apresenta a interface do curso base da intervenção pedagógica.

Figura 1 – Interface do curso base da intervenção pedagógica.



Fonte: <https://app.schoology.com/course/2152965377/materials>

A análise dos dados foi baseada no referencial teórico apresentado na revisão da literatura (com ênfase em Bacich, Moran; Costa, Kenski e Nunes) e na metodologia da ATD. Com a finalidade de garantir o sigilo dos professores participantes, esses foram nomeados P1, P2, ..., para fins de análise de dados. A seção seguinte descreve os resultados encontrados, que refletem as percepções dos professores participantes, não sendo possível, no entanto, fazer generalizações, por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Finalizando esta seção, ressalta-se que antes da realização do curso foram esclarecidos aos professores participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa³. Sendo assim, foi solicitado aos professores, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que eles manifestassem sua concordância em participar da pesquisa, assim como em autorizar a divulgação dos dados obtidos. Os Termos foram devidamente assinados pelos participantes.

³ Registro CONEP: 27328919.6.0000.5524

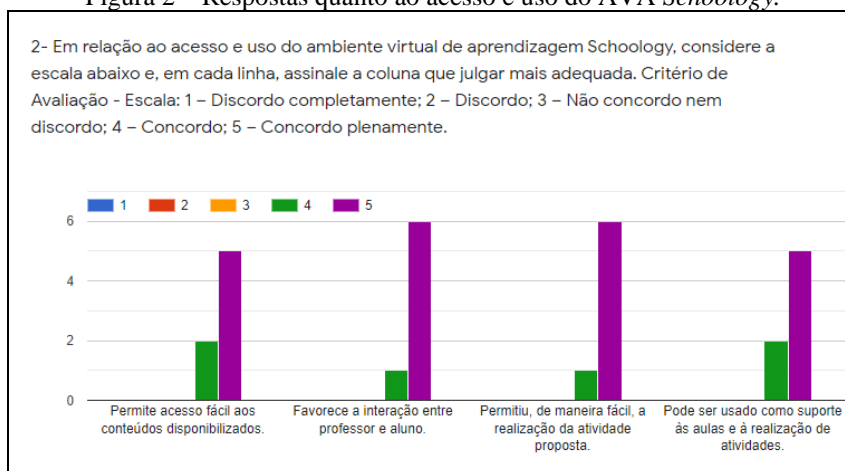
5 Alguns resultados da experimentação do curso de formação continuada

Segundo Kenski (2012, p. 30), “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender”. Assim, ao participar do curso, os professores foram convidados a refletir sobre o uso pedagógico das TDIC como ferramentas para potencializar a aprendizagem. Além disso, as TDIC foram apresentadas como recursos que podem proporcionar novos meios de leitura, tornando os processos de alfabetização e letramento mais significativos (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017).

Os encontros do curso seguiram etapas que compreenderam a sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes por meio de uma conversa proposta no fórum; a apresentação de materiais (vídeos, textos, artigos) e recursos com tecnologias digitais envolvendo seu uso pedagógico; uma atividade - momento de prática e experimentação do recurso apresentado; e ainda o momento de avaliação sobre cada encontro realizado que ocorreu por meio de uma solicitação para que os participantes realizassem comentários em um fórum (reflexão) e também por meio de um link (avaliação do encontro) que direcionou o participante a um formulário on-line, elaborado no *Google Forms*, com algumas perguntas sobre o encontro.

A partir de perguntas sobre o acesso e o uso do AVA *Schoology*, as respostas dos professores oscilaram entre o “concordo” ou “concordo plenamente”. A figura 2 apresenta essas respostas.

Figura 2 – Respostas quanto ao acesso e uso do AVA *Schoology*.



Fonte: Protocolo de Pesquisa.

Notadamente, os professores participantes reconheceram que o AVA pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Nunes *et al* (2015, p. 51), “nessa perspectiva, o AVA vai além da simples disponibilização de conteúdo instrucional [...], ele possibilita cenários para trocas sócio-cognitivista entre seus agentes (alunos, monitor, professor) uma vez que dispõe ferramentas de interação [...]”.

Além disso, propor atividades aliadas ao uso das TDIC é uma maneira de oportunizar momentos diferenciados de aprendizagem. Em consonância com essa afirmação, Costa, Ribeiro e Guedes (2016, p. 2) defendem que “[...] essa ferramenta tecnológica ainda oferece ao usuário a criação e edição de documentos on-line com a colaboração em tempo real de outros usuários, como por exemplo: [...], montagem de planilhas e apresentações, organização de arquivos”.

No que se refere aos aspectos positivos, as respostas foram semelhantes no sentido da aquisição de novos conhecimentos, práticas e ferramentas. Quanto aos aspectos negativos, foi citada a questão da dificuldade com a internet, a falta de material e a dificuldade pessoal para lidar com a tecnologia. As respostas obtidas constam na figura 3.

Figura 3 – Respostas quanto aos aspectos positivos e negativos do encontro.

<p>8- Cite quais foram os aspectos positivos e negativos desse encontro, de acordo com sua percepção.</p> <p>7 respostas</p> <p>positivo abrir os horizontes de ideias diversificadas para as aulas negativo não houve</p> <p>Positivos - apresentação de práticas novas negativo :falta de material</p> <p>Houve alguma dificuldade com a internet, mas foram sanadas.</p> <p>positivo adquirir um bom conhecimento com o uso do manuseio do computador. negativo nenhum</p> <p>Muito positivo: contato com novas experiências e ferramentas tecnológicas para aplicarmos na realidade de nossa escola.</p> <p>positivos são as facilidades pra acessar o encontro, já o negativo não encontrei</p> <p>Positivo-adquirir novos conhecimentos/ Negativo(no meu caso) uma certa dificuldade com os recursos tecnológicos.</p>
--

Fonte: Protocolo de Pesquisa.

Quanto à dificuldade com a internet, Kenski (2012, p. 70) afirma que ao “assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis”. Já a dificuldade pessoal pode estar relacionada à formação, pois de acordo com Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 7) “os professores [...] não estão sendo devidamente preparados para ministrar um novo modelo de aula, explorando e

disponibilizando as tecnologias na aplicação didática, principalmente porque não são estimulados em sua formação”.

Segundo Miskulin e Viol (2014, p. 1314), “o movimento de introdução e disseminação das TDIC nos diversos contextos, entre eles o contexto educacional, representa novos desafios aos professores no que se refere aos limites e possibilidades para a implementação das TDIC”. Segundo a professora P5:

A importância da tecnologia nos dias de hoje é bastante ampla. Com o avanço, a evolução da informática como um todo, tornou-se uma aliada imprescindível, para ser mais clara, uma facilitadora de comunicação e interação, pois desempenha sua função mesmo que a distância de forma rápida.

Em consonância com P5, a professora P2 afirmou que “o encontro foi de grande aproveitamento, para engrandecer nossos conhecimentos e adquirir experiência na área tecnológica”.

Verifica-se que a escola não pode deixar de lado as potencialidades das TDIC, pois os alunos demandam um processo de ensino e aprendizagem nos quais essas TDIC estejam inseridas e sendo utilizadas como recursos pedagógicos. A professora P8 afirmou que: “acho necessário sim a utilização da tecnologia, pois ajudaria e muito nas elaborações das aulas e tornaria as aulas um pouco diferenciada [...]”. Em consonância com a fala de P8, a professora P9 relatou que “hoje em dia não podemos deixar de lado a tecnologia, pois usamos a toda hora e a todo momento [...]”.

Nesta perspectiva, Marques, Gomes e Gomes (2017, p. 5) consideram que “[...] no ambiente escolar, a presença pedagógica das TDIC é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado, pois ainda não observamos [...], os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos”.

Para Costa *et al* (2012, p. 90), “[...] é importante ainda que o professor esteja ciente de que um movimento de apropriação crítico e criativo das tecnologias para o uso pedagógico é lento e gradativo”. Ter ciência de que essa apropriação é lenta pode evitar possíveis limitações quanto a utilização das TDIC no contexto escolar. Para a professora P3:

O início do curso foi interessante, pois eu não tinha entrado em contato com o Schoology. Estou motivada a conhecer as potencialidades que poderei

desenvolver nesse novo ambiente. Espero adquirir novas ferramentas que me auxiliem no meu trabalho e no meu cotidiano. Poderá me ajudar abrindo novas possibilidades de trabalho com novas tecnologias que até então eu não tinha acesso.

É necessário compreender que os recursos disponibilizados pelas TDIC precisam ter uma finalidade pedagógica clara estabelecida para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para Costa *et al* (2012, p. 90), “[...] espera-se que o professor, tendo em mente as competências necessárias e tomando consciência das suas dificuldades, possa ser capaz de traçar um plano de formação ajustado aos seus objetivos de desenvolvimento profissional [...]”. Neste sentido, P3 afirmou “*Estou gostando de participar desse encontro porque estou sempre interessada em me atualizar nas tecnologias de informática, principalmente naquelas que possam trazer mais recursos e informações para me auxiliar na minha prática docente*”.

A constatação da necessidade dessa formação para o uso das TDIC não significa a incorporação delas de maneira indiscriminada no contexto escolar. Além disso, essa constatação também não pode fazer com o professor fique submisso à utilização das TDIC que precisam se constituir em recursos que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, conforme falou a professora P9 “*O encontro está sendo muito importante, pois nos mostra a importância da tecnologia no nosso dia a dia, nos dando um grande suporte*”.

A professora P5 afirmou: “*acho super necessário a adequação a tecnologia, [...] sei o quanto é importante, tudo praticamente está ligado ao digital*”. As TDIC apresentam-se como oportunidades, contribuindo para novas configurações e reconfigurações no contexto escolar, mas, para isso, torna-se imprescindível que os professores se apropriem dessas tecnologias. Afinal, as TDIC “[...] têm um grande potencial para inovar a prática pedagógica, melhorando a qualidade do ensino e, portanto, da educação”. (MOLIN; RAABE, 2012, p. 256).

Assim, segundo Moreira e Monteiro (2015, p. 383), “apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais demandam uma quase permanente formação, porque nessa área a inovação acontece a todo o momento, o que, por vezes, proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores”. Desta forma, a partir da análise dos dados, considera-se que a proposta de um curso de formação continuada foi positiva, pois apresentou para as professoras o potencial pedagógico das TDIC e, também, mostrou pontos positivos e limitações no uso dessas tecnologias.

Destaca-se que, na Educação Básica, a utilização das TDIC requer do professor uma reflexão da prática pedagógica, considerando as finalidades da aprendizagem. O papel do professor é relevante, visto que ele é o responsável pela avaliação e inserção das tecnologias no processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). No entanto, as TDIC não podem ser vistas como mais importantes, trata-se de um recurso que possibilita a mediação entre professor, alunos e os conteúdos. São, portanto, recursos pedagógicos que precisam ter um objetivo claro estabelecido no processo de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, verificar as possibilidades e as limitações quanto ao uso das TDIC como recursos pedagógicos é necessário para que possa ocorrer um auxílio nos processos de alfabetização e letramento das crianças, oportunizando uma aprendizagem mais relevante e contextualizada.

5 Considerações finais

A adoção de TDIC como recurso didático-pedagógico não demanda apenas a utilização de uma determinada ferramenta digital, de uma plataforma, de um computador. É também necessário que haja a compreensão de uma nova dinâmica dos processos de ensinar e aprender.

O papel dos professores é fundamental, pois são eles os responsáveis pela análise do potencial dos recursos e das ferramentas para proporcionar aos alunos atividades pedagógicas significativas. Professores passam a ser mediadores e não fonte exclusiva de informação. Mas para que tenham condições de promover mediações, é necessária a oferta de uma formação continuada que permita que professores tenham a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos, além de serem motivados a se manterem sempre em processo de aprendizagem.

A análise dos dados indicou que os temas trabalhados no curso foram importantes para a formação continuada dos professores, visto que a competência para utilizar TDIC como recursos pedagógicos requer uma formação e que aponte para o entendimento de que há novas formas para se relacionar com o conhecimento. Neste mesmo sentido, a formação continuada deverá considerar o uso pedagógico de TDIC na ação docente de maneira crítica e reflexiva para que o professor, ao utilizá-las, consiga promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem, visto que a relação formação continuada, TDIC e contexto escolar implica desafios para professores.

Portanto, cursos de formação continuada de professores, além de essenciais para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ampliação de conhecimento, também podem promover ressignificações de conceitos e mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

COSTA, F. A. *et al.* **Repensar as TIC na Educação**: O professor como agente transformador. Carnaxide: Santillana, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299455917_Repensar_as_TIC_na_Educacao_O_Professor_como_Agente_Transformador. Acesso em: 22 jun. 2019.

COSTA, B. D. S.; RIBEIRO, G. C.; GUEDES, A. M. A. *Google Drive* como recurso tecnológico de acompanhamento da aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Natal, 2016, p. 1-6. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21161>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo Intervenção. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO 16, 2012, Campinas. Anais [...].* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012, p. 2882-2890.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. V. de; LIMA, M. S. S. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. **Anais [...]**, p. 1-8, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_09/e9-89.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

GALLON, M. da S. *et al.* Contribuições sobre a utilização do aplicativo whatsapp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 114-130, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1574>. Acesso em: 26 jan. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, M. C. P. D.; GOMES, J. P. S. B. A.; GOMES, A. J. A. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar. **Revista Ágora**, [S.l.], v. 1, n. 01, jun. 2017. ISSN 2526-9712. Disponível em: <https://www.fasar.com.br/revista/index.php/agora/article/view/21>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKULIN, R. G. S.; VIOL, J. F. As práticas do professor que ensina matemática e suas inter-relações com as tecnologias digitais. **Revista Ecurrículum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.1311-1330, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/20312/15385>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MOLIN, S. L.; RAABE, A. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 249-259, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16485>. Acesso em: 22 jun. 2019.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. R. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 379-397, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1891>. Acesso em: 31 jan. 2020.

NUNES, C. S. *et al.* Aprendizagem Organizacional e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um estudo sobre o Moodle. **Revista de Informática Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 50-57, 2015.

SCHMIDT, L. L.; FURGHESTTI, M. L. da S. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. **Perspectiva**, v. 34, n. 1, p. 223-239, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p223/31948>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2019.

STOCKMANN, J. I.; FONSECA, N. R. Alfabetização e Aprendizagem: uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Notandum**, n. 50, p. 85-102, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/47330>. Acesso em: 13 out. 2019.

Artigo recebido em: 25.03.2021 Artigo aprovado em: 05.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural

Digital Literacy and teaching: from the application of resources to cultural convergence

Débora Liberato Arruda HISSA *

RESUMO: Neste texto, refletimos sobre as tradicionais concepções de letramento digital como habilidades e competências necessárias ao uso dos recursos tecnológicos digitais. Com base nos estudos de Jenkins (2006), Martin (2008), Han (2018) e Antunes (2020), problematizamos as concepções no âmbito da docência e suas implicações sociopolíticas para o ensino. Descrevemos e categorizamos as concepções que se fazem presentes em diretrizes curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em cursos de formação de professores e em eventos nacionais. Elegemos, como *corpus* de análise 1. o módulo de Cultura Digital do Itinerário Formativo do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e suas três unidades – Letramento digital, Ciência e pesquisa na era digital, Cidadania e ética digital; 2. o formulário de autoavaliação de competências digitais de professores, respondido por mais de sessenta mil docentes; e 3. a BNCC. Vimos que o letramento digital pode ser compreendido *como técnica* de criação de recursos digitais; *como aplicação* dos recursos na prática docente; *como participação* responsável e ativa na curadoria de conteúdo digital; *e como convergência cultural* que integra e engaja os sujeitos na transformação social. Cada uma dessas compreensões impacta diretamente o trabalho docente e em sua prática didática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital. Formação de professores. Linguagens e tecnologia. BNCC. Convergência cultural.

ABSTRACT: In this article, we intend to reflect on the traditional conceptions of digital literacy, often marked by the tooling view of the skills and competences necessary for the use of digital technological resources. Based on the studies of Jenkins (2006), Martin (2008), Han (2018) and Antunes (2020), we propose to problematize the concept in the scope of teaching and its socio-political implications for teaching. In order to do this, we describe and categorize four conceptions, which are present in academic studies; in official curricula guidelines, such as the National Common Curricular Base (BNCC); in teacher training courses and at national events involving Digital Information and Communication Technologies (DICT). To present the categories we propose, we have chosen, as a corpus of analysis, 1. the Digital Culture module of the Formative Itinerary of the Innovation Center for Brazilian Education (CIEB) and its three units - Digital literacy, Science and research in the digital age, Digital citizenship and digital ethics; 2. the digital competence self-assessment form for teachers, answered by over sixty thousand teachers; and 3. the BNCC. Based on our research, we have seen that digital literacy is required in and for teaching and it can be understood as a technique for creating digital resources; as application of resources in teaching practice; as responsible and active participation in curating digital content; and as cultural convergence that integrates and engages subjects in social transformation. Each of these understandings directly impact the teaching work and its didactic practice in the classroom.

KEYWORDS: Digital literacy. Teacher training. Languages and technology. BNCC. Cultural convergence.

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>. E-mail: debora.arruda@uece.br.

1 Introdução

Neste artigo, de cunho ensaístico, discutiremos Letramento Digital no âmbito da docência, a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (KLEIMAN, 2013), para lançar uma reflexão sobre como a educação incorporou a ideia neoliberal de competição, flexibilidade, empreendedorismo, autoempreendedorismo, trabalho ininterrupto na performance docente. Tal incorporação pode ser percebida nos mais de sessenta mil resultados revelados em uma busca simples do *Google*® com o filtro “curso de tecnologia digital na educação¹”, o que nos mostra como a construção de uma demanda (desejo de ser letrado digitalmente) implica uma busca por consumo (ter letramento digital).

Como forma de iniciar nossa explanação, procuramos no dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância (MILL, 2018) a definição do termo Letramento Digital² (LD). A descrição do verbete nos dá uma pequena pista de que há uma gama de definições e premissas para este letramento específico. No dicionário crítico, LD está descrito tanto como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais”; como “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela” (p. 385). O mesmo verbete também define o LD como as “habilidades do sujeito de lidar com textos digitais” (*on-line* ou *off-line*) e envolve “a comunicação, a postagem de respostas e a produção de conteúdos” em ambientes virtuais/digitais, além de ser “condição *sine qua non* quando pensamos em **educação adequada** aos contextos contemporâneos” (p. 386. Grifo nosso).

No recorte que fizemos desse verbete, as expressões *ampliação de possibilidade*, *apropriação das novas tecnologias* e *condição indispensável para uma educação adequada* nos ajudam a entender como a compreensão de LD promove o surgimento de diferentes paradigmas epistemológicos. Isso acontece porque elas revelam, a um só golpe, modos de olhar às práticas discursivas mediadas pela tecnologia bastante diferentes, os quais pouco, ou quase nada, levam em consideração a gritante disparidade econômica que divide alunos e professores no Brasil. É como se os autores e estudiosos do letramento (digital) o conceituasse a partir de um olhar homogêneo e linear de uma realidade que não reflete os mais de vinte milhões³ de

¹ Pesquisa feita no dia 25/03/2021.

² O verbete foi escrito por Carla Coscarelli e Hércules Corrêa.

³ Informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 consideram estudantes do ensino fundamental e EJA. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/10/01/dados-preliminares-apontam-queda-de-470-mil-matriculas-na-rede-publica-de-ensino>. Acesso em 22/01/21.

estudantes matriculados em 2020 nas escolas públicas do país, e 1,4 milhão⁴ de docentes em atividade nas salas de aula do ensino fundamental. Tal realidade ficou escancarada com o ensino remoto imposto com solução emergencial em um contexto de pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Diante desses dados, este ensaio pretende fazer uma reflexão sobre as principais conceituações de letramento digital que estão introduzidas na principal diretriz curricular em vigência no Brasil (a Base Nacional Comum Curricular), em curso de formação de professores e em eventos públicos, de cunho mercadológico, cuja temática é Tecnologia. Para isso, apoiamos-nos nos estudos de Henry Jenkins em seu livro *Convergence Culture* (2006); de Allan Martin em seu texto sobre Letramento e sociedade digital (2008); em Byung-Chul Han (2018) no seu livro *No enxame, perspectivas do digital*; e em Ricardo Antunes em seu livro sobre o novo proletariado de serviço na era digital (2020).

Por meio de nossos estudos e pesquisas⁵, vimos que o LD pode ser concebido como técnica, como aplicação, como participação e como convergência cultural. Nas próximas seções deste texto, nos dedicaremos a explicar cada uma delas. Antes, porém, é importante salientar a orientação argumentativa que demos para este texto. Nossa discussão pretende problematizar como tais concepções impactam e influenciam especialmente as práticas docentes, sobretudo a formação de professores, tendo em vista que partimos do pressuposto, já defendido em outro estudo (HISSA, SOUSA, COSTA, 2020), de que todos os professores, sejam da rede pública ou privada, têm letramento digital⁶. Trata-se de uma afirmação categórica.

Queremos com isso contradizer muitas premissas (sociais e acadêmicas) as quais enfatizam que os professores não têm letramento digital. Ora, se docentes e discentes participam de práticas e eventos característicos da cultura digital (como fazer uma pesquisa no *Google*®, mandar um e-mail ou acessar uma rede social), mesmo que não sejam especialistas em tecnologia ou que não dominem todos os recursos didáticos digitais disponíveis para suas atividades em sala de aula (se é que alguém pode ser capaz de dominá-los todos), é claro que eles têm LD. Essa premissa é importante para marcamos nossa posição de inclusão participativa

⁴ Dado do Censo Escolar da Educação Básica 2019 (INEP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura>. Acesso em 22/01/21.

⁵ Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (Lent) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

⁶ Tendo em vista que hoje, desde o cadastro no bilhete único de transporte até o cadastro no Sistema Único de Saúde (SUS), para receber a vacina contra Covid, são feitos com o auxílio de recursos digitais, é muito pouco provável que os professores não sejam inseridos numa cultura digital.

e colaborativa entre professores-alunos-sociedade, em detrimento a posturas excludentes como aquelas que denotam as expressões nativos digitais (referindo-se aos alunos) *versus* imigrantes digitais (referindo-se aos professores) (cf. PRENSKY, 2001); ou àquelas que tratam LD como uma habilidade essencial que “nossos alunos precisam adquirir para a sua plena participação no mundo” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). Tais conceituações, além de pouco empíricas e marcadas por contexto econômico de empreendedorismo educacional, não levantam uma discussão pluralista das enormes diferenças socioculturais que se fazem presentes no complexo e desigual âmbito da educação no mundo, como veremos nas próximas seções.

2 Letramento Digital como técnica: narrativa de exclusão docente?

Enfatizamos neste texto a premissa de que tanto os alunos como os professores têm letramento digital, porque muitos cursos de formação de professores, criados sobretudo no ano de 2020, revelaram uma excessiva preocupação de fazer com que o docente apreenda uma grande quantidade de recursos, aplicativos, dispositivos, ferramentas e técnicas específicas do ambiente digital, a fim de que possa usar tal aprendizado com os alunos nas atividades escolares e acadêmicas.

Esta premissa de aplicação de ferramentas e técnicas digitais se potencializou em nosso contexto atual de pandemia⁷ de tal modo que hoje, em nossa sociedade de consumo, há um caráter eminentemente utilitarista dos recursos digitais na educação e uma espécie de coerção implícita para que os professores estejam sempre na vanguarda tecnológica, como se para isso bastasse ter o famoso (e intangível!) letramento digital. Esta fetichização do LD na docência fez surgir uma série de cursos, formações, *lives*, eventos, tutoriais que “ensinam” o professor como fazer aulas mais dinâmicas, atrativas, inovadoras e interativas utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como se para isso bastasse utilizar plataformas digitais. Quem ganha com este novo perfil de professor-empendedor-youtuber? O mercado capitalista e a política neoliberal, claro. Os alunos? Talvez.

A fetichização com a tecnologia digital começou no âmbito acadêmico ainda no início dos anos noventa com um filósofo conhecido pela Linguística Aplicada chamado Pierre Lévy. Lévy nos mostrou a Atlântida Perdida da *Cibercultura* (1999) e as chaves para *As Tecnologias*

⁷ Propomos esta discussão sobre LD na docência inseridos no contexto emergencial de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19.

da inteligência (1993). Estávamos enfim iniciando uma nova Era, a da cultura digital. Nela, “os novos modos de comunicação e de acesso à informação se definem por seu caráter diferenciado e personalizável, sua reciprocidade, um estilo de navegação transversal e hipertextual, a participação em comunidades e mundos virtuais diversos etc.” (LÉVY, 1999, p. 193)

Em recente entrevista⁸ à Folha de São Paulo, Lévy, ao falar sobre as ciências humanas, é peremptório ao dizer que “a tecnologia é a chave para atingir um patamar mínimo”, já que “nas humanidades ainda estamos na Idade Média”. Para o filósofo franco-canadense, “em vez de desenvolver máquinas inteligentes, deveríamos usar computadores para nos tornar mais inteligentes”. Foi justamente o desejo de tornar o ser humano mais inteligentes com o uso dos computadores que levou muitos autores a desenvolverem estudos entusiasmados em torno das famigeradas TICs⁹ (Tecnologias da Informação e Comunicação). Com elas o trabalho [o nosso enquanto docente] ficaria mais fácil, ágil, eficiente, interativo e sofisticado, pois, ao dominarmos a técnica de controle e uso das TICs, sairíamos do trabalho “braçal” e adentraríamos o reino do digital e da cibercultura, cujo caminho de tijolos amarelos nos levaria ao mundo da equidade e abundância de possibilidades ilimitadas. Por estes caminhos, todo o conhecimento global acumulado há milhares de anos estaria a um clique de distância, bastando que, para isso, tivéssemos habilidade ou competência tecnológica.

Por isso ter habilidades e competências tecnológicas passou a nortear a definição da primeira concepção de letramento digital, a qual compreende o letramento como técnica. Esta premissa de LD deriva do letramento computacional¹⁰ (MARTIN, 2008), mais especificamente da fase da maestria. Como próprio nome já denuncia, na fase da maestria (início da década de 1980), poucos usuários do computador eram especialistas em tecnologia ou tinham algum conhecimento ou habilidade requeridos para compreender como os computadores funcionavam e como podiam fazer para programá-los.

Tal concepção de LD como habilidade tecnológica percebida, na década de 80 e 90, apenas em grupos específicos de profissionais (geralmente ligados à Ciência da Computação),

⁸ Entrevista concedida em setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/tecnologia-pode-tirar-ciencias-humanas-da-idade-media-diz-pierre-levy.shtml>. Acesso em 21/01/2021.

⁹ Há ainda as NTICs (Novas tecnologias da Informação e Comunicação) e as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)

¹⁰ Allan Martin (2008) em seu capítulo Letramento Digital e Sociedade Digital explica que o Letramento Computacional foi dividido em três fase: maestria, aplicação e reflexão. Martin as dividiu por marcos temporais: a fase da Maestria (meados da década de 1980); a fase da Aplicação (de 1980 até o final da década de 1990) e a fase Reflexiva (década de 1990 em diante).

ainda perdura em textos acadêmicos, em cursos de formação de professores e em diretrizes curriculares nacionais¹¹ até hoje. Tomemos como exemplo a premissa que se encontra atualmente nos itinerários formativos da cultura digital¹² promovidos pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB¹³). Para o Cieb, os únicos cursos que têm relação com as competências propostas pelo itinerário de Cultura Digital são Engenharia, Arquitetura, Design, Publicidade e Propaganda, Sistemas e Mídias Digitais, Computação, Sistema de Informação e diversos cursos superiores de tecnologias (CIEB, p. 3). São cursos cujo aprendizado de técnicas que envolvem ferramentas e recursos digitais é imprescindível.

Analisando os itinerários formativos da cultura digital do Cieb, vimos que, ao final de três módulos (básico, intermediário e avançado), os egressos “deverão ser **fluentes no uso da tecnologia** para a realização de pesquisa, para comunicação impressa e em mídias digitais, e **para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia**” (p.3. Grifo nosso). Nota-se que há nos objetivos do curso uma relação estreita entre a participação em uma cultura digital e a fluência no uso de tecnologia – fluência essa que merece ser problematizada pelo intrínseco caráter imaterial e subjetivo que denota, pois parte do pressuposto de um letramento (digital) universal¹⁴.

O que nos parece curioso é que tais itinerários, ainda que façam uma alusão clara e explícita à sua relação com as competências das áreas da BNCC, não apresentam nenhum curso de licenciatura em diálogo com os módulos, em nítida postura de exclusão dos docentes como especialistas em cultura digital. E o que isso significa? Há duas respostas possíveis: uma que diz respeito à ideia, má empregada e vulgarizada tanto academicamente como socialmente, de que os professores são imigrantes digitais e possuem um “sotaque” analógico (PRENSKY, 2001), e por isso prejudicariam a inserção dos alunos no reino da cibercultura.

¹¹ Na BNCC/Ensino Médio, a habilidade 3 (EM13LGG703), por exemplo, é assim descrita: “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (BRASIL, 2017, p. 489).

¹² Resultado de uma parceria com o Ministério da Educação, o Itinerário Formativo em Cultura Digital se articula às competências da BNCC. Os conteúdos, previstos para uma grade de 400 horas, estão organizados em unidades compostas por três módulos. Os módulos básico e intermediário são voltados à preparação para o ensino superior e para o trabalho. O módulo avançado permite que as redes ofereçam temas em nichos específicos de mercado”. Disponível em: <https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>. Acesso em 22/01/2021

¹³ Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, cuja missão é promover a cultura de inovação na educação pública, estimulando um ecossistema gerador de soluções para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Disponível em: <https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>. Acesso em 22/01/2021

¹⁴ Termos como **habilidade digital** e **competência digital** também devem ser problematizados, especialmente se lidamos com uma perspectiva educacional de pluralidade de vozes, de multiculturalidade, de inclusão e de múltiplas práticas sociais tanto dos alunos quanto dos professores.

Aqueles de nós que são Imigrantes Digitais podem, e devem, rir de nós mesmos e de nosso “sotaque”. Mas esta não é apenas uma piada. É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que *os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.* (PRENSKY, 2001, p. 2. Grifo do autor).

Outra resposta, mais sutil e mais difícil de percebermos, diz respeito à ideia de que, para participarmos da cultura digital, temos que de ser capazes de produzir novas formas de construção de sentido, novos designs, novos projetos em uma constante e exaustiva busca pela tal “inovação” na escola e nas universidades, pois, como diz Han (2018, p. 82), “o digital é a mídia do projeto”. Assim as duas respostas implicam simultaneamente culpa e responsabilidade individual do docente, já que nós, professores, fomos literalmente apontados como o “único e o maior problema que a educação enfrenta” (cf. citação Prensky, 2001) por não termos a técnica “para projetar e implantar soluções que envolvam a tecnologia”, como alude o Cieb.

Ainda sobre a concepção de LD docente como técnica, trazemos outro exemplo também bastante ilustrativo, tendo em vista que apresentaremos a percepção de dois dos pesquisadores contemporâneos mais influentes nos estudos de LD no âmbito da Linguística Aplicada. Em entrevista concedida em 2015 ao professor Richard Romancini da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Michele Knobel e Colin Lankshear¹⁵, quando perguntados sobre quais seriam as suas recomendações para a formação de professores, deram a seguinte resposta:

Algo que fazemos em cursos com professores é “**forçá-los**” (exigindo) que eles formem grupos e que aprendam, a partir **de quaisquer recursos** que possam acessar, como **criar algum tipo de artefato de mídia digital** com que eles nunca tenham se envolvido antes. [...]. E por exigirmos deles que foquem primeiro e sobretudo na cultura de uma dada prática quando começam seus projetos de mídia DIY¹⁶, eles descobrem todos os tipos de recursos de apoio, pessoas e espaços on-line para ajudar “novatos” como eles próprios **a criar algo de valor sem precisar de um especialista** disponível imediatamente para guiá-los. (ROMANCINI, 2015, p. 100-101. Aspeamento do autor. Grifo nosso)

¹⁵ Com muita repercussão nos estudos de Letramento Digital no Brasil, Colin Lankshear e Michele Knobel “são um casal de pesquisadores que tem se dedicado nos últimos anos ao estudo dos ‘novos letramentos’, que se associam a uma série de práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais, particularmente, como os blogs, wikis e redes sociais”. (ROMANCINI, 2015).

¹⁶ Do It Yourself (faça você mesmo)

Na resposta de Knobel e Lankshaer, a concepção de LD enquanto técnica no contexto docente fica bem clara. Os autores afirmam categoricamente que exigem que os docentes criem algum tipo de recurso digital para que eles se tornem especialistas, sem levar, em nenhum momento, as reais condições de trabalho, interesse e necessidade dos professores em consideração. Além disso, a ideia de “forçar” os professores acaba ganhando uma conotação que os infantiliza e os situa numa posição de resistência às práticas didáticas que envolvem as TDICs, o que só reforça o estereótipo de imigrantes digitais. Por isso a concepção de letramento digital como técnica na docência precisa ser discutida e problematizada tanto na academia quanto nas escolas. Do contrário os cursos de formação de professores continuarão pautando seus objetivos de aprendizagem em fazer com que os docentes conheçam o maior número de “ferramentas da *web* e suas potencialidades”, a fim de “perceber as ferramentas colaborativas da *web* como ponto de encontro de comunidades para realizar estudos e pesquisas e fortalecer a inteligência coletiva”¹⁷, numa clara alusão às ideias de Lévy.

3 Letramento Digital como aplicação: surgimento do infodocente

Problematizada a ideia de LD como técnica (conhecimento especializado em tecnologia digital), nesta seção, vamos nos debruçar na concepção mais ressaltada nos estudos acadêmicos, nas formações de professores e nos documentos curriculares: o LD como aplicação de recursos digitais. O docente, depois de ter feito cursos e formações sobre uso da TDICs em sua atividade laboral, deve aplicar aquilo que aprendeu em sua prática pedagógica. Nesta fase de aplicação, “o foco deixa de ser o conhecimento dos *experts* e passa a ser as competências mais práticas do uso da ferramenta” (MARTIN, 2008, p.157).

Para apresentar a concepção de LD como aplicação de recursos tecnológicos, tomamos como exemplo o formulário de Autoavaliação de Competências Digitais de Professores feito pelo Cieb¹⁸. Ele está dividido em três grupos temáticos: Pedagógico; Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional. As primeiras questões, referentes à parte pedagógica, apresentam claramente a ideia de LD como aplicação/uso, uma vez que versam sobre a incorporação “de tecnologias às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias

¹⁷ As frases em destaque foram retiradas do Curso de formação de professores “Educação 3.0 e ferramentas da Web: o futuro é hoje” promovido pela Universidade Estadual do Ceará, em abril de 2020, para todo o seu corpo docente.

¹⁸ Disponível em: <https://guiaedutec.com.br/recursos>. Acesso em 22/01/2021. Obs. Neste dia, 64.361 professores tinham respondido as 23 perguntas que compõem o formulário de autoavaliação.

de ensino”. As duas primeiras questões da autoavaliação são, respectivamente: 1. em que medida incorporo as tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas? e 2. como incorporo as tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas?

Figura 1 – Primeira questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

Fonte: Cieb (2020)

Analisando o quadro 1, vemos que a concepção de LD como aplicação parte do pressuposto ideológico do modelo autônomo (STREET, 2014), tal como uma habilidade individual, neutra, técnica, na qual o professor é o responsável por todo o processo de inserção pedagógica dos alunos na cultura digital. A ele caberá a função de usar as tecnologias no planejamento de suas aulas e em suas práticas pedagógicas, de forma sistemática ou não, além de realizar projetos integrados ao ensino (CIEB, 2020). Esta deliberação dada ao professor no formulário de autoavaliação não só não se sustenta na realidade da docência no Brasil, como também cria mais atribuições a um profissional já saturado de tantas demandas sociais e políticas. Além disso, é um equívoco primário acreditar que a simples aplicação de uma(s) ferramenta(s) tecnológica(s) será eficaz como estratégia didática sem levar em conta como

as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

Mais uma vez, consideram-se professores e alunos numa homogeneidade social, econômica e ideológica que em nada contribui para o avanço do ensino e da aprendizagem. Pela proposição das possibilidades de respostas, vemos que, na concepção de LD como

aplicação, o docente é constantemente cobrado para aplicar as tecnologias digitais em suas aulas, avaliações, planejamentos e estratégias de ensino. Essa cobrança carrega similaridade com o modo de produção do Toyotismo¹⁹, cuja prática docente se transforma em “um exercício de fazer um pouco de tudo no trabalho, o que, além de aumentar a exploração, amplia os riscos de acidentes em um setor no qual eles já ocorrem com intensidade” (ANTUNES, 2020, p. 24). Este exercício de fazer de tudo um pouco revelado na concepção de LD como aplicação fica claro na proposição das alternativas de resposta da segunda questão do questionário do Cieb:

Figura 2 – Segunda questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

02: Como incorporo tecnologias digitais às minhas práticas pedagógicas?
 *Esta pergunta é obrigatória

- Uso pouco as tecnologias digitais, como correio eletrônico, redes sociais e ferramentas de edição de texto; com auxílio consigo preencher o sistema de gestão pedagógica da escola.
- Uso tecnologias digitais como editor de textos e de apresentações, projetor multimídia e buscadores da internet para baixar conteúdos para compor e ilustrar temas das aulas; sugiro sites ou conteúdos (vídeos, imagens, textos digitais) complementares para os alunos.
- Além de editores de textos e de apresentações, uso ferramentas como softwares educacionais, jogos, vídeos e outros recursos digitais, e envolvo os alunos em atividades/projetos, individuais ou colaborativos, buscando complementar a aprendizagem de conteúdos trabalhados nas aulas com pesquisas na internet.
- Utilizo recursos digitais variados na prática pedagógica e dou voz aos alunos, envolvendo-os em atividades autorais nas quais eles podem desenvolver e expressar seus conhecimentos usando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos para produções (de textos, vídeos, infográficos etc.), inclusive a partir de outros conteúdos digitais buscados por eles próprios.
- Além de usar recursos digitais variados nas atividades didáticas, envolvo os alunos em projetos colaborativos, autorais e mão na massa com tecnologias digitais, promovendo o seu desenvolvimento e participação; incentivando-os a compartilhar suas produções com outros estudantes, outras escolas e com a comunidade, por meio de páginas virtuais.

Fonte: Cieb (2020)

Notem a quantidade de outras funções que são demandadas do professor no que se refere ao uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica: uso de correio eletrônico, redes sociais, ferramentas de edição de texto, projetor multimídia, buscadores de internet, *softwares* educacionais, jogos, vídeos etc. Notem também que as três últimas proposições de respostas, geralmente as mais valorizadas como identitária de um bom professor, ainda requerem que o docente envolva os alunos em atividades usando múltiplas linguagens e recursos tecnológicos, pondo a “mão na massa²⁰ com tecnologias digitais”. Pôr a mão na massa em uma realidade

¹⁹ Modo de organização do trabalho que está baseado em grupo de trabalhadores polivalentes que desempenham múltiplas funções (RIBEIRO, 2015).

²⁰ Coincidentemente “Mão na massa: ferramentas digitais para aprender a ensinar” é o nome de um e-book, no estilo catálogo, que lista 50 ferramentas digitais que podem ser usadas pelo professor na sala de aula de Língua Inglesa. Cf. NASCIMENTO, Ana Carolina [et al.]. **Mão na massa** [recurso eletrônico]: ferramentas digitais para aprender e ensinar I = **Hands on: digital tools to learn and teach I** - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

como a do Brasil em que muitos professores e alunos sequer dispõem de uma banda larga de internet suficiente para ministrar as disciplinas e assistir às aulas (atualmente remotas) é um objetivo que, empiricamente, só pode ser executado em pouco contextos educacionais.

Esta grande quantidade de práticas didáticas que envolvem diretamente as TDICs e os gêneros do ambiente virtual aparecem registradas e destacadas no texto introdutório da área de Linguagens e Tecnologias da BNCC do Ensino Médio:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. (BRASIL, 2017, p. 478).

Esses novos gêneros descritos na BNCC podem até ser mesmo conhecidos por uma parte significativa dos alunos brasileiros da rede pública e privada de ensino – ainda que faltem pesquisas para comprovar tal afirmação –, porém a BNCC, ao detalhar tais gêneros e práticas discursivas, chancela a premissa de homogeneidade do letramento digital de um grupo dominante de prestígio, que tem acesso aos bens materiais e imateriais presentes na cultura digital (computador, laptop, tablet, celular, internet banda larga, aplicativos, softwares, etc.). Este LD de prestígio acaba sendo imposto para alunos e professores, relegando suas práticas próprias de LD, as quais são desvalorizadas e marginalizadas em detrimento de um padrão didático nacional curricular. Por isso acreditamos que a concepção de LD como aplicação de recursos tecnológicos – como forma de promover o envolvimento, a colaboração e o engajamento docente-discente – está especialmente calcada na ideia imposta de responsabilidade e fluência digital dos professores, o que acaba criando novas formas de trabalho intermitente sob o viés neoliberal pós-industrial de um trabalho mais flexível, colaborativo e participativo.

Este viés neoliberal pode ser visto também nas ideias de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), pesquisadores e estudiosos do Letramento Digital. Para eles atualmente temos um retrato mais claro das competências necessárias para sermos inseridos nas sociedades e nas economias pós-industriais digitalmente interconectadas. Os autores explicam que há um apelo social para a “promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e **flexibilidade, aprendizagem permanente**” (p. 17. Grifo nosso). De

base toyotista, esta flexibilidade “é aparentemente mais ‘participativa’, mas seus traços de reificação são ainda mais interiorizados (com seus mecanismos de ‘envolvimento’, ‘parceria’, ‘colaborações’ e ‘individuações’, ‘metas’ e ‘competências’). (ANTUNES, 2020, p. 81. Aspeamento do autor).

Esta narrativa de flexibilidade, de horizontalidade das relações, do compartilhamento e da participação está implicada na ideia fetichizada de mentalidade 2.0 defendida por Knobel e Lankshear (2007). Segundo os autores, a mentalidade 2.0 advinda da cultura digital se abre para a colaboração horizontal entre os sujeitos, para a mediação, experimentação, hibridização, descentralização e quebra de hierarquias e de regras. Porém, quando esta narrativa de flexibilidade se engaja a prescrever prática docente e sua relação com a tecnologia, cria-se o que estamos chamando de infodocente. O infodocente advém não só da exigência de apreender novas habilidades técnicas e competências para a aplicação dos recursos didáticos apreendidos, como também da

expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam novos impulsos com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando *o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços*, uma variante global do que pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI. (ANTUNES, 2020, p. 34. Grifos do autor).

O infodocente é aquele que está inserido na expansão de novos modos de extração do trabalho imaterial advinda da cultura digital²¹, como é o caso do trabalho intelectual implicado no uso/aplicação das TDICs no planejamento e nas atividades docentes. Do infodocente são exigidas qualificações e competências digitais, ou seja, “um conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas para a utilização de tecnologias de digitais de informação e comunicação, seja nas práticas cotidianas ou profissionais” (MILL, 2018, p. 107). O infodocente, então, recategoriza, para o contexto atual, a antiga a ideia de letramento autônomo de que quanto mais letradas (digitalmente) forem as pessoas, mais aptas estarão para ajudar a sociedade e para contribuir com o mercado de trabalho.

²¹ “Cultura digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelos usos das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (MILL, 2018, p. 139).

4 LD como participação: em busca do professor-curador

Nas seções anteriores, problematizamos as duas primeiras concepções de Letramento Digital (como técnica e como aplicação). Ambas foram nomeadas por nós com base nas fases de letramento computacional apresentadas por Martin (2008. Cf. nota de rodapé 10) e exemplificadas sobretudo com o auxílio das atividades educacionais do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Neste tópico, vamos iniciar um percurso mais emancipatório para os professores brasileiros no que diz respeito à concepção de LD e seu impacto social. Este tópico, para além de toda a discussão engajada na desconstrução de alguns truísmos sobre LD na docência, inaugura duas outras concepções de LD que categorizamos: como participação e como convergência cultural. Começemos pela primeira.

Pelos nossos estudos²², vimos que há uma concepção de LD que ressalta a participação dos professores nas redes sociais, nos eventos mediados pela tecnologia, nos *blogs*, nos grupos de discussão *on-line*, etc.; bem como o acesso às mídias digitais e o interesse cotidiano e profissional dos sujeitos nas TDICs – no caso específico deste artigo dos professores. Trata-se de conceber o LD como participação ativa e responsiva²³ dos docentes em atividades de **pesquisa** em sistema de busca (acadêmicos ou comerciais); de **divulgação** de livros, memes, tutoriais, blog, matérias de jornais *on-line*; de envio de *e-mail*, de arquivos, de textos em geral; de *postagem* em redes sociais e demais ações neste ambiente virtual (curtir, postar, responder, mandar mensagem inbox, etc.); de **curadoria** de sites e textos que circulam na web, entre outros. Esta concepção de LD incorpora habilidades e competências, no nosso ponto de vista, muito mais inclusivas e emancipatórias para os docentes do que a ideia de técnica e aplicação.

A concepção de LD como participação ativa e responsiva em eventos discursivos mediados pela tecnologia está relacionada com o engajamento docente na cultura digital, especialmente na curadoria de textos, de materiais didáticos (digitais ou não), de jogos, de atividades, de vídeos, etc. A competência específica 7 da BNCC, ainda que não se dirija especificamente aos docentes, traz uma boa premissa para trilharmos a ideia de LD como participação responsiva.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de **engajar-se** em práticas autorais e coletivas, e de

²² Cf. Hissa, Silva e Valentim (2019); e Hissa, Sousa e Costa (2020).

²³ O termo “participação responsiva” tem aqui estreita relação com o conceito de ato responsável/ético desenvolvido por Bakhtin (2017), no qual se enfatiza o conteúdo do ato, o processo do ato, bem como a valoração e a avaliação do agente com respeito ao seu próprio ato.

aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 489. Grifo nosso).

A atividade de mobilização de práticas de linguagem no universo digital, levando em consideração dimensões para expandir produção de sentido, parece-nos ideal para uma discussão sobre LD na docência. Ideal porque requer dos professores um papel que lhes é fundamental, independentemente ou não da tecnologia: a de expandir possibilidades de produção de sentido pela integração de múltiplas linguagens em seu trabalho com os alunos. Eis um aspecto fundamental que, certamente, pode ser beneficiado pelas TDICs. Nesta mobilização de práticas didáticas no universo digital, a atividade de curadoria digital vem ganhando destaque tanto nos cursos de formação de professores quanto nas diretrizes curriculares oficiais.

A ideia de professor-curador foi apresentada por Araújo (2019) em seu texto sobre curadoria digital, compreendida como uma prática social emergente constituída das ações de

selecionar [considerando qualidade e pertinência do conteúdo], avaliar [considerando relevância e qualidade do conteúdo], editar [contextualizando conteúdo e adicionando a ele uma perspectiva], formatar [classificando e hierarquizando conteúdo], compartilhar [considerando a audiência] recursos educacionais digitais (ARAÚJO, 2019, p. 234-235).

Esta noção de curadoria digital se encontra na BNCC, quando ela problematiza a confiabilidade da informação em sites, a proliferação de *fake news*, a manipulação de fatos e opiniões nas redes e ressalta a importância da checagem de notícias e do exercício de curadoria (BRASIL, 2017, p. 136). Portanto ser um professor-curador é uma pré-requisito para o trabalho como docente nesta Era da Cultura Digital. Em franca relação com a BNCC, tal habilidade de curadoria também é requerida para o docente no formulário de autoavaliação do Cieb. Nele o docente é levado a refletir tanto sobre o modo que seleciona, avalia e cria recursos digitais (movimentos de curadoria), quanto sobre a maneira como ele estimula e ajuda os alunos a fazerem curadoria de conteúdos e recursos digitais. Em outras palavras, a curadoria digital é uma das grandes exigências para o professor em seu agir docente cotidiano na atual sociedade.

Figura 3 – Oitava questão do Formulário de Autoavaliação Cieb

CURADORIA E CRIAÇÃO

Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.

Q8: Como seleciono e avalio os recursos digitais que emprego em minhas práticas pedagógicas?
*Esta pergunta é obrigatória

- Não costumo buscar conteúdos ou materiais digitais, mas quando o faço uso buscadores de internet (Google, Explorer, Firefox etc.) para selecionar e baixar conteúdos educacionais, algumas vezes com ajuda de um colega.
- Busco recursos digitais de forma pontual, geralmente para apoiar uma aula específica, selecionando vídeos, imagens e textos na web para trabalhar determinado conteúdo com os alunos.
- Conheço e uso periodicamente tecnologias digitais para compor minhas aulas. Busco conteúdos e recursos digitais em repositórios educacionais ou em outras fontes na internet, com critérios de seleção.
- Faço frequentemente seleção e avaliação (curadoria) de conteúdos e recursos educacionais em repositórios de referência em educação utilizando critérios como: componente curricular, tipo de sistema operacional, possibilidade de uso livre e de remixagem etc.
- A curadoria de conteúdos e recursos digitais faz parte do meu dia a dia e, além, de utilizá-los em minhas práticas pedagógicas, defino critérios de avaliação de materiais e recursos pedagógicos e de fontes de informação para ajudar outros professores.

Fonte: Cieb (2020)

Para desenvolver esta importante habilidade de professor-curador, o itinerário formativo Cultura Digital, no módulo básico, tanto na unidade sobre *Letramento Digital* como na unidade de *Ciência e Pesquisa na Era Digital*, propõe uma reflexão sobre os valores e as atitudes responsáveis relacionadas ao uso de dados em ambiente digital e à fake news, ensinando ao docente formas de detectá-las. Nestas unidades, os professores aprendem o funcionamento de um mecanismo de busca da internet e o modo de realizar pesquisas em diferentes fontes de informação, a fim de avaliar a confiabilidade dos dados (CIEB, 2020, p. 4).

Este aprendizado faz parte de uma das quinze categorias apresentadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), as quais foram nomeadas de letramento digital em informação. Segundo os autores, este letramento está amparado nas tradições pedagógicas do letramento crítico e do letramento crítico em mídias e é definido como sendo a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação” (p. 40). Assim, o LD como participação tem como premissa básica o engajamento ativo e responsivo do docente no sentido de adotar a prática contemporânea de curar e de ensinar os alunos a serem eles mesmos curadores do conteúdo presentes nas mídias digitais.

5 LD como convergência cultural

A partir dos estudos de Jenkins (2006) sobre cultura da convergência e cultura participativa, categorizamos a quarta e última concepção de LD como convergência cultural. Nesta concepção, deixa-se de lado a ideia tão marcada de criação, uso, aplicação e habilidade nas definições de letramento digital – cujo foco, como vimos, é a visão ferramental dos recursos tecnológicos –; e passa-se a olhá-lo como uma perspectiva social e identitária dos sujeitos que estão inseridos na cultura digital. O foco passa ser então a hibridização das culturas impressas e digitais, processo pelo qual todos nós estamos passando; e a integração de conhecimentos (linguísticos, textuais, prévios, interacionais, multissemióticos, sociocognitivos), em detrimento à ideia de habilidades e competências homogêneas de caráter universal.

O LD como convergência cultural pretende ser radicalmente inclusivo, no sentido de admitir que todos, de um modo ou de outro, são letrados digitalmente. Ele passa a ser considerado a partir de uma série de experiências coletivas e individuais baseadas na cultura participativa de compartilhamento, de interação e de engajamento social, as quais promovem mudanças culturais e econômicas em uma sociedade. Por isso, como dissemos, propomos com esta concepção ir além da simples marcação de habilidades exigidas aos sujeitos (alunos e professores) para que eles sejam considerados letrados digitalmente – como prescreve a BNCC, por exemplo:

[...] é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da **cultura da convergência** (BRASIL, 2017, p. 482. Grifo nosso).

Propomos ampliar o foco do LD na convergência cultural, promovida pelas práticas sociais, de forma integrada a contextos específicos e não em competências digitais que tratam o uso da tecnologia de forma isolada, dissociada dos aspectos econômicos e políticos, como ferramentas neutras e assujeitadas. Como bem lembra Jenkins (2006, p. 13), devemos sempre confrontar as tecnologias com as questões sociais, culturais, políticas emergentes, tomando a convergência midiática fundamentalmente como um processo cultural. Não se trata mais, pois, de fetichizar as novas tecnologias digitais em detrimento das “velhas” tecnologias, e sim de

integrá-las, e ver nesta convergência de vários modos multissemióticos de produção de sentido a riqueza cultural de experiências, saberes, conhecimentos e novos designs.

Um bom exemplo para compreendermos como as questões sociais e culturais estão implicadas na construção socioidentitária dos sujeitos na cultura digital pode ser visto na unidade de Cidadania e Ética Digital do Itinerário Formativo do Cieb. A seguir, a Figura 4 traz a programação geral de unidade, descrevendo as habilidades e prática sugeridas.

Figura 4 – Programação da Unidade Cidadania e Ética Digital do Cieb

Cidadania e Ética Digital (40h)		
Perfil do docente: com conhecimento de informática em nível básico		
Recursos necessários: computadores com acesso à internet (laboratório ou computadores portáteis)		
Carga horária semanal (CH): 1 ou 2 horas		
CH	HABILIDADE	PRÁTICAS SUGERIDAS (Como desenvolver essa habilidade)
4h	Compreender e expressar-se crítica e criativamente sobre as mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e sobre a evolução da sociedade	Reconhecendo as mudanças no mundo produtivo e do trabalho com a evolução da tecnologia - por exemplo, discutindo e analisando as mudanças nas formas produtivas e as profissões que surgiram na última década. Discutindo o impacto da tecnologia e da automação nas profissões existentes, projetando aquelas que são suscetíveis à automatização.
16h	Analisar e refletir sobre questões éticas da internet, cyberbullying e direito digital, conduta e linguagem apropriadas ao se comunicar, bem como ações de conscientização que possam ser feitas na comunidade	Reconhecendo e analisando os aspectos do direito digital - por exemplo, realizando estudos e debates sobre responsabilidades, direitos e deveres da vivência em meio digital. Refletindo sobre as características do cyberbullying - por exemplo, propondo ações para solucionar o problema em um debate sobre um caso real. Refletindo sobre conduta on-line - por exemplo, construindo coletivamente regras de conduta que colaborem para o debate de questões éticas em evidência.
12h	Analisar e refletir sobre o tempo de vivência em meio digital, em jogos, em redes sociais, entre outros, bem como sobre os perigos da internet	Identificando os problemas decorrentes do uso excessivo da tecnologia - por exemplo, debatendo sobre participação em jogos on-line e uso de celular. Propondo ações e projetos a respeito de vivência digital. Criando portfólios de usos pessoais de cada aluno, realizando debates e apresentações. Discutindo segurança e proteção de informação e casos sobre os perigos da vivência na internet, como a inserção de dados pessoais, conversa em chats com desconhecidos, entre outros. Discutindo a importância das senhas e boas práticas para criação destas, e a importância do tráfego de informações criptografadas nas redes - por exemplo, em relação a dados como senhas e informações bancárias das pessoas.
8h	Analisar problemas sociais de sua cidade ou estado usando ambientes digitais para propor e discutir soluções	Apresentando propostas/soluções para problemas da cidade ou do bairro onde está a escola - por exemplo, usando um fórum ou um recurso digital aberto para expressar as ideias.

Fonte: Cieb (2020)

Ao analisarmos a Figura 4, percebemos que, ainda que a programação didática da unidade seja pautada em habilidades, nota-se uma clara mudança do paradigma de criação-aplicação-uso das TDICs para o paradigma reflexão-análise-compreensão das mudanças e dos impactos da tecnologia para o âmbito do trabalho e do cotidiano no geral. Na unidade, em vez de técnicas de uso das tecnologias, são ressaltadas habilidades de compreensão e análise de temas como direito digital, *cyberbullying*, inclusão, questões éticas na internet, tempo de exposição e consumo dos jogos e redes sociais, perigos na internet, etc. Assim, o programa de Cidadania e Ética Digital mostra a convergência cultural quando expressa como habilidade (práticas sugeridas) “apresentar proposta/soluções para problemas da cidade ou do bairro onde

está a escola – por exemplo, usando um fórum ou um recurso digital aberto para expressar ideias” (cf. Figura 4).

Temos desse modo um exemplo de LD concebido como convergência cultural quando se propõe o engajamento social e se sugere que os recursos digitais podem ajudar em tal prática cidadã. Há de se ressaltar, porém, que tal convergência cultural não se dá de forma pacífica ou sem conflito. Muitas vezes a convergência é causa de embate e de (re)marcação de fronteiras.

Han (2018) explica que hoje nos encontramos novamente em uma crise, em uma transição crítica, na qual a revolução digital parece ser a responsável. Ele apresenta em seu texto a diferença entre a massa [advinda da cultura de massa da era industrial] e o enxame digital [proveniente da cultura digital pós-industrial], e diz que ambos, ainda que coexistam, são estruturados topologicamente de forma diferentes. Para ele, a massa teria alma, espírito, voz; enquanto o enxame seria percebido apenas como um barulho de indivíduos pretensamente singularizados que preservam sua identidade privada mesmo quando se comportam como parte do enxame.

Em seu livro “No enxame: perspectivas do digital”, Han problematiza a convergência cultural e cria o termo *homo digitalis* (em alusão explícita ao *homo eletronicus* de McLuhan²⁴ advindo da cultura de massa) para nos fazer compreender alguns comportamentos e formas de ação das pessoas que participam do enxame digital. Para Han, o *homo digitalis* trabalha ininterruptamente na otimização de um perfil público, assim, ao contrário do apagamento do sujeito na cultura de massas (onde ninguém disputa uma atenção individual – tendo em vista que sua identidade foi absorvida pela massa); no enxame digital, o *homo digitalis* é “um alguém penetrante, que se expõe e que compete por atenção” (HAN, 2018, p. 28). Desse modo, o *homo eletronicus* pode ser anônimo, porque ele não é ninguém; em contrapartida o *homo digitalis*, que frequentemente se apresenta anonimamente, não pode ser considerado ninguém, e sim um *alguém anônimo* (p. 29).

Este embate de culturas e de identidades discursivas está presente na cultura digital. Ele interfere diretamente na docência no que diz respeito às exigências e às novas demandas de trabalho social e crítico que são feitas ao professor. Por isso perceber que o próprio docente participa das práticas letradas digitalmente ao propor diálogos e reflexões com base nos

²⁴ McLUHAN, M. Wohin steuert die Welt? – dien und Gesellschaftstruktur [Para onde vai o mundo? – mídias de massa e estrutura da sociedade]. Referência feita pelo próprio Han (2018, p. 28) no seu texto.

princípios da convergência (cultural e participativa) é fundamental para sua formação e seu aprimoramento como profissional.

6 Considerações finais

Tal reflexão sobre benefícios e embates que resultam da convergência cultural mediada pelas TDICs não se esgotam por aqui. Há uma vasta literatura que tanto problematiza muitos aspectos da cultura digital (HAN, 2018; ANTUNES, 2020) quanto celebra as possibilidades de produção de conhecimento, autonomia, interatividade e participação criadas a partir das novas tecnologias digitais (LÉVY, 1993, 1996, 1999; JENKINS, 2006; KNOBEL e LANKSHEAR, 2007). Nosso intuito foi o de trazer a convergência cultural como uma forma de conceber o Letramento Digital, destacando o papel social do indivíduo (letrado digitalmente) nos processos sociointeracionais mediados (ou não) pelas TDICs. Marcamos nosso diálogo com Jenkins (2006) quando ele define convergência como um processo de transformação cultural em que surgem novas formas de interação, participação e conexão, no qual todos – professores, alunos e sociedade em geral – fazem parte ou devem ser convidados a fazer.

Trouxemos o docente para o centro de nossa discussão não só para levantar os problemas que certas exigências instrumentais – advindas do modo neoliberalista de empreendedorismo vigente – nos assaltam, mas sobretudo para emancipá-lo, no melhor estilo freiriano, e mostrar que, independentemente de seu conhecimento técnico na criação de recursos, do uso e da aplicação de estratégias didáticas com as TDICs, de sua participação ativa na rede, o professor está inserido na cultura digital, marcada pela integração de práticas e de experiências de ensino.

Referências Bibliográficas

ANTUNES. R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, N. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: FINARDI, K. et al. **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CIEB.BR. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para o Ensino Remoto**. 2020. Disponível em <<https://cieb.net.br/itinerario-formativo-em-cultura-digital/>>. Acesso em jan/2021.

- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- HAN, B-Ch. **No enxame: perspectivas do digital**. Trad. Lucas Machado, Petrópolis: Vozes, 2019, 134p.
- HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O; COSTA, R. A. Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (Orgs.) **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer – vol. 2**, Pimenta Cultural, São Paulo, 2020.
- HISSA, D.; SILVA, A.; VALENTIM, D. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise do componente de língua portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 2, Jataí, p. 32-53, 2019.
- JENKINS, H. **Convergence Culture: Where old and new media collide**, New York: **New York University Press**, 2006.
- KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, p. 39-58, 2013.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, 208p.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. 160p.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 264p.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. **A new literacies sampler**, v. 29, p. 1-24, 2007.
- MARTIN, A. Digital Literacy and the Digital Society. In: C. LANKSHEAR, M. KNOBEL, **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices** New York: Peter Lang, 2008.
- MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.
- PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RIBEIRO, A. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.
- ROMANCINI, R. Aprendizagem social e novas tecnologias. **Comunicação & Educação**, v. 20, n.1, 2015, 91-103.
- STREET. B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

Artigo recebido em: 28.03.2021 Artigo aprovado em: 31.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

A “outra coisa”: ensino de composição artística mediado por vídeo e o uso de tecnologia como estratégia no contexto da pandemia covid-19**The “other thing”: teaching of artistic composition mediated by video and use of technology as a strategy in the context of the covid-19 pandemic**

Mariana Baruco Machado ANDRAUS*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre relações entre dança e tecnologia dentro do período do isolamento social imposto pela pandemia covid-19, procurando analisar repercussões da transposição do formato presencial para o remoto.**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de dança. Dança e tecnologia. Pandemia covid-19.

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the relationship between dance and technology during the period of social isolation imposed by the pandemic covid-19, analysing the repercussions of transposing the live format to the remote format.**KEYWORDS:** Dance teaching. Dance and technology. Covid-19 pandemic.

1 Introdução

Em 2020 o globo terrestre foi assolado pelo contexto da pandemia covid-19 e universidades do mundo todo precisaram repensar, rapidamente, suas estratégias de ensino para a gestão do ano acadêmico de milhões de estudantes. No Brasil não foi diferente: as universidades brasileiras estiveram à frente da necessária ação de, via resoluções, suspender as atividades presenciais para controle do contágio e tentativa de achatamento da curva de transmissão do vírus entre os membros de sua comunidade, compreendendo tanto o corpo discente quanto o corpo de servidores docentes e não docentes. Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), todo o corpo docente foi conclamado a pensar, em respeito às características das áreas, sobre estratégias de adaptação a esse novo contexto, que perduraria por sucessivos meses e, possivelmente, anos, como já se prenunciava desde as fases iniciais.

De todo o conjunto de experiências emergiu a percepção de que existe uma contribuição teórica importante para uma reflexão expandida sobre as fricções entre dois campos de conhecimento distintos, artes e comunicação, no que concerne às relações entre presença e distanciamento digital.

Apresento, de forma específica, minha realidade como professora no 1º semestre de

* Doutora em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4460-8555>. E-mail para contato: mandraus@unicamp.br.

2020: estava responsável pela disciplina AD724 – Artes Corporais do Oriente I, disciplina na qual tenho a maior possibilidade de concentrar os conhecimentos de todo meu percurso como pesquisadora¹. A disciplina tem uma ementa ampla², que me permite definir conteúdos programáticos diferentes, a depender do semestre do oferecimento, que variam entre artes marciais (*gongfu*) e danças indianas. No 1º semestre de 2020 eu concentrei o conteúdo programático no *gongfu*, trabalhando especificamente com técnicas de contato (técnicas de imobilização e queda do oponente que fundamentaram a criação do Contact Improvisation³, que aparece em outras disciplinas e atividades eventuais do curso de graduação em Dança⁴).

Logo nas primeiras reuniões com a pró-reitoria de graduação e coordenadores o desafio desta disciplina já se revelou. Eu dizia: “No meu caso, o contato físico, além de ser metodologia de ensino, é o próprio conteúdo da disciplina. Não é, portanto, uma situação tão simples quanto fazer um treinamento para usar Moodle, Zoom, Google Meet ou quaisquer outras ferramentas. Qualquer alteração que eu vier a fazer mudará substancialmente os meus objetivos de ensino. O objetivo é ensinar técnicas de contato. Posso fazer a adaptação para o esquema emergencial remoto, mas preciso de tempo para refletir sobre o problema”. Essa mesma fala fui repetindo em várias reuniões e, também, com a turma que estava sob minha responsabilidade na disciplina. Afinal, eu precisava, como professora, escutar os estudantes

¹ Minha trajetória como pesquisadora na área de artes inicia-se com pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2001 e 2004, que resultou na defesa da dissertação “A poesia da luta: um olhar voltado para um olhar voltado para a gestualidade do estilo de Gong Fu louva-a-deus como estímulo para uma criação coreográfica” (ANDRAUS, 2004), segue com pesquisa de doutorado que resultou na defesa da tese “Dança e arte marcial em diálogo: um estudo sobre o sistema de gongfu louva-a-deus e o ensino de improvisação em dança” (ANDRAUS, 2012), e posteriormente desemboca para pesquisa mais ampla no campo das artes asiáticas, como novo foco em danças indianas (especificamente Odissi), que desenvolvo desde 2012 paralelamente aos estudos de *gongfu*. Atuo, portanto, no estudo de artes asiáticas ininterruptamente há vinte anos.

² Ementa: “Apresenta e familiariza o aluno com as técnicas corporais do Oriente. Aborda os princípios que regem as artes corporais orientais, enfocando os seus aspectos práticos e teóricos” (SITE DA DIRETORIA ACADÊMICA DA UNICAMP, 2020).

³ Contact Improvisation é uma técnica desenvolvida pelo coreógrafo norte-americano Steve Paxton criada a partir de fundamentos de Aikido, arte marcial japonesa fundamentada em princípios de imobilização e queda do adversário. Na tese, propus uma forma de apropriação das técnicas de contato alternativa àquela preconizada por Steve Paxton (e utilizei técnicas de chin-na, que são equivalentes às do Aikido, porém no contexto das artes marciais chinesas). No Contact Improvisation, os improvisos são concebidos para durar; eu incorporei a noção de conflito cênico e a terminalidade inerente à luta, criando outro tipo de dinâmica em improvisações que partem exatamente dos mesmos princípios físicos que os do Contact Improvisation. Na disciplina Artes Corporais do Oriente, portanto, os estudantes do curso de graduação em Dança têm oportunidade de conhecer e compreender as raízes do Contact Improvisation (que são princípios de contato oriundos do universo das artes marciais) e investigar novas formas de criação a partir desses mesmos princípios, diferentes daquelas que existem no contexto do Contact Improvisation.

⁴ Como se pode observar na nota anterior, há um recorte que tem em vista colocar a disciplina em diálogo com o atual projeto pedagógico do curso. Acrescento a informação de que esta ponte foi vislumbrada ainda nos anos 1980 (época da criação do curso) pela fundadora do curso e criadora do projeto pedagógico original, Profa. Dra. Marília de Andrade, que orientou minha pesquisa de mestrado na Unicamp entre 2001 e 2004.

para elaborar esse novo programa de curso, um programa que se mantivesse fiel à ementa e, ao mesmo tempo, que fosse factível em esquema remoto.

Fui percebendo que em outras áreas de conhecimento (não apenas artísticas, mas de forma geral) o ensino via Google Meet ficava prejudicado, mas não inviabilizado. É possível afirmar que a dança e o teatro foram áreas que muito sofreram em decorrência da premente necessidade de adaptação, o que se percebia no cotidiano das discussões sobre as adaptações para o esquema remoto. São, afinal, as ditas “artes presenciais”. E não existe presença na ausência. O contato virtual pode até ser considerado uma forma de presença, mas não é, essencialmente, aquela mesma “presença” que a presença local possibilita concretizar.

Em um segundo momento, vimo-nos atônitos com reclamações de estudantes que diziam que os professores estavam “fazendo EAD” sem ter preparo para tal. Desenrolou-se, a partir desta crítica, uma enorme reflexão para que pudéssemos responder, com segurança: “Não estou fazendo EAD, nem pretendo fazer EAD. Estou buscando uma outra coisa”.

Este artigo é sobre essa “outra coisa”. Passei a nomeá-la, em maio de 2020, de “estudo de criação mediado por vídeo”, situando-a na perspectiva de uma estratégia emergente no intuito de atender a um plano emergencial de adaptação das atividades de ensino ensejado pela universidade. Um processo de adaptação que, a despeito de ter sido penoso, trouxe achados interessantes, sobre os quais vale a pena pesquisar e refletir para ressignificar o tema da presença nas artes presenciais, como se pretende neste texto.

2 Pressupostos teóricos: o uso de redes sociais e relações entre artes e comunicação

Em trabalho anterior, publicado em 2015, eu já havia problematizado o tema do uso de redes sociais para difusão de conhecimento – que, na área de artes, ainda consiste em desconfortável tabu:

Na última década, é crescente o acesso a uma considerável produção de videodanças, divulgada principalmente em festivais e em sítios da internet. O YouTube, por exemplo, é um importante canal de veiculação de vídeos. Apesar de poder ser considerado um canal de massificação do conhecimento, é, antes disso, um potencial meio de difusão e ampliação de fronteiras entre o que se produz academicamente e a sociedade. Adentrando o âmbito das redes sociais, o Facebook tem sido usado por artistas, mas a dinâmica da própria rede – as postagens dos usuários são geralmente vistas por seus amigos, ou amigos de amigos, a depender das configurações de conta que ele escolhe – leva a reincidir o problema de apenas artistas, ou públicos ligados ao mundo artístico, terem acesso a conhecimentos em arte. Isso reflete dinâmicas sociais nas quais os sujeitos tendem a procurar por seus pares; então, suas redes são parametrizadas e o conhecimento fica com sua difusão

restrita apenas àqueles que já são potenciais fruidores (WILDHAGEN, ANDRAUS, 2015, p. 138).

Ao mesmo tempo em que o uso de redes sociais assusta pela ideia de que as pessoas poderão passar a ir cada vez menos ao teatro, por outro lado esse é um acesso que elas já comumente não tinham, especialmente no Brasil, com suas abissais desigualdades sociais. Nesse sentido, a pandemia covid-19 potencializa um conflito que já estava posto e coloca em xeque artistas da cena – que, neste exato momento em que escrevo este artigo, estão divididos entre recusar o “novo normal” ou entender que podem ter um papel importante, talvez fundamental, na reflexão sobre o que queremos, como humanidade, em matéria de contato e de presença. O artista presencial é uma excelente voz contraditória nessa discussão.

Considerada, ainda, a crise democrática vivida pelo país, é tempo de incluir e dar espaço para vozes divergentes ao perseguir novos pensamentos sobre artes e comunicação. As redes sociais, em particular, são um ambiente tão ambíguo quanto falsamente acolhedor para o sujeito angustiado em situação de confinamento, em sua casa, sem a necessária profundidade – que lhe foi furtada por um longo processo histórico excludente de acesso à arte e à cultura – para, diante de um “conteúdo”, não reagir apenas “curtindo” ou “não curtindo”. De onde virá essa profundidade se o artista contemporâneo brasileiro não tiver voz e espaço nesse “novo normal”? Esta é a premissa que me faz, como artista e educadora, entender ser importante o esforço de artistas se incluírem no debate sobre criação artística em sua relação com o campo da comunicação e sobre o uso de tecnologias (sejam vídeos, redes sociais ou outras), para exercer um lugar de fala e de pavimentação das vias por sobre as quais as áreas de conhecimento sedimentam seus próprios “cortejos”.

2.1 Técnicas intermidiáticas no campo das artes: pioneirismo e tensões

A arte tem um papel fundamental na perspectiva da educação continuada e do exercício da cidadania por cidadãos adultos que já não ocupam os bancos escolares e que se informam exclusivamente pelos meios de comunicação.

É preciso lembrar aqui que muitos equipamentos de edição de vídeo e softwares de computação gráfica, sobretudo no cinema, foram desenvolvidos com grande colaboração de artistas, sobretudo artistas do vídeo. Então, isso não quer dizer que o artista deva se adaptar à técnica ou tecnologia, como se fosse algo externo a ele. Trata-se de uma relação recíproca, em que os softwares são feitos pelos artistas na tentativa de modificar suas ferramentas,

conforme a necessidade, mas o artista também precisa compreender os processos maquínicos para poder tirar maior proveito deles. Ed Bennet, em seu artigo “Colaboração entre artistas e técnicos” (1997), explica sobre a importância dessa relação entre engenheiros e artistas na produção de arte que pressupõe saberes eletrônicos. No artigo ele cita sua experiência com Eduardo Kac, em 1989, quando desenvolveram juntos um aparelho sem fio, onde as pessoas pudessem enviar e receber imagens através da linha telefônica (NOVAIS, 2014, p. 32)

Um exemplo icônico de pesquisa desenvolvida no campo da dança alicerçada na relação com a tecnologia são os experimentos de Loie Fuller com iluminação realizados em finais do século XIX. Em *La Danse Serpentine*, de 1892 (SPETACLES SÉLECTION, 2021), a bailarina manipula um figurino farto em tecidos que desenham movimentos no espaço com projeção de luzes de diferentes espectros, causando o efeito de mudanças constantes na cor do figurino. Outros experimentos com maior fundamentação tecnológica tiveram espaço nas décadas subsequentes, avançando pelo século XX nos campos do teatro, da dança, das artes visuais, antes mesmo da chegada das tecnologias de comunicação ao Brasil.

Com a chegada das novas tecnologias de comunicação ao Brasil por volta de 1970, Waldemar Cordeiro deu início a uma produção que lhe rendeu o título de pioneiro da via eletrônica das artes no Brasil, sendo que, em 1968, Cordeiro já trabalhava em parceria com o engenheiro Giorgio Moscati. Pedro Xisto deu início à poesia digital brasileira e nesta mesma época, já surgia a videoarte.

Um pouco mais tarde, surgiram as videoinstalações e as ambientações multimídia. “Embora a arte da instalação, em geral, e a videoarte, particularmente, tenham nascido no ambiente contestatório antimuseus dos anos 60 e 70, ironicamente os museus e galerias avidamente absorvem esse tipo de arte”. Isto porque, segundo Lucia Santaella, estes ambientes estão ligados a percepções de espaço cultural, os quais têm a função de promover uma maior participação do observador, “pois foi imediatamente atada ao léxico crítico da escultura e outras práticas similares” (BALESTRINI, 2005, p. 285).

Santaella seguiu com seus estudos sobre arte e técnicas intermediárias em um vasto conjunto de livros e artigos. No artigo “Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia” (SANTAELLA, 2014), a autora analisa, à luz do pensamento de Bakhtin, especificamente a dinâmica da rede Facebook:

Nunca, tanto quanto agora, a teoria dialógica de Bakhtin se fez tão presente e relevante. Em um trabalho anterior (MITTERMEYER e SANTAELLA, no prelo), realizamos, à luz da dialogia bakhtiniana, o estudo dos principais recursos oferecidos ao usuário pela plataforma Facebook: curtir, comentar, compartilhar. Curtir serve para o usuário aprovar a informação publicada e

para conectar-se com a informação, acompanhando assim os desdobramentos da informação pelo recurso Notificações. Comentar possibilita agregar à informação publicada um comentário, que pode conter textos, links; estes podem remeter a outros sites, textos, imagens, vídeos, em qualquer lugar da web. Compartilhar permite que o usuário divulgue uma determinada informação, fazendo com que ela se movimente e se espalhe pela plataforma e pela web em geral.

Traço primordial dos processos de comunicação na web, a interatividade alcança seu clímax nas redes sociais digitais e nos games (SANTAELLA, 2014, p. 207).

Nesse mesmo artigo, Santaella propõe a ponte entre as distintas linguagens artísticas e o ciberespaço como ambiente comunicacional:

A multimídia, por sua vez, consiste na hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sógnicos, códigos e mídias. Infelizmente, têm sido pouco lembradas e trabalhadas as mudanças substanciais na constituição das linguagens humanas que o mundo digital introduziu e que se manifestam nas misturas inextricáveis entre o verbal, o visual e o sonoro. O ciberespaço se apropria e mistura, sem nenhum limite, todas as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, os quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc. Nessa malha híbrida de linguagens, nasce algo novo que, sem perder o vínculo com o passado, emerge com uma identidade própria: a multimídia, esta que é responsável pelo que este artigo está propondo sob o conceito de gêneros discursivos híbridos, o que implica conceber a discursividade como necessariamente multimidiática (SANTAELLA, 2014, p. 212).

Esta seria uma das razões pelas quais se faz importante um estudo sobre ensino de composição artística mediado por vídeo nesse novo momento que se interpõe em um futuro próximo: pode-se dizer que as relações entre arte e tecnologia evoluem, por vezes, tergiversadas pelo campo da arte. Há tensões nesse meio de campo. Ao mesmo tempo em que é no campo das artes que muitas das possibilidades multimidiáticas emergiram e emergem, não raro o próprio campo, em nome de um desejo de artesanaria, acaba por repulsar esses achados: “Santaella aponta que o mesmo ocorreu com as técnicas multimidiáticas, que tiveram a origem no teatro e na dança em finais dos anos 60, sendo que estas técnicas foram rapidamente submergidas pelo teatro oficial” (BALESTRINI, 2005, p. 286).

Nas artes presenciais essa tensão encontra um peculiar espaço para ecoar, tendo em vista o essencial valor do toque, do contato e da presença na evolução histórica dessas artes. A pandemia covid-19 traz novamente à tona esta tensão, tornando imperativo o distanciamento, e mais fortemente pulsante o desejo de presença.

2.2 A “outra coisa”: diferenças entre videodança e ensino de dança mediado por vídeo

No meio do percurso de transposição das atividades de ensino para o ambiente virtual, na disciplina AD724 - Artes Corporais do Oriente I, um novo problema, mais específico, se anunciou: videodança é um termo que existe; é “algo”, e este algo não se resume a filmar uma dança e projetá-la em vídeo. É uma forma de arte específica que nasce do entrecruzamento entre as linguagens da dança e do vídeo (WILDHAGEN, ANDRAUS, 2015). Eu já vinha, há alguns anos, desenvolvendo reflexões sobre este tema. Vinha, desde 2014, me debruçando sobre as relações entre o vídeo e a cena, pois nunca quis adentrar exatamente a área da videodança, embora tenha uma paixão pelo tema da projeção de vídeos sobre cena presenciais. Não quaisquer vídeos: vídeos que tenham independência narrativa e que, ao mesmo tempo, componham junto com a cena um roteiro que faça sentido, em alusão à Gestalt:

Gestalt é uma palavra alemã, hoje adotada no mundo inteiro, pois não há equivalente em outras línguas. *Gestalten* significa “dar forma, dar uma estrutura significante”. [...]. Nossos dicionários comuns só registraram, até agora, o primeiro sentido, histórico, de *psicologia* da Gestalt, teoria segundo a qual nosso campo perceptivo se organiza espontaneamente, sob a forma de *conjuntos estruturados e significantes* (“formas boas” ou *gestalts* fortes e plenas). A percepção de uma totalidade – por exemplo, um rosto humano – não pode se reduzir à soma dos estímulos percebidos, pois *o todo é diferente da soma de suas partes* – assim, a água é diferente do oxigênio e do hidrogênio! Da mesma maneira, *uma parte num todo é algo bem diferente desta mesma parte isolada ou incluída num outro todo*, porque ela extrai propriedades particulares de seu lugar e função em cada um deles: assim, num jogo, um grito é diferente de um grito numa rua deserta, estar nu embaixo do chuveiro não tem o mesmo sentido que passear nu pela rua (GINGER, 1995, p. 13).

Orientei vários trabalhos de conclusão de curso⁵ e pesquisas de iniciação científica entrecruzando as artes da dança e do vídeo, que culminaram em espetáculos com vídeos projetados sobre a cena, e escrevi artigos tanto sobre videodança (WILDHAGEN, ANDRAUS, 2015) quanto sobre os espetáculos dirigidos (ANDRAUS, 2018a; ANDRAUS, 2018b).

No artigo “Videoscene as a possibility of scenic time resignification and expansion”

⁵ Para mais fotos, vídeos e informações sobre publicações, ver portfólio on-line da autora: <https://sites.google.com/g.unicamp.br/mariana-andraus/>

(ANDRAUS, 2018b) fiz um levantamento sobre os termos videodança e videocena e identifiquei que ainda eram escassas, naquele momento, publicações acadêmicas sobre videodança⁶, e nulas aquelas sobre o termo videocena. Videocena foi um neologismo que criei para expressar a obra em vídeo que, mesmo tendo sentido em si mesma, em conjunto com a cena presencial compõe um sentido outro, que a transcende (como obra). Isso justifica o fato de este artigo não ter muitas referências bibliográficas sobre o tema da videodança em particular: ele nasce de uma prática, em uma perspectiva metodológica na qual a teoria persegue a prática (visto ser essa uma característica da própria área de artes), e que não é exatamente a prática da criação de videodanças. A prática em questão era a de criar vídeos para serem projetados sobre a cena presencial e, juntamente com ela, compor uma dramaturgia, em sentido mais próximo ao de dramaturgia clássica, teatral, do que ao da chamada “dramaturgia da dança”, focada no estudo da ação e que divergia bastante dos propósitos de todos esses trabalhos.

3 Metodologia: exemplificação da estratégia adotada para ensino remoto em relação à estratégia usada no modo presencial para os mesmos objetivos de ensino

Antes de explicar a estratégia adotada para o ensino remoto na disciplina AD724-Artes Corporais do Oriente I, recapitulo alguns aspectos que desenvolvi na tese de doutorado que justificam as estratégias que utilizo para relacionar a arte marcial com a dança como estratégia na disciplina em seu formato presencial.

Em resumo, argumentei na tese que o caráter de autocuidado, que muitas vezes a comunidade da dança espera que seja a grande contribuição da arte marcial para a dança, não era a melhor coisa que a arte marcial tinha a oferecer, pois a própria história da dança – especialmente a dança moderna norte-americana, nas figuras de Martha Graham e Merce Cunningham, entre outros – já tinha se incumbido de absorver essa contribuição (WHEELER, 1984), que se reflete em várias técnicas de dança que surgiram posteriormente na segunda metade do século XX – inclusive e, especialmente, aquelas circunscritas ao campo da

⁶ Esse levantamento foi feito entre 2016 e 2017 e carece de atualização, pois nos últimos anos começaram a ocorrerem eventos específicos sobre videodança, como o Festival Sans Souci Brasil (<https://www.sanssoucibrasil.com/>), em geral de natureza não acadêmica, e que não culminam em artigos originais sobre o tema. Faz parte dos propósitos desta pesquisa realizar essa atualização, procurando identificar se os artistas que participam desses eventos publicam sobre sua experiência em outros veículos (periódicos especializados da área de artes, por exemplo).

chamada “Educação Somática”⁷. Propus à época que, em vez deste caminho, havia um outro mais interessante, que seria expor bailarinos ao treino de luta tal como ele é, pois o treino de luta exige do artista marcial uma agilidade de reação que não se verifica em todos os treinamentos de dança.

Assim, a parte prática de minha pesquisa de doutorado envolveu instrumentalizar os alunos com os seguintes repertórios: 1) algumas técnicas (selecionadas) de aplicação de luta – as chamadas técnicas de contato; e 2) um repertório básico de técnicas de improvisação comuns no campo da dança (espelho, estímulo-resposta, entre outras). Até hoje, como professora da disciplina Artes Corporais do Oriente, mantenho essa fase de ensino desses repertórios, com o propósito de equalizar a turma pois, por ser uma disciplina eletiva, costumam se matricular nela estudantes do 2º, do 3º e do 4º ano do curso de graduação em Dança misturados, e ainda estudantes de outros cursos do Instituto de Artes (Música, Artes Cênicas e Artes Visuais).

Depois de dois meses nessa fase de equalização de repertórios, iniciei um processo de formar duplas de trabalho para estudos improvisacionais. Nessa fase, munidos de algumas regras e dos repertórios trabalhados, os estudantes vão conhecendo e reconhecendo os padrões de funcionamento do outro em uma improvisação⁸. Aqui está o gancho que me possibilitou transpor o ensino para as aulas remotas: na aula presencial, essas duplas tendem a se formar por afinidade, e as mesmas pessoas tendem a trabalhar sempre juntas e desconsiderar outras pessoas, outras possibilidades⁹. No esquema remoto, e com cada aluna trabalhando em sua casa, solicitei que gravassem solos e estipulei todas as regras para a criação - escolha de objetos, de roupas, do local da casa e do(s) enquadramento(s) para a filmagem -, porém quem formou as duplas fui eu mesma, em momento posterior (ao editar os vídeos em trios), praticamente sem conhecer as alunas, pois havia dado uma única aula presencial para esta

⁷ Fortin define Educação Somática como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (FORTIN, 1999, p. 40).

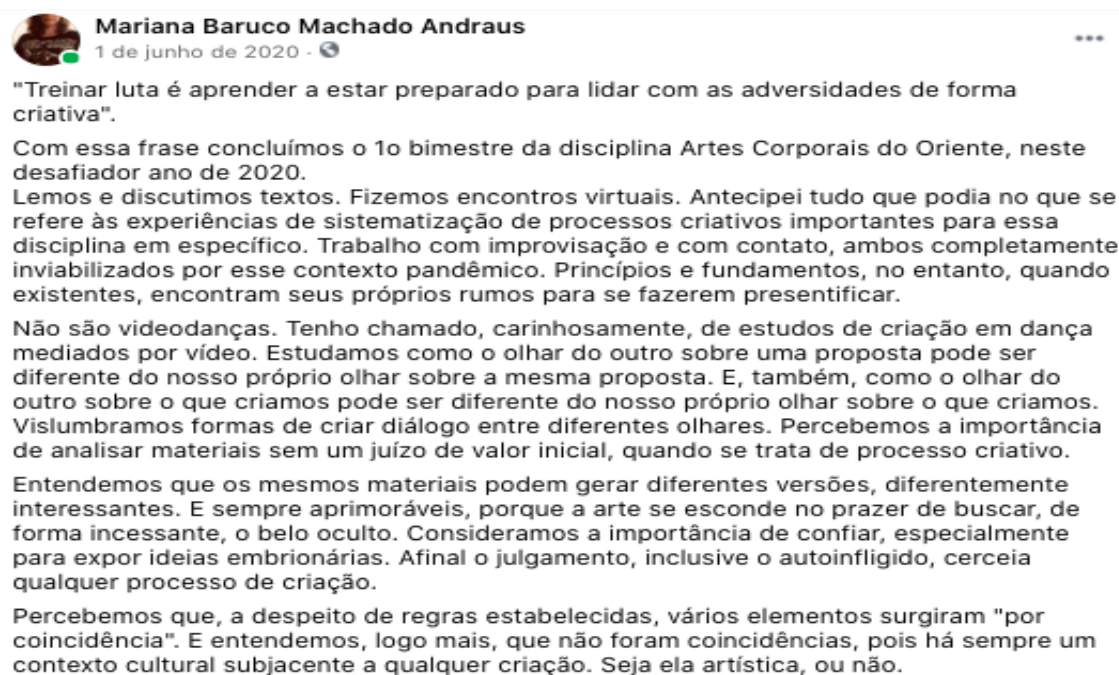
⁸ Existe um conjunto específico de técnicas do sistema de gongfu louva-a-deus, chamado Sap Yeet Fart, no qual os estudantes repetem as mesmas sequências variando o parceiro e, com as constantes trocas de parceiros, vão percebendo as diferenças de tônus muscular, flexibilidade, força e resistência muscular empregadas pelo outro. Após realizar este conjunto específico de exercícios, promovo, na sequência, estudos improvisacionais em dança, para que os estudantes percebam as mesmas variações de tônus muscular, flexibilidade, força e resistência muscular empregadas, e também padrões de reação como aproximar, afastar, evitar o contato visual, mudanças de direção, entre outras mais pertinentes à dança.

⁹ Embora eu já fizesse, no esquema presencial, um esforço para embaralhar os estudantes para essas investigações improvisacionais, isso era feito sempre de forma dialogada, negociada aula a aula, e nem sempre eu atingia o objetivo de que as duplas se formassem por critérios objetivos inerentes às criações.

turma.

Ao receber os materiais, identifiquei que os vídeos ficariam com uma melhor dinâmica se eu compusesse trios, em vez de duplas, e assim foi feito. Foram seis vídeos, no total, publicados na plataforma YouTube¹⁰. Até aqui não há inovação ou algo diferente do que outros artistas tenham feito mundo afora. Posteriormente utilizei esses vídeos para promover discussões sobre criação em reuniões pelo Google Meet. Nesses encontros debatíamos as escolhas estéticas de cada solo, contrapondo-as às escolhas estéticas feitas para alinhar o trabalho em trio, e este foi o ponto de inflexão para que o ensino de criação em esquema remoto fizesse sentido para as alunas, para que não fosse uma coisa falsa, artificial. O feedback que eu recebia das alunas era de que o foco no processo era evidente, uma vez que eu desconstruía tudo que elas haviam pensado para os solos e propunha outras concepções. As discussões giravam sempre em torno de como era possível construções bem diferentes, derivadas dos mesmos materiais, serem diferentemente interessantes. E utilizei, no processo de comunicação com a turma, a rede social Facebook, que ajudou a construir uma afetividade que o Google Meet, naquele momento, simplesmente não propiciava. A publicação da playlist¹¹ na rede social Facebook foi acompanhada desta legenda:

Figura 1 – Trecho de postagem sobre os trabalhos na Rede Social Facebook (parte 1)



Fonte: Facebook, 2020.

¹⁰ I- Diafragma: <https://www.youtube.com/watch?v=kc9uHPVqrk4>

II- Plexo: <https://www.youtube.com/watch?v=ODj8lXidQS8>

III- Envolver: <https://www.youtube.com/watch?v=OLW29eeJeJQ>

IV- Entrever: <https://www.youtube.com/watch?v=nN3Me2kss28>

V – Mergulho: <https://www.youtube.com/watch?v=bnmQtYXTjwI>

VI – A exata sensação: https://www.youtube.com/watch?v=_OherHyymd8

¹¹ Link da postagem: <https://www.facebook.com/mariana.b.andraus/posts/10159777895307678>

Figura 2 – Trecho de postagem sobre os trabalhos na Rede Social Facebook (parte 2)

Aprendemos a estabelecer sincronicidade em criações originalmente assíncronas. Nos demoramos um pouco na reflexão sobre as relações entre música e dança. Percebemos que o vídeo pode ajudar um bailarino a ressignificar sua relação com a música, no futuro fazer presencial, que ardentemente aguardamos. Percebemos a importância de se conectar com pares a partir de escolhas criativas, e não sempre (e somente) pelas afinidades pessoais. Afinidades podem ser construídas de forma objetiva, e afetividade é algo que se tece para além do espaço e do tempo.

Estou orgulhosa do engajamento dessa turma. Tivemos um único encontro, antes do isolamento. Aos poucos, nos sucessivos meetings e vídeos, fui ligando os rostos aos nomes, e agora já as identifico pelo som da voz ❤️

Encerramos o bimestre com quatro vídeos, organizados nessa playlist. E que venha o 2o bimestre! 🌸

Com [Ana Luiza Gomes Przsiczny](#), [Analuísa Mazzotini](#), [Camilla Vicente](#), [Gabriela Braz de Paula](#), [Giovana Monegatto](#), [Larissa Leticia Araujo de Andrade](#), [Natália Campos](#), [Nicolly Lapa](#), [Rafaella Costa](#), [Raíssa Bueno](#), [Sara Maciel](#), [Sofia Farah](#), [Ester Moraes](#).

Fonte: Facebook, 2020.

Dali pra frente não foi difícil conectar as discussões com princípios do *gongfu*, que iam desde a ideia de estar preparado para uma temeridade, um adversário intimidador (como uma pandemia), até princípios mais específicos do sistema de *gongfu* com o qual trabalho, que é o Praying Mantis System (por exemplo, princípios rígidos e flexíveis, verificáveis nas técnicas).

Todo o processo de discussão que decorreu do uso do vídeo como meio para se estudar criação fomentou, junto à leitura dos textos da bibliografia da disciplina, a escrita de trabalhos feitos individualmente pelas alunas ao final do bimestre. Das redações individuais entregues extraí um parágrafo de cada aluna para compor um dossiê da disciplina, colocando em diálogo as percepções das alunas - i.e., novamente parti de uma produção individual, feita em solo por cada uma em sua casa, para uma produção coletiva. Eu poderia ter solicitado que se reunissem em grupo para a elaboração do texto coletivo, porém minha intenção foi minimizar o tempo de Google Meet para as alunas (por isso optei por eu mesma compor o dossiê).

No segundo bimestre, novamente estipulei regras para que as alunas gravassem novos solos em casa, a serem editados, desta vez, em um grande vídeo do qual participaria toda a turma. Na turma há uma estudante de artes cênicas (teatro) e, no caso dela, em vez de criação de movimentos solicitei uma gravação profissional da narração da redação que ela havia entregado, para compor a trilha sonoro-musical do vídeo final. No caso da estudante de artes

visuais, igualmente, tanto no 1º quanto no 2º bimestre aceitei os trabalhos em suas linguagens de domínio (no caso, pintura). Desta forma fui trabalhando, na disciplina remota, com a mesma interdisciplinaridade artística que costumo promover na versão presencial-local desta disciplina. Como raramente existe alguém na turma com experiência em *gongfu* (e nunca ocorreu de haver alguém na disciplina com experiência em Praying Mantis System), tenho facilidade em desenvolver processos colaborativos em perspectiva transdisciplinar, pois estão, todos, aprendendo uma forma de arte que é nova para a turma toda.

Em suma, embora tenha precisado suprimir uma parte dos conteúdos (as técnicas de contato do *gongfu*), tive oportunidade de potencializar a reflexão teórica sobre a prática de criação, que eu teria desenvolvido apenas no 2º bimestre, desde o início do processo. O *gongfu* apareceu como referencial teórico fundamental, que pautou todas as discussões, valorizado em seus princípios e fundamentos, e o semestre se encerrou com um desejo despertado, entre as alunas, de aprender e vivenciar essas técnicas, que é algo mais do que a mera curiosidade que geralmente traz os alunos para essa disciplina “exótica”¹².

4 Resultados: a pandemia e o problema recolocado

O relato da experiência específica na disciplina AD724 - Artes Corporais do Oriente I, em suas versões presencial e remota, tem por propósito alcançar reflexões latentes no contexto de uma reflexão atualizada sobre o “lugar” das artes no contexto universitário: a primeira delas é o fato de que nem sempre é simples trabalhar em perspectiva transdisciplinar no campo das artes, embora, paradoxalmente, as artes – especialmente as presenciais – sejam transdisciplinares por natureza. Uma dificuldade é que os currículos das universidades ainda são pensados em perspectiva disciplinar. Existem mecanismos para que alunos de um curso participem de disciplinas de outros cursos, mas esses mecanismos raramente possibilitam a necessária desierarquização entre as áreas para se atingir a qualidade de um trabalho artístico transdisciplinar. A academia, afinal, é lugar de pesquisadores que se provam competentes em disciplinas específicas via concurso público. Nessa lógica nem sempre é bem visto um professor de dança produzir conhecimento em música, midialogia ou artes visuais, por exemplo.

¹² Sobre este termo, faz-se necessário citar o livro “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” (SAID, 2007), estudado pela proponente durante seu doutorado, e a atenção que o autor chama para o caráter “exótico” com o qual as culturas asiáticas costumam ser qualificadas pelo olhar ocidental.

No entanto, a demanda cada vez mais premente na sociedade, ecoada pelas vozes protestantes dos alunos, é por atravessamentos entre as áreas de conhecimento. Garantida a compreensão de que um pesquisador sempre terá o que aprender, tanto em seu próprio campo de conhecimento quanto em outros, por que não arriscar o diálogo? Ampliando o escopo, essa mesma reflexão se estende para as fronteiras entre as áreas de artes e comunicação, anteriormente apresentadas. A possibilidade de trânsito e respiros fora de sua própria área é caminho indubitável para a reinvenção de si que os novos tempos tanto demandam e, nesse sentido, para um artista com perfil interdisciplinar é possível que a pandemia tenha trazido facilidades no sentido de poder fazer esse trânsito sem tantos julgamentos.

A pandemia covid-19 escancarou, no fim das contas, problemas de âmbito pedagógico que já vinham sendo perseguidos por docentes de universidades públicas e, para as artes, trouxe tanto dificuldades quanto benesses.

5 Considerações finais

Há potência, nesta discussão, para um olhar sobre a ideia de inovação científica, compreendida em seu sentido mais amplo, filósofo, herança dos tempos em que o pensamento moderno ainda não havia cindido áreas de conhecimento entre “tecnológicas”, “de humanidades” e outras, e pode ter uma contribuição epistemológica ímpar exatamente nesta fronteira.

A videodança, em si, não traz inovação tecnológica: ela apenas depende de tecnologia. Já videocena é um conceito mais amplo que, por partir de uma elaboração filosófica, pode levar a necessidades outras no que tange à relação com a tecnologia. Com este conceito busco uma linguagem que não se encerra no ambiente virtual ou no presencial, discretamente num ou noutro, mas que entrecruze os dois ambientes o tempo todo.

Se temos, de um lado, trabalhos em que não há a costura de uma dramaturgia no sentido estrito do termo, e sim algo mais próximo da dramaturgia de ação - com o acaso definindo, em certa medida, a simbologia constelada pela obra do ponto de vista da visualidade – podemos, por outro lado, construir videocenas, vídeos que poderão, inclusive, vir a compor com espetáculos presenciais futuros, se projetados sobre eles.

As elaborações conceituais e filosóficas sobre videocena são a contribuição que norteiam a investigação ensejada neste artigo, buscando construir um pensamento ampliado

sobre presença e tecnologia neste momento de pandemia e no devir, como forma de termos a dança contribuindo para a comunicação e para a(s) humanidade(s).

Referências Bibliográficas

ANDRAUS, M. B. M. **A poesia da luta: um olhar voltado para a gestualidade do estilo de gongfu louva-a-deus como estímulo para uma criação coreográfica.** Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284288>

ANDRAUS, M. B. M. **Dança e arte marcial em diálogo: um estudo sobre o sistema de gongfu louva-a-deus e o ensino de improvisação em dança.** Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284585>

ANDRAUS, M. B. M. Ator, dobrador de tempo. **Sala Preta (USP)**, v. 18, p. 273-284, 2018a.

ANDRAUS, M. B. M. Videoscene as a possibility of scenic time resignification and expansion. **Advances in Social Sciences Research Journal**, v. 5, p. 1-14, 2018b.

BALESTRINI, E. M. **Interação e arte nos meios digitais.** In: Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/EstelaBalestrini.pdf>. Acesso em 25/07/2020

FACEBOOK. Postagem sobre os trabalhos no perfil pessoal da autora. Disponível em: <https://www.facebook.com/mariana.b.andraus/posts/10159777895307678>. Acesso em 21/06/2021.

FORTIN, S. **Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança.** Cadernos do GIPE-CIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade, Imaginação e Teatralidade, n. 2, p. 40-55, 1999.

FULLER, L. **La Danse Serpentine.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YA1RV2R4cgg>. Acesso em 25/07/2020.

GINGER, S. **Gestalt: uma terapia do contato.** Serge Ginger e Anne Ginger. Tradução Sonia de Souza Rangel. São Paulo: Summus, 1995. ISBN: 85-323-0452-4.

NOVAIS, M. de M. F. **A Fantástica Fábrica de Chocolate: Uma Abordagem Narrativa Sobre o Cinema Digital.** Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: [s.n.], 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/JSSS-9PWKA4/1/a_fantastica_fabrica_de_chocolate_uma_abordagem_narrativa_sobre_o_cinema_digital_marina_de_morais.pdf. Acesso em 25/07/2020.

PÁGINA DO MCTIC. **Portaria MCTIC nº 1.122, de 19.03.2020.** Disponível em:

[http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria MCTIC n 1122 de 1 9032020.html](http://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_1_9032020.html). Acesso em 25/07/2020.

PÁGINA INSTITUCIONAL DO ESPAÇO DE APOIO AO ENSINO E APRENDIZAGEM – (EA)² DA UNICAMP. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/institucional/>. Acesso em 25/07/2020.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso em 25/07/2020.

SITE DA DIRETORIA ACADÊMICA DA UNICAMP. Ementa da disciplina AD 724 – Artes Corporais do Oriente I. Disponível em: <https://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2020/coordenadorias/0019/0019.html#AD724>. Acesso em 25/07/2020.

SPETACLES SÉLECTION. **Loie Fuller La Danse Serpentine**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YA1RV2R4cgg>. Acesso em 28/03/2021

WHEELER, M. F. **Surface to essence**: appropriation of the Orient by modern dance. Tese de doutorado (PhD). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Ohio. Columbus-OH: [s.n.], 1984.

WILDHAGEN, J., ANDRAUS, M. B. M. Videodança e a produção/difusão de conhecimento em arte. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.19, n.1, p. 127-141, jan./jun. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19501>

Promover competências socioemocionais em modalidade remota: a travessia do professor**Promoting socio-emotional competencies in remote mode: the teacher's crossing**

Mayra ANTONELLI-PONTI*

Adriely Lopes de OLIVEIRA**

Roberta OLIVÉRIO-NAEGELI***

RESUMO: Tendo alterado toda a rotina escolar, o contexto pandêmico iniciado no Brasil em 2020 trouxe à tona fragilidades e potencialidades da comunidade escolar, em especial dos professores que, em muitos casos, precisaram aprender sobre novas formas e modalidades de trabalho. O presente artigo tem como objetivo compreender a forma como professores do interior do Ceará, alocados para atuar na promoção de competências socioemocionais por meio de metodologias ativas, lidaram com a migração do ensino presencial para o ensino remoto. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professores dos anos finais do ensino fundamental de oito escolas diferentes. Após análise de conteúdo dos relatos foram encontradas oito categorias finais. De modo geral, foram encontrados indícios de que o professor se beneficia da proposta de desenvolvimento socioemocional em modalidade remota e considera que o estudante, em certa medida, também pode se beneficiar. As ocorrências relacionadas à implantação do ensino remoto envolvem dificuldades de acesso e no uso de tecnologias, necessidade de alinhamento e integração escola-família e prejuízos emocionais causados pelo distanciamento social. Os professores relatam como foram encontradas formas de resolução de alguns dos problemas encontrados na migração do ensino presencial para o remoto.

ABSTRACT: Having changed the entire school routine, the pandemic context started in Brazil in 2020 brought to light the weaknesses and potential of the school community, especially teachers who, in many cases, needed to learn about new ways and modalities of work. This paper aims to understand how teachers from the interior of the CE, allocated to act in the promotion of socio-emotional competences through active methodologies, dealt with the migration from classroom teaching to remote teaching. To this end, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers from the final years of elementary school in eight different schools. After analysing the content of the reports, eight final categories were found. In general, it was found that the teacher benefits the proposal of socioemotional development in a remote way and considers that the student, to a certain extent, also does so. The occurrences related to the implementation of remote education involve difficulties in accessing and using technologies, the need for alignment and school-family integration and emotional impairment of social distance. Teachers report how ways of solving some of the problems encountered in migrating from face-to-face to remote education were found.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto pandêmico. Ensino remoto. Distanciamento social. Professor. Competências socioemocionais.

KEYWORDS: Pandemic context. Remote teaching. Social distancing. Teacher. Socio emotional competencies.

* Doutora em Ciências Psicobiologia pela Universidade de São Paulo FFCLRP - USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-2788>. E-mail: antonelli.may@gmail.com.

** Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista de Ribeirão Preto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7771-6694>. E-mail: adrielyloliveira@gmail.com.

*** Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade de São Paulo FFCLRP - USP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0596-0986>. E-mail: ro.naegeli@gmail.com.

1 Introdução

À escola são atribuídos muitos papéis, os quais são plenamente desempenhados, desde que oferecidos a ela os devidos recursos e aos professores o devido suporte. Tendo em vista o objetivo de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este documento preza pela formação integral do estudante. A partir de pressupostos éticos, estéticos e políticos assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica (DCNs), a BNCC propõe competências para a vida a serem desenvolvidas por meio da vivência e da participação em todos os componentes curriculares.

Os currículos escolares passam, então, a demandar adaptações para alcançar o alinhamento ao solicitado na BNCC e o papel do professor mais uma vez é de extrema importância para que, de fato, as competências gerais dispostas na BNCC sejam desenvolvidas nos estudantes. Nesse sentido, surgem propostas transversais, extracurriculares ou de componentes curriculares específicos para o trabalho intencional com as competências socioemocionais (GARCIA et al, 2019; FARIAS et al, 2019; FONSECA, 2019).

Dentre tais programas de educação socioemocional, em 2020, configurou-se o Programa *inteliGENTES*, trazendo como premissa o uso de metodologias ativas¹ para ser implementado no interior do estado do Ceará. Seu formato, que utiliza de conceitos das competências socioemocionais (MARIN et al, 2017) e também de reconhecimento das inteligências múltiplas (GARDNER et al, 2010), remete aos processos de vivência emocional em programas de educação emocional, como reportado por Possebon e Possebon (2020). A ideia central é a de que os professores aprendam e vivenciem momentos capazes de sensibilizá-los para os sentimentos, competências e realidades dos estudantes e que, a partir disso, reproduzam essas experiências em suas aulas.

O programa teve suas ações iniciais em janeiro e fevereiro de 2020, contemplando uma formação presencial de professores e algumas aulas do programa nas escolas. No entanto, diante da pandemia da Sars Cov-2, causadora da doença Covid-19, que chegou ao Brasil no início de 2020, os planos para a implementação plena deste programa foram subitamente interrompidos pela suspensão das aulas presenciais. Neste cenário, muitos aspectos da educação e da profissão docente emergiram. Este artigo, portanto, tem por objetivo compreender a forma como professores do interior do CE, alocados para atuar na

¹ As metodologias ativas no âmbito do *INTELIGENTES* são baseadas em momentos lúdicos e vivências, dando ênfase para a participação e protagonismo do estudante.

promoção de habilidades socioemocionais por meio de metodologias ativas, lidaram com a migração do ensino presencial para o ensino remoto.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Competências socioemocionais e programas que promovem seu desenvolvimento

Em revisão da literatura abrangendo o período de publicação entre 2008 e 2017, em que são considerados como termos de busca as expressões “competências socioemocionais” e “educação científica”, Scheffler e colaboradores (2020) ressaltam que dentre os trabalhos encontrados e analisados os termos supracitados não são utilizados. O termo alternativo para competências socioemocionais encontrado é “habilidades sociais”, o qual, no entanto, não aparece com uma conceituação bem delimitada.

Competência socioemocional (CSE) pode ser compreendida como a “capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação” (MARIN et al, 2017, p 99). A CSE é um construto multidimensional complexo e associado a outros construtos, como inteligência emocional, a qual perpassa por algumas das inteligências múltiplas propostas por Gardner, como a inteligência inter e intrapessoal, a primeira indicando aspectos relacionados a comportamentos colaborativos e comunicação assertiva, e a segunda indicando autoconhecimento e gestão de emoções, respectivamente (GARDNER et al, 2010). As habilidades sociais são aquelas referentes às relações interpessoais, que se expressam em ambientes que demandam contato com outras pessoas e socialização. Habilidades socioemocionais, unem as habilidades sociais aos processos emocionais que são vivenciados e aos quais as pessoas se utilizam em contexto sociais. Dessa forma é a ampliação das habilidades sociais, colocando questões afetivas às relações e incluindo as percepções e utilização das emoções nas relações e contextos (MARIN et al, 2017).

A literatura aponta múltiplos benefícios obtidos a partir de CSE bem desenvolvidas (ABED, 2016; POSSEBON; POSSEBON, 2021). O desenvolvimento socioemocional relaciona-se com um conjunto de cognições, comportamentos e emoções (MARIN et al, 2017), e colabora em diversos aspectos que vão desde o desempenho escolar até aspectos de

autorregulação emocional (ABED, 2016) o que fortalece propostas de intervenções que foquem nesse aspecto do desenvolvimento humano (GARCIA et al, 2019; FONSECA, 2019).

Intervenções para promoção de saúde mental objetivam também desenvolver CSE (FARIAS et al, 2019), baseando-se no aumento de fatores de proteção e na diminuição de fatores de risco (MURTA; SANTOS, 2015), são necessárias, principalmente no contexto brasileiro, em que há escassez de iniciativas similares em políticas públicas em saúde (ABREU; BARLETTA; MURTA, 2015).

Garcia et al. (2019) avaliaram uma intervenção com o objetivo de desenvolver CSE e promover saúde mental na escola, realizada no interior do Paraná entre os anos de 2016 e 2018 em contexto clínico e formato grupal. A intervenção contou com 12 sessões semiestruturadas com 25 crianças (de cinco a sete anos de idade), nas quais eram apresentadas e treinadas estratégias para o desenvolvimento das referidas competências. Os resultados mostram eficácia na redução e prevenção de sintomas de ansiedade e depressão precoces, bem como uma estratégia geral de promoção da saúde mental. Ressaltam-se, ainda, variáveis importantes para o sucesso do programa: participação e envolvimento dos cuidadores, repetição de atividades, número de crianças e condições controladas do ambiente, coordenado por estudantes de Psicologia.

Possebon e Possebon (2021) em seu trabalho com professores dos anos iniciais do ensino fundamental ofereceram atividades denominadas teórico-vivenciais, focadas na vivência emocional. Essas atividades, distribuídas ao longo de oito encontros, cada um com seis horas, incluíam dinâmicas individuais e em grupo para reconhecimento de emoções, diário de anotações sobre emoções, exercícios de ioga, exercícios de respiração e exercícios de toque. A percepção dos professores participantes foi a de que o método de educação emocional trouxe benefícios relacionados à autorregulação emocional e de estabelecimento de vínculos. Como a proposta era de que os professores levassem os aprendizados para suas práticas em sala de aula, eles também relataram que passaram a ter um olhar mais compreensivo em relação aos seus estudantes e uma melhoria na relação professor-estudante.

Os estudos citados, no entanto, ocorreram antes do advento da pandemia de Covid-19, o qual impôs medidas comportamentais que modificaram as estruturas sociais, especialmente em relação à presencialidade.

2.2 Contexto pandêmico

No começo de 2020, quando a pandemia chegou ao Brasil, as aulas presenciais, dentre outras várias atividades, foram suspensas e, assim, um novo modo de trabalho de forma remota começou a ser pensado. Com muitas incertezas sobre como proceder diante de tal necessidade de modificação, diante de um caos sanitário iminente e conseqüentemente, com todo sofrimento psicológico advindo do contexto (ANTONELLI-PONTI et al, 2020), o campo educacional precisou levantar uma importante questão: “como garantir o direito à educação em meio a pandemia? Existia a esperança de um rápido retorno ao ensino presencial, mas com o passar dos meses notou-se a necessidade de adaptação ao contexto de distanciamento social” (PEREIRA et al, 2020, p. 27). Sabe-se que tal garantia deve considerar muitas dimensões, entre elas a familiar. Um estudo com dados da edição de 2015 do PISA demonstra que tanto o ambiente doméstico constituído por recursos educacionais e culturais presentes no lar (incluindo computadores, mesa para estudos e lugar calmo para estudar), quanto o suporte educacional da família (incluindo interesse da família sobre a vida escolar do estudante e encorajamento à continuidade dos estudos) são importantes para garantir um bom desempenho escolar (ANTONELLI-PONTI et al, 2021). O mesmo estudo explora a importância da sensação de pertencimento à escola. Nesse sentido, o papel do professor no contato com esse estudante e no gerenciamento das turmas pode contribuir para a manutenção de tal sentimento.

Apesar de sabermos que algumas tecnologias utilizadas para atuação em ensino remoto estão presentes na educação há tempos e configuram-se, muitas vezes, em formas vantajosas de ressignificação da presencialidade (VIEIRA et al, 2020), as modificações comportamentais e sociais impostas pela pandemia demandaram uma metamorfose no sistema educacional, a fim de garantir a necessária manutenção da educação (PEREIRA et al, 2020).

Para conseguir lidar com tantas demandas muitos professores estão trabalhando em cargas horárias acima do comum, tendo que preparar aulas, lidar com as dificuldades da tecnologia e atender a cada um dos estudantes, por vezes fora do horário regular de trabalho. Em pouco tempo os professores tiveram que se adaptar à realidade do ensino remoto e aprender a trabalhar com novos aparatos e tecnologias, reinventando-se como profissionais (PEREIRA et al, 2020). Diante desse novo cenário e do vigente modo de trabalho docente, existe a preocupação sobre como fica a saúde mental dos professores, que aparecem como sintomas somáticos e psicológicos fadiga, estresse, ansiedade, depressão, dentre outros efeitos

negativos da atividade atual, introduziu-se a expressão “mal-estar docente”, conforme apontado por Tostes et al. (2018). Zaidan e Galvão (2020) argumentam que os professores estão sob um regime de superexploração da força de trabalho, visto que o trabalho passou a fazer parte de todos os momentos do cotidiano dos professores sem que se possa computar formalmente as horas extras, sem garantia de estrutura para o trabalho remoto, como conexão com à internet, aparelhos adequados, ou até mesmo a falta de preparo para a utilização das ferramentas para as aulas remotas.

Um estudo sobre adaptação das atividades presenciais para atividades remotas no Estado do Rio Grande do Sul apontou que os relatos mais frequentes dos professores expressam um volume de trabalho maior do que a carga horária contratada, a falta de fornecimento de equipamento por parte da instituição e o excesso de demandas (SARAIVA et al, 2020). Além do excesso de trabalho, nota-se que não houve preparo para que os professores conseguissem ministrar aulas nesse novo contexto, tendo que administrar as plataformas virtuais, o contato com os estudantes e até mesmo com as famílias. Segundo Feitosa et al. 2020, fica evidente que planejar e ministrar aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica, uma vez que os professores precisam aprender novas ferramentas e novas tecnologias ao mesmo tempo que precisam executar de forma rápida esse aprendizado para atender os estudantes.

Dado o exposto, retomamos o conceito de CSE trazidos por Marin et al (2017) e o estudo de Possebon e Possebon (2020), o qual defende a presencialidade como requisito para garantir a educação emocional e o desenvolvimento de CSE. A defesa dá-se a partir da argumentação de que quando não há a oportunidade de vivência emocional, todo o processo ocorre em aspectos cognitivos, sem chances de interação com o meio e expressão de emoções que só acontecem dentro de determinados contextos. O Programa inteliGENTES preconiza momentos presenciais em vivências pautadas em metodologias ativas. Diante do ensino remoto, tentativas de aproximação de tais atividades foram realizadas, mas sem atender aos requisitos e premissas de quem idealizou o programa.

Compreende-se que o presente estudo justifica-se como forma de explorar as visões docentes sobre a educação socioemocional diante de um contexto de vida pandêmica e de ensino remoto.

3 Metodologia

Trata-se de um estudo transversal com abordagem qualitativa.

Amostra

Foram entrevistados 13 professores dos anos finais do ensino fundamental atuantes em escolas no interior do Ceará. O critério de inclusão foi a vinculação ao programa para desenvolvimento de trabalho com CSE e reconhecimento de inteligências múltiplas. Seriam excluídos os professores que não aceitassem participar e aqueles que não atuassem no referido programa.

A maioria da amostra é feminina (77%), com idades entre 23 e 52 anos. Os professores são de oito escolas, sendo duas delas na mesma cidade e seis em cidades diferentes, da mesma região do interior do Ceará.

Ressalta-se que durante as entrevistas realizadas constatou-se que alguns professores atuantes no Programa inteliGENTES não haviam iniciado o ano com a alocação para essa função. Em janeiro de 2020, professores que atuariam no programa participaram de uma formação de professores, os quais puderam participar de vivências e dinâmicas para apropriação das metodologias a serem utilizadas em suas aulas. Durante as entrevistas notou-se que alguns professores haviam sido alocados para o programa após demissão de outros professores, os quais, por terem contratos temporários, foram demitidos após a migração do ensino presencial para o ensino remoto.

Procedimento de coleta de dados

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de convite realizado por aplicativo de mensagem. Foi combinado um horário para ocorrência das entrevistas, que foram realizadas no período entre 01 e 05 de junho de 2020 por meio de um aplicativo de reuniões virtuais com áudio e vídeo. Estiveram presentes na sala virtual dois pesquisadores, os quais explicaram sobre o objetivo da pesquisa e sobre o caráter anônimo, garantindo que a identidade dos participantes não seria revelada quando da publicação dos resultados.

Vale ressaltar que esta pesquisa configura-se dentro da resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no parágrafo VII do Artigo 1: “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na

prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”, visto que esse estudo foi realizado no âmbito de pesquisa para aprimoramento do programa para desenvolvimento socioemocional que contempla o Programa inteliGENTES.

Análise dos dados

As entrevistas dos professores foram analisadas por meio da abordagem dedutiva verificatória de análise de conteúdo de Bardin (2011). Para isso, seguiram-se os passos organizados por Silva e Fossá (2015, p. 4).

“1. Leitura geral do material coletado; 2. Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; 3. Recorte do material, em unidades de registro comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; 4. Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro; 5. Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; 6. Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); 6. Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico”.

Chegou-se às categorias finais considerando, de maneira geral, os relatos de todos os professores.

4 Resultados e discussão

Os resultados encontrados são permeados por lembranças da realidade pré-pandemia e pela experiência em lecionar em ensino remoto durante o período pandêmico. Nota-se certa quebra de expectativa, visto que havia uma empolgação inicial com a entrada do Programa inteliGENTES nas escolas como algo inovador e que traria aos estudantes, às famílias e a toda comunidade escolar experiências importantes em termos de desenvolvimento socioemocional (ABED 2016; MARIN et al, 2017) e do reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo, por meio do conhecimento e do trabalho teórico-prático com as inteligências múltiplas (GARDNER et al, 2010). Com a necessidade de adoção do modelo de ensino remoto, os professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas, juntamente com os proponentes do Programa inteliGENTES.

As atividades, que estavam programadas para acontecer em sala de aula, com o uso de metodologias ativas e de momentos lúdicos e vivenciais, foram emergencialmente alteradas. Foi criado um caderno de atividades, no qual o estudante pudesse realizar diversas atividades relacionadas com habilidades e competências socioemocionais, autorregulação emocional e inteligências múltiplas. Alguns professores participantes deste estudo chegaram a realizar

aulas de modo presencial antes da pandemia. Todos, no entanto, passaram a utilizar o caderno de atividades para lecionar no âmbito do Programa inteliGENTES.

Oteve-se como resultado as categorias finais especificadas a seguir (Quadro 2). A diversidade das categorias demonstra a complexidade do contexto. Entre elas encontram-se as que estão relacionadas a aspectos do programa de desenvolvimento socioemocional (1); à prática docente (2); à comunidade escolar, funcionamento e estrutura da escola (3, 4 e 5); e outras relacionadas ao contexto de ensino remoto do ano de 2020 (6, 7 e 8, sendo que essa última aparece sobreposta à estrutura da escola).

Quadro 1 – Categorias finais a partir da análise das entrevistas com os professores

Categoria	Explicação breve
1 Alta aderência do professor à proposta do inteliGENTES	Os professores aceitaram bem a proposta do programa e do trabalho com metodologias ativas. Parte dos professores relatam ter aplicado o conhecimento em suas vidas pessoais e profissionais
2 Percepção positiva do professor sobre sua prática docente	De modo geral, os professores acreditam ser bons profissionais da educação; relatam necessidade da continuidade do aprimoramento profissional e se sentem em processo de desenvolvimento na carreira.
3 Necessidade do apoio da gestão escolar	Reconhecimento da importância do apoio da gestão, quando ela está presente nota-se sua relevância e quando ela está ausente nota-se sua falta.
4 Percepção docente sobre a participação da família na vida escolar do estudante	Os professores reconhecem a importância da participação das famílias na vida escolar dos estudantes, inclusive para garantir acesso ao ensino remoto e apoio aos estudos durante o período de distanciamento social.
5 Espaços físicos e virtuais para lecionar de acordo com a proposta do inteliGENTES	Para realização de metodologias ativas presencialmente locais amplos foram considerados essenciais. Para tentar realizar atividades semelhantes à distância são necessários espaços virtuais minimamente suficientes, como algum acesso à internet.
6 Necessidade de uso de	Os professores relataram que precisaram passar por

	Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)	um processo de apropriação de ferramentas tecnológicas, TICs, inéditas para a realização das atividades previstas na modalidade de ensino remota.
7	Engajamento dos estudantes aos estudos durante o ensino remoto	Os professores relataram dificuldade em verificar sobre o engajamento do estudante durante o ensino remoto, principalmente dos estudantes que não têm acesso à internet, pois suas atividades demoram a chegar aos professores. Na percepção dos professores o engajamento dos estudantes não está atrelado ao acesso à internet.
8	Prejuízos do distanciamento social	Os professores relataram sobre os prejuízos emocionais advindos do distanciamento social. Eles experienciaram períodos de sofrimento psicológico e se preocuparam com os estudantes, que poderiam estar passando por condições semelhantes. Os professores declararam se colocar à disposição para dialogar e apoiar os estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As ações para garantir a educação integral dos estudantes precisam passar pela garantia do desenvolvimento integral desses sujeitos, ou seja, atender às suas diversas necessidades, interesses e habilidades. Tendo isso posto no documento base que guia o currículo da educação brasileira (BNCC), as escolas deveriam realizar ações que se configurassem como fomentadoras da educação integral, como é o caso das CSE (ABED, 2016). Mesmo que os professores participantes desse estudo se sentissem seguros com suas práticas em sala de aula e mostraram-se abertos a aprender, como encontrado na categoria dois, o desenvolvimento de CSE não é algo trivial, nem extensamente ligado a diversas áreas da educação (SCHEFFLER et al, 2020) e, portanto, fazem-se necessárias ações que ofereçam suporte para que as escolas e os professores possam se estruturar para tal. Nesse sentido, a primeira categoria encontrada ‘aderência dos professores à proposta do Programa inteliGENTES’ se relaciona com a necessidade que o professor tem de se sentir apoiado e não cobrado ou impelido a realizar ações que não foram alvo de suas formações iniciais.

Como a maioria dos professores participou de uma formação inicial, ocorrida em janeiro de 2020, e todos os professores receberam acompanhamento remoto no âmbito do Programa inteliGENTES, essa categoria indica que a aderência à proposta é relacionada tanto

à teoria, recebida nas formações e no acompanhamento, quanto às práticas vivenciadas pelos professores. De maneira mais ampla, a ‘alta aderência dos professores à proposta do inteliGENTES’, que contempla o trabalho do professor a partir de metodologias ativas e a própria aplicação dos conhecimentos das CSE em suas vidas profissionais e pessoais, pode ser associada ao objetivo maior do programa, que é a promoção de CSE. Isso pode ter garantido a continuidade do trabalho de forma resiliente e criativa como será demonstrada no aprofundamento das próximas categorias encontradas.

Os professores entrevistados já estavam atuando há aproximadamente três meses em modalidade remota quando participaram deste estudo. Como eles atuavam em diferentes escolas e cidades, eles relataram experiências diferentes em relação à forma como a gestão escolar participou desse processo. A categoria três demonstra que o apoio da gestão escolar sempre foi considerado essencial para o andamento das atividades escolares em contexto remoto. Apesar de todos os professores terem declarado encontrar formas de lidar com as dificuldades encontradas e novas tarefas a serem realizadas, quando o apoio da gestão foi suficiente, ele foi elogiado como uma forma de otimizar as ações. O envolvimento da coordenação escolar por meio do conhecimento das necessidades, dificuldades e potencialidades do programa tem se mostrado crucial, como demonstrado em estudos que analisam os resultados do programa (GARCIA et al, 2019). Em contrapartida, quando insuficiente, houve reclamações sobre tal ausência, as quais geraram maiores demandas de resoluções de problemas, em semelhança à queixa de professores atuando em ensino remoto no RS que relataram falta de orientações para realizarem o trabalho em contexto de distanciamento social (SARAIVA et al, 2020). Ou seja, o Programa inteliGENTES, em contexto remoto, demonstrou-se essencial que a gestão se fizesse presente para contribuir de forma bem sucedida para sua implementação. A distância física deve ser ressignificada e novas formas de apoio, suporte e acompanhamento da gestão escolar para os professores devem ser configuradas para que o trabalho seja facilitado e ocorra da melhor forma.

Em contexto remoto, o papel da família, sempre considerada essencial dentro do processo educacional (ANTONELLI-PONTI et al, 2021), tornou-se ainda mais importante. Isso porque a escola, sem a possibilidade de encontros presenciais, migrou para os ambientes domésticos. Na percepção dos professores participantes deste estudo, a participação da família na vida escolar dos estudantes é imprescindível (categoria quatro) e, no ensino remoto, ela envolve buscar formas para garantir os estudos em casa. Os professores consideram que a

família pode ajudar organizando o uso de dispositivos eletrônicos, muitas vezes compartilhados entre os moradores da casa, e que é muito importante que os pais apoiem a continuidade dos estudos de seus filhos, mantendo a perspectiva de futuro dos estudantes.

A percepção desses professores, como indicado na categoria quatro, é corroborada com o estudo de Antonelli-Ponti et al (2021), no qual é demonstrado que os recursos educacionais presentes no lar e o suporte emocional oferecido pelos pais foram variáveis preditoras de maior desempenho escolar em Ciências, Leitura e Matemática. Especialmente considerando o momento vivido durante a pandemia, em que a maioria dos estudantes convive significativamente mais com seus cuidadores, o envolvimento da família pode ser um potencializador forte do engajamento dos estudantes nos estudos e nas atividades propostas pelo Programa *inteliGENTES*, as quais eram enviadas aos estudantes de maneira virtual ou impressa, para que eles as realizassem em suas casas.

A realização das atividades escolares em ambiente doméstico é uma adaptação que não substitui o espaço escolar. Na categoria cinco os professores concordam que para a realização de atividades lúdicas e vivenciais, mesmo considerando aulas presenciais, os espaços físicos devem ser apropriados. Garcia et al (2019) aborda tal aspecto como ‘condições controladas do ambiente’ que consistiram em proporcionar o espaço físico e protegido para os encontros do programa. Enfatizando o contexto remoto, o trabalho dos professores foi largamente pautado sob o uso de espaços virtuais para ocorrência das aulas. Mesmo quando se conta com acessos a ambientes virtuais, perde-se o controle em alguns quesitos do ambiente, como não acompanhar o que o estudante está realmente fazendo enquanto o professor conversa com a turma, como as orientações estão chegando até o estudante, se o estudante está em ambiente adequado para participar do programa ou se está com distrações, barulho, compartilhando um ambiente com outras pessoas, entre outros (PEREIRA et al, 2020)

Todos os professores relatam que tem casos de estudantes que (1) têm dificuldades de acesso à internet, que (2) não têm computador em casa e (3) que compartilham dos telefones celulares com a família. E essa situação dificulta a participação dos estudantes nas aulas, a realização de atividades e o acompanhamento dos professores. A forma de ensino remoto, segundo Saraiva et al (2020), revela e aprofunda os processos de exclusão, de acesso à rede e de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes. Relacionando a desigualdade aprofundada durante a pandemia e o ensino remoto com os resultados dessa categoria, podemos perceber que mesmo que muitos estudantes tenham acesso à internet, são

prejudicados e excluídos os que não têm. A realização das atividades por meio de material impresso, conforme adotado pelas escolas em que os professores participantes deste estudo lecionaram, foi uma estratégia paliativa importante, mas não permite que o estudante tenha supervisão do professor ou que troque experiências com os colegas da turma.

Mesmo com as dificuldades e limitações reportadas, os professores relatam a utilização de CSE como resiliência, determinação e criatividade, individuais e em conjunto, para resolver tais problemas. Alguns estudantes, por exemplo, chegaram a se deslocar de suas casas para ter acesso a *wifi* público ou de conhecidos para ter acesso às aulas e atividades propostas.

Segundo relato de um professor:

“Muitos (estudantes) não têm acesso a internet, por conta que é interior..., mas a gente aumentou cerca de 90% do pessoal que tem acesso, se um não tem o outro repassa, aí o outro complementa com atividade domiciliar (material impresso enviado pela escola). Tá bastante proveitoso as atividades, cansativo, mas gratificante”.

Nota-se, portanto, a preocupação com a falta de acesso dos estudantes, mas também com o esforço colaborativo para que as atividades cheguem a todos. Em uma das cidades, os professores utilizaram a rádio municipal para dar as aulas. A programação da rádio foi modificada, a população foi informada para que os estudantes estivessem conectados no horário estabelecido para que pudessem receber as aulas dos seus professores.

Além do que denominamos ‘espaços’ adequados, como destacam Feitosa et al. (2020), no ano marcado pela pandemia de Covid-19, os professores brasileiros iniciaram o trabalho remoto sem nenhum conhecimento técnico para o uso da tecnologia e tiveram que se adaptar e aprender na prática e de forma rápida para atender os estudantes. Não bastava ter acesso à internet. Os professores do presente estudo relataram que precisaram passar por um processo de apropriação de ferramentas tecnológicas (TICs), para a realização das atividades previstas na modalidade de ensino remota. Os professores conheciam algumas TICs, mas, como concluem Vieira et al (2020), em estudo sobre utilização de vídeos, saber usar as TICs é diferente de conhecê-las. Eles relataram também que algumas TICs já eram utilizadas por eles, mas de outra forma. Por exemplo, eles assistiam vídeos, mas não gravavam vídeos; eles utilizavam aplicativos de mensagem para se comunicar com familiares, amigos e colegas de trabalho e passaram a usar o mesmo aplicativo para dar aulas. Alguns professores relataram dificuldades com as tecnologias, especialmente em aprender novas formas de ensinar a partir

delas. Os que já utilizavam as TICs anteriormente tiveram mais facilidade nesse processo e ajudaram os colegas que precisavam, demonstrando inteligência interpessoal desenvolvida (GARDNER et al, 2010).

Considerando o exposto, é importante ressaltar que esses mesmos professores relataram participarem de formações continuadas no âmbito do Programa *inteliGENTES* por videoconferência, por meio da mesma plataforma de encontros virtuais onde foram realizadas as entrevistas. Pela destreza com que os professores as utilizaram e a partir do relato do professor de que apesar das dificuldades no uso das TICs “*é melhor tê-las do que não tê-las*” concorda-se com os achados de Feitosa et al (2020) de que existe a impressão de que as TICs transpassem pelo que será a educação daqui pra frente, e uma preocupação de que elas precisam ser acessíveis a todos.

É possível imaginar que quanto mais os professores dominam as ferramentas tecnológicas, mais os estudantes usufruem das aulas e aprendem, mas essas informações não apareceram nos relatos. A categoria sete foi formada a partir do reconhecimento dos professores acerca da escassez de dados necessários para compreender sobre o engajamento dos estudantes, o que é uma limitação do presente estudo, visto que os professores podem ter transmitido informações pouco precisas. Em alguns casos os professores se sentiram capazes de verificar que o estudante realizou as atividades, contando com o envio das tarefas por meio de aplicativo de mensagens. Já no caso de estudantes sem internet, as atividades deles demoravam a chegar até o professor, devido à complexa logística para recolhimento desses materiais. Seria intuitivo pensar que o engajamento dos estudantes estaria diretamente relacionado com o acesso deles à internet e a TICs. No entanto, os professores compreendem que estas ferramentas por si não são suficientes e que o engajamento dos estudantes depende mais da motivação e do comprometimento dos estudantes e do apoio da família, sem necessariamente ter associação com os acessos à internet ou aparelhos de computador e celular. Nesse sentido, o desenvolvimento de CSE como autogestão (ou conscienciosidade) e a curiosidade para aprender (ou abertura a experiências) (ABED, 2016; MARIN et al, 2017) podem ser válidos para a garantia de que os estudantes mantenham os estudos.

Dentro da categoria sete, houve relatos de que os estudantes apresentaram maior engajamento na proposta do Programa *inteliGENTES* do que em outras disciplinas. Os professores consideraram também que o caderno de atividades do Programa *inteliGENTES* para os estudantes foi uma forma de ajudá-los a lidar com o momento. Possebon e Possebon

(2021) explicam que quando há um esforço para compreensão socioemocional, mobilizam-se aspectos cognitivos importantes para tal, como ocorre na inteligência emocional. Sendo assim, é possível que os estudantes que estejam realizando tais atividades estejam desenvolvendo uma compreensão socioemocional que os preparará para participarem dos momentos presenciais de maneira mais profunda.

Diante do contexto no momento da coleta de dados, da indefinição em relação ao retorno das aulas no segundo semestre de 2020 e da incoerência dos líderes governamentais na transmissão de orientações, os brasileiros apresentaram altos níveis de estresse (ANTONELLI-PONTI et al, 2020). Os professores entrevistados relataram sobre prejuízos emocionais consequentes do distanciamento social, incluindo relatos de experiência de sofrimento mental e preocupação com os estudantes, que poderiam estar passando pelas mesmas sensações. O autoconhecimento sobre as emoções e o reconhecimento de que outros podem estar passando por sensações semelhantes remetem ao desenvolvimento da inteligência emocional, intrapessoal e aspectos das CSE, como a empatia, por exemplo, (GARDNER et al, 2010; MARIN et al, 2017; POSSEBON; POSSEBON, 2021).

Atuando com aspectos do desenvolvimento socioemocional, esses professores consideraram os sentimentos dos estudantes, bem como a saúde mental deles, como aspectos muito importantes. Os professores disseram ter se colocado à disposição para dialogar e apoiar os estudantes, momentos que ocorriam com maior facilidade presencialmente e que, por conta da falta do espaço escolar podem estar confusos, como se pode notar na fala do docente abaixo:

Nós temos estudantes que vivem soltos mesmo, tanto que não estou tendo retorno dessas crianças, de algumas, não são muitos, mas eu fico preocupado com o que eles estão fazendo agora, são pessoas que não tem um acompanhamento familiar, isso vai influenciar negativamente para eles e para a escola também. (SUJEITO DA PESQUISA/DOCENTE)

As atitudes de preocupação e atendimento aos alunos são louváveis, mas implicam em aumento da carga de trabalho, indefinição de horários, falta de rotina, falta de privacidade e de horário de descanso. Os professores disseram que muitos estudantes enviavam mensagens em horários diferentes do horário reservado para as aulas e que isso os sobrecarregou. Essa alteração radical na rotina e na vida dos professores, além das diversas exigências de adaptação ao novo contexto, certamente tem efeito nas dimensões físicas, emocionais e cognitivas (ZAIDAN; GALVÃO, 2020). Mesmo diante de tais desafios, os professores

demonstraram resiliência emocional, mais um aspecto do desenvolvimento de CSE (MARIN et al, 2017).

Com uma sociedade toda em sofrimento (ANTONELLI-PONTI et al, 2020), faltam cuidadores para quem precisa de cuidados. Além dos programas com fins de desenvolvimento socioemocional, como o Programa inteliGENTES, que demonstrou ter sido relevante para que os professores fizessem a travessia do ensino presencial para o remoto em 2020, será necessário, no futuro, considerar a inserção nas políticas públicas de programas que foquem na saúde mental da comunidade escolar (MURTA; SANTOS, 2015), por meio, por exemplo, de ações estratégicas e intersetoriais (FARIAS et al, 2019). A saúde mental dos professores deve ser levada a sério (PEREIRA et al, 2020), bem como a dos estudantes e de toda a comunidade escolar, para elaboração de medidas tanto para a realização do ensino em condições remotas de trabalho como para estratégias de retorno às aulas presenciais.

5 Considerações finais

O presente trabalho revela parte da realidade docente do Brasil durante a primeira onda da pandemia de Covid-19, realidade essa representada pela vivência de um grupo de professores que lecionam em cidades do interior do Nordeste do país, no Ceará. Em consonância com as propostas de educação integral, os professores atuavam em um programa de desenvolvimento socioemocional e tiveram quebradas suas expectativas, de atuar de maneira lúdica e de colocar o estudante no centro do processo.

Os professores participantes deste estudo trouxeram um retrato do momento que vivenciaram, o qual perpassou pela reflexão acerca de sua própria prática, pela manifesta necessidade de ter apoio da comunidade escolar, como da gestão da escola e da família dos estudantes. Eles demonstraram compreensão com as dificuldades dos estudantes, mesmo muitas vezes sentindo-se sós em seus próprios desafios. Eles buscaram união e demonstraram empatia e criatividade em meio ao sofrimento e à incerteza.

Não houve uma orientação precisa sobre o ensino remoto, nem mesmo contou-se vasto conhecimento e treinamento prévio para uso de TICs. E diante de tudo isso os relatos desses professores foram permeados pelas dificuldades que eles passaram, mas principalmente pelas estratégias que utilizaram para superá-las. O apoio dos profissionais capacitadores do Programa inteliGENTES foi importante, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento socioemocional. Os professores utilizaram estratégias e conhecimentos advindos do contato

com o Programa inteliGENTES em suas aulas e em outras áreas de suas vidas, o que culminou em professores que, mesmo sobrecarregados e cansados, demonstraram utilizar CSE, terem preocupação e dedicação de tempo e energia para acolher os estudantes.

Nesse sentido, conclui-se que os professores compreenderam a integralidade dos sujeitos sob suas tutelas, sempre considerando os contextos, os sentimentos, as oportunidades de cada um, com foco no bem-estar do estudante. Estudos futuros podem envolver a compreensão da experiência aqui relatada por professores aos olhos de outros membros da comunidade escolar, em especial aos dos estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores participantes deste estudo, à coordenadoria de educação que envolve as escolas onde os professores atuam e ao Instituto Aliança, responsável pelo Programa inteliGENTES.

Referências Bibliográficas

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 15 mar. 2021.

ABREU, S.; BARLETTA, J. B.; MURTA, S. G. Prevenção e promoção em saúde mental: Pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: S. G. Murta, C. L. França, K. B. Santos, & L. Polejack (org.). **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys., 2015. p. 54-74. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-08>

ANTONELLI-PONTI, M. et al. Efeitos da pandemia de COVID-19 no Brasil e em Portugal: estresse peritraumático. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 4, p. 239-259, 2020. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.32262>

ANTONELLI-PONTI, M. et al. Academic achievement and the effects of the students: learning context: a study on PISA data. **PsicoUSF**, 26 (1), 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260102>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 288 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 março 2021.

Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016**. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 10 junho 2021.

FARIAS, R. L. et al. EU POSSO TE OUVIR. **Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA**, 2019. <https://doi.org/10.36977/ercct.v20i1.26>

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. de S.; RAMOS, M. do S. F.; LAVOR, O. P. **Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?** In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 5., 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

FONSECA, D. C. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e11, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/11>. Acesso em 3 março 2021.

GARCIA, L. M. R. et al. Avaliação da Eficácia do Programa Amigos Divertidos (fun FRIENDS). **Trends in Psychology**, v. 27, n. 4, p. 925-941, 2019. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2019.4-08>

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Rio de Janeiro: ARTMED; 2010. 432 p.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 março 2021. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

MURTA, S. G., & SANTOS, K. B. dos. Desenvolvimento de programas preventivos e da promoção de saúde mental. In S. G. Murta, C. L. França, K. B. Santos, & L. Polejack (org.). **Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção**. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys., 2015. p.168-191.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; M, M. A. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: Os Impactos das Atividades Remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal>. Acesso em 12 março 2021. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir O Afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163-186, 2 jan. 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.163-186>

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C. S. LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24**, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SCHEFFLER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. M. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 1, 4 set. 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16>. Acesso em 12 março 2021. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, Maio 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>. Acesso em 12 março 2021. <http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate** [online]. 2018, v. 42, n. 116, pp. 87-99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?lang=pt>. Acesso em 12 março 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>

VIEIRA, M. N. F., ANTONELLI-PONTI, M., VERSUTI, F. M. **Ressignificando a Presencialidade no Contexto da Formação de Professores: o potencial formativo do uso de vídeos-relatos**. In: Anais do CietEnped São Carlos (2020) <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1363/1032>. Acesso em: 15 de março 2021.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

Artigo recebido em: 22.01.2021 Artigo aprovado em: 14.04.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Impacto da Covid-19 em alunos de pós-graduação
Impact of Covid-19 on postgraduate students

Alan Vinicius ASSUNÇÃO-LUIZ*

Natássia Condilo PITTA**

Álefe Saloum CINTRA***

Carlos Alexandre Curylofo CORSI****

Artur Acelino Francisco Luz Nunes QUEIROZ*****

Ana Paula Morais FERNANDES*****

RESUMO: Objetivo: analisar postagens veiculadas em um grupo do Facebook destinado a debates sobre a Educação no Ensino Superior, tendo como questão norteadora do estudo: “Em face do cenário atual, protagonizado pela Covid-19, quais os enfrentamentos dos alunos de pós-graduação e suas implicações na educação?”. Métodos: Trata-se de um estudo observacional, prospectivo de observação sistemática não-participativa em um grupo do Facebook. Os dados foram analisados com o software IRaMuTeQ e analisados pela classificação hierárquica descendente. Resultados: foram agrupadas cinco classes: Adaptações emergenciais na metodologia de ensino na Pós-Graduação; Vivências burocráticas dos pós-graduandos em face à pandemia; Dificuldades práticas e tecnológicas no produtivismo acadêmico; Aspectos psicológicos no produtivismo acadêmico; Macropolíticas sobre a pandemia e seus reflexos na Pós-Graduação. Conclusão: Os alunos de Pós-Graduação estão insatisfeitos com as medidas emergenciais adotadas pelas instituições, expondo análises sobre a postura do governo, universidade, docentes e orientadores. A Covid-19 e suas repercussões trouxeram grandes desafios para as sustentabilidades acadêmicas e pedagógicas nos programas de Pós-Graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Coronavírus. Covid19. Educação a distância. Educação. Pós-Graduação.

ABSTRACT: Objective: to analyze posts published in a Facebook group destined to debates on Education in University Education, with the guiding question of the study: “Given of the current scenario, led by Covid-19, what are the confrontations of graduate students and their implications for education?”. Methods: This is an observational, prospective study of systematic non-participatory observation in a Facebook group. The data were analyzed using the IRaMuTeQ software by descending hierarchical classification. Results: Five categories emerged: Emergency adaptations in the teaching methodology in Postgraduate studies; Bureaucratic experiences of Postgraduate students in the face of the pandemic; Practical and technological difficulties in academic productivity; Psychological aspects in academic productivity; Macropolitics about the pandemic and its effects on Postgraduate studies. Conclusion: Postgraduate students are dissatisfied with the emergency measures adopted by the institutions, exposing analyzes on the posture of the government, university, teachers, and advisors. Covid-19 and its repercussions have brought great challenges to academic and pedagogical sustainability in Postgraduate programs.

KEYWORDS: Coronavirus. Covid19. Distance education. Education. Postgraduate.

* Mestre em Ciências (EERP/USP), Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3644-3981>. E-mail: assuncao@usp.br.

** Doutora em Ciências (EERP/USP), Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0098-3310>. E-mail: natassia.pitta@yahoo.com.br.

*** Bacharel em comunicação social e habilitação em jornalismo (UniSEB COC). Centro Universitário Estácio UniSEB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7555-5524>. E-mail: alefe_cintra@hotmail.com

**** Mestre em Ciências (EERP/USP), Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2983-1436>. E-mail: caco_ccorsi@usp.br.

***** Mestre em Ciências (EERP/USP), Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6350-1908>. E-mail: arturqueiroz@usp.br.

***** Professora Associada, Departamento de Enfermagem Geral e Especializada, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6916-4025>. E-mail: anapaula@eerp.usp.br.

1 Introdução

Em dezembro de 2019, uma epidemia de pneumonia atípica foi identificada inicialmente na cidade de Wuhan – China, tendo seu agente etiológico identificado como um novo Coronavírus (ZHOU et al., 2020). Etimologicamente, trata-se de um vírus patogênico chamado *Severe Acute Respiratory Syndrome Corona Virus 2* (SARS-Cov-2) que causa a *Corona Virus Disease 2019* (Covid-19) (GORBALENYA, 2020). Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV)s já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2) (OPAS, 2020).

Até o momento, evidências científicas têm aventado que o SARS-CoV-2 é altamente transmissível por meio de gotículas, secreções respiratórias e contato direto. Seu período de incubação pode ser de dois a 14 dias, sendo que indivíduos assintomáticos podem transmiti-lo durante esse período (BRASIL, 2020a). Diante do surgimento e entendimento desta doença, agências nacionais e internacionais de saúde priorizaram o distanciamento social como única forma de prevenção da transmissão da doença, que logo se tornou uma pandemia (WHO, 2020).

A chegada da Covid-19 no Brasil, que já sofria uma grande crise político-econômica, impactou diretamente as áreas da Saúde, Economia e Educação (BASTOS et al., 2020). Com o decreto de isolamento pelas autoridades sanitárias brasileiras, o fechamento das instituições de ensino, como as Instituições de Ensino Superior, foi inevitável (BRASIL, 2020b). Neste contexto histórico e inédito, o Ministério da Educação do Brasil decreta a substituição das aulas presenciais por aulas remotas utilizando meios digitais enquanto durar a situação de pandemia, cabendo às Instituições de Ensino se adaptarem, e utilizar equipamentos tecnológicos digitais para ajudar a amenizar o problema momentâneo (BRANCH; DOUSAY, 2015).

Pesquisas comprovam que a eficácia do aprendizado à distância, utilizando recursos digitais, é resultado de uma configuração institucional e planejamento cuidadoso, muitas vezes se utilizando de um modelo sistemático de formulação e desenvolvimento desta tecnologia (HODGES et al., 2020). Antes de introduzir as novas mídias interativas nas aulas expositivas é preciso entender suas funcionalidades e as consequências de seu uso nas relações sociais e de

aprendizado. Desta maneira, o processo de planejamento e consideração de diferentes decisões de formulação para o processo ensino-aprendizagem tem grande impacto na qualidade do ensino. Denota-se que neste momento inédito e histórico da urgência em implantar o ensino a distância, devido à pandemia da Covid-19, o processo de formulação foi ausente na grande maioria das Instituições de Ensino Superior (HODGES et al., 2020).

Com efeito, a formação em nível de Pós-Graduação, *stricto sensu*, de profissionais qualificados, também para educação e pesquisa, que desenvolvam inovações e avanços da tecnologia, é fundamental para o progresso do país. Em 1965, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* foram regulamentados no Brasil, para fortalecer a formação de professores universitários e pesquisadores para fomentar a expansão do ensino superior e propiciar o desenvolvimento da pesquisa brasileira (NOVAES et al., 2018). Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre o processo de ensino aprendizagem diante dessa nova realidade urgente e inédita, na qual os professores universitários e alunos de Pós-Graduação, potencialmente futuros pesquisadores e professores universitários, estão vivenciando. Diante desse cenário, o presente estudo se dispôs a analisar postagens veiculadas em um grupo do Facebook destinado a debates sobre a Educação no Ensino Superior, tendo como questão norteadora do estudo: “Em face do cenário atual, protagonizado pela Covid-19, quais os enfrentamentos dos alunos de Pós-Graduação e suas implicações na educação?”

2 Métodos

Trata-se de um estudo observacional, prospectivo, desenvolvido por meio de observação sistemática não participativa em um grupo do Facebook destinado a “conversar e discutir sobre a atual situação da educação no ensino superior brasileiro”, onde alunos e professores de Pós-Graduação compartilham conteúdos diariamente.

O grupo está vinculado a essa rede social (<https://www.facebook.com/groups/661750310664469/>) desde 2017 e possuía 47.191 membros até o início do mês de maio de 2020. O grupo é aberto, e conta com a participação de alunos de diversos Programas de Pós-Graduação do país, principalmente por bolsistas que possuem financiamento de seus estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para que o estudo fosse realizado, solicitou-se autorização dos moderadores do grupo, que concordaram com sua realização, ressaltando que se trata de uma pesquisa não participativa, sendo mantido o anonimato dos participantes.

No período entre março e a primeira semana de maio de 2020, início da quarentena no Brasil, foram coletados postagens e comentários com as palavras-chave: EaD, pandemia, isolamento, quarentena, surto, contágio, distanciamento, videoconferência, coronavírus, distância e remota. Os comentários foram agrupados no *Word for Windows* e formatados conforme recomendações fornecidas pelo software IRaMuTeQ, formando-se o *corpus* a ser analisado. O *corpus* recebeu tratamento estatístico pelo software IRaMuTeQ (*acrônimo de Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (RATINAUD; MARCHAND, 2012; FERNANDES, 2016) o qual recorre a análises lexicais sofisticadas para expor os resultados. Foi formado um dicionário que permitisse o agrupamento de vocábulos por similaridade semântica existente entre as palavras, o que permitiu melhorar o aproveitamento e condensar determinados vocábulos.

Os materiais coletados foram tratados utilizando-se a metodologia da Classificação Hierárquica Descendente, classificando os textos em função de seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles se divide pela frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes que cruzaram segmentos de textos e palavras (repetidos testes qui-quadrado), aplicou-se o método da classificação hierárquica descendente, e foi obtida uma classificação estável e definitiva. Essa classificação permitiu a obtenção de classes de segmentos de texto com vocabulários semelhantes entre si, mas, ao mesmo tempo, diferentes dos segmentos de texto das outras classes (SOUZA et al., 2018).

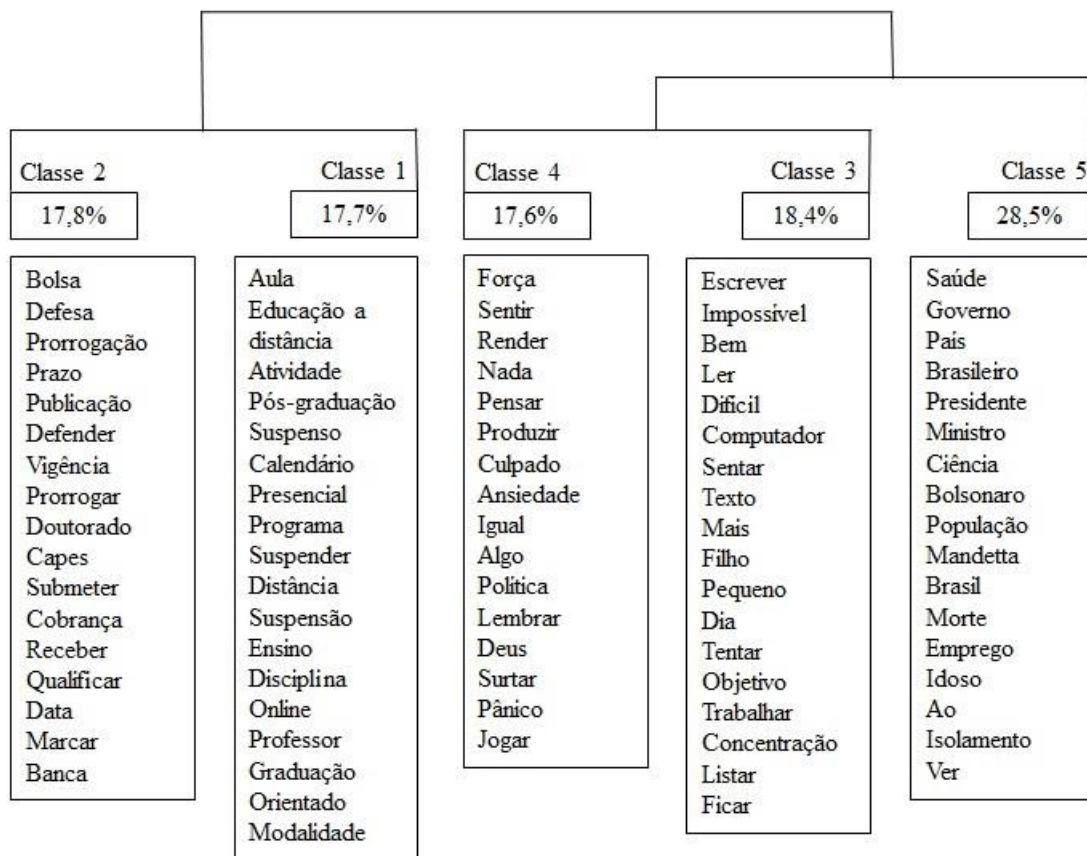
O presente estudo seguiu os preceitos éticos nacionais e internacionais de condução de pesquisa, mantendo o anonimato dos participantes do grupo ou de qualquer característica que permitissem a sua identificação. Baseado na Resolução no 510/2016 (BRASIL, 2020c), que trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais, por tratar-se de pesquisa que utiliza informações de acesso público não foi necessária aprovação pelo Comitê de Ética.

3 Resultados

O IRaMuTeQ reconheceu a separação do *corpus* em 983 unidades de texto elementares (segmentos de textos que compõe o *corpus*. Termo readaptado método de Reinert) (FERNANDES, 2016) a partir de 62 segmentos de textos. Foram registradas 34479 ocorrências,

com aproveitamento de 86,27% do *corpus* total, valor considerado elevado. Por meio da Classificação Hierárquica Descendente, foram possíveis a identificação e a análise dos domínios textuais, além da interpretação dos significados, dando-lhes nomes com seus respectivos sentidos em classes, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Estrutura temática das vivências dos pós-graduados durante a pandemia da Covid-19



Fonte: elaborada pelos autores.

3.1 Classe 1: adaptações emergenciais na metodologia de ensino na Pós-Graduação

A classe inaugural da análise do *corpus* apresentada (17,7%) fundamenta-se na discussão sobre aspectos que permeiam a metodologia emergencial de ensino na Pós-Graduação. Sendo assim, observa-se uma relação próxima entre a indagação dos estudantes e a metodologia emergencial implantada pelos serviços educacionais, durante a pandemia.

Palavras suscitadas nos discursos, como: *aula; educação a distância (EAD); atividades; Pós-Graduação; suspensão; calendários; programas; disciplinas online; professor;*

orientado, refletem e moldam o processo cognitivo, assim como, as frustrações dos pós-graduandos diante ao que tem sido proposto. Em uma perspectiva mais ampla, trata-se de um momento histórico para educação do país onde, em nenhuma vez antes na história, se viu mudanças tão bruscas de diretrizes educacionais.

A fim de manter a qualidade do ensino com o menor número de danos possíveis, planos emergenciais de educação provenientes de esferas públicas foram deliberados e de forma atropelada implantou-se atividades a distância, com aulas online e conteúdos imediatistas. Especificamente, as Instituições de Ensino Superior, foram afetadas de imediato, pois não estavam preparadas para as mudanças necessárias de ensino e apoio aos alunos remotamente. No processo de adaptações das interações a distância, encontra-se o uso de *softwares*, aplicativos e ambientes virtuais (AVA e Moodle) para o ensino (CHAGURI et al., 2019).

Foi observado na análise do *corpus* que essas mudanças têm gerado dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos alunos, assim como, ansiedade e frustração diante de tantas incertezas, ausências e confusões nas informações. Aspectos educacionais que permeiam o ensino na Pós-Graduação são para o serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e coletividade, assim como, a qualificação do indivíduo para o trabalho principalmente de educador e pesquisador (ROGGERO, 2020).

Uma grande complicação tem sido relatada principalmente por parte dos alunos de universidades públicas, a falta de acesso à internet, o que compromete a presença desses alunos durante as aulas online por videoconferência, e sua apropriação dos materiais de estudo disponíveis nas plataformas digitais. Acerca dessa problemática, uma solução encontrada por algumas universidades, como a Universidade de São Paulo (USP), foi a disponibilização de pen-drives com chips de internet para acesso ao conteúdo das disciplinas aos alunos que necessitassem deste recurso (USP, 2020a). Porém, esta não é uma realidade em todo o país.

Nas adaptações realizadas pelas instituições durante este período de isolamento, incluem-se as aulas e reuniões via videoconferência, como o Google Meet, Google Hangouts, Microsoft Teams e Zoom. As práticas educativas do ensino presencial e do ensino virtual são diferenciadas, e essa repentina mudança dificulta a forma de educar, causando assim uma sobrecarga de trabalho docente. O professor, além de dominar o conteúdo didaticamente, precisa reconhecer a capacidade dos alunos na sua forma de aprendizagem e trazer concentração e motivação em suas aulas à distância, buscando assim incentivar seus alunos e fomentar a presença social (COELHO; TEDESCO, 2020).

Antes do atual contexto de pandemia, as metodologias de ensino utilizadas nas aulas presenciais de alunos de pós-graduação *stricto sensu* eram muitas vezes reproduzidas por um sistema vertical, no qual o professor era o único mediador e detentor do conhecimento (TAKAHASHI, 2010). Em contrapartida, as atividades realizadas nos espaços físicos como sala de aula, laboratórios, anfiteatros e espaços de convivência, favoreciam o compartilhamento de informações e momentos de aprendizado entre professores e alunos.

A ausência física de um professor instruindo e respondendo a dúvidas no momento exato dos estudos dos conteúdos resulta na falta de atenção. Isto implica diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem, pois os alunos podem não estar aprendendo suficientemente para atuar e utilizar tais conteúdos em sua futura vida profissional (OLIVEIRA-CUNHA et al., 2018).

Segundo Alves (2008), enganado se faz o que vê a educação de forma imediatista, pois a educação é sempre um gesto de preparação e investimento para a próxima geração. Os danos e os benefícios das estratégias hoje aplicadas aparecerão anos depois na sociedade, sendo assim, demandam-se exercícios permanentes para fundamentação e equilíbrio em uma perspectiva futura (HODGES et al., 2020). Nesse sentido, afirma-se a importância de se investir na qualidade de ensino dos pós-graduandos, que posteriormente serão atuantes no alcance da sociedade.

Adotar neste momento de crise, uma postura dialógica e horizontalizada com os envolvidos, diz respeito a uma maneira de conceber diretrizes eficazes para uma melhor aprendizagem, buscando solução às dificuldades encontradas, dentro de uma perspectiva educativa mais aberta, conscientizadora e problematizadora (ALMEIDA et al., 2015).

3.2 Classe 2: vivências burocráticas dos pós-graduandos em face à pandemia

Essa classe tem uma relação complementar com a anterior, visto que ambas trazem aspectos relacionados ao ensino e sua repercussão no atual cenário pandêmico. Diferentemente da primeira classe, encontram-se apontamentos dos pós-graduandos referentes à comunicação e ao relacionamento com seus respectivos programas de pós-graduação, além dos anseios quanto ao desenvolvimento regular de seus cursos.

A análise do *corpus* permitiu verificar que as principais questões abordadas pelos participantes, representando 17,8% dos resultados, se referem a prazos e prorrogações de bolsas e atividades voltadas à Pós-Graduação. Além disso, as cobranças impostas para publicação e a

preocupação generalizada no que tange aos cortes de bolsas em meio a pandemia foram temas recorrentes.

As dificuldades impostas pelo isolamento social comprometeram o andamento de inúmeras pesquisas, seja pela falta de acesso aos laboratórios ou ao local de coleta de dados. Muitos alunos mostraram-se desmotivados e consternados devido a essas dificuldades, expondo a necessidade de os Programas de Pós-Graduação aumentarem os prazos para concluir suas pesquisas.

Outra pauta de preocupação foi em relação às aulas e às defesas. Todavia, para melhor atender as necessidades de seus alunos, alguns Programas de Pós-Graduação propuseram adaptações, como o adiamento do prazo para defesas e exames de qualificação e o uso da videoconferência como ferramenta emergencial, a qual possibilitou o oferecimento de aulas, reuniões e sobretudo a execução dos exames de qualificação e defesas online (USP, 2020b).

No grupo analisado, o adiamento dos prazos e a defesa online tiveram repercussão positiva entre os alunos, mas houve relatos de receio por parte da banca. Foram mencionadas, ainda, insatisfações com as instituições de ensino que não propuseram as mesmas medidas. Assim, como referido pelos próprios alunos, os prazos não foram adiados e o tempo das bolsas continuava em andamento, sendo que ao final do mestrado/doutorado os alunos ainda teriam o trabalho da pesquisa, porém sem ajuda de custo.

Essa problemática implicou em grande indignação dos participantes, que até então não tinham um posicionamento das agências de fomento sobre a prorrogação da vigência das bolsas. Além disso, a atuação do governo mediante aos cortes de bolsas no atual contexto do país gerava ainda mais revolta e insatisfação por sua postura negligente (BRASIL, 2020d). Diante dessas situações, houve pressão da Associação Nacional de Pós-graduandos juntamente com a classe estudantil referente, e uma vitória foi conquistada: a prorrogação excepcional do prazo de vigência das bolsas por até 90 dias, desde que houvesse justificativa para tal (BRASIL, 2020e).

Mesmo com essa conquista, ainda existe uma fração de alunos prejudicados pelos cortes de bolsas (SILVA; SILVA, 2019). Na análise do *corpus*, percebe-se a frustração eminente dos alunos que ingressaram na Pós-Graduação no começo de 2020, em grande parte, mudaram-se de suas cidades, não possuem vínculo empregatício (como exigem as agências de fomento) e foram vítimas dos cortes. “Vocês têm ideia do que isso significa para um pesquisador que largou tudo para se dedicar à pesquisa e do nada não tem mais bolsa?”

3.3 Classe 3: dificuldades práticas e tecnológicas no produtivismo acadêmico

As principais dificuldades enfrentadas por alunos de Pós-Graduação e professores nesse momento de pandemia são descritas na Classe 3 (18,4% do *corpus*). Os relatos apontam dificuldades práticas como ler, escrever e estudar em casa onde a falta de concentração e *bloqueios científicos* são dados como responsáveis por parte dessa improdutividade.

A mudança da rotina, dos laboratórios e salas de aula da universidade para o chamado *home office*, foi e ainda é um grande desafio para todos, pois tudo teve de ser adaptado para atividades a distância. Muitos empecilhos foram citados, como a convivência com os familiares e filhos, que contribuem para a perda do foco, pois estes não entendem a dinâmica da rotina de um pós-graduando. Além disso, a adaptação do ensino-aprendizagem para plataformas digitais trouxe certa complexidade para aqueles que não estavam familiarizados com essas ferramentas, que podem apresentar diferenças particulares entre contribuir ou dificultar a aprendizagem (MARTINS et al., 2016).

Muitos pós-graduandos relataram a dificuldade de manter uma rotina de trabalho, estudos e escrita das dissertações/teses, falhando no cumprimento das metas previamente estabelecidas. Em relação ao chamado produtivismo acadêmico, duas extremidades foram apresentadas, onde alguns estão trabalhando exageradamente, autocobrança seguida de esgotamento, e outros estão estagnados e sem motivação.

O corte de bolsas é trazido como algo desmotivador por parte dos pesquisadores e os debates dos pós-graduandos colocam em questão as implicações diretas da bolsa durante a produtividade em meio a pandemia. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes que relataram ter bolsa, reportaram estar seguindo lentamente com suas atividades. Por outro lado, quem não possui o auxílio financeiro, está ainda mais desanimado com o cenário de pesquisa, e citam que se arrependem de terem escolhido tal área para se graduar.

Além disso, são reportados inúmeros problemas relacionados com a conexão da internet, que muitas vezes é instável e dificulta no acompanhamento de aulas e reuniões virtuais. Esse apontamento junto a falta de comunicação com o orientador, sem empatia com seus orientandos, traz à tona uma grande preocupação com os prazos a serem cumpridos, qualificação e defesa, e de problemas futuros que podem existir em suas apresentações, que dependem totalmente de recursos *online*.

Outro aspecto relevante para análise qualitativa, mesmo que não tenha aparecido com muita frequência na análise da classificação hierárquica descendente, foram as mensagens

positivas entre os pós-graduandos, amparando uns aos outros para que não desistissem da pós-graduação ou de seus projetos. De certa forma, visualizar que todo mundo está passando pela mesma situação trouxe uma motivação para que fossem identificadas formas para “melhorar” o quadro atual em que o pesquisador se encontra, e coletivizar atividades se tornou de grande ajuda. Ademais, outros tipos de ocupações como poesia, música, arte visual, leituras de lazer, documentários e filmes se destacaram como meios de distrair a mente. Essas adaptações na rotina em tempos de pandemia, como mudar o foco dos objetivos, e estabelecer pequenas metas, são citadas pelos alunos de Pós-Graduação constantemente dentro deste grupo.

Através da classificação e agrupamento dos vocábulos, é possível notar uma relação entre as Classes 3 e 4. Enquanto a Classe 3 envolve dificuldades práticas que os alunos de Pós-Graduação têm enfrentado em tempos de pandemia com o ensino a distância (problemas tecnológicos e técnicos, concentração, tempo, filhos e família), a Classe 4 lida com os aspectos psicológicos no produtivismo acadêmico (emocional, saúde mental, desmotivação, crises e até mesmo fé).

3.4 Classe 4: aspectos psicológicos no produtivismo acadêmico

Representando 17,6% do conteúdo analisado, esta classe está relacionada aos aspectos psicológicos no produtivismo acadêmico. Os resultados obtidos mostraram algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes em lidar com fenômenos emocionais/mentais.

Muitos dos relatos descrevem como estes alunos têm sofrido crises de ansiedade e vivenciados momentos de pânico, medo, nervosismo, insônia e depressão. Problemas estes que alguns alunos já enfrentam ao longo de um período comum de Pós-Graduação (COSTA; NEBEL, 2018; PEREZ et al., 2019), mas que se intensificaram em tempo de quarentena devido a repentina adaptação para o ensino a distância, as mudanças de prazos e as incertezas quanto ao futuro.

Não bastasse as dificuldades e incertezas dos pós-graduandos durante a quarentena, há quem exija de forma impositiva a produção e publicação científica. Nessa perspectiva, é possível observar que nem mesmo um momento delicado como o qual enfrentamos, minimiza as cobranças do produtivismo acadêmico e, como foi nítido enxergar na análise deste *corpus*, os alunos sentem a sobrecarga em sua saúde mental (ALVES et al., 2017; LIMA; VANTI, 2019).

Diante dessa súbita mudança de contexto, foi descrito pelos alunos como tem sido difícil manter o foco, a concentração, o rendimento e a motivação em seus estudos e trabalhos.

Por conta dessa oscilação entre expectativas/planos e a realidade muitos se veem em um momento improdutivo, o que faz crescer o sentimento de culpa, de cobrança, do auto boicote e até mesmo o pensamento de desistência. Alguns dados encontrados chegam a expor a falta de incentivo e orientação por parte de seus orientadores e professores. Em muitas dessas situações, no entanto, foram identificados comentários de apoio e incentivo entre os próprios alunos. Muitos até envolvendo o âmbito religioso e espiritual (fé, oração, meditação, esperança, positividade).

Dessa forma, fica evidente a forte ligação entre as Classes 3 e 4, que trazem os aspectos psicológicos como ansiedade e sintomas depressivos, como potencializadores das dificuldades práticas dentro do produtivismo acadêmico.

3.5 Classe 5: macropolíticas sobre a pandemia e seus reflexos na Pós-Graduação

A maior classe identificada em nossa análise, representando 28,54% do *corpus*, apresenta discussões sobre os aspectos de ordem macropolítica e decisões governamentais sobre o manejo da pandemia. O debate sobre o tema segue a linha de raciocínio que vai desde as maiores esferas de poder, como apontado pelos termos *país*, *presidente* e *ministro* e tece comentários sobre seu impacto em aspectos concretos: *morte*, *emprego* e *isolamento*.

Como os temas discutidos nessa classe são transversais a todas as classes, adaptações EAD, prazos, produtividade acadêmica, empatia e aspectos psicológicos, os constructos elaborados aqui parecem manter a coesão de todas as temáticas, sendo o guia condutor de todas as discussões. Os pós-graduandos se valem de uma reflexão sobre as relações de saúde global, políticas governamentais e responsabilidade ministerial para compreender como essas ações refletem em suas atividades e promover empatia para com colegas em situações adversas.

O coronavírus chegou mais tarde na América do Sul, registrando-se o primeiro caso no Brasil em fevereiro, e desde então passou a ter o maior número de ocorrências e mortes pela Covid-19 no continente (PRADO, 2019). Apesar do prévio exemplo dado por outros países, as sugestões e medidas impostas pela OMS (WHO, 2020) não foram aplicadas de imediato no Brasil até a propagação do vírus. A desorganização foi por parte de todos os setores que movem o país, incluindo o setor de Educação, o qual é foco deste estudo. O alto índice de postagens relacionadas a essa classe reflete o despreparo e falta de planejamento prévio por parte das instituições de ensino e do governo.

Diante do agravamento da crise ascendente em saúde instalada no país, outra crise subsequente toma destaque no cenário territorial: a crise federativa. Diante de um total lapso de

gestão, visualiza-se no cenário uma (des)coordenação, acompanhada de incongruência nos discursos, notícias falsas e divergências entre ações internas na própria esfera federal. Assim, de forma capilarizada, essas situações acabam por refletir em todos os ministérios pertencentes à República, incluindo o Ministério da Educação (CNS, 2020; RODRIGUES; AZEVEDO, 2020).

Há um colapso nítido firmado nos estados e municípios do país, principalmente para aqueles que mais necessitam dos serviços básicos de assistência, como a saúde e a educação, assegurados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), carecendo principalmente de: médicos, enfermeiros, remédios, testes de detecção, equipamentos de proteção, serviços de internet para acessar aulas online, auxílio emergencial, entre outros. Em contrapartida aos números fatídicos, o governo se opõe às medidas de distanciamento e isolamento social (*lockdown*), intervindo nas ações emergenciais propostas pelo Ministério da Saúde e negligenciando as recomendações mundialmente estabelecidas. Somados ao negacionismo dessas medidas, ainda há discursos antidemocráticos carregados de utopias em prol da economia proferidos pelo próprio presidente, o qual se esquece da engrenagem humana do trabalhador e banaliza as vidas perdidas sem medir as palavras (CAMPOS, 2020).

Defronte à tamanha falta de políticas públicas emergenciais consolidadas, assim como da criação de protocolos críveis possíveis para direcionamentos e ações em áreas mais afetadas, emerge-se a necessidade de intervenções mais agressivas em prol da população. A associação dessas deficiências nos serviços de suporte e principalmente na falta de clareza e veracidade das informações oriundas do poder Executivo, colocaram o governo atual na mira da opinião pública (CNS, 2020) e, na análise deste corpus, ficou clara a grande insatisfação dos pós-graduandos.

No contexto de caos político e desgovernança, o presidente despediu os últimos dois ministros da saúde e até o momento (maio de 2020) está sem um líder no cargo. A desconexão das ações governamentais com as recomendações científicas coloca os pós-graduandos em um momento de incerteza constante e mina suas perspectivas, agravando tanto os aspectos pessoais como os procedimentais e burocráticos destacados nas classes anteriores.

O cenário de instabilidade política percebida dentro do Ensino Superior brasileiro pode ser rastreado até 2015, com a mudança radical de líderes e nas políticas de investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) observada desde então, e mais recentemente com a implementação de projetos governamentais como a iniciativa: “Ponte para o Futuro” implantado pelo novo governo em 2016, no qual o fomento governamental à pesquisa e inovação perde

espaço e prioridade. A comunidade científica brasileira tem se encontrado sob constantes ataques e deslegitimação de suas atividades e importâncias, depois de abril de 2019, já com o governo eleito em 2018 (SARAIVA et al., 2020). Esse conjunto de medidas de “sucateamento” das políticas nacionais de CT&I adotadas após 2019 podem ser percebidas agora, quando diante de uma crise sem precedentes, o Brasil não possui o material ou pessoal qualificado para reagir na medida esperada, e os pós-graduandos já inseridos no sistema se encontram desesperançosos de prosseguir com suas pesquisas.

4 Conclusão

Os participantes fomentaram discussões referentes a questões educacionais, financeiras, psicológicas e políticas. Os depoimentos, seus núcleos centrais e expressões-chaves apontam que o cenário atual de alunos de Pós-Graduação sofreu um grande impacto pela pandemia do Covid-19, quebrando a rotina de atividades e atingindo a saúde mental. Dessa forma, fica evidente que as medidas emergenciais tiveram repercussões negativas em sua maior parte, trazendo reflexões sobre a forma de interação entre governo, universidade, docentes, orientadores e alunos.

Sabemos que a modalidade EAD no Brasil é utilizada há muito tempo, conduzida por profissionais devidamente preparados e com todo suporte necessário para ministrar aulas e realizar atividades avaliativas. No entanto, devido a rápida propagação do Covid-19 pelo mundo, houve grande implicação na educação brasileira que precisou passar por adaptações emergenciais atropelando o processo de planejamento estrutural necessário para essa modalidade.

As questões supracitadas podem ter relação direta com o surgimento de condições psicológicas negativas, as quais obtiveram grande destaque na fala dos participantes do grupo, o que ressalta a importância de suportes emocionais e psicológicos por parte das instituições, para que a saúde mental dos alunos seja assegurada. Em momentos como esse, de mudanças e incertezas, observa-se a necessidade de todo apoio possível aos alunos, e a empatia de uns com os outros mostrou-se como a melhor saída. Destaca-se ainda a preocupação com o desenvolvimento de habilidades, competências e do potencial crítico, criativo e humanístico, atrelado à consistência científica dos produtos e processos gerados neste ambiente acadêmico. A Covid-19 e suas repercussões no ensino superior em nível de Pós-Graduação trouxe grandes desafios para as sustentabilidades acadêmicas e pedagógicas nos programas de Pós-Graduação.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, E. C; BUENO, S. M. V; BALDISSERA, V. A. D. Atuação de profissionais de saúde em doação de órgãos na perspectiva do familiar: uma análise problematizadora. **UNIPAR**, 2015, 19(2):139-45. Disponível: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/5434>. Acesso em: 06 maio 2020.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas: Editora Papiros, 2008.

ALVES, R. C. M; DE-OLIVEIRA, V. M; DA-SILVA, F. L. A educação produtiva e a produtividade da educação: consequências do produtivismo acadêmico. **Revista Foco**, 2017, 10(2):188-207.

BASTOS, L. S; NIQUINI, R. P; LANA, R. M; VILLELA, D. A. M; CRUZ, O. G; COELHO, F. C; et al. COVID-19 e hospitalizações por SRAG no Brasil: uma comparação até a 12 a semana epidemiológica de 2020. **Caderno Saúde Pública** 2020, 36:e00070120. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000406001. Acesso em: 15 maio 2020.

BRANCH, R. M; DOUSAY, T. A. **Survey of instructional design models**. 5a ed. Bloomington, Indiana: Association for Educational Communications and Technology (AECT), 2015. Disponível em: <http://aect.org>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, G. W. S. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2020, 18(3): e00279111. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462020000300302&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 maio 2020.

CHAGURI, J. C; OLIVEIRA, C. M; AZEVEDO, E. T; SILIPRANDE, M. D; FONTES, J. J. R. Utilização do Ava Moodle e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem: um relato de experiência da plataforma em uma disciplina de ciências humanas voltada à saúde. **Revista Transformar**, 2019, 13(2):6-26.

COELHO, W.G; TEDESCO, P. C. A. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. **Rev Bras Educ**, 2017; 22(70):609-24. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300609&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Carta aberta: CNS em defesa da vida, da democracia e do SUS. **República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1140-cartaaberta-do-conselho-nacional-de-saude-em-defesa-da-vida-da-democracia-e-do-sus>. Acesso em: 10 maio 2020.

COSTA, E. G. D; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, 2018, 17(50):207-27.

FERNANDES, B. Manual Iramuteq. v. 28, 2016. Acesso em: 10 de maio de 2021

GORBALENYA, A. E. The species severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. **Nature Microbiology**, 2020; 5(4):536-44. [citação 18 Mai 2020]. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32123347/>. Acesso em: 18 maio 2020.

HODGES, C; STEPHANIE, M; BARB, L; TORREY, T; AARON, B. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020; Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 15 maio 2020.

LIMA, J. M. D; VANTI, N. Produção científica e produtivismo acadêmico no processo avaliativo da pós-graduação brasileira. **BiblioCanto**, 2019, 5(1):18-41.

MARTINS, D. O; TIZIOTTO, S. A; CAZARINI, E. W. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como ferramentas de apoio em Ambientes Complexos de Aprendizagem (ACAs). **RBAAD**, 2016, v. 15:113-31. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/277>. Acesso em: 08 maio 2020.

NOVAES, H. M. D; WERNECK, G. L; CESSÉ, E. A. P; GOLDBAUM, M; MINAYO, M. C. D. S. Pós-graduação senso estrito em Saúde Coletiva e o Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2018, 23(6):2017-25.

OLIVEIRA-CUNHA, T. C; MACHADO, S. P. V; PESSANHA, F. J; MANHÃES, A. G. Ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia para o ensino presencial nos institutos superiores de ensino do censa/iscensa. **POHSA**, 2018, 8(23):17-31. [citado 18 Mai 2020]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331883515_ambientes_virtuais_de_aprendizagem_com_o_estrategia_para_o_ensino_presencial_nos_institutos_superiores_de_ensino_do_censaiscensa. Acesso em: 12 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **OPAS/OMS**, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 27 maio 2020.

PEREZ, K. V; BRUN, L. G; RODRIGUES, C. M. L. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. **Trabalho (En) Cena**, 2019, 4(2):357-65.

PORTARIA nº 34, de 09 de março de 2020. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020d.

PORTARIA nº 55, de 29 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação excepcional dos prazos de vigência de bolsas de mestrado e doutorado no país da CAPES, no âmbito dos programas e acordos de competência da Diretoria de Programas e Bolsas no País, e exclusão da variável tempo de titulação em indicadores relativos à avaliação dos programas no quadriênio 2017-2020. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020e.

PORTARIA nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b.

PORTARIA Nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a.

PRADO, B. COVID-19 in Brazil: “So what?”. **Lancet**, 2019, 395(10235):1461. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)31095-3/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31095-3/fulltext). Acesso em: 15 maio 2020.

RATINAUD, P; MARCHAND, P. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “Cable-Gate” avec IraMuTeQ. **Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles**, 2012, p.835-44. Disponível em: <http://lexicometrica.univparis3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20a1.%20-20Application%20de%20la%20methode%20Alceste>. Acesso em: 19 de janeiro de 2021.

RESOLUÇÃO Nº 510, de 7 de abril de 2016. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020c.

RODRIGUES, J. N; AZEVEDO, D. A. Pandemia do Coronavírus e (des) coordenação federativa: evidências de um conflito político-territorial. Espaço e Economia. **Revista Brasileira de Geografia Econômica**. 2020, n. 18. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/12282>. Acesso em: 02 maio 2020.

ROGGERO, R; Valorização profissional e condições de trabalho docente no plano nacional de educação 2014-2024. **EccoS – Rev Cient**, 2020, (40):113-28.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Acesso remoto para discentes**. In: regulamento circular pró-reitoria, 2020. Disponível em:

http://www.prrg.usp.br/attachments/article/24/CircularCoPGr1820_AcessoRemoto_Discentes.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Circ. CoPGr 14/2020 - COVID-19 - Sobre prazos** (Doc. Circular). In: regulamento pró-reitoria, 2020. Disponível em: <http://www.prrg.usp.br/index.php/pt-br/noticias/6421-circ-copgr-14-2020-covid-19-sobre-prazos>. Acesso em: 25 maio 2020.

SARAIVA, I. Z; OLIVEIRA, N. S. M. N; MOREJON, C. F. M. Impactos das políticas de quarentena da pandemia Covid-19, Sars-Cov-2, sobre a CT&I Brasileira: prospectando cenários pós-crise epidêmica. **Cadernos de Prospecção**, 2020, 13(2):378-76.

SILVA, L. C. P; SILVA, G. T. R. Contribuições e desafios do programa de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev Enferm Cent-Oeste Min**, 2019;9:1-3. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/recom/article/view/3605/0>. Acesso em: 16 maio 2020.

SOUZA, M; Wall, M. L; THULER, A. C. D. M. C; LOWEN, I. M. V; PERES, A. M. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev esc enferm. USP**, 2018, 52: e03353. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=en. Acesso em: 17 de junho de 2020.

TAKAHASHI, A. R. W; VERCHAI, J. K; MONTENEGRO, L. M; RESE, N. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: ensino e pesquisa**, 2010, v. 11, n. 4, p. 551-578.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Strategic preparedness and response plan**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/strategies-and-plans>. Acesso em: 27 maio 2020.

ZHOU, P; YANG, X; WANG, X. G; HU. B; ZHANG, L; ZHANG, W; et al. A pneumonia outbreak associated with a new coronavirus of probable bat origin. **Nature**, 2020; 579(7798): 270-73. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-020-2012-7>. Acesso em: 02 maio 2020.

Artigo recebido em: 29.03.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Ensino remoto emergencial durante a pandemia na perspectiva freiriana:
análise de grupos focais com discentes de uma IFES****Emergency remote education during the pandemic in Freire's perspective: analysis of
focus groups with students from an IFES**

Gabriella de Almeida IMBERTI*

Sara da Silva PEREIRA**

Renato Graciano de PAULA***

Emerson Campos GONÇALVES****

Juliana Barbosa COITINHO*****

RESUMO: Buscando mitigar os problemas de ensino-aprendizagem ocasionados pela suspensão das aulas presenciais na pandemia de Covid-19, diferentes universidades e grupos de educação adotaram estratégias identificadas como “atividades de ensino remoto emergencial”. Partindo de uma perspectiva freiriana, este artigo avalia uma dessas experiências, desenvolvida dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a partir da leitura de mundo realizada pelos estudantes envolvidos. Para isso, apresenta e discute os dados obtidos em grupos focais *online* realizados com 140 graduandos, estabelecendo diálogo com os estudos sobre experiências semelhantes desenvolvidas no Brasil. Os resultados indicam que, para a maior parte dos discentes, as atividades remotas trouxeram prejuízos em relação à aprendizagem e problemas de saúde. A análise dos dados permite inferir que, embora tenha sido relevante no período de isolamento, o modelo adotado pela IFES reproduziu a educação bancária presente no modelo presencial e não trouxe benefícios que justifiquem sua continuidade no pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial. Paulo Freire. Ensino superior. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT: To mitigate the teaching-learning problems caused by the suspension of face-to-face classes in the Covid-19 pandemic, different universities and education groups have adopted strategies identified as “emergency remote teaching activities”. Starting from a Freire’s perspective, this article evaluates one of these experiences, developed within a Federal Institution of Higher Education (IFES), based on the reading of the world by the students involved. To this end, it presents and discusses the data obtained in online focus groups carried out with 140 undergraduate students, establishing a dialogue with studies on similar experiences developed in Brazil. The results indicate that, for most students, remote activities brought losses in relation to learning and health problems. The analysis of the data allows to infer that, although it was relevant in the isolation period, the model adopted by IFES reproduced the banking education present in the face-to-face model and did not bring benefits that justify its continuity in the post-pandemic.

KEYWORDS: Emergency remote education. Paulo Freire. Higher education. Pandemic. Covid-19.

* Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6322-0391>. E-mail: gabriella.imberti@edu.ufes.br.

** Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8876-1370>. E-mail: sara.s.pereira@edu.ufes.br.

*** Doutor em Bioquímica (FMRP/USP). Professor adjunto na Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6712-437X>. E-mail: renato.paula@ufes.br.

**** Doutor em Educação (PPGE/Ufes). Pós-Doutorando em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL/Ufes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-9976>. E-mail: professoremersoncampos@gmail.com.

***** Doutora em Bioquímica (UFMG). Professora adjunta na Universidade Federal do Espírito Santo e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica (PPGBiq/Ufes). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5892-050X>. E-mail: juliana.b.goncalves@ufes.br.

1 Introdução

Desde a confirmação da primeira morte por Covid-19, em 17 de março de 2020, o Brasil tem enfrentado uma das maiores tragédias sociais da sua história¹ – e nada dimensiona melhor isso do que a nossa incapacidade, enquanto sociedade, de recuperar, uma a uma, a trajetória dos mais de 282 mil brasileiros que morreram vítimas da doença durante o primeiro ano da pandemia² (GONÇALVES, 2020). Nesse período, para além das famílias que foram diretamente afetadas pelo luto, as medidas de isolamento necessárias para evitar a disseminação do SARS-CoV-2 expuseram desigualdades e acentuaram problemas graves que ecoam e penetram por todo o tecido social, atingindo milhões de brasileiros em diferentes áreas sensíveis, como alimentação, emprego, saúde e, também, educação. No caso específico dessa última, a suspensão das atividades presenciais significou o estabelecimento de obstáculos estruturais que impossibilitaram o acesso aos espaços de ensino-aprendizagem em diferentes sistemas e níveis escolares³.

Tomando o cenário supracitado e a dificuldade de vislumbrar e/ou prever prazos razoáveis para o retorno dos encontros formativos presenciais, muitas instituições, de forma isolada ou em redes (estaduais, municipais), passaram a adotar ações direcionadas ao estabelecimento de atividades de “ensino remoto emergencial” (ERE) (RODRIGUES; FARIAS, 2020). Usualmente, essas ações têm sido justificadas como tentativas de mitigar – logo de *atenuar*, não de *solucionar* – os diferentes impactos que a paralisação trouxe para a educação. Como se trata de experiências novas, estruturadas e executadas tão e somente a partir do surgimento da pandemia, essas têm sido amplamente debatidas pela comunidade científica, dando origem a diferentes estudos (cf. tópico 4) que buscam dimensionar as potencialidades e os limites desses modelos – articulados como propostas provisórias e/ou híbridas de Educação a Distância (EaD) – na *práxis* educativa.

Este artigo soma forças a essas análises e, tomando a perspectiva discente, face ainda pouco explorada nas demais pesquisas, busca compreender os efeitos (positivos e negativos) da experiência desenvolvida dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

¹ Em que pese, no caso brasileiro, que a total falta de articulação do Governo Federal para o gerenciamento de políticas públicas direcionadas ao combate do SARS-CoV-2 agravou significativamente a situação, não sendo possível imputar exclusivamente ao “vírus” a responsabilidade pela tragédia social vivenciada.

² De acordo com dados do *consórcio de veículos de imprensa* (G1, O Globo, Extra, O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e UOL), 282.400 brasileiros morreram de Covid-19 entre 17/03/2020 e 17/03/2021.

³ Essa não é uma realidade exclusivamente brasileira. Dados da Unesco mostram que, nos diferentes países, mais de 776 milhões de alunos ficaram fora da escola por causa da pandemia.

Para isso, apresenta e discute os resultados de grupos focais realizados com 140 estudantes de graduação dessa IFES, estabelecendo diálogo com os estudos desenvolvidos a partir dos modelos adotados em outras universidades. Como fio condutor dessa conversa (em termos práticos, uma análise qualitativa dos resultados dos grupos focais a partir da revisão bibliográfica de experiências semelhantes), toma-se a reflexão sobre a possibilidade de construir uma perspectiva freiriana (dialógica, emancipatória, acolhedora, voltada à formação do cidadão, à imaginação de um mundo novo) também no contexto do ERE.

Para expor a pesquisa de forma mais organizada, este texto está dividido em outros cinco tópicos que se somam a esta introdução, a saber: explicita-se a *metodologia para a análise dos grupos focais* (tópico 2); apresenta-se os *pressupostos teóricos sobre EaD e ensino remoto na perspectiva freiriana* (tópico 3); visita-se as demais *pesquisas sobre ensino remoto na pandemia* (tópico 4); discute-se o *ERE na perspectiva dos discentes da IFES* (tópico 5); e as *considerações finais* (tópico 6).

2 Metodologia para a análise dos grupos focais

Conforme já mencionado, este estudo objetiva problematizar os efeitos positivos e negativos do ERE a partir da perspectiva dos estudantes envolvidos no processo. Assim, considerando a valoração da natureza intersubjetiva entre educandos e os processos de ensino-aprendizagem, entendeu-se que a realização de grupos focais seria o procedimento mais adequado para acessar as particularidades da experiência de cada um dos discentes frente a adoção do modelo emergencial.

De acordo com Powell e Single, “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (1996, p. 449). Bernadete Gatti (2005) lembra que esses participantes devem ter vivenciado o tema discutido, de modo que possam trazer elementos ancorados por sua experiência cotidiana. Ademais, a pesquisadora esclarece que esses grupos devem estar ligados ao corpo geral da pesquisa, de modo a garantir a coerência da sua realização com os objetos observados.

Nesse sentido, considerando a proposta deste estudo, foram realizados grupos focais com quatro turmas de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Ao todo, 140 graduandos que vivenciaram o ERE participaram desses grupos. Para garantir um ambiente de maior confiança e liberdade para a discussão dos temas, acordou-se com os participantes que

as turmas e os estudantes não seriam identificados. Ademais, em conformidade com a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, decidiu-se por caracterizar/organizar esses grupos focais como um espaço/*corpus* onde fosse possível realizar pesquisa de opinião “com participantes não identificados” (BRASIL, 2016), dispensando a necessidade de registro e aprovação da coleta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que, por conseguinte, dado o enquadramento temporal de urgência da pesquisa, permitiu uma maior celeridade na obtenção dos dados no contexto da pandemia.

Outrossim, decidiu-se que a mediação/facilitação do debate seria realizada pelas duas monitoras de suporte ao ERE, com observância ao princípio da não diretividade apontado por Gatti (2005), isso é, a ausência de intervenções com opiniões afirmativas ou negativas sobre os tópicos discutidos. Essas monitoras se responsabilizaram, ainda, pelo registro e sistematização das reflexões dos grupos a partir de 20 questões principais (Quadro 1) que nortearam as conversas.

Quadro 1 – Questões/afirmações debatidos nos grupos focais *online*.

1	O sistema de ERE é melhor que o presencial?
2	As aulas síncronas são melhores que as atividades assíncronas? E para quem não tem acesso à Internet de qualidade?
3	Atividades avaliativas síncronas são melhores que assíncronas?
4	Aulas síncronas longas, com mais de 2 horas de duração, são ideais?
5	Avaliação em grupo é melhor que individual?
6	Durante as aulas síncronas no ERE, minha atenção foi melhor que nas aulas presenciais.
7	Li/assisti a todos os materiais de apoio que os professores disponibilizaram.
8	Disponibilizar as aulas síncronas gravadas ajudou na minha aprendizagem?
9	A frequência de atividades avaliativas foi adequada?
10	Me senti aprendendo tanto quanto nas aulas presenciais.
11	Me senti avaliado adequadamente.
12	Minha nota foi condizente com o meu aprendizado.
13	Aulas práticas no sistema online foram essenciais para o meu aprendizado.
14	Quais as contribuições do ERE para a minha formação?
15	Em relação ao ambiente de ensino, como foi a interação entre os colegas e com os professores?
16	O ERE cumpriu com as minhas expectativas?
17	Houve assistência e/ou apoio psicológico da Universidade, caso tenha precisado (nessa situação de distanciamento social, sem contato com a vida universitária)?
18	A qualidade das atividades avaliativas foi satisfatória?
19	Os métodos de ensino utilizados pelos professores foram adequados?
20	Fui empático com os meus professores e participei ativamente durante as aulas síncronas (ativando meu microfone e câmera)? Caso não tenha feito isso, qual o motivo?

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao formato dos grupos focais, dada a prevalência do mesmo cenário de pandemia que originou o ERE, recorreu-se às plataformas *online* – mais especificamente ao *Google Meet*, por meio do qual os estudantes tiveram acesso síncrono às disciplinas ao longo do semestre. Essa estratégia foi necessária para viabilizar a produção desses dados ainda durante o período de isolamento. Cabe ressaltar que a realização de grupos focais *online* tem se concretizado nas últimas décadas (DUARTE, 2007), uma vez que esses possibilitam formar grupos de análise mais robustos e, por conseguinte, mais diversos:

No que tange à pesquisa qualitativa e, em especial, ao uso de grupos focais online [...], a Internet não só amplia o número de pessoas envolvidas na pesquisa como garante a diversidade devido a sua capacidade de atingir àqueles que residem em várias regiões do país e do mundo (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2020, p. 6).

Para consubstanciar a análise qualitativa – e dialógica – do posicionamento externado pelos discentes nos grupos focais, tirando a apreciação desses dados da mera *doxa*, fez-se necessário sustentar um *ponto de observação*, bem como identificar *interlocutores potentes*. Nesse sentido, referendou-se a investigação a partir da retomada de pressupostos teóricos sobre a possibilidade de uma perspectiva freiriana também no ERE (tópico 3) e desenvolveu-se uma revisão bibliográfica das principais experiências que compartilham do mesmo contexto (de ERE na pandemia) dialogando, portanto, com os dados (tópico 4).

3 Pressupostos teóricos sobre EaD e ensino remoto na perspectiva freiriana

Por se tratar de “[...] um fenômeno histórico e, como tal, marcado por todas as contingências dessa natureza” (LOPES, PEREIRA, 2017, p. 10), a Educação a Distância pode apresentar uma miríade de definições a depender do contexto social, da época e das tecnologias consideradas. Em comum, os diferentes conceitos trazem o pressuposto de que a EaD é uma modalidade de ensino na qual estudantes e professores estão – temporalmente e/ou fisicamente – separados (KEEGAN, 1996), sendo necessária, portanto, a existência de alguma forma de mediação tecnológica – correio, rádio, televisão, telefone, Internet etc. – para a realização dos processos de ensino-aprendizagem. Logo, por mais que o surgimento e a consolidação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) tenha modificado e incrementado as práticas de EaD, o escopo mais amplo proposto por Desmond Keegan (1996) segue capaz de abarcá-las na atualidade, o que inclui as experiências

desenvolvidas na pandemia de SARS-CoV-2, quase sempre enquadradas como um tipo de “ensino remoto” – por sua vez, uma espécie de recorte dentro das possibilidades da EaD⁴.

Entre os principais benefícios trazidos pela EaD em suas diferentes fases históricas (dos estudos por correspondência aos atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA), pode-se mencionar a possibilidade de atingir estudantes que estão geograficamente distantes (em comunidades isoladas ou de difícil acesso, por exemplo), a flexibilização dos horários de estudo (o que favorece indivíduos que já estão inseridos no mercado de trabalho) e a ampliação do público contemplado; todas essas características que potencializam a democratização da educação nos níveis técnico, profissionalizante e superior. Não obstante, a EaD precisa lidar com desconfianças históricas que recaem, principalmente, sobre a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem ofertados, quase sempre apontados como ‘deficientes’ quando comparados às práticas presenciais (desconfiança essa que, com a pandemia, foi estendida ao “ensino remoto emergencial”).

Em sua tese de doutorado, Jaciara de Sá Carvalho (2015) busca contextualizar historicamente essa desconfiança e aponta duas explicações para o descrédito: o fato de Instituições de Ensino Superior (IES) prestigiadas não terem se interessado em ocupar espaço na modalidade em seu surgimento, provavelmente “para não fazerem concessões históricas e arriscarem suas práticas já consolidadas” (CARVALHO, 2015, p. 82); e, por conseguinte, a utilização indiscriminada da EaD como ‘filão comercial’ para a expansão do ensino superior em instituições particulares que objetivam exclusivamente o lucro e atuam à serviço da razão instrumental (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Partindo dessa perspectiva, Carvalho (2015) discute que o problema da mercantilização que avança na educação (que, em termos freirianos, traduz-se no predomínio de uma *educação bancária*) atinge todos os espaços formativos, sejam eles virtuais ou físicos, sendo essa uma questão que extrapola o debate sobre as possibilidades da EaD ou os suportes utilizados. Assim, a autora problematiza:

As críticas deveriam recair sobre a modalidade, ou seja, sobre a forma como um processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido? Ou sobre o

⁴ Apesar de reconhecer o debate em torno da diferenciação entre EaD (termo que designa a modalidade de ensino de forma mais ampla) e ensino remoto (termo ligado às atividades temporárias com o suporte da Internet, tipicamente síncronas), acredita-se que não seria frutífero estendê-lo neste trabalho, afinal, assim como a EaD também prevê a possibilidade de atividades síncronas, as experiências remotas na pandemia têm se sustentado, em larga escala, a partir do acréscimo de experiências assíncronas. Assim, neste contexto, considera-se o ensino remoto como uma transição/hibridismo temporária/o do ensino presencial para/com a EaD.

modelo neoliberal que orienta não apenas decisões econômicas, mas também no campo da Educação? (CARVALHO, 2018, p. 83).

Nesse sentido, Carvalho (2015) aponta que as principais críticas à Educação a Distância (e a seu aspecto *bancário*) não se referem à modalidade em si, mas a uma condição que atinge de forma mais ampla a sociedade. Além disso, a autora rememora que o próprio Paulo Freire, ao conceber a ideia de educação bancária, estava observando justamente o ambiente físico da sala de aula, de modo que seria contraditório condicionar e/ou circunscrever a formação crítica/emancipatória aos limites deste espaço.

Alguns discursos acabam por tomar a EaD como uma massa homogênea, quando um processo de ensino-aprendizagem a distância pode ser realizado por meios de diversas práticas, com diferentes recursos, tempos e visando compromissos distintos. Muitas vezes, há desconhecimento quanto às possibilidades e complementaridades desse complexo processo. Sujeitos contrários à modalidade se esquecem (ou desconhecem) que a expressão educação bancária foi cunhada por Freire a partir da sala de aula. Em sendo assim, não seria possível a realização de uma educação emancipadora também a “distância”, tal como poderíamos encontrar presencialmente? (CARVALHO, 2015, p. 86).

Tomando que essa possibilidade (de uma educação emancipadora “a distância”) é factível, Carvalho (2015) aponta seis condições (ou pressupostos) necessárias para a realização daquilo que define como uma “educação cidadã a distância”, a saber: *i. educar pela cidadania; ii. trabalho coletivo; iii. diálogo mediatizado pelo mundo; iv. organização participativa; v. materiais de estudo coerentes; e vi. articulação com movimentos sociais em rede*. Todos os pontos se opõem, de alguma forma, à educação bancária que predomina nas experiências de EaD, isso é, a uma educação marcada pelo depósito de conteúdo, pelo trabalho fragmentado, pelo monólogo docente, pela hierarquização verticalizada do processo, pela imposição de materiais pretensamente neutros e pelas formações fechadas em si próprias (CARVALHO, 2015).

Com essa proposta, Carvalho (2015) busca direcionar o olhar para uma perspectiva freiriana de ensino-aprendizagem, baseada no *diálogo* e na formação de *cidadãos emancipados*, capazes de ler criticamente o mundo e imaginar novos mundos (*imaginamundos*⁵). Afinal, conforme aponta o professor Ernani Maria Fiori ao prefaciар *Pedagogia do Oprimido*:

⁵ COSTA *et al.* (2021, p. 33) propõem o conceito de *imaginamundos* como uma postura vinculada à realidade concreta, como “[...] superação da contradição opressor-oprimido”, que exige a “[...] inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se (FIORI *in* FREIRE, 2019, p. 22).

Partindo dos pressupostos propostos por Carvalho (2015), compartilha-se nesta pesquisa a premissa de que “sim”, é possível pensar e vislumbrar uma educação emancipatória dentro das práticas (ainda que emergenciais) de ensino remoto e da EaD, mesmo com a mediação tecnológica do diálogo sendo uma característica inata a essa modalidade. Esse posicionamento se justifica principalmente em dois pilares: a *condição histórica* da sociedade hodierna e a *concepção de diálogo* em Paulo Freire.

Carvalho (2015) lembra que Freire dizia que o “homem é um ser de raízes espaçotemporais” (1979, p. 19). Sendo assim – e retomando a EaD como “processo histórico” (LOPES, PEREIRA, 2017, p. 10) –, ignorar o atual estágio de desenvolvimento das NTICs como alternativa possível para a realização do ensino remoto seria vedar os olhos para a própria dimensão do homem enquanto ser historicamente localizado.

Ademais, tomando uma perspectiva freiriana, é preciso pontuar que diálogo não é apenas “conversa entre pessoas, mas um *processo dialético-problematizador*, que permite aos sujeitos *dizer o mundo* segundo o modo de ver de cada um, transformando-o e a si mesmo (CARVALHO, 2015, p. 92, *grifos da autora*). Isso é, para que seja estabelecida uma perspectiva de educação emancipadora, não é necessária a *presença* geograficamente ou temporalmente simultânea dos educadores-educandos e educandos-educadores, mas um ato de “*estar presente: mobilizando sentidos e conhecimentos para novas construções [...]*” (CARVALHO, 2015, p. 93, *grifo da autora*).

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 2019, p. 95-96).

Destarte, toma-se como fio condutor para o diálogo tecido neste artigo (cf. tópico 5) a necessidade de mirar, ainda que no contexto de uma atividade remota de ensino-aprendizagem emergencial, a perspectiva de uma educação que busque formar, a partir do diálogo,

indivíduos emancipados, opondo-se ao pensamento *bancário* de que, sob a batuta da EaD, estaríamos impedidos de experimentar uma abordagem dialógica e crítica.

4 Pesquisas sobre ensino remoto na pandemia

Na construção do diálogo proposto neste artigo (mediado pela perspectiva freiriana), estabeleceu-se uma interlocução a partir da revisão de pesquisas que avaliaram experiências “remotas e emergenciais” de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Brasil durante a pandemia de Covid-19. Para selecioná-las foram consultados o banco de dados da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Durante a busca nessas bases, considerou-se, como primeira “filtragem”, em todos os campos de pesquisa (título, assunto e resumo), a necessária associação dos descritores “pandemia” e “ensino” dentro de trabalhos publicados entre março de 2020 e março de 2021. Para refinar os resultados, optou-se por selecionar apenas os artigos presentes em revistas de *peer review* (revisão pelos pares). Assim, a coleta inicial mostrou um total de 39 artigos na base SciELO e 145 na Capes.

Em uma segunda “filtragem” do material (feita a partir dos resumos), desconsiderou-se as pesquisas dedicadas a debater experiências em outros países (portanto, em outros contextos socioeducacionais); compartilhadas ainda em versão *preprint*; e que não apresentaram os processos de ensino-aprendizagem como escopo principal da investigação. Por entender que constituem um outro campo (mais específico) dentro do debate sobre o ensino na pandemia, também foram desconsideradas as pesquisas que se debruçaram de forma mais detida sobre as particularidades e os desafios da formação médica e/ou na área da saúde nesse período.

Ao fim da coleta, cruzando as pesquisas evidenciadas nas duas bases, analisou-se um corpo de 40 trabalhos sobre o ensino remoto na pandemia, a maioria (65%) com reflexões centradas nas experiências desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Vale mencionar que, entre esses, 16 artigos (40% do total) foram publicados dentro da *Seção Especial Docência no Ensino Superior em tempos de pandemia*, organizada pela Revista Docência no Ensino Superior (v. 10, 2020), da Universidade Federal de Minas Gerais.

Parte considerável dos trabalhos coletados (13 ou 32,5%) evidencia, já no título, termos como “desafio”, “impacto”, “dificuldade” e “impossibilidade”. Embora essa

observação possa sugerir algum preciosismo semântico, faz-se relevante destacá-la uma vez que a adoção dessas palavras demonstra (o que se confirma com a leitura dos artigos) que essas pesquisas adotam como pressuposto comum que o ensino remoto na pandemia trouxe alguma forma de prejuízo aos processos de ensino-aprendizagem.

Também é interessante destacar a concentração das pesquisas em relatos ou estudos de caso que buscam, quase sempre pelo ponto de vista do educador, mostrar os “desafios” do ensino remoto emergencial em áreas específicas, como *Física* (PAULA *et al.*, 2021; MACHADO; MARCELINO, 2020), *Química* (SILVA *et al.*, 2020; FIORI; GOI, 2020), *Matemática* (FLORES; LIMA, 2021; LIMA; NASSER, 2020; SANTOS; SANT’ANNA, 2020), *Música* (GOHN, 2020) e *formação docente* (CANTONI *et al.*, 2021; MORETTO *et al.*, 2021; ALMEIDA; ARRIGO; BORIETTI, 2020; AMORIM; COSTA, 2020; ARAÚJO *et al.*, 2020; DINIZ; SILVA, 2020; LASTÓRIA *et al.*, 2020).

As demais pesquisas podem ser agrupadas principalmente em três frentes, a saber: avaliação dos impactos do ERE para os discentes; avaliação dos impactos do ERE para os docentes; e reflexões sobre a educação no período pós-pandemia.

Entre os estudos que tomaram a perspectiva dos discentes como foco principal, alinham-se com o objetivo deste artigo as pesquisas desenvolvidas por Fior e Martins (2020); Tavolara, Bonin e Patrucco (2020); e Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020).

Em sua investigação, Fior e Martins (2020) entrevistaram oito estudantes, todos ingressantes no ensino superior de uma universidade pública, matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas, Humanas e Biológicas. A partir da análise feita sobre os relatos desses universitários, as pesquisadoras identificaram

[...] características da docência universitária no ensino remoto que impactaram a transição para o ES [ensino superior], com destaque para: as adaptações pedagógicas realizadas na migração para o ensino remoto; as interações professor-aluno; o compromisso com a formação do aluno; bem como o reconhecimento da qualidade do trabalho docente (FIOR; MARTINS, 2020, p. 9).

Já Tavolara, Bonin e Patrucco (2020) objetivaram caracterizar o perfil dos discentes de um curso superior de tecnologia em uma faculdade particular e os impactos advindos do distanciamento social e da pandemia de Covid-19. A pesquisa mostrou que 20% dos estudantes do curso perderam o emprego nesse período – o que certamente influenciou no desempenho desses estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, os autores verificaram que as principais dificuldades apontadas pelos graduandos no ERE estavam

ligadas com a baixa qualidade da conexão de Internet, com a dificuldade de manter a concentração no ambiente de estudos e com o acúmulo de atividades remotas de diferentes disciplinas por semana.

Também objetivando identificar essas dificuldades, Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020) desenvolveram um diagnóstico situacional sobre o ensino remoto na pandemia. Para isso aplicaram um questionário de estilo de aprendizagem VARK⁶ a 96 estudantes dos cursos de Odontologia e Psicologia de uma universidade pública. Os pesquisadores verificaram uma aceitação positiva dos recursos digitais (como vídeos e *podcasts*) entre os estudantes e concluíram que a “[...] oferta assíncrona de conteúdos pode minimizar limitações de acessibilidade digital ou do ambiente educacional” (CASTRO-SILVA, MACIEL; ARAÚJO, 2020, p. 13), contribuindo para dirimir algumas dificuldades de conexão, por exemplo.

Já entre os estudos que buscaram observar, relatar ou refletir sobre a/as experiência/s remota/s a partir da perspectiva dos docentes, destacam-se os trabalhos de Ferigato, Teixeira e Fragelli (2020); Araripe *et al.* (2020); Ferreira *et al.* (2020); Silva, Rangel e Souza (2020); Campos e Cavalcanti (2020); Almeida (2020) e Sallaberry *et al.* (2020).

Em texto ensaístico, Ferigato, Teixeira e Fragelli (2020) refletem sobre três relações que envolvem o trabalho cotidiano dos docentes em universidades públicas: com os alunos, com a produção de conhecimento e com a sociedade em geral. Ao tomarem as NTICs como caminho na análise, os autores apontam para a necessidade de, por meio dessas, reinventar o espaço acadêmico para que a universidade “seja capaz de reinstaurar regimes de confiança na relação com a sociedade, a partir da promoção de ações de resistência e criação pautadas em práticas participativas, colaborativas, inclusivas e criadoras” (FERIGATO, TEIXEIRA E FRAGELLI, 2020, p. 14), o que permitiria não apenas a superação dos desafios impostos pela pandemia, mas o fortalecimento social dessas instituições públicas.

Já Araripe *et al.* (2020) focaram sua pesquisa em aspectos ligados às dificuldades do *home office* gerado pela pandemia entre os docentes do ensino superior. Eles aplicaram um questionário (com questões objetivas e subjetivas) a 146 professores de uma universidade pública e constataram que 54,1% dos respondentes relataram ritmo de trabalho acelerado, 37,7% apresentam algum desconforto físico, 34,9% desconforto emocional, 63,7% alterações de sono, 65,8% têm consumido mais alimentos e 94,5% têm assumido mais obrigações

⁶ “Este modelo mapeia as preferências de comportamento de estudantes, em quatro canais de aprendizado, pelo acrônimo em inglês VARK: *visual* (visual), *aural* (auditivo), *reading/writing* (leitura/escrita) e *kinesthetic* (cinestésico)” (CASTRO-SILVA; MACIEL; ARAÚJO, 2020, p. 4).

domésticas/familiares, sendo, todas essas, questões que influenciam diretamente na capacidade de dedicação desses docentes aos processos remotos de ensino-aprendizagem.

Ferreira *et al.* (2020), por sua vez, direcionaram os esforços a compreender a importância da formação continuada dos docentes frente a adoção “obrigatória” do ERE. A partir dos relatos de experiência de docentes de cursos de licenciatura e graduação em instituições públicas e privadas, eles constataram um paradoxo na inserção das tecnologias digitais no labor docente:

De um lado, o avanço das ciências e a afirmação mais forte das TD [tecnologias digitais] nas vidas dos sujeitos e no âmbito institucional; do outro, uma formação fragilizada do docente, evidenciando que o tema abordado deve ser visto como objeto de debate no meio acadêmico, a fim de relacionar a formação continuada com a realidade da sociedade (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 16).

Um caminho semelhante foi adotado por Silva, Rangel e Souza (2020) que analisaram os relatos de três professores de uma faculdade particular. As experiências desses docentes corroboram a necessidade da implementação de políticas de formação continuada, vez que externam que o ensino remoto alterou a “[...] prática pedagógica, a comunicação, as relações entre os pares e exigiu habilidades para conduzi-lo da forma possível para atender às demandas da Instituição e dos alunos” (SILVA; RANGEL; SOUZA, 2020, p. 17). Essa pesquisa permiti-nos inferir que sem uma preparação/formação prévia que contemple não apenas o uso instrumental, mas a reflexão crítica da NTICs, dificilmente os docentes serão capazes de lidar com a transição do presencial ao remoto imposta como “urgência” pela pandemia, dada a mudança radical de perspectiva na condução/mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Um das ações de formação continuada que buscou dar conta dessa questão é o projeto *Educações em Rede* (ER), organizado durante a pandemia por cinco professores (distribuídos entre Suécia, Portugal e Brasil) com os objetivos de

[...] auxiliar professores dos diferentes níveis de ensino; apresentar possíveis soluções para um novo cenário educativo, que exigia a mediação das tecnologias digitais da informação e da comunicação; refletir sobre as mudanças para a educação; constituir-se como uma rede de apoio; partilhar conhecimentos e experiências acadêmicas (CAMPOS; CAVALCANTI, 2020, p. 3).

A partir do estudo dessa experiência, Campos e Cavalcanti (2020) concluíram que

[...] é possível levantar algumas considerações importantes: os professores de todos os níveis e modalidades de ensino estão sedentos de uma formação continuada que priorize o uso das tecnologias digitais (de modo menos trivial e mais ativo e inovador); ainda há um percurso longo e árduo no que

se refere à presença das TDICs [tecnologias digitais de informação e comunicação] nas salas de aula, mas a pandemia antecipou as discussões e forçou uma prática pedagógica em ambientes virtuais (CAMPOS; CAVALCANTI, 2020, p. 20).

Almeida (2020), ao apresentar a experiência desenvolvida em uma faculdade particular, endossa essa necessidade de formação específica ao relatar que “[...] as práticas pedagógicas apresentadas requereram da professora *autoformação* nas TDIC para se reconstruir em um período de adaptação a uma nova realidade não dimensionada” (ALMEIDA, 2020, p. 18, grifo nosso).

Também nesse caminho, o estudo de Sallaberry *et al.* (2020) reforça as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao verificar que o ERE “ampliou de forma demasiada a necessidade de ajustes e preparação de conteúdos e materiais didáticos, além de requerer a continuidade dos encontros *online* e o atendimento aos alunos que enfrentam essa mudança” (SALLABERRY *et al.*, 2020, p. 17).

Por fim, dentro das pesquisas que se propuseram a uma reflexão mais ampla – isso é, sobre a influência do ERE no devir pós-pandêmico –, destacam-se os trabalhos de Gil e Pessoni (2020); Castioni *et al.* (2020); Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020); Gusso *et al.* (2020); Gatti (2020) e Charczuk (2020).

Em seu ensaio, Gil e Pessoni (2020) discutem a eficácia do ensino remoto para o alcance de objetivos afetivos de aprendizagem e concluem que a adoção do ensino híbrido⁷ será uma forma preferencial de ensino superior no cenário pós-pandemia. Contudo, preveem que, para isso, essa realidade deve vir acompanhada da capacitação dos docentes na utilização de estratégias de ensino grupal (o que também corrobora as conclusões dos estudos focados em experiências relatadas pelos docentes, que apontam para a necessidade de uma formação continuada).

A mesma previsão aparece no estudo de Castioni *et al.* (2020) que, ao analisarem dados sobre o acesso dos discentes à Internet a ao ensino remoto no ensino superior brasileiro, sustentam que o ensino híbrido deve se consolidar no período pós-pandemia:

As questões que conduzirão as políticas educacionais para a Educação Superior tendem a incorporar o aprendizado de tudo o que foi criado no enfrentamento à pandemia da Covid-19 e nos aguardam novas investigações sobre como o Ensino presencial não prescindirá de tudo o que foi aprendido na fase do ERE, na construção de novas metodologias e práticas voltadas

⁷ Ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que envolve momentos/atividades presenciais e a distância.

para o Ensino híbrido, tendo como central a figura do discente como sujeito ativo do processo de Ensino-aprendizagem (CASTIONI *et al.* 2020, p. 16).

Salvagni, Wojcichoski e Guerin (2020), porém, apresentam uma conclusão que vai no caminho oposto. Para as pesquisadoras, a implementação das atividades remotas no ensino superior durante a pandemia trouxe prejuízos importantes para a formação que não justificam a continuidade de algumas práticas:

No cenário posto pela pandemia, os alunos que passaram a ter aulas a distância vivenciam a ausência dos debates e das trocas de conhecimento proporcionados nas salas de aula, e experienciam o esvaziamento de sentido daquele espaço de aprendizagem, que se torna um mero local para a absorção de conteúdos. A manutenção do espaço virtual enquanto possibilidade de debate cabe à prática de cada professor, mas torna-se mais difícil de ser mantida devido às intercorrências tecnológicas (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2020, p. 9)

Já Gusso *et al.* (2020), prevendo a possibilidade de extensão da pandemia, propõem diferentes variáveis/diretrizes que deveriam ser consideradas pelos gestores de universidades públicas na condução do ensino superior, visando a eficácia e assertividade das ações de ERE neste período e, também, em outros contextos de excepcionalidade que possam surgir. Muitas dessas diretrizes abarcam diferentes desafios apontados nos estudos relatados até aqui. São elas:

[...] proporção entre quantidade de computadores disponíveis e quantidade de pessoas que necessitam utilizá-los para trabalho ou estudo; repertório de professores e estudantes para manejo da plataforma de ensino; características do ambiente de trabalho e estudo; tempo disponível do estudante para participar das aulas; expectativas que cada pessoa envolvida no processo de ensino-aprendizagem possui em relação a esse processo; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados em cada disciplina e a distância; condições dos professores para planejar e implementar as condições do ensino; e condições dos professores para avaliar a aprendizagem dos estudantes (GUSSO *et al.*, 2020, p. 18).

Bernadete Gatti (2020), por sua vez, leva o debate até o ensino básico, propondo que as mudanças provocadas pelo ensino remoto na pandemia (com todas as dificuldades e aprendizados) deve fomentar, num futuro próximo, um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação. “Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças” (GATTI, 2020, p. 37). Porém, a autora assevera que

[...] pensar em perpetuar nas escolas o chamado ensino híbrido, como uma panaceia, deve ser ponderado com cautela em face do que já foi colocado aqui sobre as condições referentes ao desenvolvimento humano em sua

integralidade e as condições socioeconômicas dos estudantes (GATTI, 2020, p. 37).

Considerando essa mesma realidade (do desenvolvimento humano em sua integralidade), Simone Bicca Charczuk (2020) toma a psicanálise para analisar a docência no contexto do ensino remoto e defende que o laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento pode ser estabelecido também no ensino remoto, considerando a escuta e a palavra como representantes da presença e corporeidade neste contexto – o que, de certo modo, se aproxima da proposta freiriana apresentada no tópico anterior, somando-se ao que se defende neste artigo:

[...] a escuta do aluno e a palavra do professor, e vice-versa, seriam elementos indispensáveis para a construção de um laço e a sustentação de uma corporeidade na impossibilidade de encontro físico dos corpos. Assim, as tecnologias passam a suportar um espaço possível de encontro, de palavra e não somente de reposição e divulgação de materiais didático-pedagógicos (CHARCZUK, 2020, p. 17).

É a partir de todas as considerações que constam nestes estudos e foram apresentadas até aqui que, no próximo tópico, busca-se apresentar e dialogar com as impressões dos estudantes que participaram dos grupos focais na IFES avaliada com as demais experiências de ERE desenvolvidas no país.

5 ERE na perspectiva dos discentes da IFES

Como já mencionado, esta pesquisa primou pela consideração da perspectiva dos discentes sobre as atividades de ensino emergencial remoto adotadas pela IFES durante a pandemia. Para isso foram realizados, entre os dias 30 de novembro de 2020 e 08 de dezembro de 2020, quatro grupos focais *online* com 140 estudantes de graduação sob a condição de não os identificar. Mediados por duas monitoras, que atuaram como facilitadoras não diretivas do diálogo, esses grupos debateram e refletiram sobre vinte questões e/ou afirmações (Quadro 1, cf. tópico 2) sobre a experiência vivenciada no ERE.

Ao fim dos quatro grupos focais, durante o cruzamento das impressões, verificou-se que os estudantes dos diferentes conjuntos mantiveram uma coerência/proximidade discursiva no debate dos temas propostos, chegando a conclusões semelhantes em todas as questões. Assim, para facilitar a visualização dessas, optou-se por apresentá-las em um único bloco, destacando apenas divergências ou considerações específicas relevantes.

Destarte, uma das principais conclusões que podem ser extraídas da análise feita pelos discentes é que o ERE foi menos eficiente que o ensino presencial, trazendo prejuízos para a

aprendizagem. Essa sensação foi destacada de forma unânime pelos quatro grupos ao discutirem a afirmação 10. Os estudantes externaram que a sensação é de terem aprendido menos do que nas aulas presenciais. Essa compreensão foi ressaltada em um dos grupos que buscou quantificar o número e concluiu, ainda que de forma abstrata, que *não teve acesso a 10% do conhecimento que teria na sala de aula*.

Essa compreensão de que, num contexto mais amplo, o ERE não contemplou os processos de ensino-aprendizagem da forma desejada faz coro aos resultados verificados entre os discentes nas experiências relatadas por Fior e Martins (2020) e, também, por Tavolara, Bonin e Patrucco (2020), que identificaram “[...] que a alteração das aulas presenciais para as aulas remotas teve inúmeros impactos desde quanto ao uso de tecnologias de aprendizagem, quanto à organização autônoma dos estudantes” (TAVOLARA, BONIN E PATRUCCO, 2020, p. 11).

A sensação de uma experiência predominantemente negativa com o ERE também se externou no debate da questão 14, em que os estudantes dos quatro grupos, ao invés de fundamentarem as respostas nos processos de ensino-aprendizagem, apontaram diversas “contribuições negativas” (prejuízos) relacionadas com a saúde: *dores de cabeça, dores na coluna, cansaço, desânimo, sobrecarga emocional e da saúde mental* (vale ressaltar que, entre os respondentes, dois alunos recorreram a atendimento psicológico especializado na universidade). Esses efeitos – físicos e mentais – relatados pelos graduandos vão ao encontro daqueles observados por Araripe *et al.* (2020) entre os docentes, cujo trabalho em *home office* desencadeou “[...] o aparecimento de problemas psicológicos, como distúrbios do sono, e situações de estresse, como a dificuldade de conciliar a demanda doméstica com a demanda de trabalho/estudo” (ARARIPE *et al.*, 2020, p. 15).

Mirando apenas as condições objetivas, entre os principais pontos externados nas respostas que ajudam a compreender as dificuldades e os prejuízos relatados pelos estudantes estão a *sobrecarga de atividades/tarefas nas diferentes disciplinas; a não adequação das aulas em algumas disciplinas para o ambiente virtual; a baixa qualidade da conexão de Internet; a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudos em casa; a interferência de fatores externos no ambiente de estudo; a dificuldade de manter a concentração em aulas síncronas longas; e o tempo excessivo em frente ao computador* – fatores também relatados pelos estudantes na pesquisa de Tavolara, Bonin e Patrucco (2020).

Ademais, com exceção de um conjunto, os demais grupos focais foram unânimes em avaliar que, embora acreditem ter aprendido menos, obtiveram notas superiores às que teriam no ambiente presencial por causa das particularidades do ERE (questão 12). A sensação nesses grupos é de que as avaliações *online*, sobretudo as assíncronas, foram mais acessíveis por possibilitarem a consulta a anotações e o debate em grupo com os colegas. Essa possibilidade de uma avaliação dialogada – que extrapola os limites do teste, constituindo-se ela própria como um processo de ensino-aprendizagem – foi um dos poucos pontos positivos apontados pelos estudantes em relação ao ERE.

Vale, portanto, aqui, ressaltar que o estabelecimento dessa avaliação que visa formar a partir do diálogo (e não medir, punir, castrar) é um dos pontos que o ERE trouxe que mais se aproxima da perspectiva freiriana, onde as avaliações da aprendizagem devem se constituir como espaços dialógicos para a emancipação dos educandos mediada pelo conhecimento:

Ao entender o processo educacional como um encontro entre sujeitos mediado pelo conhecimento, Freire abre outras possibilidades para se pensar a avaliação da aprendizagem. Se o ato de conhecer é dialógico, se o conhecimento é coletivo e está em permanente reconstrução, a avaliação é igualmente um aspecto dinâmico, coletivo e, necessariamente, compartilhado entre os sujeitos (CUPOLILLO, 2007, p. 61).

Outro ponto positivo mencionado pelos graduandos em relação ao ERE foi a gravação e disponibilização posterior das aulas síncronas. A possibilidade de rever as aulas expositivas foi mencionada reiteradas vezes como uma estratégia importante de acolhimento para compensar as quedas na conexão de Internet e/ou outras interrupções e distrações particulares a cada realidade/ambiente, tornando o conteúdo acessível a todos. Nesse caminho, os grupos apontaram que embora as aulas síncronas sejam melhores no que diz respeito à qualidade do conteúdo e à possibilidade de esclarecer dúvidas em tempo real com os professores, as atividades e os materiais assíncronos respeitam mais as condições de acesso e a disponibilidade (inclusive emocional) de cada aluno. Essa é a mesma impressão de Castro-Silva, Maciel e Araújo (2020), que em seu estudo sobre estilos de aprendizagem verificaram que a oferta assíncrona de conteúdos pode minimizar as limitações de acessibilidade digital.

Apesar de considerarem importante a oferta desses materiais, ao comentarem o acesso aos conteúdos assíncronos, os quatro grupos foram unânimes em reconhecer que não interagiram e/ou fizeram a leitura de todos os arquivos disponibilizados, já que, quando considerado o conjunto de disciplinas na grade, houve uma sobrecarga significativa de leituras e atividades virtuais. De forma geral, os respondentes expuseram a sensação de que

alguns professores não adaptaram as aulas para o ERE, atribuindo a sobrecarga de materiais a essa mera transferência (com pouca adequação) do que já existia no presencial para o ambiente virtual.

Um fator que se evidencia nas diferentes experiências relatadas nos artigos visitados para este estudo e que se aplica na IFES avaliada é a ausência de designers instrucionais e/ou outros profissionais da área na transição do ensino presencial para o remoto. Todo o processo de adaptação do contexto da sala de aula para o ambiente virtual, incluindo a concepção de materiais complementares, tempo de aula e leitura e incorporação de conteúdos multimidiáticos (vídeos, *podcasts* etc.), foi conduzido pelos professores de cada disciplina presencial. Como suporte, quando o ERE já estava em curso, esses docentes tiveram acesso a vídeos explicativos sobre aspectos técnicos da plataforma utilizada (*Google Classroom*) e dois encontros formativos, de quatro horas cada, para discutir sistemas de avaliação.

Nesse sentido, os relatos dos estudantes nos grupos focais, somados à realidade objetiva do que foi a transposição do presencial para o remoto na IFES estudada, endossam os debates sobre a importância da formação continuada e específica dos docentes, conforme discutiram em seus estudos Ferreira *et al.* (2020); Silva, Rangel e Souza (2020); Campos e Cavalcanti (2020); Almeida (2020) e Sallaberry *et al.* (2020).

Em relação às atividades síncronas, os quatro grupos apontaram críticas semelhantes ao comentar as questões 3, 4 e 20. Para os respondentes, as aulas síncronas com mais de 2 horas são cansativas, já que é difícil manter a concentração (e, às vezes, até mesmo a conexão de Internet estável) durante esse período – nesse caminho, um dos grupos propôs que a duração máxima de cada aula remota deveria ser de 1h30. Também foi criticado o caráter de “palestra” desses momentos, sem a abertura para interação e/ou diálogo, e a estratégia de alguns professores de impor participações forçadas (selecionando alunos específicos para responder perguntas) como tentativa de garantir a permanência/atenção.

Na análise desse ponto específico, percebe-se que, a despeito da possibilidade (apresentada e defendida no tópico 3 deste trabalho) de desenvolver o ensino remoto numa experiência freiriana, vez que o diálogo é possível e deveria ser incentivado também no ambiente virtual, tem-se no ERE um predomínio da *educação bancária* (em forma de “palestra”, sem abertura para o diálogo), com um processo de ensino-aprendizagem que coloca o aluno na condição de sujeito passivo no qual os docentes depositam o conteúdo, vez ou outra tirando recibo (eis as perguntas de verificação) para confirmar o depósito. Contudo,

parece-nos que essa é uma perspectiva que foi importada no ERE junto com o conteúdo e o *modus operandi* das aulas presenciais, isso é, não seria razoável imaginar que professores que praticam uma educação bancária na sala de aula mudassem o seu comportamento no ambiente virtual, de modo que não é possível imputar a “culpa” dessa prática ao ERE, mas apenas identificá-la.

Ainda em relação ao aspecto (não)dialógico das aulas no ERE, muitos estudantes relataram (questão 20) que têm vergonha de participar com a câmera; que as distrações, afazeres domésticos e a presença/movimentação de demais pessoas no ambiente em que estão não favorecem essa interação; e que em muitos casos a Internet e/ou o dispositivo em que estão não suportam o uso da câmera, o que impossibilita uma interação mais próxima. Dificuldades de interação também foram comentadas sobre as aulas práticas *online* (questão 13), que precisaram ser gravadas neste contexto e, por conseguinte, tornaram-se um momento unidirecional, sem qualquer interação com o conteúdo ou com os colegas.

A questão 16, especificamente, trouxe respostas que, embora pareçam ambíguas, seguem um mesmo caminho. Isso porque, enquanto alguns respondentes apontaram que suas expectativas, que eram positivas em relação ao ERE, não foram contempladas, outros, cujas expectativas eram negativas, afirmaram que suas desconfianças ao modelo se confirmaram. Como já mencionado, esse espírito que se coloca de antemão como crítico à EaD e ao ensino remoto tem justificativas históricas e, enquanto não forem fomentadas experiências que busquem a formação ampla (novamente tomando a perspectiva freiriana: uma educação dialógica, emancipatória, acolhedora, voltada à formação do cidadão, à imaginação de um mundo novo), dificilmente os educandos mudarão sua percepção sobre essa modalidade de ensino. Isso é, se a práxis corrobora o preconceito, é apenas na práxis que conseguiremos mudá-lo, daí novamente a importância de uma formação continuada que permita aos docentes pensar uma educação emancipadora que considere todas as particularidades da EaD.

Por fim, ao considerar que os principais pontos positivos apontados pelos estudantes em relação ao ERE são a gravação das aulas expositivas e a realização das avaliações em grupo (esses dois já mencionados); o tempo economizado no deslocamento; o adiantamento de disciplinas que estariam suspensas durante a pandemia; e a manutenção do vínculo com colegas de classe, não têm-se, a nosso ver, argumentos sólidos que justifiquem vislumbrar, como fizeram Castioni *et al.* (2020), a adoção de um ensino híbrido no período pós-pandemia.

Na verdade, os resultados dos grupos focais *online* expuseram a necessidade de reflexões mais profundas sobre a condução do ERE e evidenciaram a importância da formação continuada (não apenas técnica, mas filosófica e pedagógica) dos professores. Isso coloca uma importante e ainda longa estrada a percorrer para que essas experiências sejam válidas a ponto de que sua continuidade se justifique no período pós-pandemia. Tomar essa conclusão não significa abdicar do pressuposto adotado neste trabalho, isso é, da possibilidade de uma perspectiva freiriana na EaD, tampouco opor-se à possibilidade de um laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento também no ensino remoto (CHARCZUK, 2020), mas de, como fez Bernadete Gatti (2020), *pensar com cautela essa panaceia*.

6 Considerações finais

Como o próprio nome antecipa, todo o contexto socioeducacional no qual se insere o Ensino Remoto *Emergencial* é de excepcionalidade, ou seja: de uma situação crítica, imprevista, que requer atenção imediata. Contudo, apesar do senso de socorro que a palavra evoca, a etimologia de *emergência* se origina do latim *emergere*, verbo que significa simplesmente *trazer à luz, subir à superfície, fazer emergir*. Esse breve diagnóstico nos permite perceber que existem duas associações possíveis para o termo: de remediação instantânea de alguma condição anormal e de revelação. Ao fim deste estudo, parece-nos que o ERE conseguiu contemplar os dois sentidos possíveis.

Isso porque as práticas emergenciais de ensino-aprendizagem adotadas por diferentes instituições durante a pandemia de SARS-CoV-2 são, em primeiro lugar, uma tentativa de remediar a impossibilidade das atividades presenciais (RODRIGUES; FARIAS, 2020). Porém, isso não fez com que elas deixassem de ser, também, experiências que revelaram – no espaço da EaD – contradições e limitações de modelos educacionais bancários que já existiam no ensino presencial, mas estavam submersas, escondidas nas sombras.

Nesse sentido, a execução desta pesquisa, sobretudo a partir da realização de grupos focais com estudantes da IFES e da análise das respostas desses conjuntos em diálogo com outras experiências, permitiu-nos verificar algumas contradições e dificuldades que já estavam presentes no ensino presencial (aulas não dialógicas; sobrecarga de materiais em um ensino conteudista e bancário; necessidade de formação contínua para os professores etc.). A transferência para o ERE serviu, portanto, para trazê-las (essas dificuldades) à luz. Ainda

assim, cabe apontar que outra miríade de questões (como aulas inadequadas ao AVA; prejuízos para saúde física e mental pelo uso excessivo das telas; dificuldade de acesso à Internet; interferência de condições/pessoas externas durante as aulas; restrição nos espaços de diálogo) se coloca a partir das contingências que fizeram o ERE ser estruturado como medida de remediação planejada e executada num brevíssimo período.

É nesse sentido que, reiterando as conclusões apontadas na análise desenvolvida no tópico anterior, parece-nos não existir nenhum motivo sólido que justifique a continuidade dessas experiências dentro dos parâmetros adotados (ainda que parcialmente, sob a batuta do ensino híbrido) no período pós-pandemia. Na verdade, a maior lição que emerge do estudo dessas experiências de ERE é que reproduzir a educação bancária ainda existente no espaço físico da escola/universidade no ambiente virtual significa, por consequência lógica, repetir os prejuízos já observados no *locus* escolar. A diferença é que a associação desses prejuízos com outros fatores, particulares à EaD e demonstrados neste estudo, pode ressaltar características negativas da modalidade (como a impossibilidade de interação física e os problemas pelo uso excessivo das telas, para citar duas), danificando ainda mais a relação de ensino-aprendizagem que já estava abalada.

Por outro lado, porém, a partir dos pontos positivos observados (como a preferência pelo caráter coletivo e dialógico que a avaliação tomou durante o ERE), reitera-se a importância e a necessidade de que se busque, no espaço virtual e nas aulas presenciais, a construção de uma educação emancipadora. Afinal, assim como o ensino bancário tende a endossar os pontos negativos, a educação dentro de uma perspectiva freiriana, que a partir do diálogo busca permitir que os educandos imaginem outros mundos, também reforça o principal ponto positivo da EaD e das NTICs, que é a possibilidade de novas formas de comunicação, afinal, encerrando com as palavras de Paulo Freire (1982), nosso mundo é um mundo de comunicação:

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (FREIRE, 1982, p. 66).

Referências Bibliográficas

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 05-24, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, F. G.; ARRIGO, V.; BROIETTI, F. C. D. Relatos de pós-graduandos em Ensino de Ciências e Educação Matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24732>
- ALMEIDA, M. C. R. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24827>
- AMORIM, D. C.; COSTA, C. J. A. Impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 4, p. 80-103, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.271>
- ARARIPE, F. A. A. L.; [et al.]. Aspectos ergonômicos e distanciamento social enfrentados por docentes de graduações a distância durante a pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24713>
- ARAÚJO, P. V.; [et al.]. Estratégias do Departamento de Odontologia Restauradora para capacitação de seu corpo docente diante da pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte**, v. 10, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24770>
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.
- CAMPOS, F. A. C.; CAVALCANTI, A. P. C. Partilhando em rede: uma proposta de trocas de saberes em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24876>
- CANTONI, J.; [et al.]. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 369-385, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12130>
- CARVALHO, J. S. **Educação cidadã a distância**: uma perspectiva a partir de Paulo Freire. 2015. 211 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CASTIONI, R.; [et al.]. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CASTRO-SILVA, I. I.; MACIEL, J. A. C.; ARAÚJO, L. K. Estilos de aprendizagem e hierarquia de necessidades no planejamento educacional remoto em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24677>

CHARCZUKI, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>

COSTA, R. N.; [et al.]. Imaginamundos: a importância do ato de imaginar como apropriação e ressignificação de si e do mundo. In: COSTA, R. N.; [et al.] (Orgs.). **Imaginamundos: interfaces entre educação ambiental e imagens**, Macaé: Editora NUPEM, 2021, p. 27-46.

CUPOLILLO, A.V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304>. Acesso em: 31/05/2021.

DINIZ, V. L.; SILVA, R. A. Formação de professores no período pandêmico: (im)possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24711>

DUARTE, A. B. S. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2007. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_51bcc64139_0012782.pdf. Acesso em: 31/05/2021.

FERIGATO, S. H.; TEIXEIRA, R. R.; FRAGELLI, M. C. B. A universidade e a atividade docente: desafios em uma experiência pandêmica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24738>

FERREIRA, L. F. S.; [et al.]. Considerações sobre formação docente para atuar online em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24761>

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. Docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>

FIORI, R.; GOI, M. E. J. O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, Edição Especial Covid-19, v. 18, p. 218-242, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.218-242.1807>

FLORES, J. B.; LIMA, V. M. R. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os professores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 94-109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i4.12116>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n.100, São Paulo, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>

GIL, A. C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493>

GOHN, D. M. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 152-171, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7117.rt.2020.170749>

GONÇALVES, E. C. Covid-19 e "pós-verdade": o escárnio da racionalidade técnico-instrumental. In: GONÇALVES, C. G.; LOUREIRO, R., RAMALHETE, M. P. (Orgs.). **Isolad@s: reflexões artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia**. Vitória/ES: Nepefil/Ufes, 2020, p. 381-396.

GUSSO, H. L.; [et al.]. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. London: Routledge, 1996.

LASTÓRIA, A. C.; [et al.]. Formação inicial de professores na pandemia de COVID-19: estudo de caso sobre Cartografia Escolar. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24720>

LIMA, D. O.; NASSER, L. Avaliação no Ensino Remoto de Matemática: analisando categorias de respostas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10311>

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. F. R. O que e o quem da EaD. In: PEREIRA, M. F. R.; MOARES, R. A.; TERUYA, T. K. (Orgs.). **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 9-24.

MACHADO, C. B. H.; MARCELINO, V. S. Uma proposta didática para aulas remotas: microaprendizagem no ensino de física. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 3, p. 187-202, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4300662>

MORETTO, R. A.; [et al.]. Formação de Professores e Educação Ambiental: desafios e conquistas no contexto imposto pela Pandemia de Covid-19. **Revista Insignare Scientia**, v. 4, n. 3, p. 291-308, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i3.12126>

PAULA, B. S.; [et al.]. Elaboração e avaliação da disciplina remota de Física 1 na UFRJ durante a pandemia de Covid-19 em 2020. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0518>

POWELL, R. A.; SINGLE. H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, Oxford, v. 8, n. 5, 1996.

RODRIGUES; L. A.; FARIAS, M. N. Ensino remoto emergencial ou avaliativo (ERE⇒ERA): expropriação capitalista e universidade pública em tempos de pandemia. In: GONÇALVES, C. G.; LOUREIRO, R., RAMALHETE, M. P. (Orgs.). **Isolad@s: reflexões**

artísticas e teórico-críticas sobre o isolamento social no contexto da pandemia. Vitória/ES: Nepefil/Ufes, 2020, p. 184-199.

SALLABERRY, J. D.; [et al.]. Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>

SANTOS, M. S.; SANT'ANNA, N. F. P. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.10240>

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N. S.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.2.38898>

SILVA, J. A. O.; RANGEL, D. A.; SOUZA I. A. Docência superior e ensino remoto: relatos de experiências numa instituição de ensino superior privada. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>

SILVA, N. S.; [et al.]. Concepções de professores dos cursos de Química sobre as atividades experimentais e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24727>

TAVOLARA, G.; BONIN, S. M.; PATRUCCO, L. G. Caracterização do perfil discente e impactos na educação do ensino superior frente ao período de pandemia do COVID-19: o caso do curso superior de tecnologia em Hotelaria da Faculdade Senac Porto Alegre. **Competência**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v13n2.2020.791>

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 05.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Educação ambiental e os efeitos da pandemia de Covid-19 no ensino básico
Environmental education and the effects of the Covid-19 pandemic on basic education

Pedro Júlio de CASTRO FILHO*
Francisco Nataniel Batista de ALBUQUERQUE**

RESUMO: A Educação Ambiental (EA) como um tema que necessita ser abordado de forma transversal no currículo da educação básica, nesse período pandêmico, lida com diversos desafios, sendo muitas das vezes sobreposta por outras prioridades e conteúdos. O objetivo deste estudo foi investigar os obstáculos que se encontram em torno da EA escolar no contexto da pandemia de Covid-19, bem como as perspectivas frente a essa nova realidade no ensino. Foi possível verificar que o processo ainda é lento e que as escolas estão enfrentando dificuldades para conseguir inserir a EA nesse contexto pandêmico, refletindo-se na escassez de estratégias e de situações que estão sendo implementadas no contexto escolar. Além disso, percebeu-se o quanto as tecnologias digitais, enquanto auxiliadoras e potencializadoras do ensino, proporcionam um elo entre a escola, os alunos e o meio ambiente, de modo a favorecer que os alunos tenham autonomia para observar, criticar e refletir acerca de seu contexto socioambiental. Nesse sentido, a EA não pode ser preterida por outros conhecimentos em virtude da realidade da pandemia, mas reinventada e ressignificada no contexto escolar por meio de metodologias inovadoras, recursos acessíveis e de uma consciência generalizada sobre o cenário atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Educação Ambiental. Tecnologias. Escola. Pandemia.

ABSTRACT: Environmental Education as a theme that needs to be addressed in a transversal way in the curriculum of basic education, in this pandemic period, deals with several challenges, being many times overlapped by other priorities and contents. The objective of this study was to investigate the obstacles that are found around school AE in the context of the Covid-19 pandemic, as well as the perspectives facing this new reality in teaching. It was possible to verify that the process is still slow and that schools are facing difficulties to be able to insert AE in this pandemic context, reflecting on the scarcity of strategies and situations that are being implemented in the school context. In addition, it was realized how much digital technologies, as aids and enhancers of teaching, provide a link between the school, the students and the environment, in order to favor that the students have autonomy to observe, criticize and reflect on its socio-environmental context. In this sense, AE cannot be passed over to other knowledge due to the reality of the pandemic, but reinvented and reframed in the school context through innovative methodologies, accessible resources and a generalized awareness of the current scenario.

KEYWORDS: Basic education. Environmental education. Technologies. School. Pandemic.

* Mestrando em Geografia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5295-2455>. E-mail: jcastrinho14@gmail.com.

** Doutor em Geografia (Universidade Estadual Paulista/UNESP-Rio Claro). Professor do Curso de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral/CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8588-2740>. E-mail: natangeo@hotmail.com.

1 Introdução

Recentemente, o Brasil se deparou com a crise pandêmica de Covid-19, causada pelo Coronavírus (Sars-CoV-2), que se enraizou na saúde, na educação, na segurança e na qualidade de vida das pessoas, bem como nos diversos setores de produtividade, gerando inúmeros efeitos agressivos nos processos de organização, desenvolvimento e crescimento das atividades econômicas e projetos sociais como um todo.

Como uma medida de segurança e prevenção do contágio e da disseminação da doença, muitas soluções provisórias foram tomadas, de modo a diminuir ou controlar a aceleração da transmissão entre as pessoas, o que implicou diretamente na obrigatoriedade do distanciamento social, uma vez que considera-se ser esta a causa mais propícia ao crescimento dos casos. Sendo assim, diversas instituições, dentre elas as escolas públicas e privadas, passaram a cumprir tais regulamentações, sob pena de multas e de descumprimento das normas e decretos oficiais, tendo que permanecerem fechadas.

Esse panorama se agrava ainda mais no contexto escolar cujas escolas seguem rigorosamente as regulamentações oficiais, cumprindo a obrigatoriedade dos decretos estaduais e municipais, permanecendo presencialmente inoperantes. Conseqüentemente, é de se esperar que toda a comunidade escolar esteja sendo atingida diretamente nessas circunstâncias. Além disso, com o fechamento temporário dessas escolas, muitos problemas começaram a se tornar visíveis com o passar do tempo em vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para aulas remotas e para a realização de atividades padronizadas como estratégia de ensino, em que o aluno muitas das vezes se encontra distanciado dos conteúdos que são atribuídos durante as aulas.

No que se diz respeito aos conteúdos, outros desafios se levantaram nas escolas, como a abordagem de temas importantes e fundamentais à formação do aluno, como os Temas Transversais Contemporâneos, os quais são orientados e reforçados pelos documentos oficiais da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Inserido nestes temas encontra-se a Educação Ambiental (EA) que desempenha uma função essencial na formação de cidadãos cada vez mais comprometidos com as questões ambientais, a partir de um ensino integrado, dialogado e voltado para a construção de estratégias e de atividades que visam a participação, a formação de atitude crítica e responsável e a coletividade (GUIMARÃES, 2004).

Em tempos como estes, é um grande obstáculo retomar à normalidade tais atividades que exigem contato físico, trabalho grupal e interatividade, que são estratégias importantes na prática de várias atividades em EA. Entretanto, não se pode simplesmente esquecer que o desenvolvimento do aluno perpassa também pela construção de uma consciência socioambiental crítica e que o contato do aluno com os conteúdos, com as técnicas e com outros alunos são elementos-chave na aquisição de competências e habilidades voltadas à conservação do meio ambiente, o que gera uma demanda por novas estratégias para abordar a EA nessa nova configuração do ensino.

A partir desta realidade, cabe apontar um questionamento que traz em vista a intensidade deste problema: quais os desafios e as possibilidades que a EA crítica, transformadora e emancipatória enfrenta na comunidade escolar, diante dos efeitos da pandemia de Covid-19? Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar os obstáculos que se encontram em torno da EA escolar no contexto da pandemia de Covid-19, bem como as perspectivas frente a essa nova realidade no ensino.

2 A questão da EA e o contexto da pandemia de Covid-19 no cenário escolar

A inserção da EA no contexto escolar sempre foi pautada por desafios que acometem seu desenvolvimento, desde a sua chegada ao Brasil, sendo fortemente influenciada pelo movimento ambientalista na década de 1970 até os dias atuais. Através da intensificação das relações entre sociedade/natureza trazendo consigo muitos impactos e conflitos relacionados ao consumo e as formas de exploração desordenadas dos recursos naturais, a questão da EA ganha notoriedade dentre os debates internacionais, no contexto escolar e na sociedade como um todo. Com o avanço das discussões em prol do meio ambiente e com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no cenário brasileiro (Lei nº 9.795 de 1999), a EA passa a ser obrigatória nos currículos escolares, em todas as modalidades de ensino (DIAS, 2004).

No âmbito escolar, devido ao nível de complexidade das problemáticas ambientais, a EA deve ser desenvolvida por um viés interdisciplinar e/ou pluridisciplinar. Essa abordagem vasta da EA no currículo escolar foi tratada e postulada durante as muitas conferências ambientais internacionais importantes como a de Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Rio de Janeiro (1992) e também através das recomendações contidas nos documentos referenciais da educação brasileira. Reconhece-se através desses pressupostos a importância que tem a EA na

formação de cidadãos cada vez mais críticos, participativos e conscientes das causas ambientais, tornando-os ativos no processo de desenvolvimento em prol do meio ambiente (JACOBI, 2003).

É verídico apontar que todo e qualquer conteúdo a ser ensinado na escola precisa estabelecer uma relação entre o que é visto na teoria juntamente com a prática no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e com a EA não é diferente. Existem muitas estratégias práticas para se abordar a EA dentro da escola e muitas delas partem da elaboração e do desenvolvimento de projetos e eventos voltados às temáticas ambientais (BARCELOS, 2008).

Os projetos de EA são propostas compostas de atividades a serem executadas na escola, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e integradoras, pelo questionamento e pela reflexão. Esses projetos, muitas das vezes, articulam-se com as questões ambientais locais e contribuem para que os alunos participem e se envolvam em seu próprio processo de aprendizagem e o compartilhem com outros alunos, com a comunidade em geral, assim como também exigem que a escola se empenhe em realizar mudanças em sua forma de ensinar.

Ao trabalhar com projetos, a escola exerce uma função articuladora do processo de aprendizagem, estimulando os alunos à necessidade de adquirir novos conhecimentos, na medida em que estes sejam necessários. Sendo assim, os projetos como métodos inovadores e integradores buscam transpor as formas tradicionais de ensino, possibilitando aos alunos uma aprendizagem significativa (TRAVASSOS, 2004).

No entanto, a preocupação com o bem-estar da população durante o período de isolamento social intensificou-se bastante nos últimos meses, principalmente porque esse é um momento de grandes restrições. Com a disseminação do novo Coronavírus e as implicações advindas dessa pandemia, pesquisadores e cientistas investigam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da doença em diferentes partes do mundo, nos mais diversos setores da sociedade, dentre eles a educação. No caso do Brasil, os desafios são ainda maiores, pois trata-se de um país cujo contraste social é elevado (WERNECK; CARVALHO, 2020).

Sendo um ser social, os seres humanos sentem a necessidade de pertencer a um grupo, de compartilhar, de realizar alguma atividade em comum (VIGOTSKY, 2001), e com as restrições impostas pela Organização Mundial da Saúde e os governos, de modo geral, uma das instituições que sofreu com essas proibições foram certamente as escolas.

No cenário de pandemia, o alerta adotado nesse período foi “fique em casa” e o cotidiano das famílias se transformou por completo, a rotina do trabalho e os momentos de socialização passaram a ser virtuais. As escolas, instituições de ensino superior, creches e outros centros educacionais sofreram um grande impacto nos últimos meses, tanto economicamente quanto em qualidade de ensino, uma vez que muitas escolas adotaram as aulas remotas como meio principal de continuar exercendo o ensino. Nesse contexto, as escolas tiveram que adaptar o modo de atender seus alunos e, para evitar o contato social, passaram a ensinar através de plataformas e veículos de comunicação virtuais, transformando o espaço da casa de cada aluno em uma sala de aula. Através de videoconferências ou *lives* em redes sociais, os professores continuaram a incentivar a prática de atividades, destacando a importância desse hábito para o processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2020).

No que se refere às regulamentações dos documentos oficiais acerca das medidas de adoção das aulas remotas, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/96), por intermédio de seus Art. 32º e 36º, deixa claro que a modalidade de ensino à distância pode ser desenvolvida na educação básica através da autorização das secretarias de educação e de seus respectivos conselhos estaduais e municipais em situações emergenciais e em caráter complementar (BRASIL, 1996). Essa recomendação foi reforçada posteriormente pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 em seu Art. 8º explicitando que:

Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial (BRASIL, 2017).

A nova realidade passou a exigir das secretarias de educação dos estados brasileiros, bem como do Ministério da Educação (MEC), estratégias para minimizar o efeito da pandemia no contexto escolar. Essas medidas mitigatórias levantam discussões, em que precisam ser realizados maiores estudos sobre o grau de efetividade e de aceitabilidade do ensino remoto, a fim de melhor compreender seus efeitos positivos e negativos, especialmente na Educação Básica. Nesse sentido, no que tange aos projetos e às estratégias de ensino da EA

na escola, ainda é uma incógnita quando e como estas atividades retornarão a fazer parte do cotidiano escolar.

3 Metodologia

A abordagem metodológica deste estudo classifica-se como qualitativa, caracterizando-se por considerar os fatos, a partir de uma visão subjetiva, indispensável para a compreensão da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos e que, dentro de suas especificidades, serve como base de apoio para a análise de dados (SEVERINO, 2007).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de caráter revisionista, que busca analisar, registrar e relatar os acontecimentos relacionados a determinados objetos de estudo e/ou problemáticas que estão inerentes a um mesmo contexto (FERREIRA, 2015). Nesse sentido, um dos pontos relevantes da pesquisa exploratória se trata de:

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2017, p. 41).

Procurou-se realizar um levantamento de informações, a fim de localizar, agrupar e analisar o que se tem produzido em termos de ciência e de publicações acerca da EA no contexto de pandemia de Covid-19, detendo-se também na verificação da legislação educacional vigente, notícias e reportagens, casos e experiências que trazem soluções provisórias ou inovadoras para a abordagem da EA no ensino básico.

Além disso, no atual contexto de pandemia, muitos debates e orientações para a EA estão ocorrendo de forma virtual por meio de *lives*/palestras, mesas redondas, conferências em aplicativos como Youtube, Google Meet, Zoom, dentre outros, sobre o referido tema, configurando-se também como fonte para obtenção de dados.

4 Desafios da EA escolar frente à pandemia de Covid-19

A escola é o espaço onde os alunos precisam estar em contato com temas e conteúdos que necessitam ser trabalhados e refletidos, a fim de favorecer o desenvolvimento de ações e

projetos educativos em prol do ambiente ondea estão inseridos, ou seja, a escola é fundamental para que os alunos possam alcançar subsídios teórico-metodológicos, além da conscientização para conservar o seu ambiente (MANZANO; DINIZ, 2004).

Apesar de a EA ser considerada um tema transversal contemporâneo e obrigatória nos currículos escolares nacionais, além de um componente importante de caráter transformador para a sociedade, existem escolas que ainda resistem a essa demanda. Essas escolas são reflexos de um conjunto de fatores que englobam não só a falta de formação de professores e dos atores envolvidos na gestão escolar, mas também a ftrecurso disponíveis, organização curricular e a própria reflexão dos indivíduos como atuantes e transformantes das causas ambientais (SATO, 2005).

Cabe ressaltar que, é através da EA na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória que os alunos têm contato com os conteúdos e técnicas para atuarem em sua realidade ambiental, como ferramenta para a conscientização e disseminação das informações que são muito valiosas na conservação do meio ambiente. No entanto, é importante enfatizar que existe um grande desafio das escolas em desenvolver estratégias didáticas para abordar os diversos saberes relacionados ao cuidado com o meio ambiente importantes aos alunos e isso está diretamente relacionado com o baixo arsenal metodológico atribuído nas aulas, fruto da formação profissional, da disponibilidade de recursos, da gestão e do planejamento (CARVALHO, 2004).

Também é importante salientar que as problemáticas ambientais se tornaram destaque nas últimas décadas, através de inúmeros debates e conferências em prol do meio ambiente, refletindo-se no contexto escolar através de leis, diretrizes e orientações curriculares consideradas como indispensáveis na formação do aluno. No entanto, a EA muitas vezes está suprimida por conteúdos que são considerados “mais relevantes” sobre a formação do aluno e essa problemática está associada não somente com a questão da formação dos professores para lidarem com as variadas estratégias na promoção do ensino-aprendizado, mas também com os vários obstáculos políticos, didático-pedagógicos e estruturais que permeiam o ensino como um todo (POLLI; SIGNORINI, 2012).

Somado a todos estes desafios escolares, a realidade da pandemia de Covid-19 trouxe consigo uma série de impactos sobre as práticas escolares que agravaram ainda mais a forma como a EA é desenvolvida nas escolas. Com a medida de distanciamento social e com a rápida propagação da doença em território nacional, as escolas tiveram que adotar outras

formas para continuar a desempenhar suas atividades e promover o ensino aos alunos, estratégias estas que até então não estavam preparadas para executar.

Uma solução adotada em grande parte das escolas públicas foi aderir às tecnologias digitais e de comunicação para dar continuidade ao ensino, utilizando estes meios como veículos para viabilizar as interações entre o professor e os alunos. Entretanto, parece ser simples essa estratégia empregada pelas instituições de ensino, porém, ainda encontram-se obstáculos referentes ao acesso e manuseio a estas tecnologias, tanto por parte de alunos quanto de professores, bem como dificuldades pedagógicas em se adequar a este novo contexto digital de ensino e, sobretudo, no ensino e desenvolvimento de temas que são importantes como a EA e o meio ambiente (CAFARDO, 2020).

Mesmo sob os efeitos da pandemia, não se pode fechar os olhos para os problemas ambientais que perpetuam em âmbito nacional e global que demandam cada vez mais de estratégias mitigadoras e de formação de opinião e de valores, cuja escola tem papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, o universo da EA cada vez mais se expande, à medida em que se intensificam as interações antrópicas e naturais, com o intuito de conscientizar e proporcionar uma mudança de atitude para uma realidade voltada à conservação dos bens naturais.

Essa discussão foi erguida durante a *live* realizada pelas Secretarias da Educação e do Meio Ambiente - Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental, em parceria com a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA-BA), intitulada "Perspectivas socioambientais para educação escolar para além dos tempos de pandemia: compreensão, formação e currículo" da série de atividades da Semana do Meio Ambiente 2020. O tema central são as reflexões sobre Educação Ambiental em tempos de pandemia, que tem o objetivo de promover diálogos com a rede de educação do estado, professores, estudantes, familiares e demais profissionais de educação e do meio ambiente (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, 2020).

Nesse debate virtual, traçam-se alguns pressupostos da EA e da importância que sempre teve no contexto social e escolar, passando, no atual cenário de pandemia, por limitações e resistências em sua implementação. Também chama atenção para os vários movimentos de instituições escolares e órgãos ambientais em prol do meio ambiente nesse contexto, bem como na oferta de cursos, discussões, eventos e publicações sobre o tema.

Com relação à EA escolar, tornou-se mais difícil nesse contexto trabalhar diversas estratégias relacionadas a ela, principalmente em se tratando de atividades práticas coletivas e integradas que são essenciais na formação do sujeito comprometido com as causas ambientais. O compromisso com a EA e com o meio ambiente parte tanto da perspectiva individual quanto coletiva, reforçando-se na busca de caminhos e de atitudes que estejam inclinadas em prol da conservação ambiental.

O que se indaga nesse momento é sobre como dar continuidade a estas atividades de EA na escola (principalmente as de cunho coletivo) em um período com tantas restrições no espaço escolar, limitando-se apenas a repassar os conteúdos e atividades de forma mecanizada através de plataformas e aplicativos digitais para que os alunos não fiquem, de fato, sem estudar. A EA não pode ser omitida ou até mesmo sotaposta a outros conhecimentos em virtude da realidade da pandemia que se assola no território nacional, mas reinventada e ressignificada no contexto escolar por meio de metodologias inovadoras, recursos acessíveis e de uma consciência generalizada sobre o cenário atual.

5 As tecnologias digitais e de comunicação a favor da EA escolar

Em meio à pandemia, é praticamente indispensável as tecnologias digitais e de comunicação no contexto escolar como forma de disseminar e de continuar a desenvolver o ensino aos alunos nos mais variados temas e disciplinas, uma vez que estas ferramentas tecnológicas durante esse período servem como principais veículos de contato entre o aluno e a escola.

Essas ferramentas tecnológicas, quando inseridas no ambiente escolar, propiciam não somente o desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando as mídias digitais, mas também contribuem para o fortalecimento das ideias, do diálogo, estimulando a criatividade e a criticidade dos estudantes. Dessa forma, pensar os processos educativos no campo da cultura e da cultura digital, de forma específica, e os sentidos produzidos nesses cenários, requer pensar o sujeito enquanto situado em um universo sociocultural do qual ele é não só integrante e constituinte, como também produtor (COCCO; CAIMI, 2021).

Tais ferramentas proporcionam a interação entre aluno-conteúdo, aluno-formador, formador-aluno, aluno-aluno, seja pela realização de atividades síncronas como assíncronas; o compartilhamento de informações pessoais e profissionais, como acontece com o perfil em redes sociais; o conhecimento prévio das experiências pessoais, profissional, línguas e culturas dos alunos e

dos professores; a troca de ideias entre professores e alunos; a participação em discussões temáticas; o desenvolvimento de trabalhos em grupos; o compartilhamento entre colegas de trabalhos individuais, e, a construção do conhecimento do aluno com a colaboração dos outros participantes do grupo (FRANCO; BRAGA; RODRIGUES, 2010, p. 16).

As ferramentas tecnológicas e comunicativas no ensino facilitam o diálogo e a dinamicidade que o docente precisa conhecer, bem como as limitações em utilizar ferramentas adequadas à realidade dos alunos e, assim, promover a exposição de opiniões sobre atividades e o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; GHISLENI, 2021).

Esta necessidade de conexão durante a pandemia faz com que a internet assuma no ambiente escolar a função de auxiliadora do trabalho pedagógico, como ferramenta educativa que permite o dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. Com a experiência no ensino remoto, percebe-se que a internet é uma ferramenta que quando utilizada de forma planejada poderá complementar o sistema educacional, auxiliando o docente, e não com a pretensão de substituí-lo. Entretanto, como nas demais ferramentas, é necessário que o docente se capacite e reflita sobre as maneiras de utilizá-la, a fim de obter o melhor desempenho e eficácia durante o desenvolvimento do fazer docente.

Com o advento da pandemia de Covid-19, muitos eventos científicos, cursos, palestras, aulas, dentre outros, até então presenciais, se reorganizaram no ambiente virtual, de modo que muitos alunos de diversos níveis e modalidades de ensino podem ter acesso a eles como complemento de sua formação, auxiliando na troca de conhecimento e de experiências que são valiosas na compreensão do que se propõe a estudar. Do mesmo modo, professores também conseguem complementar sua formação com cursos de aperfeiçoamento, especializações e demais atividades que vão potencializar suas estratégias para a sala de aula.

Em EA, percebe-se o quanto estas tecnologias digitais a serviço da educação proporcionam um elo entre a escola, os alunos e o meio ambiente, de modo a favorecer que os alunos tenham autonomia para observar, criticar e refletir acerca de seu contexto socioambiental. Obviamente, não são todos os alunos que possuem algum equipamento ou dispositivo que os conectem à internet ou que os permitem realizar atividades em casa, e diversos relatos e entrevistas acerca da acessibilidade e inclusão digital escolar apontam para esta necessidade, principalmente na pandemia (SALLES, 2020; SABÓIA, 2020).

A questão trazida ao debate deste estudo se concentra em como a EA pode ser implementada nas escolas em períodos com grandes restrições como este, de modo que as

escolas consigam desenvolver suas atividades relacionadas à EA e à conservação do meio ambiente na atual configuração de ensino remoto que praticamente todas as regiões do Brasil estão atendendo. Não é uma tarefa simples trazer essa questão à discussão, principalmente levando em conta a diversidade, a necessidade e as limitações que esse momento impõe, sendo essencial pensar novos caminhos para a educação, de modo a proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e cada vez mais significativo em seus contextos.

6 Caminhos para a abordagem da EA escolar no atual cenário de Covid-19

A escola, hoje, pelo menos em uma perspectiva teórica, encontra-se fortemente comprometida com um ensino de qualidade e com a ideia de construção da cidadania, o que perpassa pela formação do sujeito crítico e participativo ambientalmente. Os conteúdos escolares ensinados aos alunos são entendidos como parte de um instrumental necessário para que todos compreendam a realidade à sua volta e adquiram as condições necessárias para discutir, debater, opinar e mesmo intervir nas questões sociais e ambientais que marcam cada momento histórico (SANTOS, 2012).

A EA no Ensino Básico parte da premissa de promover aos alunos conceitos, métodos e uma reflexão sobre seu papel com relação ao meio ambiente, não se baseando na reprodução de procedimentos-padrão e em ações ambientalmente corretas, mas tornando-as aptas ao desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica, essencial na atualidade (LOUREIRO, 2009). A pandemia de Covid-19, no entanto, impactou significativamente o modo como a EA vinha sendo trabalhada na escola e nas salas de aula, o que fez com que novos caminhos começassem a ser pensados com o intuito de dar prosseguimento a estes saberes e estratégias no ensino como um todo.

Como o distanciamento social, de certa forma, restringiu os alunos e professores de estarem em contato entre si e com a natureza para compreender os fenômenos em diferentes escalas, outras portas foram abertas, de modo a trazer a atenção dos alunos para a realidade mais perto de si mesmos, em seu entorno, na sua casa. Parece não ser tão óbvia a relação da EA no enfrentamento da pandemia, mas o cuidado com o meio ambiente também constitui-se como uma importante arma nesse contexto. Dessa forma, os professores precisam estimular os alunos a pensar a EA em diferentes modos, até então invisíveis diante de si, fazendo o aluno observar e compreender que a EA está relacionada em todos os aspectos de sua realidade.

Para os alunos da Educação Básica, por exemplo, os professores podem continuar a desenvolver a EA através de atividades que retratem o seu modo de vida e dos fenômenos que ali estão presentes, pois diversas temáticas estão diretamente ligadas a ações cotidianas. Além disso, como as aulas ocorrem em casa, a mediação dos pais e responsáveis é essencial nas atividades, o que acaba por integrar a família nesse processo, tornando-os participativos, ou seja, os alunos têm a ajuda de seus familiares na execução de atividades, na criação de modelos, na observação diária e na mudança de comportamento com o meio ambiente.

Um exemplo de caso que utiliza projetos para desenvolver a EA a partir da realidade dos alunos é a Escola Estadual Joaquim Murinho, em Campo Grande-MG, onde os jovens do Ensino Médio utilizam a fotografia, através de celular, câmeras e outros dispositivos, como ferramenta para a preservação do meio ambiente. O projeto intitulado “Projeto de Vida e pós-Médio” trata-se de uma adaptação de um projeto maior denominado “Click Verde” criado pelo Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2013 que, em meio à pandemia, revelou-se com um grande potencial no ensino da EA. Através deste projeto, os alunos têm contato tanto com os métodos e ferramentas de fotografia quanto com os conhecimentos acerca da conservação ambiental e da EA (BRUNO, 2020).

No geral, embora já existam inúmeros desafios que envolvem a EA no cenário escolar, nesse período, especificamente, muitas escolas se esforçam para desenvolver estratégias, na tentativa de ofertar a seus alunos conteúdos que permitam o alcance de competências e habilidades para cuidar do meio ambiente. Isso se dá através da criação de projetos, parcerias e ações coletivas que incorporam a EA, visando cada vez mais o desenvolvimento ambientalmente equilibrado, sem deixar de levar em conta a crise sanitária e ambiental que acomete diversas regiões do país.

Apesar das restrições estabelecidas pelos órgãos nacionais, estaduais e municipais em grande parte do território nacional, percebe-se que algumas escolas desenvolveram (e estão desenvolvendo) estratégias voltadas à EA para lidar com as circunstâncias dadas do distanciamento social.

Reconhece-se a lentidão com que a comunidade científica e as escolas vão se adaptando ao mundo de pandemia, refletida na escassez de estratégias e de situações que estão sendo implementadas no contexto escolar, diante da literatura e do que se tem produzido em termos de notícias e propostas referentes a possibilidades de minimizar ou até mesmo superar os desafios impostos pela Covid-19 no ensino da EA na Educação Básica.

É compreensível que se trata (ainda) de um período de transição para muitas escolas, cujo trabalho pedagógico percorre desafios em encontrar estabilidade para seguir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é que se reforça a ação conjunta entre as universidades, escolas e a comunidade em geral para que medidas inovadoras venham a ser criadas e implantadas para reforçar o ensino da EA para a conservação ambiental.

7 Considerações finais

Esse estudo possibilitou realizar uma compreensão acentuada sobre a situação em que a EA se encontra nesse momento de pandemia de Covid-19 no panorama escolar. Com muitas restrições, várias atividades e estratégias em EA não podem ser trabalhadas no ensino básico, uma vez que as regulamentações dos órgãos responsáveis tornaram as escolas presencialmente fechadas, optando por adotar o ensino remoto como forma de continuar a desempenhar o ensino.

Mesmo com os efeitos da pandemia, a EA não pode ser deixada de lado no currículo escolar, sendo esta fundamental, nesse momento, pois pode propiciar aos alunos conhecimentos importantes para a conservação do meio ambiente e conseqüentemente para a qualidade de vida. A EA voltada para a perspectiva crítica, transformadora e emancipatória precisa ser repensada nessa atual configuração de ensino, em que a inovação nas práticas pedagógicas e o auxílio das tecnologias digitais são essenciais nesse processo. Dessa maneira, é importante o diálogo entre as universidades, as escolas e a comunidade em geral para que inovações possam surgir e minimizar as causas ambientais.

Com este estudo, evidencia-se um prejuízo em relação aos projetos e estratégias de EA nas escolas de Educação Básica, diante do cenário da pandemia de Covid-19. No entanto, verificou-se a abertura de novas possibilidades nesse processo, em que o potencial das ferramentas digitais e das redes sociais, por meio de *lives*, cursos, projetos, debates e outros, proporcionam tanto aos alunos quanto aos professores o compartilhamento de conhecimentos, de experiências e de vivências relacionadas à EA em seus múltiplos contextos.

Almeja-se, com este estudo, que outras pesquisas possam ser levantadas no campo do ensino em geral, de modo a trazer a EA para a discussão, no intuito de se construir possíveis caminhos para minimizar ou superar os efeitos da pandemia na Educação Básica, possibilitando aos alunos uma consciência ambiental crítica e participativa nas problemáticas ambientais.

Referências Bibliográficas

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Coleção Educação Ambiental).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 04 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 06 mar. 2021. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRUNO, Beatricce. Em parceria com universidade, alunos da Joaquim Murtinho manifestam arte por meio da fotografia. **Portal do Governo de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, 20 de setembro de 2020. Disponível em <http://www.ms.gov.br/repaginado-por-cao-da-pandemia-projeto-de-fotografia-e-meio-ambiente-atrai-alunos-de-escola-estadual/>. Acesso em 02 de março 2021. <https://doi.org/10.46420/9786581460006cap7>

CAFARDO, Renata. Educação a distância para alunos de escolas públicas deve ser feita por meio de celulares. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 de março de 2020. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-a-distancia-para-alunos-de-escolas-publicas-deve-ser-feita-por-meio-de-celulares,70003239711>. Acesso em 02 mar. 2021. <https://doi.org/10.11606/d.48.2006.tde-22062007-091817>

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

COCCO, Ricardo; CAIMI, Flávia Eloisa. Interfaces entre educação e comunicação: pontos de intersecção. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis. v. 39, n. 1 – p. 01 – 23, jan./mar. 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso em 08 mar. 2021.

FRANCO, Lúcia Regina Horta Rodrigues; BRAGA, Dilma Bustamante; RODRIGUES, Alessandra. **EaD Virtual: Entre a teoria e a prática**. Itajubá, MG: Ed. Premier, UNIFEI, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas SP: Papirus, 2004.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 118, p. 189-205. 2003. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742003000100008>

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente&Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em 27 fev. 2021.

MANZANO, Maria Anastácia; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. A temática ambiental nas séries iniciais do Ensino Fundamental: concepções reveladas no discurso de professoras sobre sua prática. In: **Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2004. <https://doi.org/10.11606/d.81.2006.tde-29092015-145747>

POLLI, Anderson; SIGNORINI, Tiago. A inserção da educação ambiental na prática pedagógica. **Ambiente & Educação**, Anápolis-GO, v. 17(2), p. 93-101. 2012.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza; GHISLENI, Taís Steffanello. Educomunicação: contribuição ao ensino e aprendizagem. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 277-295, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3651>. Acesso em 07 mar. 2021. <https://doi.org/10.37780/dsch.v21i2.3651>

SABÓIA, G. Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem. **UOL**, 28/04/2020. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internetestudantes-de-favelas-sofrem-com-preparacao-online-para-enem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 21 mar. 2021. <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol5n9.6192>

SALLES, João Carlos. Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. **Brasil de Fato**, São Paulo (SP), 04 de jun. 2020. Entrevista concedida a Caroline Oliveira Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em 26 fev. 2021.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. Geografia, educação ambiental e complexidade frente aos desafios do mundo contemporâneo. **Revista Geonorte**, Edição Especial, v. 4, n. 4, p. 155-174, 2012.

SATO, Michèle. **Educação ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Lives marcam Semana do Meio Ambiente com temas voltados à Educação Ambiental. **Governo do Estado da Bahia**,

Salvador, 03 de junho de 2020. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/lives-marcam-semana-do-meio-ambiente-com-temas-voltados-educacao-ambiental>. Acesso em 12 mar. 2021 <https://doi.org/10.17143/ciaed.xxviciaed.2020.53546>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVASSOS, Edson G. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00068820>

Artigo recebido em: 29.03.2021 Artigo aprovado em: 24.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Pandemia e ensino remoto: uma reflexão sobre a construção do
ethos discursivo de alunos do ensino médio****Pandemic and remote education: a reflection on the construction of the discursive *ethos*
of high school students**

Raimundo Romão BATISTA*

Francisca Lucélia S. de Sá PEREIRA**

RESUMO: A pandemia da Covid-19 tem alterado as condições de vida nas diversas esferas sociais, e o campo educacional tem passado por várias alterações para suprir um pouco o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, objetivamos analisar alguns depoimentos de alunos do ensino médio e mostrar os diversos *ethos* (imagens de si) que eles constroem neste período de ensino remoto. Para a concretização de tal intento, usamos, neste trabalho, 10 depoimentos de alunos que estão cursando o ensino médio em uma escola pública do Estado do Ceará. Como base teórica, utilizamos os estudos de Aristóteles (2005), Maingueneau (2006), Amossy (2016), Heine (2007) e outros autores que reforçam as discussões de *ethos*. Notamos que os depoimentos relevam diversas imagens acerca do ensino remoto, mas as de dificuldade e de preocupação ganham mais destaque, evidenciando que o momento é complicado e que os estudantes necessitam de um maior apoio para superar alguns obstáculos no ensino. O trabalho impulsionou uma reflexão para entendermos que muitas imagens são construídas em virtude do ensino remoto e que a preocupação com recursos didáticos para a melhoria do processo educacional deve sempre estar em pauta.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. *Ethos*. Pandemia. Estudantes. Tecnologia.

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic has changed the living conditions in various social spheres, and the educational field has undergone several changes in order to supply some of the teaching and learning process. In this context, we aim to analyze some statements of high school students and show the various *ethos* (images of self) that they construct in this period of remote education. To achieve this, we use in this paper 10 statements of students who are attending high school in a public school in the state of Ceará. As theoretical basis, we used the studies of Aristotle (2005), Maingueneau (2006), Amossy (2016), Heine (2007) and other authors who reinforce the discussions of *ethos*. We noticed that the statements reveal several images about remote teaching, but those of difficulty and concern gain more prominence, evidencing that the moment is complicated and that students need greater support to overcome some obstacles in teaching. This work encouraged us to reflect in order to understand that many images are built due to remote teaching and that the concern with didactic resources for the improvement of the educational process should always be on the agenda.

KEYWORDS: Remote teaching. *Ethos*. Pandemic. Students. Technology

1 Introdução

Estamos vivenciando uma situação muito complexa que tem interferido no modo de vida das pessoas em caráter mundial. Desde os primeiros casos da Covid-19, em muitos

* Doutorando em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5805-3592> e e-mail de contato romao87@hotmail.com.

** Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8161-04938> e e-mail de contato luceliasaldanha@gmail.com.

países, a maioria da população mundial tem receio de contrair o vírus. Porém, uma determinada parcela da população não se preocupa e acredita ser algo passageiro ou uma invenção midiática. No entanto, muitas vidas já foram ceifadas, o que ocasionou medidas drásticas em vários setores da sociedade.

Um dos setores que sofreu bastante impacto foi a educação. As escolas tiveram que fechar suas portas e aprender, sem tempo para planejamento, a ensinar fora da habitual e consolidada presencialidade. Os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto, utilizando seus *smartphones* e computadores para darem aulas, na tentativa de manter os alunos conectados com esse novo jeito de ensinar. Essa forma de ensino tem gerado muita preocupação, sendo esta motivada pelo receio da pouca aprendizagem e o pelo fato de muitos alunos não terem os aparatos tecnológicos para o acompanhamento das aulas. Em cada discurso exposto na mídia acerca do assunto, temos um *ethos* discursivo, ou seja, a construção de uma imagem a partir dos discursos proferidos pelos sujeitos (AMOSSY, 2016).

Nesse contexto, vemos que o ensino remoto tem sido a estratégia para o momento, mesmo que haja diversas situações que demonstrem uma maior necessidade das aulas presenciais. É evidente que este é um período de adaptação para professores e alunos, sendo preciso a compreensão de ambos. Na visão de Zajac (2020), o ensino remoto exige que haja muito planejamento, formação e investimentos. Além disso, muitos alunos não têm certa autonomia para regular o próprio estudo, destacando o ensino presencial como fator de suma relevância. E quando destacamos o protagonismo dos estudantes nesse processo, surge o seguinte questionamento: que imagem de si os estudantes revelam em discursos sobre o ensino remoto durante a pandemia?

Assim, o objetivo deste artigo é analisar alguns depoimentos de alunos do ensino médio e mostrar as diversas imagens de si que eles constroem neste período de ensino remoto, usando teóricos para subsidiar a análise, principalmente Maingueneau (2020), Amossy (2016), Aristóteles (2005) e outros. Além disso, o trabalho responde a anseios do momento, tentando perceber o comportamento de muitos alunos em relação ao ensino remoto e permitindo uma reflexão para o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à organização, o trabalho é composto por esta curta introdução (apresentação prévia do tema); uma seção metodológica para situar as técnicas de pesquisa e o *corpus*; uma seção sobre *ethos* destacando conceitos e visões de diferentes teóricos; uma parte voltada para resultados e discussões (sendo o momento de análise dos depoimentos com foco na

construção de uma imagem discursiva); as considerações finais (retomada das discussões) e referências.

2 Breve discussão sobre *ethos*: conceitos e abordagens¹

Quando adentramos numa discussão sobre *ethos* é preciso, muitas vezes, fazermos uma pequena abordagem histórica, destacando de onde o termo advém. A noção remete à Grécia Antiga, quando os grandes oradores usavam da oralidade para convencer um determinado público. A fala era o veículo de comunicação, o texto escrito ainda não tinha ganhado muito espaço (ARISTÓTELES, 2005). O próprio Aristóteles (1991, p. 83) traz uma definição do conceito de *ethos*, por meio do qual demonstra a relevância do caráter do orador para a construção do termo, segundo o autor:

É o caráter moral (do orador) que conduz a persuasão, quando o discurso é construído de tal maneira que o orador inspire confiança. Nós nos voltamos mais espontânea e prontamente para os homens de bem em todas as questões em geral, mas de forma mais absoluta nos assuntos confusos ou que propiciam o equívoco. É preciso, aliás, que esse resultado seja obtido pela força do discurso e não somente por uma propensão favorável ao orador. Não é exato dizer [...] que a honestidade do orador não contribua em nada para produzir a persuasão, mas, ao contrário, eu chegaria a dizer que é do caráter moral que o discurso toma sua maior força de persuasão.

A partir da citação, notamos que Aristóteles destaca o quanto a enunciação é importante para que um determinado orador demonstre, através do discurso, uma força que inspire confiança por parte do público. Nesse contexto, a noção da imagem do orador precisa ser carregada de elementos que demonstrem no discurso aspectos de honestidade. Com isso, o público precisa entender que o discurso apresentado é verdadeiro e digno de um processo de adesão.

Mas é importante considerar que o termo está ligado a outras noções discutidas por Aristóteles, a saber: *logos* (o discurso) e *pathos* (as emoções construídas pelo discurso). Na visão de Heine (2007), não podemos dissociar *ethos* das demais noções, os três elementos são importantes para o processo de argumentação, mas há uma valorização maior da imagem que o orador constrói no momento do discurso ou que o auditório faz do sujeito antes que ele fale.

¹ Neste trabalho enfocamos algumas visões de *ethos*, mas daremos enfoque ao discursivo conforme a visão de Maingueneau (2020).

De maneira mais resumida, a discussão do *ethos* na retórica, tendo com base os dizeres de Aristóteles, recorre ao poder do discurso como forma maior de construção da imagem do orador. Assim, o orador é aquilo que o discurso demonstra naquele momento, não importando, muitas vezes, determinados comportamentos que sejam recorrentes na vida social do sujeito que faz uso dos atos discursivos.

Outro teórico que também discute *ethos* é Maingueneau (2013), em sua visão, conhecemos o *ethos* do enunciador a partir do processo de enunciação. É a partir do momento em que o enunciador se utiliza do discurso, que conseguimos construir sua imagem, ou seja, sua personalidade é revelada ao auditório, quando os enunciadores fazem uso da palavra. Maingueneau (1993, p.138) traz a seguinte definição envolvendo o termo:

O que o orador pretende ser, ele dá a entender e ver: ele não diz que é simples e honesto, ele o mostra por meio de sua maneira de se expressar. Assim, o *ethos* está associado ao exercício da fala, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo "real", apreendido independentemente de sua comunicação oratória.

Muito próximo da perspectiva de Aristóteles, Maingueneau (1993) diz que o orador é aquilo que demonstra ser por meio da forma de se expressar, através do discurso que é apresentado. Assim, o *ethos* se dá pelo exercício da fala, quando o sujeito toma a palavra, não sendo preciso considerar o indivíduo real, o que importa é o poder por trás da oratória, a imagem se concretiza através do discurso.

Vimos um pouco da origem do termo *ethos* e como alguns autores verberam acerca de seu conceito e importância no processo discursivo. Além disso, Maingueneau (2006) faz uma distinção entre dois tipos de *ethos*: pré-discursivo e discursivo. O primeiro é uma construção que o auditório faz antes que o orador profira uma determinada enunciação. Já o segundo é resultado da própria apresentação do discurso, revelando uma determinada imagem.

Ademais, dentro do *ethos* discursivo ainda podemos vislumbrar a noção de dito e mostrado. O dito é aquilo que o orador apresenta a partir de suas palavras, dizendo, por exemplo, que é uma pessoa competente. Já a noção de mostrado é construída por pistas

deixadas durante a enunciação, o locutor² não diz ter certa personalidade, mas o auditório constrói uma imagem dele naquele momento.

A perspectiva de *ethos*, conforme Maingueneau (2020), é pautado num processo de incorporação em que a imagem do sujeito, no caso o fiador, constrói-se por aspectos físicos (corporalidade – as vestimentas do enunciador) e elementos de ordem psicológica (caráter). Assim, a imagem é um processo que pode ser conduzido por roupas e visão psicológica de quem fala.

Dessa forma, discutir *ethos* é entender que estamos adentrando na construção de várias imagens, sendo que algumas podem ser verdadeiras e outras podem ser falsas. Quando pensamos no *ethos* discursivo sabemos que um sujeito pode criar uma imagem falsa para influenciar seu público. Porém, se a discussão se basear no *ethos* pré-discursivo, notamos que a reputação, a vida social do orador, pode influenciar fortemente para a revelação de uma imagem. Vale ressaltar que não é objetivo deste trabalho um aprofundamento nas várias teorias sobre *ethos* e nem destacar marcas do pré-discursivo nas análises. A intenção é se pautar na construção do *ethos* discursivo em depoimento de alunos.

3 Metodologia

3.1 O contexto da pesquisa e a abordagem

A pesquisa teve como cenário o espaço midiático, uma vez que o objeto de pesquisa surgiu de conversas paralelas em aplicativos de mensagens, no caso, o WhatsApp. Os referidos alunos, presentes nas conversas, são de uma escola estadual do Ceará, onde o ensino remoto tem sido a alternativa mais viável em virtude do agravamento do processo pandêmico da Covid-19.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, a qual, na visão de Oliveira (2007), pauta-se na análise de elementos que não relacionam aspectos quantitativos, sendo este tipo de pesquisa mais comum nas ciências humanas. Em relação aos objetivos, temos uma pesquisa descritivo-interpretativa, já que fazemos uma descrição dos depoimentos dos estudantes e, posteriormente, uma interpretação com base na noção de *ethos*, mas sempre buscando

² Usa-se o termo locutor com base na teoria da Análise Textual dos Discursos, conforme a obra: ADAM, J. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

dialogar com outras teorias. Em relação ao método, adotamos o dedutivo, pois procuramos usar teorias de aspecto geral e aplicamos na análise de um objeto de pesquisa específico.

3.2 Formação do *Corpus*

O *corpus* é formado por 10 depoimentos de alunos do ensino médio, os quais estão vivenciando o ensino remoto, tentando compreender que imagem é revelada discursivamente neste momento. Os depoimentos foram colhidos por meio da utilização do WhatsApp e foram analisados a partir das discussões de *ethos*, principalmente, na visão de Aristóteles (2005), Maingueneau (2006) e Amossy (2016). Os alunos foram identificados pelos códigos AL 01, AL 02, que serão explicitados ao longo do texto.

4 Resultados

Nesta seção, buscamos fazer uma análise do *ethos* de alguns alunos que cursam o ensino médio e estão vivenciando, em virtude do longo processo de pandemia, o ensino remoto. A linguagem dos alunos foi respeitada, permitindo que os depoimentos dos alunos fiquem os mais fiéis possíveis. Iniciamos com o posicionamento abaixo:

(AL – 01) “Não está sendo fácil, porém é o que podemos fazer por enquanto”.

(AL – 02) “Tá sendo tranquilo claro não é igual as aulas normais que lá o professor tira a dúvida os alunos podem questionar e pode ter um debate sobre o assunto mais sim tá sendo normal nem muito difícil mais também não muito fácil da pra entender o conteúdo se prestar atenção é as atividades também não tá muito difícil pois é aquilo que os professores explicam é se não entender é só perguntar a ele ou ver uma vídeo aula no YouTube em resumo para mim essa aulas online tá sendo tranquilo”.

Notamos que o primeiro estudante apresenta em seu discurso um *ethos* da dificuldade, ao evidenciar que o momento não está sendo fácil, mas é demonstrada a imagem de conformidade. Podemos compreender que o estudante percebe as dificuldades oriundas do estudo remoto, mas percebe, também, a necessidade de aceitar a atual condição de ensino. Em suas palavras, é fácil observar a ideia que ele tem de que o ensino remoto é um período transitório e que, em razão do que é possível à escola ofertar durante esse período, ele não reluta ou se posiciona indignado, mas se mostra aberto a não somente entender o contexto,

mas cooperar para que o ensino remoto, como vem acontecendo em sua escola, flua de forma menos traumática.

O estudante dois também dialoga com os preceitos do primeiro, apresentando, conforme o discurso, *ethos* de conformidade, tranquilidade e incentivador em relação aos colegas. O locutor expõe nos enunciados pouca dificuldade com o andamento das aulas, pois as atividades são fáceis, permitem metodologias que priorizam o debate e as atividades solicitadas estão sempre de acordo com as aulas ministradas pelos professores.

Além disso, o locutor demonstra a importância de os colegas interagirem com o professor em caso de dúvida e, também, buscar um aprofundamento dos conhecimentos em determinadas plataformas digitais, no caso, é citado o You-Tube. De maneira geral, os discursos que constroem os *ethos* dos estudantes acima perpassam por um diálogo entre si, demonstrando como diz Bakhtin (2011), que a produção de um discurso sempre recebe a influência de outros anteriores.

Algo que nos chama a atenção, e está explícito no discurso do AL -02, é que há uma prática já consolidada sobre o que significa dar aula. É como se a aula, propriamente dita, com todas as suas possibilidades, só acontecesse na presencialidade. Deixa claro que, com a presença física do professor, torna-se mais viável acontecerem os questionamentos, os debates e o esclarecimento das dúvidas. A concepção de aula abordada está relacionada à possibilidade de um professor físico, em um espaço físico, interagindo com os alunos face-a-face. O seu posicionamento denuncia a cristalização de práticas instituídas e instauradas não somente na escola, mas sobretudo, na sociedade.

É evidente que entre os estudantes, a visão sobre o ensino remoto pode ser marcada pela diferencialidade, constituindo, assim, imagens representativas bem distintas. Isso ocorre porque o ensino remoto interfere de maneira diversificada sobre o que os sujeitos sociais entendem a respeito. Uns se adaptam mais fácil, já outros, além das dificuldades de aprendizagem, sofrem com a falta de recursos tecnológicos adequados.

(AL – 03) “Não está sendo fácil não, mais tá indo bem, acho q só basta querer e prestar atenção nas aulas e tirar as dúvidas com os professores, o ruim é q as vezes tem bastante atividades”.

(AL – 04) “Está sendo ruim pq já é difícil para os professores ensinar na sala de aula imagina online, o aluno não aprende muito e os professor não pode explicar muito porque é pouco tempo e nem todos os alunos podem participar das aulas, pois não tem celular ou Internet em casa”.

AL -03 expõe, inicialmente, um *ethos* marcado pela dificuldade de conviver com as aulas no formato a distância. Porém, parece ser tomado por um ato de reflexão e volta atrás dizendo que está indo bem, ou seja, a partir de um *ethos* discursivo, que se revela a partir do momento do discurso, conforme Maingueneau (2006), o estudante se apresenta como conformado. Acrescenta, ainda, a importância de os alunos terem atenção às aulas e tentarem sanar as dúvidas deles. Aqui, temos alguém se evidenciando como incentivador da aprendizagem para os demais colegas.

Através de um diálogo próximo de AL -03, o representante de AL -04 cria uma imagem pautada na dificuldade tanto no aspecto pessoal quanto no coletivo, afinal o locutor demonstra que alunos e professores convivem com dificuldades neste ensino remoto. É perceptível, em seu depoimento, o *ethos* da empatia, quando menciona a dificuldade que os professores têm para ensinar não somente presencial como remotamente.

Apresenta uma imagem de quem compreende a razão por que o professor tem pouco tempo para explicar os temas das aulas, ao passo que se revela empático ao destacar que nem todos os alunos têm condições de participar das aulas, já que não dispõem de aparelho celular e internet de qualidade. É, portanto, evidente o *ethos* do preocupado, não só na relação ensino e aprendizagem, mas também na falta de meios tecnológicos adequados. Sabemos que os problemas com internet são enormes, e a ausência de uma conexão de qualidade inviabiliza um rendimento regular nos estudos.

(AL – 05) “No começo foi um pouco complicado até por que tive que mudar minha rotina e não estava conseguindo se adequar e fazer tudo como eu desejava, mas depois de umas semanas estou conseguindo deixar as atividades em dia e fazer por onde entender ao máximo os conteúdos. Não é o mesmo que está em sala com a presença do professor, e sim as dúvidas as vezes surgem quando vemos um vídeo aula, em meio as atividades e não está em sala para tirar dúvida naquele momento, não é bom, sem falar que não tem a mesma interação que tem sala de aula. Contudo sabemos que os professores estão dando ao máximo, porque é algo novo para todos”.

(AL – 06) “O ensino remoto para mim, não está sendo muito fácil. Por um lado estamos em casa, ficamos onde nos sentimos melhor. Mas pelo outro, não consigo compreender totalmente os conteúdos, as aulas se tornam um pouco chatas por ser algo apenas em meio virtual, sem falar que é difícil organizar o meu tempo. É para os que não possuem computadores em casa como eu, se torna ainda mais difícil e demorado. Todos temos outros deveres que não são apenas a escola, são muitas atividades, conteúdos e as vezes fico com o psicológico meio que bagunçado com tanta coisa para fazer e no final ainda tem o medo de não dá tempo, ou de não ficar com a nota esperada”.

Nos posicionamentos acima, percebemos que os dois alunos fazem uma avaliação maior do ensino remoto, buscando apresentar mais detalhes. AL – 05 aborda um *ethos* da dificuldade, mas deixando claro que foi inicialmente, afinal precisou fazer diversas alterações na rotina para acompanhar o novo processo de ensino adotado perante a pandemia. Na mesma linha de raciocínio, também, expõe um *ethos* de preocupado por acreditar que a interação entre professor e aluno não é tão eficaz.

Porém, dentro de um contexto tão complicado para o âmbito educacional, o estudante revela uma imagem de reconhecedor do trabalho dos professores, compreendendo que a novidade afetou a todos, mas que há um trabalho sendo feito para superar tal momento. Temos um *ethos* que dialoga com as palavras de Vigotski (1999), quando destaca a importância de uma mediação no processo educacional, a interação como um fator necessário para o ato de aprender.

Já o estudante, que é representado por AL – 06, traz novamente para os enunciados a construção de um *ethos* que é guiado pela dificuldade. Sendo este materializado pelos problemas na compreensão dos conteúdos e organização do tempo. Esses fatores contribuem para fazer uma avaliação depreciativa das aulas, ganhando a qualificação de “chatas”. Outro ponto destacado é a imagem de preocupado, uma vez que nem todos os alunos têm um computador para ter acesso às aulas, o que inclui o próprio pesquisado.

Por sua vez, destaca o receio de não cumprir todas as atividades, ao considerar que são muitas. Além disso, demonstra que participa dos afazeres de casa e que isso parece, de alguma forma, prejudicar no ensino remoto. Mas o *ethos* que mais chama atenção é o do psicológico abalado, mostrando que o momento está sendo muito preocupante para o pesquisado, que luta diariamente pela aprendizagem, mas está sempre com receio de não conseguir a nota desejada.

Notamos que os dois enunciados analisados, mais extensos que os demais, demonstram imagens que retomam a preocupação com o ensino remoto envolvendo diversas situações. Mas o *ethos* de abalado psicologicamente merece atenção nessa discussão, afinal queremos uma educação transformadora, mas que a saúde dos estudantes seja sempre priorizada.

(AL – 07) “Melhorou depois da utilização do Google Meet, já que tem como tirar dúvidas. Porém, em relação às atividades, ainda é complicado. Às vezes, chega tantas, que quando a pessoa percebe, tem um monte de atividades acumuladas e ainda algumas com o prazo acabado”.

(AL – 08) “Bom, pra mim o ensino remoto está sendo um pouco complicado, pois sempre estudei presencialmente e muitas vezes tinham distrações na aula, algumas matérias de difícil compreensão. Na EAD não é tão diferente, perco a concentração, o conteúdo fica mais difícil de assinalar, porém pra ser sincera não coloco a culpa totalmente nas aulas EAD, pois temos professores capacitados que dão aula, explica muito bem suas matérias. Cabe a cada um dos alunos o interesse, a busca pelo conhecimento. Resumindo não é somente culpa das aulas online, a pandemia veio trazendo problemas para nós estudantes e professores, a situação em que estamos vivendo no mundo trata-se de uma doença altamente contagiosa, está deixando alguns adolescentes desfocados, sem ânimo com isso está prejudicando a saúde mental, os estudos e dentre outras coisas”.

AL – 07 inicia construindo um *ethos* de valorizador das tecnologias, no caso apresentando a importância do Google Meet para melhorar a interação entre professor e aluno, principalmente, quando há dúvidas sobre um determinado conteúdo. Outra imagem revelada é a preocupação com a quantidade de atividades que são postadas, demonstrando que elas podem acumular e o estudante não perceber. Vemos, nos enunciados, a contribuição de um recurso tecnológico para a aprendizagem, mas que ainda é preciso rever, conforme o *ethos* apresentado, meios para diminuir o quantitativo de exercícios.

Perante os enunciados de AL – 08, notamos um *ethos* em torno da dificuldade e preocupação, pois o estudante compreende como é complicado, sobretudo, por sempre ter estudado de forma presencial. Mais um aluno que compreende o evento aula como algo que, acontecendo presencialmente, torna mais fácil a assimilação dos conteúdos abordados. Fica evidente, portanto, o conflito pessoal, pois já tinha dificuldades em alguns componentes curriculares, quando ainda ocorria o ensino presencial, isso faz supor que o modelo de ensino remoto pode aumentar o grau de dificuldades na aprendizagem de certos componentes.

Outro elemento exposto no discurso é a valorização do profissional da educação, destacando que as dificuldades de aprendizagem não são responsabilidade do professor, pois este ensina da melhor forma possível. Concomitante a isso, mostra-se como alguém incentivador, já que diz que os alunos precisam buscar o conhecimento, serem os verdadeiros protagonistas do ato de aprender. Ademais, vemos a imagem de um ser preocupado com a saúde pública, destacando o enorme poder disseminador da doença, que rapidamente se espalha.

Por fim, percebemos que a pandemia alterou a vida das pessoas em diferentes setores, inviabilizando uma vida tranquila e com saúde. O estudante faz essa reflexão baseado em situações que vivencia, especialmente, quanto aos aspectos voltados para o ensino. Além de a

saúde física estar afetada, o locutor destaca que a saúde mental também estar fragilizada. Ele revela, quando diz “trata-se de uma doença altamente contagiosa, está deixando alguns adolescentes desfocados, sem ânimo com isso está prejudicando a saúde mental” que não somente o ensino remoto tem se apresentado um desafio, mas conviver com o medo do vírus contribui para a perda de foco para com as atividades.

(AL – 09) “Tá sendo um pouco complicado e chato, pois a gente sente falta das resenhas com os amigos brincadeiras e etc., mas nada que não se possa superar e claro não deixar de aprender, mais que é chato é”.

(AL – 10) “Está sendo um pouco difícil, pois n é fácil entender os assuntos das aulas, já n temos a mesma facilidade de aprender enquanto em sala, o aprendizado n está sendo o msm, alguns alunos já n tem o msm empenho como era em sala...tudo está sendo mais difícil”.

Mais uma vez, o enunciado de AL -09 demonstra o *ethos* da dificuldade, mas parece estar, primeiramente, mais preocupado com a falta de interação entre os colegas da turma. Vemos um destaque para uma imagem de superação dos problemas, quebrando o desânimo causado pelo afastamento dos colegas. A amizade ganha bastante notoriedade nos enunciados produzidos pelo locutor, e a questão do ensino acaba ficando em segundo plano.

Já o AL-10 apresenta a dificuldade para compreender os conteúdos, explicitando que o ensino a distância prejudica a aprendizagem, isso quando fazemos uma comparação com as aulas presenciais, que seriam mais adequadas para o entendimento dos assuntos. Além disso, revela o *ethos* do crítico, que se evidencia por avaliar o rendimento dos demais colegas em meio ao ensino remoto.

Assim, pela ordem discursiva, notamos a prioridade que cada um dos estudantes dá ao ensino. O AL -09 aborda que a maior preocupação é com as amizades, que parece fazer mais falta e depois traz a questão do ensino. Já o AL – 10 marca o receio com a aprendizagem desde o início, considerando o lado pessoal e, também, o coletivo, que envolve os demais colegas.

5 Considerações finais

O presente trabalho buscou de maneira embrionária analisar depoimentos de alunos que estão vivenciando o ensino remoto, procurando explicitar que *ethos* eles revelam neste período tão complicado para o mundo, em virtude da pandemia da Covid-19. No decorrer do

trabalho, notamos diferentes construções de *ethos*, sendo recorrente a imagem de dificuldade que os estudantes apresentam com relação ao processo de ensino.

Na análise dos excertos expostos pelos alunos pesquisados, buscamos considerar o contexto desvelado em seus textos e o mundo representado, revelado pela enunciação. Compreendemos, assim, o contexto dos alunos, enunciado pelos seus discursos e os mais diversos *ethos*, os quais se relacionam com os seus posicionamentos e concepções do atual momento em que estão inseridos. Dessa forma, entendemos que a noção de *ethos* não é atributo somente do âmbito da oralidade no discurso.

Assim, as imagens reveladas pelos estudantes envolvidos em nossa pesquisa nos ajudam a concluir, mesmo que provisoriamente, a maneira como esse grupo em questão tem agido e reagido ante à nova forma utilizada pelo professor para ensinar. Os mais diversos *ethos* nos apontam sujeitos empáticos, sujeitos conformados com o ensino remoto, sujeitos receosos com a propagação do vírus, sujeitos reconhecedores do empenho e dedicação dos professores em desenvolver um bom trabalho em meio a tantas adversidades. Há, ainda, aqueles que procuram incentivar seus pares a permanecerem estudando e outros que se mostram compassivos com as dificuldades enfrentadas pelos colegas no tocante à falta de um boa internet e de equipamentos tecnológicos.

Sem a pretensão de esgotar um assunto tão caro e relevante não somente para o âmbito educacional, mas também para a linguística, buscamos contribuir com as muitas discussões em torno do ensino remoto em tempos de pandemia e com as pesquisas sobre *ethos* discursivo na perspectiva de Maingueneau. Esperamos que este trabalho sirva como material para futuras consultas como forma de entender um pouco a realidade de alguns estudantes durante o período de ensino remoto em decorrência do contexto de pandemia vivenciado. As análises que fizemos, as quais são interpretativas, não assumem status de conclusão, de acabamento, mas estão abertas a outras visões e ideias complementares para o aprimoramento das discussões.

Referências Bibliográficas

ADAM, J. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, R (org.). **Imagem de si no discurso: a construção do ethos**. 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. s/d. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. 17 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

ARISTÓTELES. **Rhétorique**. Trad. Charles Émile Ruelle e Pacricia Vanhelmecllyck. Introdução de Michel Meyer. Comencário de Benoit Timmermans. Paris: Le Livre de Poche, 1991.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Original russo 1979).

HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada**: especificidades da construção da construção do ethos no processo de revelação da intimidade no blogs pessoais. Dissertação de Mestrado. Salvador, Instituto de Letras UFBA, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Trad. Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza e Silva; Décio Rocha. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D.. A propósito do ethos. In: MOTA, A.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. **Le Contexte de l'œuvre littéraire**: énonciation, écrivain, société. Paris: Dunod. 1993.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZAJAC, D. (2020). **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-2019**: agravo ao Direito à Educação e outros impasses. Disponível em <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica>. Acesso em 20 maio. 2021.

Artigo recebido em: 29.03.2021 Artigo aprovado em: 31.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

"Na teoria a prática é outra?" Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto
"In practice is the theory different?" English teachers' reflections about children's needs in remote teaching

Cláudia Jotto KAWACHI-FURLAN*
Juliana Reichert Assunção TONELLI**

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir se e como as professoras de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ressignificaram suas práticas visando atender às necessidades de acolhimento das crianças. O ano de 2020 trouxe outras adversidades à área de educação linguística em línguas adicionais para crianças por conta da pandemia da Covid-19, quando professoras e crianças tiveram que mudar suas rotinas para o ensino remoto. Posto isto, para atingir o objetivo proposto, selecionamos, transcrevemos e analisamos trechos gravados de uma roda de conversa na qual participaram 11 professoras. O foco das análises incidiu sobre os ensejos e as atitudes de acolhimento revelados em seus enunciados (BAKHTIN, 1999), sob as lentes de pesquisas que se ocupam de uma educação linguística (JORDÃO, 2018), incluindo na infância (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Os resultados apontam para os ensejos das docentes com intuito de contemplar as necessidades das crianças e para as atitudes de acolhimento. Observaram-se movimentos transdisciplinares que permitiram o redimensionamento do que significa ensinar e aprender línguas adicionais na infância para além do ensino pautado exclusivamente em conteúdos, abarcando conhecimentos de diversos campos, que contribuíram para transformações em seus próprios espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Atitudes de acolhimento. Educação infantil. Língua inglesa. Educação linguística. Covid-19.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss if and how English teachers of early childhood education and first years of elementary school ressignified their practices in order to meet the children's needs of care and support. The year of 2020 brought other adversities to the area of language education in additional languages with children due to the Covid-19 pandemic, when teachers and children had to change their routines to remote teaching. Thus, in order to achieve the proposed goal, we selected, transcribed and analyzed excerpts from teachers' sayings during a conversation circle in which 11 teachers participated. The focus of the analysis was on opportunities and attitudes of child support revealed in teachers' utterances (BAKHTIN, 1999), under the lenses of studies that consider language education (JORDÃO, 2018), including in childhood (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). The results show teachers' opportunities and attitudes to meet children's needs related to care and support. Transdisciplinary movements were observed, which allowed teachers to redimension the meaning of teaching and learning additional languages during childhood to go beyond teaching focused exclusively on content. They embraced knowledge from other areas, contributing to change their own contexts.

KEYWORDS: Attitudes of child support. Early childhood education. English. Language education. Covid-19.

* Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4699-6774>. E-mail: claudia.furlan@ufes.br.

** Pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra (UNIGE) e em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>. E-mail: jtonelli@uel.br.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Loris Malaguzzi

1 Introdução

O ensino de línguas adicionais¹ na infância tem sido pauto na agenda de discussões importantes no campo da linguística aplicada brasileira (ROCHA, 2006; SÃO PEDRO, 2016; AVILA, 2019; MALTA, 2019, para exemplificar). Tal proeminência advém, em grande parte, de pesquisas em nível de mestrado e de doutorado realizadas por docentes que atuam no contexto e desejam (ou precisam) compreender suas próprias práticas (PADRE, 2019; OLIVEIRA, 2017, para citar alguns). Estudos vêm alertando para a urgência de reformulação dos cursos de letras os quais são responsáveis pela formação de professores e professoras de línguas, para atender às novas demandas que despontam no cenário educacional em nosso país (SILVA, 2013; BROSSI, FURIO e TONELLI, 2020; VILKEVICIUS; BRAWERMAN-ALBINI, 2020, dentre outros).

Ainda que não seja o objeto direto de discussão deste artigo, é impossível não mencionar a demanda mercadológica gerada pela resolução 2/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020) que organiza o ensino nas escolas bilíngues no Brasil. Logo após a publicação do documento, o número de cursos de extensão que oferece "formação *express*"

¹ Neste artigo nos referimos ao ensino da língua inglesa como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), por concordarmos que não faz mais sentido concebê-la como estrangeira e que, como tal, como pontua Rajagopalan (2010, p. 11) nunca "é aprendida como tal". No entanto, em nossas reflexões mais recentes, temos defendido a perspectiva de educação linguística *na e para* a infância, pois concordamos com Ferraz (2018) que precisamos nos relacionar a determinadas escolas e epistemologias. Atualmente, entendemos que a educação linguística expande a ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Essa proposta será discutida nas próximas seções deste artigo.

para atuar no referido contexto tem sido significativo e, diga-se de passagem, rentável, dado seus altíssimos custos. Logo, parece-nos ficar evidente que a formação de professores e professoras de línguas adicionais (para crianças) no Brasil ainda é subserviente - no sentido de uma submissão não orientada pela realidade do ensino da língua - a documentos prescritivos e tem servido a um mercantilismo e, no caso do cenário pandêmico mundial, evidenciadas as relações sociais e econômicas assimétricas entre docentes, instituições e estudantes.

O discurso imposto até então era o de que os cursos de letras, no caso desta discussão, letras inglês, não deveriam se ocupar de tal formação, pois a regulamentação desses cursos indica que graduados e graduadas podem atuar apenas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Tal direcionamento, no entanto, parece estar na contramão de pesquisas que vêm mostrando a forte atuação desses profissionais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; CIRINO; DENARDI, 2019; LIMA, 2019, para citar alguns), dadas as mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto de ensino as quais demandam adequações nos cursos de letras (SILVA, 2013). O fato é que temos advogado sobre a necessidade de rompermos com documentos prescritivos e nos colocarmos na vanguarda da educação de professores de inglês, objeto de discussão deste artigo, atendendo às necessidades de licenciandos, licenciandas, egressos e egressas dos cursos de letras inglês (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017)².

Para além dos desafios próprios ao ensino de línguas para crianças já reportados em trabalhos anteriores (MERLO, 2019; LIMA; NETO, 2019, por exemplo), o ano de 2020 nos colocou diante de mais uma adversidade: a educação linguística em línguas adicionais na infância em meio a condições adversas em função do isolamento físico³ causado pela pandemia da Covid-19, conforme reportam Albuquerque, Dallagnol e Santos (2021) e Tonelli e Kawachi-Furlan (2021).

Desta feita, o objetivo deste estudo é discutir, com base nos dizeres de professoras⁴ de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), se e como essas professoras redimensionaram suas práticas pedagógicas a fim de atender às necessidades

² A esse respeito, importa ressaltar uma das recomendações do parecer CNE/CEB 02/ 2020 que indica, em seu item 3.3., "a revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz". O que, a nosso ver, ratifica os argumentos por nós apresentados sobre a atuação profissional dos licenciados e licenciadas em letras <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>

³ Concebemos que o isolamento imposto pela pandemia em decorrência da COVID-19 se caracteriza mais por um distanciamento físico do que social, conforme Crystal (2020).

⁴ Optamos por utilizar o termo no feminino, pois a maioria das participantes se identificaram dessa forma.

das crianças para que o foco de todo o processo incidisse no acolhimento das crianças. Se antes da pandemia já defendíamos a educação linguística centrada na criança, durante (e após) a pandemia, esse fato ficou ainda mais evidente, pois o próprio conceito de escola está sendo repensado, como aponta Carvalho (2020). Assim como no poema apresentado na epígrafe deste artigo, observamos que o momento de crise pelo qual atravessamos intensificou as crianças "feitas de sem". No entanto, muitos profissionais da educação, a despeito da falta de apoio e reconhecimento e da altíssima sobrecarga de trabalho, continuaram buscando resgatar práticas que incentivem as "crianças constituídas de cem linguagens".

Diante do propósito mencionado, concentramo-nos na análise das falas das professoras sobre seus ensejos e suas atitudes de acolhimento, visando compreender como suas práticas foram ressignificadas por meio de movimentos transdisciplinares, que representaram expansões e transformações nas práticas docentes. Com base em Ferraz (2018), entendemos transdisciplinaridade como o diálogo estabelecido com diversos campos de saberes, na medida em que o encontro com outros espaços possibilita transformações nas nossas práticas, nos nossos conhecimentos e espaços.

Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro seções. No próximo item, apresentamos o referencial teórico utilizado. Na sequência, descrevemos a metodologia do estudo para, então, nos debruçarmos sobre os dados e as reflexões construídas a partir dos dizeres das professoras. A quarta e última parte é dedicada à apresentação de algumas considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

Harari (2018) nos convida à reflexão sobre os rumos da educação no século 21 e, em especial, traz um alerta sobre como as transformações nas sociedades contemporâneas precisam ser consideradas nas práticas escolares. O autor nos coloca diante de cenários que nos compelem a (re)considerar o que, de fato, importa quando o assunto é ensinar crianças na atualidade. Diante de seu questionamento "Então, o que deveríamos estar ensinando?" (HARARI, 2018, p. 231), pretendemos, nesta seção, recuperar algumas bases teóricas que possam nos auxiliar a atingir o objetivo a que nos propusemos neste artigo.

Como colocado por Ferraz (2010), a partir de Todd (2000), a educação visa, em última instância, "fazer do mundo um lugar melhor para se viver" (p.108). Desse modo, valemo-nos dessa ideia porque, quando falamos em crianças pequenas aprendendo uma língua adicional,

nos custa abraçar uma concepção de ensino localizada tão somente em estruturas linguísticas ou palavras consideradas "significativas". Em consonância com colegas pesquisadoras (SANTOS, 2009; PICANÇO, 2011; SECATTO, 2020) temos advogado - e nos indagado - a quem tal ensino vem servindo: se à criança, suas reais necessidades e possibilidades ou a um sistema que insiste em convencer que o "inglês abre portas⁵", *no matter what!*

Esses questionamentos nos impulsionam a refletir sobre as possibilidades de expansão do que representa ensinar e aprender línguas na infância. A esse respeito, Kawachi-Furlan e Malta (2020) defendem que por meio da educação linguística crítica com crianças é possível valorizar a práxis⁶ de professoras(es) e os contextos desses docentes e das próprias crianças, para que suas histórias, identidades e subjetividades sejam também consideradas. Envolver os cenários locais torna-se, desta feita, não apenas desejável, mas também necessário, em um cenário marcado por visões mercadológicas de educação, no qual concepções hegemônicas de língua(s) têm sido cada vez mais difundidas e sedimentadas. Nesse sentido, advogar em favor da educação linguística *com* crianças significa problematizar o papel instrumental na língua, a obsessão pelo dito "inglês nativo" ou o "inglês do nativo", o ensino pautado em memorização de listas de palavras, entre outras visões que limitam o que esse processo pode vir a ser.

Nesta linha de argumentação, apoiamo-nos em Jordão (2018) na compreensão de educação linguística como “processos de construção de sentidos” (p. 77), os quais estão diretamente envolvidos com as relações que estabelecemos com outras “pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência” (p. 78). Portanto, a nosso ver, educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades. Para tanto, é preciso que revisitemos nosso entendimento sobre a criança, refutando a ideia de “tábula rasa” para a qual os adultos transmitem seus conhecimentos, ou seja, uma visão “adultocêntrica da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 139).

Assim, naquilo que consideramos movimento transdisciplinar, buscamos auxílio em outros campos além da educação e dos estudos linguísticos, como a sociologia da infância,

⁵ Aqui, fazemos um trocadilho com o programa “Inglês Abre Puertas”, criado em 2004 pelo governo do Chile. Similar ao Plano Nacional de Bilinguismo 2004-2019 da Colômbia, o programa chileno busca melhorar a competência comunicativa dos estudantes da educação básica na língua inglesa (CHILE, 2017). Ressaltamos, no entanto, que não entramos no mérito da avaliação da qualidade do programa.

⁶ Entendemos práxis, com base em Freire (1987), como a relação inseparável entre teoria e prática.

com o intuito de expandir nossas concepções e compreensões sobre a criança e a infância e, no nosso caso, o que uma educação linguística passa a significar. Quinteiro (2019), com base nas atividades desenvolvidas por seu grupo de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE), entende que

(...) a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas; e a criança, como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos. (QUINTEIRO, 2019, p. 730)

Portanto, para que a criança esteja no centro da educação linguística e não como objeto do ensino de línguas, é fundamental que suas características emocionais, cognitivas, físicas, sociais e econômicas sejam consideradas, respeitando-se sua individualidade e subjetividade. É nesse sentido que enfatizamos as contribuições da pedagogia crítica, conforme argumenta López-Gopar (2019), como maneiras de resistir aos padrões impostos pela indústria do ensino de línguas. Esses padrões acabam, muitas vezes, determinando o que deve ser feito de forma homogênea, como se todas as crianças e todas(os) as(os) professoras(es) fossem iguais. Defender a formação holística da criança significa, em nosso entendimento, romper com propostas que limitam o processo educativo à formação linguística, *ipso facto*. No entanto, para que tudo isso seja vislumbrado nas escolas brasileiras, do nosso ponto de vista e a partir de nossas vivências nas salas de aulas, consideramos ser preciso pensar sobre a formação docente para educação linguística também *na e para a* infância.

Concordamos com Quinteiro (2011, p. 11) sobre as condições para uma formação de professores que seja abrangente e uma escola que acolha as crianças.

Finalmente, a ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, onde a criança

goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo.

Enquanto formadoras de professores e professoras de inglês, incluindo para crianças, não desconsideramos, e nem poderíamos fazê-lo, a questão de que, por serem pequenas, é desejável que tal ensino seja conduzido de maneira lúdica, orientado também a partir das fases de seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Entretanto, nossas práticas e pesquisas vêm nos alertando sobre o fato de que tanto elas quanto suas professoras precisam ter suas capacidades agentivas, nos termos de Canagarajah (1999), Kumaravadivelu (2014) e Morgan (2010), respeitadas.

Sobre o ensino de línguas na infância, Rajagopalan (2010, p. 10) nos convida a uma reflexão acerca da visão da própria criança sobre o conceito que os pequenos possuem de "língua" e que, para além disso, é preciso "nos colocar no lugar de uma criança" nos afastando da visão que o adulto possui. É nesta trama de entendimentos e perspectivas que localizamos a presente discussão: como conciliar as visões dos aprendizes e de seus professores e professoras sem apagar suas concepções pessoais?

A próxima seção é dedicada à descrição do percurso metodológico da pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos

O estudo aqui empreendido está localizado na grande área da linguística aplicada, com ênfase na formação de professores e professoras de línguas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), posto que, nessa perspectiva, "as interpretações ou sentidos atribuídos construídos nessas pesquisas dependem dos significados que outras pessoas atribuem a um fenômeno" (BORELLI; PESSOA, 2020, p. 79).

No início do ano de 2020, logo que nos defrontamos com o cenário de pandemia causada pela Covid-19 e, com o desejo de compreender e (re)discutir as perspectivas de professoras sobre esse tema, elaboramos um questionário *on-line*, utilizando a ferramenta *Google forms*, o qual foi divulgado por e-mail, entre os meses de abril e maio de 2020, e em grupos de professoras em redes sociais (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). Logo após a geração dos dados, sentimos a necessidade de nos aproximar das professoras participantes e ouvi-las de forma mais acolhedora, uma vez que o cenário pandêmico isolou, forçosamente, as pessoas.

Assim, convidamos todas as respondentes do questionário (total de 62 pessoas) para uma roda de conversa via plataforma *Google meet*. O encontro aconteceu no dia 08 de outubro de 2020, do qual participaram, voluntariamente, 11 pessoas (17 inscritos), além das autoras deste artigo. Todas as participantes consentiram que os dados decorrentes fossem utilizados para fins de pesquisa, garantindo, assim, que questões éticas de pesquisa fossem respeitadas⁷.

O encontro foi registrado por meio da gravação em vídeo e, posteriormente, transcrito para fins de análise. Isto posto, nas próximas seções, apresentamos as participantes e refletimos sobre suas percepções e ações com relação à educação linguística na infância. É válido ressaltar que algumas participantes interagiram mais, expondo suas perspectivas e descrevendo suas práticas, enquanto outras apenas concordavam ou validavam o que estava sendo discutido. Por essa razão, além da limitação de espaço neste texto e do seu objeto de discussão, concentramo-nos em trechos de quatro dos 11 participantes.

Com vistas a atingir o objetivo deste artigo, nas próximas seções, apresentaremos excertos de transcrições da gravação da roda de conversa promovida entre as professoras. Como mecanismo de depuração dos dados, seguimos o seguinte percurso: primeiramente assistimos à gravação do encontro para identificar os trechos mais relevantes, os quais nos permitissem atingir o objetivo a que nos propusemos. Em seguida, procedeu-se à transcrição dos intervalos identificados para que, em etapa posterior, iniciássemos a releitura e análise dos excertos guiadas por marcas linguísticas que colocam em evidência os seguintes aspectos: 1) ensejos das professoras e 2) atitudes de acolhimento.

Importa esclarecer que nos alinhamos aos pressupostos bakhtinianos e consideramos marcas linguísticas os signos presentes nos textos orais das participantes, dotados de um significado particular, que somente é apreendido a partir dos saberes partilhados por um determinado grupo (BAKHTIN, 1999), como foi o caso. Neste cenário, ao tratarmos os dados de análise, quais sejam, as transcrições dos excertos, ativemo-nos a elas para estabelecer as duas categorias apresentadas.

⁷ Registramos que este artigo é decorrente de investigações em desenvolvimento no âmbito do Grupo FELICE (CAPES/ CNPq). Mais especificamente, no projeto de pesquisa com aprovação no Comitê de Ética em 13/07/2020, número CAAE 33755020.3.0000.5231.

Por ensejos, compreendemos os termos que reportam às vontades e aos desejos das participantes ("eu tento"; "eu busco") para, de algum modo, minimizar a distância física entre elas e as crianças imposta pela suspensão das aulas presenciais dado o contexto em tela.

As atitudes de acolhimento foram identificadas em marcas linguísticas que expressam ações reportadas pelas participantes que, de algum modo, remetem a ações relacionadas à afetividade e aos esforços para acolhimento dos alunos e das alunas em aulas remotas ("**Então eu penso muito isso no momento da aula**" e "**trazer para perto**").

Para fins de análise e discussão dos dados, apresentamos os excertos organizados de acordo com tais temáticas mobilizadas pelas participantes. Antes, porém, explicitamos, em alguns momentos, algumas informações que consideramos importante para compreender melhor quem é a professora cuja fala constitui o excerto analisado.

Nas próximas seções, dialogamos com as contribuições das participantes no que tange os seus ensejos e atitudes de acolhimento das crianças durante o ensino remoto.

4 Afinal de contas, estamos (des)considerando as necessidades das crianças?

Perguntamos às participantes se elas acreditavam que as necessidades das crianças estavam sendo contempladas em suas aulas, que aconteciam de modo remoto, por conta da pandemia em decorrência da Covid-19. A participante Monique, que atua na educação infantil, em uma escola regular da rede privada, pondera que o propósito das aulas remotas naquele momento era manter o vínculo com as crianças.

Excerto 1

Porque nessa distância também, aí é um problema que **eu tô sentindo**, não sei vocês, essa coisa da, da...eu acho que o maior objetivo no momento é **manter esse vínculo**. Com a educação infantil então é, é **ter vínculo** né. E aí, é...é **um lugar também que eu ainda tô buscando**, né e ...o que eu percebi, como a própria [...] falou também de conteúdo, você não **deixa de usar o conteúdo abraçando o que a criança traz**. (Monique, roda de conversa).

Fica evidente (por meio dos verbos sentir, manter e ter (vínculo)) que Monique não apenas busca, mas age para, de algum modo, "abraçar" a realidade dos alunos e das alunas. Percebemos uma preocupação da professora em valorizar "o que a criança" traz para as aulas ao mesmo tempo em que o conteúdo programático é trabalhado. López-Gopar (2019) nos lembra que a pedagogia crítica possibilita que as perspectivas das crianças tenham espaço nas salas de aula, o que vai ao encontro da proposta de Malta (2019) para que a educação

linguística seja construída com as crianças e não apenas para elas, como se a criança não tivesse papel ativo nesse processo.

O participante Rafael, por sua vez, relata que trabalha em uma escola particular e atua nos anos iniciais do ensino fundamental em um sistema integral de ensino. Ele questiona quais são as necessidades dos seus alunos e se elas estão relacionadas com o ensino de conteúdos, como pode ser observado no trecho a seguir.

Excerto 2

Olha só quando você fala **necessidade**, é uma coisa que eu pensei aqui agora...eu fico.... Agora eu acabei de perguntar: **quais são as necessidades dos meus alunos?** Porque eu acho que... sou eu quem crio as necessidades deles. Eu acho que, claro, eu entendo também que a gente tem que **abraçar o que o aluno traz do mundo né, do mundo dele pra sala de aula, pra gente trabalhar com isso, significar, ressignificar...concordo com isso!** Mas isso me fez... tô agora me perguntando... eu acho que.... não sei responder porque **eu não sei quais são as necessidades dos meus alunos.** Mas hoje, pelo que eu vi, é... trabalhar os pronomes pessoais como numa aula inteira no terceiro ano não foi exatamente... **não sei que necessidade eles têm, mas essa aula que eu dei hoje, foi necessidade de ninguém não!** Mas agora eu, agora eu estou realmente me perguntando, qual necessidade do meu aluno. **Eu não sei as necessidades** dos meus alunos, principalmente agora. Eu acho que quando a [...] tava falando ali, aí eu fiquei assim, né Monique, é....tem a ver com essa coisa da necessidade. **Eu acho que a necessidade agora das crianças realmente, principalmente na educação infantil, será que é realmente o conteúdo?** Mas ao mesmo tempo eu fico muito com o pé atrás com esse, com essa coisa do...essa coisa muito espontânea, do que surgiu eu abraço e..., é...aí tem a ver com essa, com essa pergunta da [...], qual é a necessidade dos alunos agora? Pode até de não ser desse ... do conteúdo, eu acho que há uma diferença entre conteúdo e conteduísmo, porque conteúdo a gente tem(Rafael, roda de conversa).

Sobre as necessidades das crianças, chama nossa atenção na fala de Rafael o fato de ele, durante o encontro, perceber que não tem certeza sobre as reais necessidades das crianças que frequentam suas aulas de inglês. Ao se deparar com o questionamento sobre a real necessidade do conteúdo, (**Eu acho que a necessidade agora das crianças realmente, principalmente na educação infantil, será que é realmente o conteúdo?**) Rafael parece colocar em xeque os reais motivos pelos quais é preciso ensinar inglês para crianças tão pequenas em uma situação adversa como a que estamos vivenciando. Esse lugar de não saber como fazer, de busca, de descobertas, parece ser comum às participantes, assim como dito por Monique (Excerto 1). Sendo assim, ainda que tenham experiência com o ensino de inglês para crianças pequenas, fica notório que não há receitas prontas de como conduzir aulas. O que há são desejos profundos em acertar.

Outro ponto que consideramos válido destacar é a preocupação das participantes com relação ao ensino de conteúdos. No início da conversa, Rafael menciona que, por conta da pandemia, ele observou uma atenção voltada única e exclusivamente aos conteúdos curriculares.

Excerto 3

A escola onde eu trabalho, eles dizem, e pelo o que eu vi até hoje, eles realmente têm, eles dizem adotar uma perspectiva de educação crítica e isso tá no *site* da escola. Eles dizem educar pra vida ... eles dizem educar para o contexto, então se você vai no *site* da escola você encontra isso. E aí quando eu comecei a trabalhar lá, de fato eu vi isso. **Quando a pandemia veio, foi justamente isso aí que aconteceu...um retorno ao ensino exclusivo de conteúdos. A gente voltou para o conteúdo... onde o professor vai e fala para os alunos e acabou.** (Rafael, roda de conversa).

Em estudo anterior, Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) discutiram como a pandemia tem impactado no retorno a um ensino limitado a conteúdos, com foco em listas de vocabulário e itens gramaticais como uma possível maneira de controlar o que está sendo ensinado e demonstrar, de forma mais concreta, que o trabalho do professor está sendo feito. Ponderamos sobre a importância do ensino de aspectos linguísticos, mas a proposta de educação linguística em línguas adicionais busca expandir a ideia de ensinar e aprender línguas. Portanto, os questionamentos das participantes sobre a relação entre as necessidades das crianças e o ensino de conteúdos nos parece ser extremamente pertinente.

A participante Letícia, por exemplo, conta que os vídeos que têm mais visualizações são os que estão associados aos conteúdos do livro didático. No Excerto 4, ela explica que atua em uma escola que possui um programa bilíngue e que, em função da pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto, suas aulas estavam sendo gravadas e apenas uma vez ao mês ela interage *on-line* com as crianças.

Excerto 4

Mas assim o que eu percebo, infelizmente, nesses **dias que são lúdicos, que tipo eu não tenho o conteúdo do livro, são os dias que tem menos visualizações.** E a gente sempre discute, ‘gente, mas por que?’ Eu acho que é aquele momento assim que o pai fala, “isso daqui ele não precisa, ele precisa cumprir o livro, o dia que não tem o livro eu não preciso, eu vou dar uma folga para mim ou pra ele”. Porque a gente vê muito mais reclamação do pai né, de “ai eu não sei a língua, eu não sou obrigado a saber” e as **aulas tem que ser todas em inglês, a gente não pode falar em português em momento algum.** (Letícia, roda de conversa)

Conforme relatado por Letícia, há a preocupação maior com os conteúdos por conta dos pais e responsáveis. A partir da fala da professora, percebe-se que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa ainda são vistos por muitos como algo estático, propagando a ideia de que saber uma língua é memorizar alguns vocabulários e dominar regras gramaticais, o que contribui para uma visão de língua como produto (FORTES, 2014). A nosso ver, essa é uma perspectiva limitada do que representa ensinar e aprender uma língua adicional. Entendemos que léxico e gramática fazem parte desse processo, mas que a prática docente não se restringe a isso. Concordamos com Monte Mór (2018, p. 271) que em uma “educação

linguística crítica, os estudos sobre as línguas [e, também, culturas e identidades] relacionam-se com as línguas [e, também, culturas e identidades] dos outros, o que inclui o padrão e o não padrão, o porquê do padrão e do não padrão".

Nota-se, ainda, a questão do "*English only*" quando Letícia diz que, no contexto onde atua, não se pode utilizar a língua primeira, no caso, a língua portuguesa. Mais uma vez fica, de nossa perspectiva, evidenciado o apagamento da cultura da criança que poderia valer-se dessa língua para valorizar ainda mais o inglês.

Conforme Excerto 5, a participante Mariana, que trabalha em uma escola pública na zona leste de São Paulo, reitera a importância de abordar o conteúdo programático, mas que não se trata de ensinar o conteúdo por si só, o propósito é relacionar o conteúdo com as necessidades do aluno, que durante a pandemia, está sendo equacionada à realidade das crianças.

Excerto 5

A gente recentemente teve um currículo aqui em São Paulo do qual eu participei, que é o currículo da cidade. A gente não tinha um currículo durante muitos anos, então um dos temas é "animais". Oh, o clássico tema dos animais. E aí eu como adulta, eu cheguei, a gente tinha alguns livros e aí eu ia trabalhar com uns livros pra falar de animais. Só que o pessoal do segundo ano tava numa loucura, por causa do *'baby shark'*, eles queriam o *'baby shark'*. Eles queriam! E aí eu cheguei na sala, a gente sempre canta o *hello*, abre a aula com o *hello*, a gente faz o cabeçalho, constrói a agenda, já tinha toda uma rotina e aí... 'psora, toca o *baby shark'*, porque se eu sou a *teacher* eu vou tocar o *'baby shark'*. Então eu falei assim, **esquece esse livro, a necessidade dos meus alunos nesse momento, aquilo que os move é o *'baby shark'*** e aí eu já descentrei a ideia dos animais, eu falei, eu vou falar de animais aquáticos, eu vou falar do *'shark'* porque é isso o que os move, **essa é a necessidade, eu não deixei de *'animals'***. E aí eu parti daquilo do *baby shark*, e enfim... *family shark, family shark in the ocean, all the family shark* e a gente ficou trabalhando em torno do *family shark*, aí eles construíram os desenhos do *family shark*, a gente colocou fora da sala. Então, **é...os conteúdos continuaram a serem tratados porque, enfim... que diferença...com todo o respeito, para quem mora na periferia de uma grande cidade eu falar de...é... *'farm animals or not'*?**, eu não deixei de falar de *cat*, de *dog*, de *fish*, porque quando a gente começou a falar de *family*, eu apresentei a minha *family*, eu não tenho filhos, então a minha cachorra é praticamente meu filho e aí a gente foi encadeando né, e aí eu acho que a gente **atende a necessidade do aluno e na pandemia, eu não tinha essa resposta.** (Mariana, roda de conversa)

Mariana demonstra, por meio de um exemplo de sua prática pedagógica, que a pandemia contribuiu, de certa forma, para que ela pudesse se concentrar mais nas demandas dos alunos, relacionando os conteúdos com as realidades das crianças e com o que parecia fazer sentido para elas naquele momento ("**esquece esse livro, a necessidade dos meus alunos nesse momento, aquilo que os move é o *'baby shark'***"). Entendemos que, ao considerar o que crianças precisam, estamos revisitando nossas concepções sobre a educação e sobre a escola, sobretudo em tempos tão difíceis como estes. Assim, algo que pode parecer óbvio, principalmente no contexto posto em discussão, como levar em conta as necessidades

dos aprendizes, pode ficar alheio às práticas pedagógicas diante de tantos fatores impostos pelo distanciamento físico (e suas consequências) e pelo ensino remoto.

Julgamos que embora a pandemia da Covid-19 tenha (re)forçado um ensino pautado em conteúdos linguísticos, como destacado em Tonelli e Kawachi-Furlan (2021), este é um momento oportuno para resgataremos as reflexões sobre o que esperamos com a educação linguística em línguas adicionais. Concordamos com Biesta (2020), quando o autor salienta que a escola é o lugar que apresenta ao aluno possibilidades que ele provavelmente não estava procurando, talvez até por não saber que ele poderia procurar por aquilo. A escola, nesta perspectiva, representa o lugar que foca em não se deter ao óbvio, mas em ajudar uns aos outros a olhar para outros lugares.

Na próxima seção, analisaremos as perspectivas das professoras sobre as necessidades das crianças nas aulas de língua inglesa durante o ensino remoto.

5 O que as professoras nos dizem sobre as necessidades das crianças?

Ao discutirem sobre as necessidades das crianças em suas aulas, as professoras enfatizaram a importância do acolhimento das crianças, ou seja, elas precisam se sentir ouvidas e valorizadas, especialmente em tempos que marcaram as "crianças feitas de sem", sem parquinho, sem contato físico com amigos e parentes, sem escola. A nosso ver, pensar sobre o papel da educação linguística em acolher as crianças é garantir que a criança não seja privada do seu direito de brincar e de ser criança, como defende Quinteiro (2002).

Apresentaremos, a seguir, alguns trechos da fala da participante Letícia, nos quais ela revela atenção à demanda da criança em ser acolhida durante suas aulas.

Excerto 6

Boa noite gente! É, eu tava aqui pensando na questão das necessidades. Eu penso muito na questão do **se sentir acolhido, ainda mais na educação infantil, como são muito pequenos...**e assim, a gente teve um mês de aula e aí veio a pandemia. Eu passo um pouco por isso **porque sinto muito essa falta do dia-a-dia**. Eu trabalho com um programa bilíngue, então eu dou aula todos os dias para todas as minhas turmas. Então eu vejo eles todo dia, a nossa rotina é muito gostosa, né. Então, eu vou pro lanche, eu vou pro parque ... tudo o que eles fazem na escola em algum momento eu tô fazendo com cada turma. Então eu **penso muito isso no momento da aula, né**. Eu **gravo vídeo aulas diariamente**, eu entro uma vez por mês só *on-line* com eles. Então todos os dias eles só tem uma...um vídeo, uma vídeo aula. E aí **eu tento pensar nessa aproximação, como né? Ineri-los e eles se sentirem parte ainda da escola e se sentirem acolhidos**. (Letícia, roda de conversa)

Percebemos que um dos esforços, por nós tomados como ensejos, da professora é para manter o contato com as crianças, para que, por meio dos vídeos que recebem dela, possam se sentir acolhidas em um momento tão tenso como este de pandemia e isolamento físico. Como ela não "encontra" mais as crianças presencialmente e nem de modo *on-line* todos os dias, Letícia relata que procura gravar vídeos que possibilitem essa aproximação das crianças com a professora e com a escola. Ela expressa sentir falta das crianças e da rotina que tinha com elas ("**porque sinto muito essa falta do dia-a-dia**"); pensar (e considerar) os momentos que costumava ter presencialmente (como a hora do lanche) para planejar suas atividades remotas; gravar as aulas tendo em mente a aproximação e, por conseguinte, uma ação de acolhimento. A esse respeito, Carvalho (2020, p. 388) nos lembra que "(...) neste momento histórico, a escola não está no prédio; está nas redes sociais, nas plataformas de ensino-aprendizagem, nas plataformas de vídeos, entre outras ferramentas virtuais". Assim, a ideia de escola também foi e está sendo redimensionada.

No próximo excerto, recuperaremos os dizeres de Letícia quando ela problematiza se a criança "tem a escola em sua casa".

Excerto 7

Então assim, **eu tento trazer questões né, historinhas**, eu gosto muito de contação de histórias e aí da contação de história eu vou pra um jogo. Eu gosto muito de fazer *craft*, com material reciclado e tudo coisa simples né, que o pai tenha em casa. E esses dias eu ouvi uma palestra e falava justamente isso, '**será que aquela criança tem a escolinha em casa?**' (Letícia, roda de conversa)

Letícia menciona o uso de estratégias ("**eu tento trazer questões né, historinhas**") que estão comumente relacionadas com as aulas de inglês para crianças, como a contação de histórias e as atividades manuais. O que chama atenção na fala da professora é a sua preocupação com o que está disponível em casa para as crianças em termos de materiais e também com relação ao auxílio dos pais e/ou responsáveis, como transcrito no Excerto 7. Observamos que Letícia cria possibilidades que façam sentido para os alunos e para ela própria, trazendo para suas aulas suas experiências e a "combinação dos vários patrimônios vivenciais dos educadores" (LIBERALI, 2020, p. 15). Os anseios e as subjetividades da professora estão contemplados nas estratégias e nos recursos por ela usados, os quais por sua vez, focam na realidade de cada criança. Ela continua descrevendo (Excerto 8) como teve que mudar sua rotina para atender às demandas atuais.

Excerto 8

Então assim, é um aprendizado diário, uma frustração também ... **isso daqui gente (ela mostra a parede do quarto) eu montei um estúdio no quarto da minha casa, a minha irmã quer entrar aqui, às vezes ela não pode, porque eu tô gravando, tem que tá o silêncio, tem que ter iluminação, gasto dinheiro, mas assim, eu sou feliz no que eu faço.** Aí eu falo, gente...mesmo a criança não assistindo eu acho que a hora que ela assistir, ela vai **sentir que foi com amor**, que foi pensando nela, na nossa rotina de sala e eu deixo isso muito claro em todo vídeo o **tanto de saudade que eu sinto deles.** (Letícia, roda de conversa)

Conforme demonstramos por meio do Excerto 8, uma vez mais, Letícia manifesta atitudes de acolhimento ao dizer que, ao preparar suas videoaulas, ela o faz para que a criança sinta "que foi com amor" e que "foi pensando nela" porque "sente saudades" de seus alunos e suas alunas. As emoções expressas por meio da fala de Letícia nos remetem a Quinteiro (2002), ao problematizar a necessidade de considerarmos como o sujeito "criança" tem sido visto em nossa sociedade, em nossas escolas, em nossas aulas.

A fala da professora, a nosso ver, revela que, em última instância, a finalidade das aulas de inglês deve ir além do ensino da língua *per se* (SÃO PEDRO, 2016) e considerar os sentimentos e as necessidades afetivas da criança, principalmente pelo fato de as interações estarem ocorrendo em âmbito virtual. No entanto, ponderamos que não se trata de romantizar a profissão docente, pois não acreditamos que ser professor é sinônimo de ter amor pela docência. É possível, sim, amar essa profissão, mas acima de tudo, é preciso encará-la com o profissionalismo que ela requer, especialmente no ensino com crianças. Assim, ser professora de/para/com crianças não se restringe a ter facilidade com esse público, como argumentam Kawachi-Furlan *et. al.* (2019), mas envolve considerar a formação completa da criança e as possibilidades que a educação linguística na infância representa.

Outra participante que também destaca a necessidade de acolher as crianças por meio das aulas de inglês é Monique.

Excerto 9

Por exemplo, é...eu tenho trabalhado, **tentando trabalhar** com projeto, com um tema de um modo geral, não há um conteúdo, um vocabulário, um.... e aí eu **comecei a perceber** que eles tavam trazendo muita tristeza, de tá em casa, de não ver colega, e a gente começou a trabalhar sentimento né. Nisso que a gente começou a trabalhar sentimento é....a gente....e aí eu também, a gente...trabalhando sentimento, **primeiro eu falei de mim**, por exemplo, de **como é que eu tava me sentindo**, e aí a gente trabalha filmes, a gente trabalha partes do rosto, coloquei eles pra ir pro espelho, pra poder desenhar o rosto deles, e aí a gente começa a trabalhar 'como é que o seu rosto fica quando você tá triste?' 'como é que tá seu olho?' E aí trabalhando com os conteúdos de inglês, falando, 'tá, então... quando você tá triste a sua boca fica diferente?' 'ah, and your eyes?' E aí eu botei eles pra irem pro espelho, pra reparem no rosto deles, de acordo com o **sentimento.** (Monique, roda de conversa)

Como destacado no Excerto 9, Monique revela que sentiu necessidade de trabalhar com os sentimentos que as crianças estavam demonstrando em suas aulas. Assim, por meio do ensino de vocabulários relacionados a como as crianças estavam se sentindo e às partes do corpo, a professora acolheu e legitimou as emoções trazidas pelas crianças. A esse respeito, Rezende (2020) nos lembra que razão e emoção têm sido comumente separadas no ambiente educacional. No entanto, as emoções fazem parte desse contexto, pois não é possível diminuí-las, uma vez que somos movidos e transformados pelo afeto. A nosso ver, ao expressar o seu cuidado em buscar contemplar também os modos como as crianças se sentem nas aulas remotas, Monique demonstra, por meio de suas colocações, ensejos ("**tentando trabalhar**") e atitudes de acolhimento ("**primeiro eu falei de mim**").

Ao falar de seus próprios sentimentos ("**primeiro eu falei de mim, [...] como é que eu tava me sentindo**"), Monique pode ter aberto espaço (nas aulas de inglês) para que o conteúdo linguístico fosse contemplado, mas ao mesmo tempo, para que temáticas relevantes circulassem em um ambiente que, usualmente, não abre suas portas para isso.

Percebemos a questão da afetividade presente também nos dizeres de Letícia, em especial no Excerto 10, a seguir.

Excerto 10

Então eu **tento** passar isso pra eles pra...né **trazer eles mais pertinho** de mim e é muito gostoso, porque é só uma vez por mês que eu entro *on-line* e eu vejo esse retorno. (Letícia, roda de conversa)-

Destacamos, no Excerto 10, marcas enunciativas, nos termos bakhtinianos, que, a partir de nossas análises, podem ser compreendidas como ensejos das participantes (por meio do verbo "tentar") de promover uma educação linguística na qual a afetividade (atitudes de acolhimento) esteja presente ("**trazer eles mais pertinho**").

Com base nas análises das falas das participantes, identificamos os esforços empreendidos no sentido de considerar as necessidades das crianças nas e para as aulas de inglês, sobretudo no que tange às atitudes de acolhimento das alunas e dos alunos durante o educar por meio das línguas. Se antes da pandemia, acolher as crianças era desejável, durante e após esse período, essa ação torna-se, ao que tudo indica, imprescindível.

5 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi discutir, com base nos dizeres de professoras de inglês da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como elas buscaram atender as necessidades das crianças para que o foco do ensino e da aprendizagem da língua inglesa incidisse no acolhimento das crianças. Para tanto, selecionamos, transcrevemos e analisamos trechos da roda de conversa que teve a participação de 11 professoras. O foco das análises incidiu nos ensejos das professoras e nas atitudes de acolhimento revelados em seus enunciados.

Observamos que, ao serem indagadas sobre a importância de considerarem as necessidades das crianças durante o ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19, as professoras refletiram sobre como o ensino de conteúdos estava relacionado com essas necessidades, além de pontuarem que a maior necessidade das crianças era se sentirem acolhidas, tendo seus sentimentos, desejos e angústias considerados e legitimados pelas professoras.

Assim, as professoras relatam como puderam ressignificar suas práticas pedagógicas para que a criança fosse de fato ouvida e acolhida, o que, em nosso entendimento, está em consonância com a proposta de educação linguística em línguas adicionais na infância. Concordamos com Ferraz (2018, p. 108), quando o autor pontua que a educação linguística envolve "pensar nos re-pertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas"; significa também, corroborando São Pedro (2016), pensar nas transdisciplinaridades que a língua inglesa pode abarcar; significa ainda fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade.

O trabalho da professora de inglês com crianças constitui-se de uma prática transdisciplinar, uma vez que é preciso conhecer sobre a criança, suas características, seus modos de aprender e produzir conhecimento, suas necessidades, bem como saberes associados ao que comumente temos denominado de ensinar e aprender línguas. Portanto, ser professora de línguas adicionais (ou de outras áreas) na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental implica em uma prática transdisciplinar, na qual, ao visitarmos outros espaços, transformamos nossas percepções, ações e nosso próprio espaço.

Concluimos que os dizeres das professoras participantes deste estudo indicam movimentos transdisciplinares que envolveram além do ensino de conteúdos, o olhar atento ao acolhimento da criança, abarcando conhecimentos de diversos campos, que possibilitaram

"transformações de seus próprios conhecimentos e expansão do olhar", como sugere Ferraz (2018, p. 112). Destacamos também a relevância de encontros como o descrito neste estudo para que educadoras e educadores possam compartilhar suas experiências e questionamentos, ao refletir sobre o possível e o restrito, seguindo a proposta de Liberali (2020).

Esperamos que este trabalho contribua para reflexões sobre educação linguística *na e para* a infância, vislumbrando possibilidades de crianças formadas "de cem", de alegrias, de sonhos, de direitos e de possibilidades de olhar para outros (cem) lugares, (cem) direções, (cem) perspectivas.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de COVID-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15831>>. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15831>

AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> . Acesso em: 20 fevereiro 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999. 276 p.

BIESTA, G. Back to school! A Future for the University Post-Covid-19. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, [S.l.], Reimagining the New Pedagogical Possibilities for Universities Post-Covid-19, p. 30-31, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1777655> . Acesso em: 05 julho 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 302 p.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. “Se eu não sei nem pra mim, como eu vou passar isso para os alunos?”: problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/as de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 72- 102.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de Inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 96-112, ago. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14310>>. Acesso em: 14 março 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14310>.

CARVALHO, M. P. Reflexões finais: performar a vida para enfrentá-la de forma consciente. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Org.) **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 387 – 390.

CANAGARAJAH, S. On EFL teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 207-214, 1999.

CIRINO, D; DENARDI, A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português- Inglês? *Sêmima: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, jul./dez., 2019. DOI: [10.5433/1679-0383.2019v40n2p209](https://doi.org/10.5433/1679-0383.2019v40n2p209). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v40n2/a06.pdf>. Acesso em: 02 março 2021.

CRYSTAL, D. Let 's Talk: How English Conversation Works. Palestra realizada em ABRALIN AO VIVO. 05/05/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UTyg2FHyrL4>. Acesso em: 02 de março 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. ¿Quiénes somos? Programa Inglés Abre Puertas. Santiago de Chile: ME, 2017. Disponível em: <https://ingles.mineduc.cl/2020/06/12/programa-ingles-abre-puertas-presenta-plan-2020-en-contexto-de-emergencia-sanitaria> . Acesso em: 14 março 2021.

FERRAZ, D. M. EELT — Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. CROP — **Revista de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês**, n. 15, p. 102-119, 2010.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 105 – 119.

FORTES, L. O acontecimento do ‘ensino bilíngue’: representações da língua inglesa entre memórias e políticas. **Recorte** (UninCor), v. 11, p. 1-18, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HARARI, N. Y. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, 428 p.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 71-82.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. ; MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Educação Crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L; CARVALHO, H. (Org.). **A Diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação**. 1ed. Campinas: Editora Pontes, 2019, v. 1, p. 269-282.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2014.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C; CARVALHO, M. P. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Dissertação (Mestrado em – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P.; DE SOUZA NETO, S. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 130–147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27929> . Acesso em: 17 março 2021.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical Pedagogy and Teaching English to Children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York, NY: Routledge, 2019. p. 234-246. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315623672-16> .

MALTA, L. S. **Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MERLO, M. C. R. "Quanto mais cedo melhor?" Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 9, n. 23, p.78–88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 265-278.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, v. 15, p. 34-55, 2010. Disponível em <https://journals.ateneo.edu/ojs/index.php/kk/article/view/1444/1470>. Acesso em: 20 março 2021.

OLIVEIRA, N. S. **“Para inglês ver”? Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global (SME/RJ).** 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês de Formação Pré e Em Serviço do Professor Ensino Fundamental I em São Paulo.** 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PICANÇO, D. C. L. Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para criança: o ensino e a formação em foco.** 1ª edição. Curitiba, PR: APPRIS, 2011, p. 183-197.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez., 2002. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>. Acesso em: 01 de março 2021.

QUINTEIRO, J. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. **Zero-a-seis (Florianópolis)**, v. 25, p. 1-12, 2011.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 728-747, jul.-set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54108>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 15 maio 2020.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.A.; SILVA, K. A. (Org.) **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** 1ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 9-12.

REZENDE, T. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.** 2006. 340f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SÃO PEDRO, J. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no Ensino Fundamental I: percursos e representações docentes**. 2016. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, 2016.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SECCATO, M. Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, n. 12, v. 2, p. 138-152, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4633352>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11122>. Acesso em: 19 março 2021.

SILVA, D. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de letras queremos? **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos/Vol.6, n.1, p.1-73/jan./jun./2013**. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/33932/21165>. Acesso em: 19 março 2021.

TODD, S. **Toward and Imperfect Education: Facing Humanity, rethinking cosmopolitanism**. London: Paradigm Publishers, 2000.

TONELLI, J. R. A; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/159>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 02 de março de 2021

TONELLI, J. R. A; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666> . Acesso em: 02 março de 2021.

TONELLI, R. A. J.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 83-96, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15654>>. Acesso em: 14 março 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15654>.

VILKEVICIUS, B. D. S; BRAWERMAN-ALBINI, A. A visão de professores de língua inglesa no Ensino Fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, v. 15, n. 3, p. 173-200, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485> . Acesso em 19 março de 2021.

Artigo recebido em: 29.03.2021 Artigo aprovado em: 05.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Os docentes e as relações entre trabalho remoto e competências socioemocionais na pandemia de Covid-19**Teachers and the relations between remote work and socio-emotional competencies in the Covid-19 pandemic**

Luiz Gonzaga LAPA Junior*

RESUMO: O objetivo deste artigo é relacionar percepções do trabalho remoto e competências socioemocionais de docentes de um município do Estado de Goiás. Para as percepções do trabalho remoto foi construído um questionário específico e utilizou-se a Escala de Competências Socioemocionais no Brasil de Macêdo e Silva (2020). Participaram 168 docentes com a presença majoritária no gênero feminino (N=146). Os resultados apontam uma forte associação entre manter o autocontrole nas emoções e a capacidade de manter um desempenho profissional satisfatório em situações de estresse (regulação emocional). Ficou evidenciado que as variáveis: idade e estado civil são preditoras do trabalho remoto. Indica-se novas investigações e estudos em outras culturas e regiões do país.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho remoto. Competências socioemocionais. Docente. Transdisciplinaridade. Pandemia de covid-19.

ABSTRACT: The objective of this article is to relate perceptions of remote work and socio-emotional competencies of teachers in a municipality in the State of Goiás. For the perceptions of remote work, a specific questionnaire was constructed and the Socio-emotional Competencies Scale in Brazil of Macêdo e Silva (2020) was used. 168 teachers participated with a majority presence in the female gender (N=146). The results indicate a strong association between maintaining self-control in emotions and the ability to maintain a satisfactory professional performance in stressful situations (emotional regulation). New investigations and studies in other cultures and regions of the country are indicated.

KEYWORDS: Remote work. Socio-emotional competencies. Teachers. Transdisciplinarity. Covi-19 pandemic.

1 Introdução

O fenômeno da pandemia de Covid-19 trouxe aos trabalhadores de diversas organizações o desafio de trabalhar remotamente, ou seja, longe de seus ambientes tradicionais. O trabalho remoto advém da globalização e dos processos de reestruturação organizacional “no qual as empresas modernas buscam formas flexíveis de trabalho e geram novas formas de contratação” (NOGUEIRA; PATINI, 2012, p. 122).

O desafio no trabalho remoto fez presença nos ambientes educacionais, entre outros. Professores e professoras passaram a dividir tarefas profissionais e domésticas improvisando o próprio espaço familiar. Essa forma de trabalho surgiu de maneira inesperada obrigando os profissionais da Educação a se adaptarem à convivência no ambiente virtual (AFFOUNEH; SALHA; KHLAIF, 2020).

* Doutor em Educação, Universidade de Brasília (UnB), <https://orcid.org/0000-0003-3488-947X>, lapalipe@gmail.com.

Boa parte dos professores e professoras não tem o domínio necessário das tecnologias digitais para a realização do ensino remoto podendo indicar poucas habilidades e competências para lidar nesse novo processo de ensino, provavelmente, pela lacuna existente na formação acadêmica ou continuada. Conseqüentemente, suas emoções podem estar abaladas por sentimentos de incompetência e insegurança pelos desafios que se apresentaram no contínuo das atividades docentes. As questões sociais e emocionais, presentes no cotidiano, podem alterar as capacidades de compreender e entender as emoções de si próprio e dos outros; de manter seu próprio controle de estresse; ou de gerenciar conflitos.

Atento à saúde mental dos docentes, este trabalho buscou investigar a relação entre trabalho remoto e competências socioemocionais de professores e professoras nos momentos de pandemia de Covid-19. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020 em um município de Goiás e utilizou a abordagem quantitativa por meio de um *survey*, formalizado no *Google Forms*, contendo dois questionários a serem explicitados posteriormente.

2 Trabalho remoto: desafios em tempos de pandemia

Conforme Nogueira e Patini (2012), o trabalho remoto não é tão recente como parece. Ele pode ser definido como o trabalho realizado à distância, por meio das novas tecnologias. Porém, na educação, esta modalidade está sendo aplicada como forma emergencial para dar conta de inesperada situação pandêmica de Covid-19 (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020) caracterizando-se como “uma forma de ensino temporária, emergencial e acessível, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meio de plataformas de ensino” (SÁ; NARCISO; NARCISO, 2020, p. 2).

A continuidade das aulas presenciais pelo processo remoto parece ser um entrave para boa parte do corpo docente. Grandes são os desafios impostos pelo uso das tecnologias de forma emergencial visto o despreparo de professores e professoras com as tecnologias digitais no ambiente escolar, mesmo durante o período pré-pandemia. Como desafios, citam-se os materiais customizados pelos docentes, a construção de metodologias diferenciadas do regime presencial e o manuseio nas ferramentas digitais.

As dificuldades encontradas por docentes como a carência na formação em tecnologias digitais (HOBBS; HAWKINS, 2020), a frustração pelo desconhecimento e domínio pleno de ferramentas digitais (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020), e a falta de apoio, nos diversos setores gerenciais de educação, quanto à forma adequada de ensinar nas

atividades remotas (BARBOUR et al., 2020; HODGES et al., 2020) podem desencadear um processo de desequilíbrio emocional e insegurança.

Dessa forma, em momentos de pandemia, possíveis problemas de saúde mental dos docentes compartilhado ao trabalho remoto imposto talvez tenha abalado determinadas competências socioemocionais.

Para fazer o levantamento de dados para a pesquisa, as questões do trabalho remoto foram construídas pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município pesquisado, formalizado em um questionário com dezoito afirmativas. Exemplifica-se “Consigo manter o autocontrole em minhas emoções e medos” e “Sinto-me satisfeito(a) com a atual maneira de trabalhar” como afirmativas do questionário por meio do qual analisamos as respostas dos professores.

3 Competências socioemocionais

Ao nível de saúde pública, a saúde mental dos indivíduos tem sido uma das maiores preocupações, segundo a Organização Mundial de Saúde (COELHO et al., 2016). Para a promoção da saúde mental, Knapp, McDaid e Parsonage (2011) citam o desenvolvimento de competências socioemocionais como uma das possíveis intervenções.

Na educação, o estresse é um dos sintomas mais frequentes tanto nos docentes brasileiros (HANZELMANN et al., 2020; DEFFAVERI; MÉA; FERREIRA, 2020; MESQUITA et al., 2013) quanto em outros países (WONG, 2015). Fatores como lidar com o mau comportamento dos alunos, fornecer apoio a alunos carentes e/ou desmotivados, excessiva carga horária, falta de controle sobre as decisões que os afetam e afetam seus alunos, grande quantidade de trabalho escolar realizado em casa, reduzido tempo de descanso e a constante pressão para ser o responsável pelos resultados dos alunos (JENNINGS et al., 2017; RICHARDS, 2012) são exemplos causadores do estresse nos docentes. Esses fatores podem provocar fortes emoções negativas (CARSON; WEISS; TEMPLIN, 2010) e alterar o bem-estar dos docentes (EMMER; STOUGH, 2001).

Por outro lado, docentes que administram seu estresse e controlam suas emoções podem experimentar com mais frequência sensações/emoções positivas (GU; DAY, 2007), levando-os a manter determinadas capacidades emocionais. Este é o objetivo deste trabalho, qual seja, relacionar o trabalho remoto e as competências socioemocionais de docentes para verificar o nível de estresse e comprometimento dos participantes.

O termo socioemocional se refere às relações interpessoais e afetivas em relação às habilidades sociais. Segundo Marin et al. (2017, p. 94-95), tais habilidades se modificam de acordo com o meio social, podendo ser objeto de intervenções para auxiliar no bom desempenho socioemocional, “entendido como um conceito não estático e em formação, que se refere à utilização das habilidades socioemocionais, tendo em vista identificar problemas emocionais e de comportamento”. Neste olhar, existe um processo de desenvolvimento de habilidades visando atingir um nível satisfatório de competência socioemocional (MARIN et al., 2017). Portanto, o conceito de competência abrangeria o de habilidades, visto que alguns indivíduos não vêem diferenças entre eles e, o primeiro termo, é foco desse trabalho.

Atualmente, busca-se compreender o perfil do docente a partir das habilidades que ele deve desenvolver para atuar neste momento histórico. Dessa forma, Palomera, Briones e Gómez-Linares (2019, p. 98) comentam que

A maioria dos autores concorda que um professor deve ter, além do conhecimento didático e no uso de novas tecnologias, habilidades para se comunicar e interagir positivamente com os diversos agentes da comunidade educacional e estudantil, a capacidade de realizar processos de autorregulação e heterorregulação, competência para conduzir e gerenciar a sala de aula, bem como saber trabalhar em equipe e ter capacidade de tomada de decisão responsável e ética para resolução de problemas no contexto educacional [Tradução nossa]¹.

Escoda e Guiu (2019, p. 30) explicam que competências socioemocionais são o conjunto de conhecimentos, habilidades, e atitudes necessárias para entender, expressar e regular, adequadamente, fenômenos sociais e emocionais. Porém, as autoras comentam que não há unanimidade na definição do tema.

A partir da análise do conceito por outros autores, Macêdo e Silva (2020, p. 966) definem as competências socioemocionais como

[...] a capacidade de tomar consciência, compreender, regular e expressar as emoções de forma apropriada para auxiliar na realização de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na formação e na

¹ Texto original: La mayoría de autores coinciden en que un docente debe tener, además de conocimiento didáctico y en el uso de las nuevas tecnologías, destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con los diversos agentes de la comunidad educativa y alumnado, capacidad para llevar a cabo procesos de autorregulación y hetero-regulación, competencia para liderar y manejar el aula, además de saber trabajar en equipo y capacidad de toma de decisiones responsable y ética para la resolución de problemas en el contexto educativo.

gestão de relacionamentos para se adaptar de forma mais efetiva às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida e aumentar o bem-estar pessoal e a qualidade das relações sociais.

Este trabalho segue o entendimento sobre competências socioemocionais proposto por Macêdo e Silva (2020) e procura relacionar a percepção de trabalho remoto com docentes, a partir de cinco dimensões: consciência emocional, regulação emocional, consciência social, autocontrole emocional e criatividade emocional. Seguem as descrições das dimensões de acordo com os autores. A dimensão consciência emocional compreende a “capacidade de reconhecer e compreender os sentimentos e as emoções de si próprio e dos outros, mantendo uma atitude compassiva, de confiança mútua, agindo com empatia nos relacionamentos e na tomada de decisão” (p. 972). A dimensão regulação emocional é a “capacidade de manejar as emoções de forma adequada para manter um desempenho satisfatório em situações de estresse, em médio e longo prazos; adaptar-se a situações de mudança com flexibilidade e lidar com as situações de pressão” (p. 973). Consciência social é a “capacidade de cooperar quando trabalha em equipe, assumindo responsabilidades pelas suas ações, agindo com empatia e senso de colaboração ao reconhecer e entender as dificuldades do outro” (p. 973). Entende por autocontrole emocional a “capacidade de manter as próprias emoções sob controle, em curto prazo, diante de situações estressantes, assumindo uma atitude de respeito quando os comportamentos dos outros são diferentes dos meus” (p. 973) e criatividade emocional, a capacidade de usar as emoções de forma “criativa para solucionar problemas, gerenciar conflitos de forma construtiva, criar oportunidades para experimentar emoções positivas e estabelecer parcerias em prol do interesse coletivo e do bem-estar social” (p. 973).

4 Metodologia

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020 em um município de Goiás e utilizou a abordagem quantitativa com aplicação de um *survey* por meio de dois questionários eletrônicos, formalizado no *Google Forms*. O primeiro questionário reuniu 18 afirmações sobre o trabalho remoto emergencial com assertivas sobre os impactos do isolamento social na vida dos docentes, suas vivências durante a pandemia e seus aspectos emocionais. Citam-se como exemplos: “Tenho a sensação de pânico” e “Nunca precisei de atendimento psicológico”.

O segundo questionário foi o instrumento denominado Escala de Competências Socioemocionais no Brasil, de Macêdo e Silva (2020). O instrumento é composto por cinco dimensões: consciência emocional (sete itens), regulação emocional (seis itens), consciência social (quatro itens), autocontrole emocional (três itens) e criatividade emocional (cinco itens). Citam-se como exemplos: “Percebo as minhas emoções com facilidade” e “Coopero quando trabalho em equipe”. O instrumento tem uma escala de resposta tipo Likert² de seis pontos onde 1 significa nunca até 6 que significa sempre. Este trabalho objetiva relacionar as percepções do trabalho remoto emergencial e as competências socioemocionais demonstradas pelos docentes.

Participaram 168 docentes da educação básica da Secretaria de Educação de um município do Estado de Goiás, distante 48 km de Brasília/DF. Os resultados obtidos foram analisados pelo programa estatístico SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 23, que é um Editor de Dados útil para fazer testes estatísticos. Foram aplicadas as técnicas estatísticas de média, correlação e regressão múltipla.

Antes do início do questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado, informando o anonimato e que os resultados da pesquisa seriam compartilhados publicamente, livres de custos ou benefícios individuais em função da participação. Somente após leitura do Termo e concordância com o conteúdo, o docente passou a ter acesso ao questionário.

5 Resultados e discussão

Pelas análises estatísticas, segue Tabela 1 com os dados sociodemográficos dos docentes:

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos docentes

Variáveis	Categoria	Frequência	Porcentagem
Gênero	Feminino	146	86,9
	Masculino	22	13,1
Estado civil	Solteiro(a)	24	14,3
	Casado(a)	113	67,3
	Separado(a)	7	4,2
	Divorciado(a)	20	11,9
	Viúvo(a)	4	2,3

² Construído por Rensis Likert as escalas Likert, ou tipo Likert, são um tipo de escala para questionários, amplamente usadas para medir opiniões, percepções e comportamentos dos participantes em uma pesquisa.

Faixa etária (anos)	de 20 a 29	7	4,2
	de 30 a 39	46	27,4
	de 40 a 49	69	41,1
	de 50 a 59	36	21,3
	de 60 a 69	10	6,0
Escolaridade	Superior completo	17	10,1
	Pós-graduação (Espec.)	143	85,1
	Mestrado	8	4,8
Nível de ensino	Educação infantil	59	35,1
	Ensino fundamental (anos finais)	56	33,3
	Ensino fundamental (anos iniciais)	47	28,0
	Ensino médio	2	1,2
	EJA - Educação de Jovens e Adultos	4	2,4
Formação	Pedagogia	112	66,7
	Ciências da Natureza	4	2,4
	Humanas e Sociais	15	8,9
	Linguagens e Códigos	27	16,1
	Matemática	7	4,2
	Outra	3	1,7

Fonte: SPSS, versão 23

Percebe-se, majoritariamente, a presença do gênero feminino (86,9%), maioria dos docentes são casados (67,3%) e, possivelmente, boa parte tem experiência no magistério, pois estão na faixa etária entre 30 e 49 anos (68,5%). Maioria do corpo docente possui um curso de pós-graduação a nível de especialização (85,1%) e trabalham com alunos da educação infantil ao ensino fundamental anos finais.

Para verificar a força de associação com as afirmativas sobre o trabalho remoto foram extraídos cinco fatores para as respectivas dimensões das competências socioemocionais. As correlações foram obtidas pelo índice de correlação Rhô de Spearman que é uma medida não paramétrica de força e direção da associação entre duas variáveis. A tabela 2 demonstra os resultados significativos das relações:

Tabela 2 – Correlações entre as afirmativas do trabalho remoto e os fatores das competências socioemocionais

Variáveis do trabalho remoto	CE	RE	CS	AE	CR
Me esforcei muito nas minhas aulas (remotas ou presenciais), para ser o(a) melhor professor(a)	,301**	,285**	,279**	,161*	,327**
O ensino remoto pode substituir o ensino presencial sem prejuízo para a aprendizagem				,159*	
Os trabalhos doméstico aumentaram	,173*				,173**
A saúde mental está saudável	,283**	,406**	,205**	,355**	,319**
Aproveito para preencher o tempo com atividades que gosto	,208**	,347**		,272**	,292**

Nunca precisei de atendimento psicológico	,171 [*]	,237 ^{**}			,203 ^{**}
Conseguo manter o autocontrole em minhas emoções e medos	,375 ^{**}	,525 ^{**}	,262 ^{**}	,330 ^{**}	,396 ^{**}
Tenho a sensação de pânico	-,345 ^{**}	-,397 ^{**}	-,196 [*]	-,273 ^{**}	-,307 ^{**}
Os relacionamentos em casa ou com a família melhoraram	,247 ^{**}	,289 ^{**}			,223 ^{**}
As crenças religiosas permaneceram firmes e inabaláveis		,195 [*]			

Fonte: SPSS, versão 23

*. A correlação é significativa no nível 0,05

**.. A correlação é significativa no nível 0,01

Nota: CE = consciência emocional; RE = regulação emocional; CS = consciência social; AE = autocontrole emocional; CR = criatividade emocional

Há indícios de que os docentes que se esforçaram para manter a mesma qualidade e responsabilidade em suas aulas remotas demonstram possuir as capacidades de compreender os sentimentos de si e dos outros (CE, $\rho = 0,301$, $p < 0,01$); manter seu desempenho profissional satisfatório (RE, $\rho = 0,285$, $p < 0,01$); entender as dificuldades do outro (CS, $\rho = 0,279$, $p < 0,01$), por exemplo, do aluno; bem como controlar suas emoções (AE, $\rho = 0,161$, $p < 0,05$) e utilizar formas diferentes de ensinar (CR, $\rho = 0,327$, $p < 0,01$). É possível que as mesmas competências tenham ocorrido com os docentes que mantiveram sua saúde mental saudável.

Percebe-se, o docente que manteve o controle de suas emoções e medos, demonstrou as capacidades de agir com empatia (CE, $\rho = 0,375$, $p < 0,01$) junto aos alunos; de lidar com as pressões do cotidiano (RE, $\rho = 0,525$, $p < 0,01$); de controlar suas emoções nos momentos de estresse (AE, $\rho = 0,330$, $p < 0,01$); e de gerenciar conflitos de forma construtiva (CR, $\rho = 0,396$, $p < 0,01$). Há indicações de que os docentes que se adaptaram às mudanças com flexibilidade ao “novo” normal (RE, $\rho = 0,289$, $p < 0,01$), ou seja, aulas remotas, tiveram melhorias nos relacionamentos familiares.

Indicações apontam que os docentes com capacidade de adaptar-se a situações de mudança com flexibilidade (RE, $\rho = 0,347$, $p < 0,01$) aproveitaram o tempo de isolamento com atividades prazerosas.

Observam-se todos os índices significativos e negativos na variável “tenho a sensação de pânico”. Docentes que demonstraram capacidades de: usar as emoções de forma criativa (CR, $\rho = -0,307$, $p < 0,01$), manter as próprias emoções sob controle (AE, $\rho = -0,273$, $p < 0,01$), manejar as emoções de forma adequada para manter o desempenho satisfatório (RE, $\rho = -0,397$, $p < 0,01$) e reconhecer os sentimentos de si e dos outros (CE, $\rho = -0,345$,

$p < 0,01$), provavelmente não ficaram desesperados nem amedrontados com o trabalho remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 no ano de 2020.

5.1 O poder preditivo das variáveis demográficas sobre o trabalho remoto

Os resultados revelaram que idade foi preditora positiva da variável “consigo manter o autocontrole em minhas emoções e medos, enquanto estado civil foi preditor negativo. Esses resultados indicam que as pessoas mais novas e os viúvos não conseguem manter o autocontrole em suas emoções e medos, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados da regressão múltipla padrão entre as variáveis demográficas e o trabalho remoto

Trabalho remoto (VD)	Variáveis (VI)	β	t	sig.	F (7, 160)	R ²
Consigo manter o autocontrole em minhas emoções e medos	estado civil	-0,25	-3,11	0,002	2,73	0,11
	idade	0,24	2,95	0,004		

Fonte: SPSS, versão 23

Nota: CSE = competências socioemocionais, CE = consciência emocional, AE = autocontrole emocional, RE = regulação emocional

5.2 O poder preditivo das competências socioemocionais sobre o trabalho remoto

Para investigar as relações diretas entre trabalho remoto e competências socioemocionais, foram realizadas regressões múltiplas padrão entre as afirmativas do trabalho remoto como variáveis dependentes, e os fatores das competências socioemocionais como variáveis independentes. Esperava-se que todos os fatores de competências socioemocionais que expressam capacidades e habilidades para as atitudes emocionais e competências sociais fossem preditoras do trabalho remoto.

Os resultados das estatísticas, de forma preliminar, mostram a capacidade preditiva das competências socioemocionais sobre o trabalho remoto indicados pelos docentes e apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados da regressão múltipla padrão entre os fatores CSE e o trabalho remoto

CSE (VI)	Trabalho remoto (VD)	β	t	sig.	F (5, 162)	R ²
CE	O isolamento social mudou a rotina diária	0,33	2,21	0,028	1,22	0,04
	O isolamento social não afeta nos trabalhos escolares	0,31	2,08	0,040	1,70	0,05
AE	O ensino remoto pode substituir o ensino presencial sem prejuízo para a aprendizagem	0,32	3,12	0,002	2,53	0,07
	A saúde mental está saudável	0,20	2,04	0,043	7,68	0,19
RE	Aproveito para preencher o tempo com atividades que gosto	0,29	2,27	0,025	6,45	0,17
	Consigo manter o autocontrole em minhas emoções	0,49	4,10	0,000	12,03	0,27

e medos					
Tenho a sensação de pânico	-0,36	-2,79	0,006	7,42	0,19
Os relacionamentos em casa ou com a família melhoraram	0,33	2,48	0,014	4,08	0,11
A saúde mental está saudável	0,33	2,62	0,010	7,68	0,19

Fonte: SPSS, versão 23

Nota: CSE = competências socioemocionais, CE = consciência emocional, AE = autocontrole emocional, RE = regulação emocional

Os resultados indicam que os docentes que mantiveram suas atividades escolares no trabalho remoto, mesmo com alteração da rotina diária durante o isolamento social, tendem a ter capacidade de reconhecer e compreender os seus sentimentos e emoções, bem como dos outros, mantendo atitudes solidárias nos relacionamentos e na tomada de decisões, ou seja, consciência emocional. Os docentes que mostraram a boa saúde mental, ou seja, um bom nível de qualidade de vida cognitiva, e o otimismo pelo ensino remoto como substituto ao presencial, demonstram ter capacidade de manter suas emoções sob controle diante de situações de estresse (autocontrole emocional), como o próprio trabalho remoto durante a pandemia.

Outra regressão demonstrou que “preencher o tempo fazendo o que gosta”, “controlar as emoções”, “ter melhoradas as relações familiares” e manter “a saúde saudável”, foram explicadas pela regulação emocional. Essa variável também foi preditora negativa de “ter a sensação de pânico”, revelando que os docentes tendem a ter capacidade de manter um desempenho profissional satisfatório em situações de estresse e adaptar-se a situações de mudança com flexibilidade.

As variáveis consciência social e criatividade emocional não foram preditoras do trabalho remoto demonstrado pelos docentes.

6 Considerações finais

Os resultados demonstram que, apesar do panorama de pandemia ter interferido nas atividades profissionais, os docentes se esforçam para manter o processo educacional. Há indícios de que habilidades em manter o equilíbrio emocional em situações de estresse e de compreender os próprios sentimentos e dos outros são competências presentes durante o trabalho remoto.

Porém, outras competências socioemocionais não foram detectadas como importantes. Torna-se necessário que os gestores educacionais invistam na capacitação dos docentes em valores como cooperação e criatividade para a resolução de problemas.

No geral, os resultados desse estudo exploratório apontam para aspectos importantes do trabalho remoto e suas relações com as competências socioemocionais no contexto de pandemia de covid-19. Esperam-se maiores investigações sobre esse tema, tendo em vista a ausência de instrumentos de medida sobre o trabalho remoto, especificamente, com docentes.

Outro fato revela a necessidade de estudos teóricos sobre a predição de competências socioemocionais e trabalho remoto. O presente trabalho contribui para a compreensão do trabalho remoto com docentes, suas necessidades emergenciais, diagnóstico quanto à saúde mental, podendo favorecer a implementação de projetos interventivos nas escolas, visando incorporar competências socioemocionais.

Referências Bibliográficas

AFFOUNEH, S.; SALHA, S.; KHLAIF, Z.N. Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. **Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences**, v.2, n.2, 2020. DOI: <http://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.86120.1033>.

BARBOSA, A.M.; VIEGAS, M.A.S.; BATISTA, R.L.N.F.F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out., 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>.

BARBOUR, M.K. et al. **Understanding pandemic pedagogy**: differences between emergency remote, remote, and online teaching. Technical Report. State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project. December, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347535715>. Acesso em: 25 mar. 2021. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401>.

CARSON, R.L.; WEISS, H.M.; TEMPLIN, T.J. Ecological momentary assessment: a research method for studying the daily lives of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 33, p. 165-182. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2010.484548>. Acesso em: 26 mar. 2021.

COELHO, V.L. et al. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, v. 1, n.XXXIV, p. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.966>.

DEFFAVERI, M.; MÉA, C.P.D.; FERREIRA, V.R.T. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 813-827, jul./set., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146952>. Acesso em: 26 mar. 2021.

EMMER, E.T.; STOUGH, L.M. Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. **Educational Psychologist**, v. 36, n. 2, p. 103-112, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5. Acesso em: 26 mar. 2021.

ESCODA, N.P.; GUIU, G.F. Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 24, p. 23-44. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>. Acesso em: 26 mar. 2021.

GU, Q.; DAY, C. Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. **Teaching and Teacher Educations**, v. 23, p. 1302-1316. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>. Acesso em: 26 mar. 2021.

HANZELMANN, R.S. et al. Estresse do professor do Ensino Fundamental: o ambiente em evidência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.2910>. Acesso em: 26 mar. 2021.

HOBBS, T.D.; HAWKINS, L. The results are in for remote learning: it didn't work. **The Wall Street Journal**. 2020. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/schools-coronavirus-remote-learning-lockdown-tech-11591375078>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JENNINGS, P.A. et al. Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. **Journal of Educational Psychology**. February, 2017. Advance online publication. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>.

KNAPP, M.; MCDAID, D.; PARSONAGE, M. Mental health promotion and mental illness prevention: the economic case. London: Department of Health. **London School of Economics and Political Science**. 2011. Disponível em: https://eprints.lse.ac.uk/39300/1/Mental_health_promotion_and_mental_illness_prevention%28author%29.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, p. 965-973, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>.

MARIN, A.H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 13, n. 2, pp. 92-103, 2017. DOI: <http://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

MESQUITA, A.A. et al. Estresse e síndrome de burnout em professores: prevalência e causas. **Psicologia Argumento**, v. 31, n. 75, p. 627-635, out./dez., 2013. DOI: <http://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.DS05>.

MOREIRA, J.A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 63438, 2020. DOI: <http://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>.

NOGUEIRA, A.M.; PATINI, A.C. Trabalho remoto e desafios dos gestores. **Revista de Administração e Inovação**. São Paulo, v. 9, n. 4, p. 121-152, out/dez., 2012. DOI: <http://doi.org/10.5773/rai.v9i4.800>.

PALOMERA, R.; BRIONES, E.; GÓMEZ-LINARES, A. Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 24, p. 93-117. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RICHARDS, J. Teacher stress and coping strategies: a national snapshot. *The Educational Forum*, v. 76, p. 299-316, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>.

SÁ, A.L.; NARCISO, A.L.C.; NARCISO, L.C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. **Anais [...]**. Encontro Virtual de Documentação em Software Livre. XIV CILTEC-Online – nov./2020. Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org>. Acesso em: 25 mar. 2021.

WONG, Y.P. Development of a work environment rating scale for kindergarten teachers. **Occupation Medicine**, v. 65, p. 489-495, june 2015. DOI: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv070>.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Trabalhando com gêneros do discurso: aulas remotas de Língua Portuguesa em um curso pré-vestibular popular**Working with discourse genres: remote Portuguese classes in a popular preparatory course for universities entrance exams**Fernanda Correa SOLDATELLI*
Gibran Alves AYUB**

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever o trabalho com gêneros do discurso desenvolvido nas aulas remotas de Língua Portuguesa de um curso pré-vestibular popular no ano de 2020. Com base na definição Bakhtiniana de gêneros do discurso e nas orientações apresentadas no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009) para o ensino de Língua Portuguesa, elaborou-se uma sequência e uma estrutura de aulas a fim de preparar os estudantes do curso para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa estrutura contou, principalmente, com uma ferramenta didática intitulada “*RG do Gênero*”, concebida pelos professores com o objetivo de ajudar a delinear e identificar cada gênero do discurso. Além disso, foram realizadas leituras de textos pertencentes a cada gênero estudado; análises de elementos composicionais, estilísticos e temáticos; e resoluções de questões anteriores do ENEM. Considera-se, por fim, que o trabalho desenvolvido permitiu que os estudantes analisassem a língua e refletissem sobre seus usos, não apenas na prova de Linguagens, Códigos e sua Tecnologias, mas também nas demais provas do exame e no exercício das atividades humanas como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso. Ensino de Língua Portuguesa. ENEM. Ensino remoto.

ABSTRACT: This paper aims at describing the pedagogical work with discourse genres that was developed through remote Portuguese classes in a popular preparatory course for universities entrance exams in 2020. Based on the Bakhtinian definition of discourse genres and on the guidelines for teaching Portuguese as a mother tongue presented in Curriculum Directives of Rio Grande do Sul (2009), the authors designed a sequence and a structure for their classes, in order to prepare the students for the National High School Exam (ENEM). This structure relied mainly on a didactic tool called “*Genre ID*”, which the teachers conceived with the purpose of helping the students to describe and identify each discourse genre. In addition, a set of activities was conducted such as reading texts from each genre; analyzing compositional, stylistic and thematic elements; and solving questions from the previous editions of ENEM. The authors consider, at last, that this work allowed their students to better analyze language and reflect upon its uses, not only when it comes to the Languages test on ENEM, but also to the other tests from the exam and on the many human activities as a whole.

KEYWORDS: Discourse genres. Portuguese teaching. ENEM. Remote teaching.

* Graduada em Letras - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0696-6503>. E-mail: fersoldatelli@gmail.com.

** Graduando em Letras - Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5287-4533>. E-mail: gibran.a.ayub@gmail.com.

1 Introdução

A experiência descrita neste artigo se deu no âmbito da Organização Não Governamental para a Educação Popular (ONGEP), um curso pré-vestibular popular (CPVP) localizado no centro da cidade de Porto Alegre¹. Os *cursinhos* populares, como são conhecidos os CPVP, são iniciativas voltadas para a “demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 89), oferecendo, assim, preparação para a prestação de exames vestibulares a estudantes oriundos desses segmentos, de forma gratuita ou a baixo custo, a partir do trabalho voluntário de seus colaboradores. Esses estudantes, evidentemente, não podem arcar com cursos pré-vestibulares privados, vistos, por sua vez, em nossa sociedade, como as instituições apropriadas para promover a aprovação nos processos de ingresso ao ensino superior (KATO, 2015, p. 8.), e por isso recorrem aos CPVP. Trata-se, enfim, de “uma resposta à sociedade assimétrica que cobra de forma igual de seus membros (bastante desiguais) a sua inserção nas estruturas sociais” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 94), como é o caso da ONGEP.

Em suas circunstâncias normais de funcionamento, isto é, tal como era no período anterior à pandemia de COVID-19 que assolou o país e o mundo em 2020, a ONGEP oferecia aulas presenciais em dois turnos, manhã e noite, com cerca de quarenta e cinco alunos por turno². Nesse contexto, as aulas eram voltadas para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), principal foco da ONGEP e da maioria dos CPVP da região, além, é claro, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a pandemia e a necessidade de isolamento social advinda dela, a ONGEP se viu forçada a cancelar suas aulas presenciais, relutando, entretanto, em migrar de imediato para o ambiente virtual. Essa relutância deu-se uma vez que muitos estudantes no país não possuem acesso à *internet* ou sequer possuem computadores em casa e, durante o período regular das aulas, contam com as bibliotecas e laboratórios de informática das escolas para suprir essa necessidade (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Outro fator que justificou o posicionamento da ONGEP é que, ainda que os estudantes dispusessem de acesso à *internet* e dispositivos compatíveis com as aulas remotas, uma

¹ Mais informações sobre a ONGEP podem ser acessadas em <<http://www.ongep.com/>>. Acesso em 27 jan. 2021.

² Conforme consta o número de vagas no edital 2020/2 de janeiro de 2020, disponível no site da instituição. Acesso em 27 jan. 2021.

parcela significativa deles não tem condições de acompanhar as atividades de casa, por não dispor de espaço adequado para estudos ou pela necessidade de compartilhar o equipamento com outros membros da família (STEVANIM, 2020, p. 13). Essa realidade comprova-se pelo fato de que, em cenário presencial, os estudantes contavam com o espaço e os computadores da própria instituição (e com a ajuda dos membros da organização) para, por exemplo, realizarem suas inscrições nos exames vestibulares, feitas via *internet*, lerem e estudarem em um ambiente adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, diante da impossibilidade cada vez mais evidente de retomar as aulas presenciais ainda em 2020 e da falta de perspectiva quanto a um possível adiamento dos exames para os quais os estudantes estavam sendo preparados, a ONGEP, como praticamente todos os espaços educacionais, precisou recorrer às plataformas virtuais para dar continuidade ao seu trabalho. Nesse movimento, as aulas passaram a ser oferecidas em um único turno e a nível nacional. O foco do curso de preparação oferecido pelo CPVP também precisou ser repensado: sem o horizonte de uma data definida para o vestibular da UFRGS, que suspendeu a prova em meados do mês de maio³ e encerrou o ano sem divulgar uma nova data para a sua realização, o corpo docente passou a dedicar-se exclusivamente ao ENEM.

Acompanhando a readequação do cenário posto, as aulas de Língua Portuguesa, no ano de 2020, ministradas pelos professores autores deste artigo (cada um, a princípio, responsável por um turno, mas unidos no período de ensino remoto em um único turno), precisaram ser repensadas. Dentre os vários fatores que balizaram as mudanças metodológicas para esse componente curricular, encontra-se a expectativa docente em relação à participação dos estudantes nas aulas, pois, tendo em vista os recursos limitados, o público-alvo do CPVP poderia não engajar-se em atividades virtuais paralelas à chamada de vídeo em si, restritos a digitar suas respostas às indagações dos professores pelo *chat* da plataforma.

Para além dessa preocupação, a didática adotada para abordar o conteúdo curricular também carecia de revisão para o ambiente virtual. Para a aula de Língua Portuguesa, Filipouski, Marchi e Simões (2009, p. 78) defendem, no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, a adoção dos gêneros do discurso como conteúdos estruturantes do trabalho pedagógico, sendo eles não apenas objeto de discussão e reflexão, mas principalmente objeto de trabalho, na leitura e na produção. Esteja-se em regime remoto ou presencial, essa

³ Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/05/reitor-da-ufrgs-afirma-que-vestibular-esta-suspenso-ate-nova-definicao-do-calendario-da-universidade-ckagrmkd1000101t5jrj53n1u.html>>. Acesso em 27 jan. 2020.

orientação, é claro, se mantém; contudo, para tornar isso possível no contexto descrito, os professores desenvolveram uma ferramenta didática chamada “RG do Gênero”.

Em termos metodológicos, o “RG do Gênero” foi estruturado como forma de aproximar os estudantes dos gêneros do discurso a serem estudados e chamar a atenção deles tanto para a identificação das informações que já conheciam sobre os gêneros, quanto para a constante presença desses modos de organização dos discursos na vida cotidiana. Tal estratégia mostrou-se especialmente compatível com a aula remota, pois ela pode ser realizada somente a partir das intervenções dos estudantes pelo *chat* da plataforma.

Portanto, essa característica da ferramenta desenhada pelos professores de Língua Portuguesa da ONGEP justifica ao mesmo tempo o seu uso no ensino remoto e a escrita deste artigo. A fim de demonstrar esse processo experienciado no contexto supracitado do ano de 2020, na próxima seção discute-se a relação entre a prova do ENEM e os gêneros do discurso; na seção seguinte, a noção teórica que orientou o trabalho dos professores em aula e que, da mesma forma, fundamenta a discussão proposta neste artigo. Apresenta-se, por fim, a sequência e a estrutura das aulas desenvolvidas, bem como os resultados obtidos com sua condução.

2 O foco no ENEM

Dadas as incertezas quanto aos editais dos exames pré-vestibulares, os professores da ONGEP voltaram seus planejamentos exclusivamente para o ENEM. Nesse sentido, o ponto de chegada estava dado, os estudantes precisavam ser preparados para ingressar no Ensino Superior, por isso, os docentes, por sua vez, precisavam ter em mente não somente as competências e habilidades específicas da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), mas também as cinco competências cognitivas básicas apresentadas na Matriz de Referência do ENEM como Eixos Cognitivos⁴.

Em termos, o domínio das linguagens é determinado como a primeira dessas competências básicas: “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2009, p. 1). Esse é um fato importante, pois é o desenvolvimento das competências relacionadas às linguagens que torna possível que as pessoas ampliem seu conhecimento de

⁴ Optou-se por utilizar o termo “competências cognitivas básicas” a fim de manter coerência com o referencial teórico adotado e porque entende-se que o significado é o mesmo do termo “eixos cognitivos” (INEP, 2009).

mundo e participem ativamente de práticas sociais de interesse. Afinal, é através das diferentes manifestações da linguagem que:

[...] os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Isso significa que os sentidos produzidos se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37)

Entende-se, portanto, que são as habilidades motivadas a partir do trabalho com diferentes linguagens que fundamentam as competências e habilidades das demais áreas, como a compreensão, a análise, a interação e a produção de diferentes textos. Para além disso, os professores autores deste artigo acreditam que se aprende constantemente a linguagem a partir do seu uso contextualizado (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11), por isso, não caberia trabalhar as questões do exame sem estabelecer relação com os textos já presentes na vida dos estudantes.

Ademais, a respeito das propostas encontradas no ENEM, há uma variedade de gêneros, como canção, poesia, campanhas publicitárias, entre outros textos que fazem parte do cotidiano discursivo da sociedade em geral. Com isso, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades avaliadas no ENEM, conforme constam na Matriz de Referência do exame⁵, encontramos no estudo dos gêneros do discurso uma maneira de ajudar os estudantes a ler os mais diversos textos, compreendendo a organização dos discursos alheios e formulando respostas a eles. Se os estudantes, por exemplo, se deparam com uma campanha publicitária, a fim de identificar e compreender as escolhas dos elementos temáticos, a organização e a estruturação do gênero (BRASIL, 2009, p. 3), devem compreender as intenções dos sujeitos que se utilizam de tal texto para expressar seu discurso e quem buscam alcançar a partir das escolhas linguísticas que fazem, tanto para o cenário do ENEM quanto para o dia a dia.

Tendo em vista tal defesa, a orientação pelos gêneros do discurso e pelos elementos que os constituem suscita precisamente as competências e habilidades avaliadas no ENEM. A fim de corroborar teoricamente essa relação entre os gêneros discursivos e o ENEM, enquanto

⁵ Disponível em <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em 28 mai. 2021.

proposta de planejamento das aulas a serem descritas neste artigo, na próxima seção, apresenta-se a teoria Bakhtiniana, desenhando a necessidade de sedimentação de uma leitura crítica e responsiva dos interlocutores em ambos os casos.

3 O trabalho com os gêneros do discurso em aula

3.1 A noção de gêneros do discurso

Para uma melhor compreensão da escolha quanto ao uso dos gêneros do discurso nas aulas preparatórias para o ENEM, faz-se necessário explicitar os pressupostos teóricos que basearam a elaboração e o planejamento das aulas apresentadas na próxima seção deste artigo. Em suma, a perspectiva adotada está direcionada pela concepção de gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin, mesmo que a opção, no trato com os estudantes, tenha sido de não realizar o aprofundamento técnico e terminológico durante as aulas. De maneira genérica, o termo “gênero” foi padronizado para o manuseio dos exemplares discursivos em momento de aula.

Em primeiro argumento, segundo Bakhtin (1979), a comunicação acontece através de gêneros do discurso e se dá de forma dialógica, numa corrente de enunciados constituídos histórica e socialmente, estando fora de cogitação afastá-los do contexto em que são produzidos (BAKHTIN, 2016, p. 16). Isso posto, independentemente de serem escritos, orais ou multimodais, os gêneros do discurso variam tanto quanto as atividades humanas e estão presentes nas rotinas comunicativas, seja nas redes sociais, na televisão, nos livros, na rua ou no ENEM, por exemplo.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, a possibilidade de análise textual não tem seu foco somente na estrutura e na forma do objeto discursivo, mas também no acontecimento, na singularidade e na significação do texto. Pode-se pensar, então, o exercício referido acima a partir dos três elementos que compõem os gêneros do discurso descritos por Bakhtin (2016, p. 12): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Em outras palavras, dar destaque à escolha do gênero (e, conseqüentemente, o modo como ele se organiza) e dos recursos de que o autor lança mão para construir seu texto, como o vocabulário, a sintaxe e o grau de formalidade.

Silveira (2021), em mesma linha teórica, afirma que é na observação desses itens que se reconhece cada texto na sua concretude e especificidade e é possível refletir a respeito da organização da linguagem em contextos específicos de comunicação (p. 23). Dito de outro modo, por exemplo, reconhecemos uma poesia pelas características que lhe são próprias,

mesmo que variem em algum grau, tais como a divisão das estrofes e o efeito de subjetividade da linguagem. Logo, é a partir do reconhecimento do texto que a interação com ele se inicia.

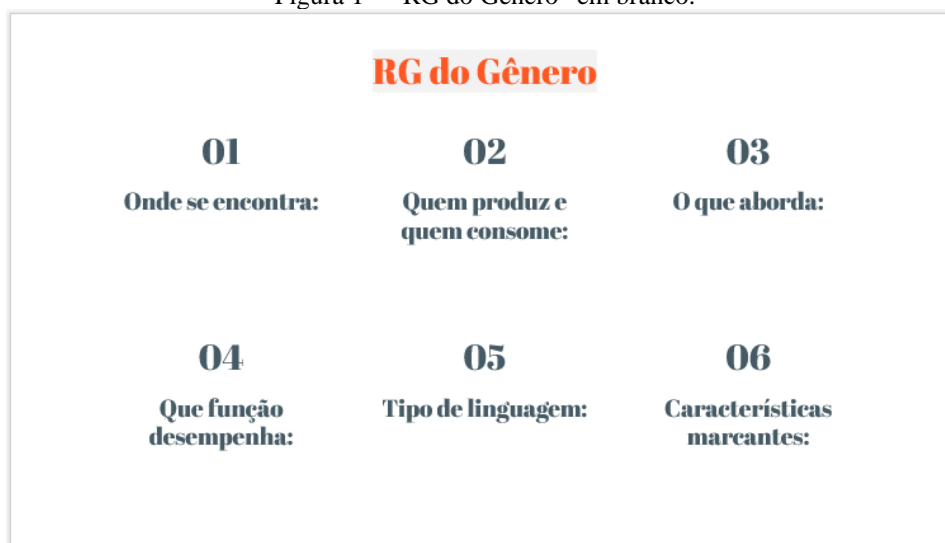
Dessa forma, para a preparação de estudantes, sustenta-se uma abordagem por gêneros discursivos devido à sua presença ao longo do exame e pelo fato de serem constituídos por elementos que os caracterizam como tais. Ao estudá-los, somos capazes de compreender de maneira responsiva não somente os temas tratados, mas também as diferentes formas pelas quais os textos se apresentam e as relações entre os sujeitos da interação com as condições e situações reais de comunicação.

3.2 *RG do Gênero e a estrutura das aulas*

Para executar o trabalho com gêneros do discurso em aula, os professores desenvolveram uma ferramenta didática batizada de “*RG do Gênero*”. O nome deu-se pela aparência de “documento de identidade” da ferramenta, um espaço para elencar as principais características do gênero do discurso estudado no intuito de ajudar os estudantes a, por exemplo, entender o que diferenciava um gênero do outro quando comparados os “*RGs dos Gêneros*”. Esse mostrou-se um aspecto particularmente útil do “*RG do Gênero*”, pois, por exemplo, ao trabalhar com o gênero reportagem, os estudantes recorreram às características do gênero para diferenciá-lo do gênero notícia.

Didaticamente, tal ferramenta consiste em uma ficha a ser preenchida coletivamente pela turma durante a aula com os atributos mais relevantes do gênero: onde se encontra, o que aborda, que função social desempenha etc. A dinâmica inicial consistiu em apresentar “*RG do Gênero*” em branco juntamente ao anúncio do gênero a ser trabalhado. Abaixo, segue uma ficha em branco do “*RG do Gênero*”.

Figura 1 – “RG do Gênero” em branco.



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da apresentação da ficha em branco, o momento passa a ser Esse é o momento, então, de mobilizar os conhecimentos prévios que os estudantes já possuem acerca do gênero, ou mesmo de fazê-los compreender de que, de fato, já os possuem, ainda que talvez pouco formalizados. Essa dinâmica objetiva, para além da interação dos estudantes via *chat* ou microfone, evidenciar que os conhecimentos prévios deles contribuem no momento de resolução da prova do ENEM, horizonte bem definido no CPVP. Essa ideia de familiarização prévia (isto é, antes da sistematização desse conhecimento em aula) com os gêneros do discurso encontra respaldo na concepção de Bakhtin (2003, p. 283) de que

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Isto é, ainda que os estudantes não possuíssem, a princípio, um conhecimento técnico aprofundado sobre o gênero em questão (e nem se pretendia que viessem a ter), eles são capazes de fazer suposições sobre o que podem (ou não) encontrar em um dado gênero, pois já tiveram e têm contato com os mais variados gêneros do discurso em sua vida cotidiana.

A partir dessa compreensão, pode-se esperar projeções mais ou menos definidas a respeito do gênero discursivo anunciado; por exemplo, seria razoável supor que na notícia encontra-se uma linguagem mais objetiva e impessoal mesmo antes de ler o exemplar usado na aula. As expectativas de identificação seriam diferentes para um gênero outro, como uma campanha publicitária; nesse caso, não seria de se estranhar que o gênero apresentasse uma linguagem mais persuasiva, apelando ao interlocutor, e assim por diante. Essa consciência sobre o que se pode esperar de um gênero, na concepção dos professores, auxiliaria o estudante durante a resolução do ENEM, na medida em que contribuiria para uma leitura e uma interpretação mais atentas dos textos, e, conseqüentemente, para a resolução das respectivas questões.

Nesse sentido, o “RG do Gênero” caracteriza-se como uma tarefa preparatória para a leitura, uma vez que leva o estudante a mobilizar seus conhecimentos prévios sobre o gênero:

Nas práticas sociais de leitura, o contexto específico em que lemos um texto, nossos objetivos ao lê-lo, suas características gerais e de seus gêneros, como o suporte, por exemplo, condicionam as previsões de leitura e a adoção de uma série de ações para ler em detrimento de outras. Isso significa que *começamos a ler e a lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de lê-lo no sentido verbal mais estrito*. Na sala de aula, tais procedimentos são didatizados em tarefas preparatórias para a leitura. Durante a realização dessas tarefas, o grupo poderá trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao *gênero de discurso a que pertence* ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão. As atividades de aproximação ao texto colaboram para que, ao iniciar a leitura, o aluno tenha condições de relacionar-se interativamente com ele, *confrontando suas previsões com que encontra no texto verbal*, realizando seleções, escolhendo modos de ler e estratégias para lidar com o que o texto lhe trouxer de novo. (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 57-58, grifos nossos).

Uma tarefa desse tipo não se trata, por outro lado, de uma lista de características dos gêneros do discurso a ser memorizada pelos estudantes ao lhes ser apresentada. O propósito do “RG do Gênero” (como é o de toda tarefa coerente de preparação para a leitura) é, antes, convidar os estudantes a participarem ativamente do processo de construção de conhecimento que se dá no momento da aula, valorizando os conhecimentos que a turma já possui sobre o tópico tratado e reconhecendo-os como tão importantes quanto aqueles que se espera construir com a aula. Como educadores, os professores autores deste artigo rejeitam, é claro, a perspectiva de uma educação bancária, sobre a qual já alertava Freire (2019, p. 80-81):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

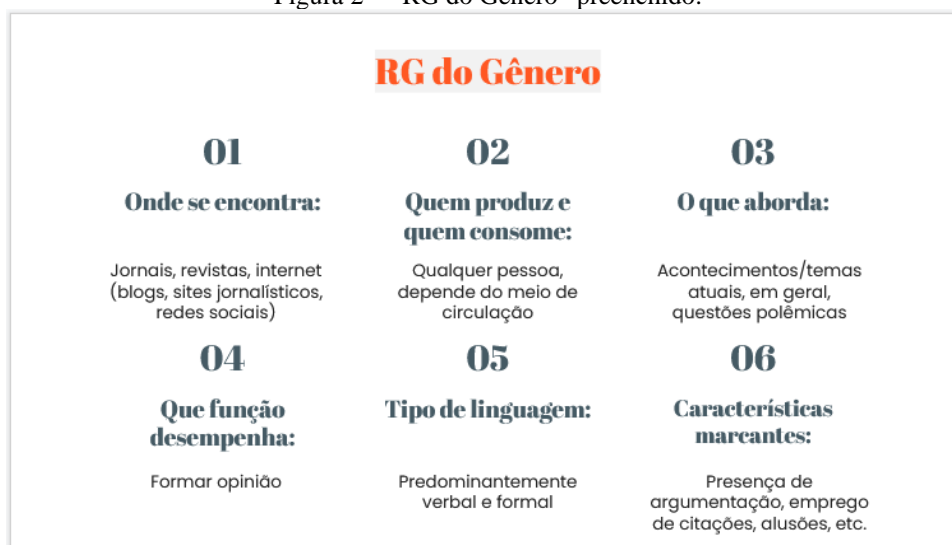
O preenchimento do “RG do Gênero”, no contexto da sala de aula presencial, poderia se dar das mais variadas formas: os estudantes poderiam, por exemplo, reunir-se em pequenos grupos para levantar suas hipóteses e depois compartilhá-las com a turma, contrastando suas ideias com as de outros grupos; ou poderiam, de modo similar, ser convidados a ir ao quadro, adicionando suas próprias respostas em papéis adesivos, formando um grande painel com as respostas da turma. No ambiente virtual, no entanto, alguns impasses impuseram-se a esse processo: por mais que exista uma série de ferramentas *online* que permitem a colaboração simultânea e a construção coletiva, para tais atividades seriam necessários, no mínimo, dispositivos adequados e uma boa conexão com a *internet* para mantê-las de modo paralelo à chamada de vídeo, que por si só já requer boa conexão. E esse não é contexto de possibilidades do público de CPVP.

Após os estudantes terem enviado suas contribuições, via *chat* ou microfone, os professores apresentaram, por meio de *slides*, suas próprias ideias do que seria uma resposta apropriada para cada item da ficha, sistematizando as características do gênero discursivo em questão, até completar-se o preenchimento do “RG do Gênero”.

Embora fosse preciso oferecer respostas “certas”, já que as apresentações de *slides* eram preparadas de antemão para o momento da aula, os professores destacavam a possibilidade de inclusão de mais uma resposta correta para o mesmo item. Além disso, os docentes passaram a incluir nos *slides* as contribuições dos alunos, antes de disponibilizar o material a eles⁶. A figura a seguir ilustra o resultado que se tinha ao final dessa tarefa, com um “RG do Gênero” inteiramente preenchido; que, nesse caso, refere-se ao gênero artigo de opinião.

⁶ Na ONGEP, mesmo antes da migração para o ambiente virtual, os professores costumam disponibilizar aos estudantes todo o material didático que produzem e/ou utilizam em aula – uma vez que não contam com livros didáticos ou apostilas próprios – via *Google Sala de Aula*, pois entende-se que os estudantes precisam ter acesso a esse material em seu tempo de estudo individual.

Figura 2 – “RG do Gênero” preenchido.



Fonte: elaborado pelos autores.

Após o preenchimento do “RG do Gênero”, dava-se início à leitura propriamente dita de um texto pertencente ao gênero do discurso sob estudo, de modo a propiciar aos estudantes o contato com a materialização daquilo sobre o que discutiram inicialmente. Nessa etapa, os estudantes compartilham uma finalidade específica para a leitura, sinalizada por tarefas estabelecidas antes de começarem a ler, de modo a favorecer a compreensão global do texto e uma atitude responsiva à leitura (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 58). No contexto em questão, essas tarefas propunham a identificação, no texto, das características elencadas na etapa anterior, no “RG do Gênero”, a fim de confirmar ou negar as hipóteses levantadas e, mais importante, perceber, em termos mais concretos, o que elas significavam.

Em seguida, focalizou-se em um dos elementos composicionais do gênero, tais como os recursos linguísticos que compõem o texto: estruturas lexicais, noções gramaticais, etc. Esses elementos foram eleitos a partir de sua recorrência no gênero trabalhado (mostrou-se interessante, por exemplo, tratar de figuras de linguagem durante a leitura de gêneros literários e, por outro lado, de nexos de articulação textual durante a leitura de gêneros argumentativos), mas também a partir de sua ocorrência no texto em específico que a turma estava lendo. Assim, os textos trabalhados em aula funcionam como amostras de usos da língua em contextos específicos, além de motivarem discussões do ponto de vista de sua composição e estilo (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 61).

Por fim, as atenções voltavam-se para a resolução de questões de edições anteriores do ENEM, que apresentassem o gênero estudado e/ou abordassem o elemento em foco. Esse

momento representa uma oportunidade para que os estudantes possam articular o conhecimento construído na proposta do “RG do Gênero” em um contexto de questão real integrante do exame ao qual muito em breve serão submetidos. Além disso, esse momento permite que eles visualizem conscientemente a presença dos gêneros na prova do ENEM, transpondo para a resolução das questões o mesmo exercício de mobilização de conhecimentos prévios a que se habituaram com o “RG do Gênero”.

O quadro abaixo sintetiza as informações a respeito das aulas para trabalhar com os gêneros do discurso, nos descritores: o gênero em questão, o texto representativo do gênero e o(s) elemento(s) explorados em cada aula. Metodologicamente, cada gênero foi proposto, em geral, para ser trabalhado em duas aulas (uma aula por semana com uma hora de duração). A sequência de aulas apresentada no Quadro 1, não compreende, entretanto, todas as aulas de Língua Portuguesa ministradas na ONGEP em 2020; trata-se de um recorte do todo, uma fração do cronograma para o ano, durante a qual os professores trataram explícita e especificamente dos gêneros do discurso e a respeito da qual decidiram focar para a elaboração deste artigo. Da mesma forma, os números são exclusivamente para identificação das aulas no quadro; não correspondem à ordem em que as aulas foram de fato ministradas durante o ano.

Quadro 1 – Sequência de aulas desenvolvida para o trabalho com os gêneros do discurso.

Aula	Gênero do discurso	Texto	Elementos em foco
Aulas 1 e 2	Artigo de opinião	<i>A viralização do senso comum</i> , de Michel Carvalho da Silva ⁷	Nexos de articulação textual
Aulas 3 e 4	Reportagem	<i>Peça homenageia o centenário de Clarice Lispector</i> , no canal <i>tvbrasil</i> no YouTube ⁸ <i>Ano do centenário de Clarice Lispector, 2020 terá série de lançamentos que lembrarão vida e obra da escritora</i> , de Alexandre Lucchese,	Discurso direto e indireto

⁷ Disponível em <<http://observatoriodaimprensa.com.br/redes-sociais/a-viralizacao-do-senso-comum/>>. Acesso em 20 out. 2020.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a7s2D_5uvKA>. Acesso em 03 nov. 2020.

		publicado no site da Gaúcha ZH ⁹	
Aulas 5 e 6	Crônica	“A fina flor da malangragem”, do livro <i>Literatura, pão e poesia</i> , de Sérgio Vaz ¹⁰	Figuras de linguagem (antítese, eufemismo, hipérbole, metáfora, catacrese e personificação)
Aulas 7 e 8	Canção	<i>Oração</i> , de Linn da Quebrada ¹¹	Figuras de linguagem (assonância e aliteração)
Aula 9	Charge	<i>Retorno</i> , de Gilmar Fraga, publicado no site da Gaúcha ZH ¹²	Articulação entre informações verbais e não verbais

Fonte: elaborado pelos autores.

3.3 Destaques e resultados obtidos

Por questões práticas, não se fará aqui uma descrição exaustiva de todas as aulas listadas na sequência apresentada; por outro lado, também não se considera produtivo relatar em detalhes apenas uma das aulas ministradas, pois isso limitaria a exposição da experiência dos professores e não daria conta de sublinhar aspectos importantes do trabalho desenvolvido. Logo, optou-se, para os fins deste trabalho, por trazer recortes específicos de algumas aulas, priorizando aqueles que pareceram aos professores mais interessantes por ilustrarem bem, em seu julgamento, certas questões discutidas ao longo deste artigo.

A primeira delas, e talvez a que mais evidentemente se mostrou no trabalho desenvolvido pelos professores, diz respeito à adoção gradativa, pela turma, de nosso “RG do Gênero”. Nas aulas 1 e 2, por exemplo, quando foi apresentado à turma o “RG do Gênero” pela primeira vez, os professores perceberam uma hesitação considerável e uma certa dificuldade dos estudantes em dar seus palpites acerca das características do gênero artigo de opinião. Por outro lado, nas aulas 5 e 6, ao tratar do gênero crônica, os estudantes, já familiarizados com o “RG do Gênero”, participaram espontaneamente da tarefa.

Foi possível concluir que essa resposta ativa nas aulas 5 e 6, em comparação às primeiras, deve-se ao fato de que os estudantes conscientizaram-se a respeito *do que é* um

⁹ Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2019/12/ano-do-centenario-de-clarice-lispector-2020-tera-serie-de-lancamentos-que-lebrarao-vida-e-obra-da-escritora-ck4czbeke06xt01rz9b3sne7x.html>>. Acesso em 03 nov. 2020.

¹⁰ In: VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia*. São Paulo: Global, 2011, p. 19-20.

¹¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=y5rY2N1XuLI>>. Acesso em 24 nov. 2020.

¹² Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2020/10/gilmar-fraga-retorno-ckga5lckx002i012tgccuue6h.html>>. Acesso em 08 dez. 2020.

gênero do discurso e de *que tipo de informação* é possível acessar sobre ele antes mesmo de ler um exemplar do gênero. Desse modo, os estudantes passaram a responder às indagações dos professores com mais facilidade, contribuindo para um preenchimento cada vez mais rico, dinâmico e eficaz do “RG do Gênero”.

Ainda sobre a assimilação dessa ferramenta pela turma, pôde-se perceber que os estudantes se apropriaram de tal forma dela que, inclusive, participaram do processo de aperfeiçoamento da ficha do “RG do Gênero” com os professores. Sobre essa questão, quando o “RG do Gênero” foi concebido, elegeu-se “Quem escreve e quem lê” como título para um dos itens a serem preenchidos; o que funcionou para o trabalho com o gênero artigo de opinião, por exemplo. No entanto, ao avançar para o gênero reportagem, essa nomenclatura se mostrou, durante as discussões em aula, insuficiente para dar conta de uma série de processos que envolvem a elaboração de reportagens – em especial aquelas veiculadas pela televisão – além da escrita em si. Destacaram que *escrever* não era a única atividade envolvida na produção da reportagem a que assistiram em aula: também havia ali os trabalhos de edição, narração, entrevista, filmagem, todos tão essenciais quanto a escrita para que se pudesse ter, ao final, a reportagem que foi transmitida. Assim, em diálogo com os estudantes, chegou-se a um novo título para este item de nosso “RG do Gênero”: “Quem produz e quem consome.

Essa reformulação da ficha do “RG do Gênero” evidencia que eles se tornaram sujeitos de um processo no qual todos, professores e estudantes, cresceram juntos (FREIRE, 2019, p. 96). Essa afirmação deve-se ao fato de que, ao participar da reelaboração de um material produzido pelos professores, os estudantes assumiram o papel de investigadores críticos junto e em diálogo com os professores (FREIRE, 2019, p. 97).


Atendo-se às aulas dedicadas ao gênero reportagem, outro destaque em relação à participação dos estudantes merece lugar aqui. O contexto do destaque-se deu-se após a leitura dos textos selecionados para a aula, quando foram propostas tarefas mais ligadas à didatização do trabalho com os textos – um momento apropriado para os professores: perguntarem sobre passagens específicas, vocabulário, implícitos importantes etc.; solicitarem certas paráfrases ou interpretações; e, ajudarem os estudantes a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 60-61). A interação dos estudantes aconteceu de forma ativa, enviando aos professores via *chat* ou microfone, suas contribuições a respeito do solicitado. As informações elaboradas por eles alimentavam o

espaço construído no aplicativo *Jamboard* oferecido pelo *Google*, e compartilhado na tela dos professores, de modo a mimetizar o quadro branco que se teria em sala de aula. Essas respostas, mais tarde, foram integradas em formato *pdf* ao material da aula disponibilizado aos estudantes via *Google Sala de Aula*. Mais uma vez, os estudantes participaram ativamente do processo de construção de conhecimento, uma vez que as respostas dadas por eles foram colocadas lado a lado com o material produzido pelos professores para aquela aula.

No que diz respeito à natureza interdisciplinar própria dos gêneros do discurso, outra experiência deve receber destaque aqui. Ao se trabalhar com o gênero charge e com a articulação entre informações verbais e não verbais presentes no texto, uma das questões do ENEM selecionadas para resolver em aula, embora presente na prova de LCT, pareceu requerer conhecimentos típicos das ciências da natureza para ser resolvida, ao abordar, mesmo que superficialmente, o funcionamento metabólico do corpo humano:

Figura 3 – Questão da prova de LCT do ENEM 2015 (2º Dia Caderno 14 - Cinza - Segunda Aplicação)

QUESTÃO 107



Disponível em: www.casualciclo.com. Acesso: 2 ago. 2012.

A charge retrata um comportamento recorrente nos dias atuais: a insatisfação das pessoas com o peso. No entanto, do ponto de vista orgânico, o peso corporal se torna um problema à saúde quando

- A** estimula a adesão à dieta.
- B** aumenta conforme a idade.
- C** expressa a inatividade da pessoa.
- D** provoca modificações na aparência.
- E** acomete o funcionamento metabólico.

Fonte: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2015/PPL_ENEM_2011_14_CINZA.pdf>. Acesso em 27 mar. 2021.

Mais uma vez tornados sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento, os estudantes foram convidados a colaborar com seus próprios conhecimentos, trabalhados nas aulas de Biologia, e trazê-los para a aula de Língua Portuguesa, relembando a relação do

peso corporal com o funcionamento metabólico humano e deslocando esse conteúdo para a discussão solicitada para a questão, que por sua vez fez uso do gênero charge.

Por último, vale ressaltar que a sequência das atividades proposta durante o trabalho com os gêneros do discurso – (i) mobilização de conhecimento prévio com o “RG do Gênero”; (ii) leitura de um texto pertencente ao gênero; (iii) focalização do elemento recorrente no gênero e/ou no texto selecionado; e (iv) resolução de questões do ENEM que abordassem o gênero e/ou o elemento trabalhado – contribuiu para fixar um esqueleto razoavelmente definido para o andamento das aulas. Dessa forma, os estudantes já supunham o que aconteceria em cada etapa da aula, prontificando-se a fazer o pedido; movimento que com certeza contribuiu para que as aulas (de possibilidades já tão limitadas pelo modelo remoto) fluíssem melhor, tanto para professores quanto para estudantes.

4 Considerações finais

Buscou-se, neste artigo, apresentar o trabalho com gêneros do discurso em aulas remotas realizado na ONGEP, no ano de 2020, com o intuito de preparar os estudantes para o ENEM. Considera-se que tal empreitada foi bem-sucedida, na medida em que, ao longo das aulas aqui descritas, os estudantes mostraram-se engajados na utilização da ferramenta didática “RG do Gênero” desenvolvida pelos professores e apropriaram-se dela de tal forma que participaram ativamente do seu aperfeiçoamento, além de demonstrarem condições conscientes do uso dos gêneros do discurso, como se pôde observar durante a leitura dos textos e a resolução de questões em aula.

Como educadores, os professores autores deste artigo procuram sempre valorizar as experiências do estudante e convidá-lo a participar ativamente do processo de construção de conhecimento. No regime remoto, entretanto, várias dificuldades impuseram-se a esse compromisso docente, limitando as possibilidades de atuação do professor em aula. Isto é, na pandemia, o professor está lidando com outros recursos limitantes, dificultando o reconhecimento do engajamento, do cansaço ou da indiferença dos alunos (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 108). Em oposição às “boas” metodologias ensinadas nos cursos de graduação em licenciatura, o ensino remoto inviabilizou a execução de várias das práticas que valorizem um processo de ensino-aprendizagem que fuja de um modelo tradicional inteiramente expositivo.

Por outro lado, ao preparar as aulas com os gêneros em foco, foi possível desenvolver e aprimorar as competências e habilidades da turma que dizem respeito não somente ao reconhecimento dos gêneros pelos seus nomes mas também à reflexão dos diferentes níveis de complexidade, temáticas, estilo, construção composicional e contexto das situações de interação presentes nas questões do ENEM. Afinal, os gêneros que encontramos no exame constituem práticas sociais e é a partir de sua investigação, realizada no decorrer das aulas, que se dá a reflexão acerca dos usos da linguagem e, conseqüentemente, das atividades humanas.

Por fim, a partir dos bons resultados obtidos, é possível dar continuidade a esse trabalho nos próximos anos da atuação dos professores na ONGEP. Isso não significa dizer, é claro, que não se considere a possibilidade de aperfeiçoamento constante, no que diz respeito tanto à abordagem quanto à elaboração dos materiais, como foi o caso da melhoria do *RG do Gênero* durante seu uso em aula.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal, 2009. 26 p. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em 28 mar. 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul: Língua Portuguesa e Literatura**. Porto Alegre: Secretaria do Estado de Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

KATO, D. S. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, v. 1, n. 1, p. 5-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v1i1.1430>

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial curricular lições do Rio Grande**: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna. Porto Alegre: Secretaria da Educação, v. 01, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 28 mar. 2021.

SILVA, K. C.; ALCANTARA, K. C. A (in) corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p102-116>

SILVEIRA, T. L. S. **Português como Língua Adicional e Saúde: Análise de materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2021, 210 p.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 05.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Accountability educacional na era da COVID-19 e além: um “novo normal” na educação?**Educational *accountability* in the era of COVID-19 and beyond: a “new normal” in education?**

Hermeson Cláudio Mendonça MENEZES*

Maria Rosângela de SOUZA**

Clarice ZIENTARSKI***

RESUMO: O artigo em tela objetiva compreender as interseções envolvendo a educação, a *accountability* e a tecnologização na conjuntura da Pandemia da COVID-19, tendo em vista que as políticas educacionais ditadas pelo Estado avaliador, ao buscar alternativas nas tecnologias de informação para superar este cenário, manifesta a aparência do que é o agora e antecipa o que está por vir, recodificando respostas públicas às crises e à formação de um suposto “novo normal”, como algo diverso da realidade anterior, uma sociabilidade marcada pelo controle e exclusão social. Para tanto, explora a *accountability* no campo educacional, mediante um estudo bibliográfico-documental, tendo o materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento, em diálogo com pensadores de outros campos teóricos. Percebe-se com a temática investigada, que o tecnocapitalismo, *Accountability* e COVID-19 criam uma tessitura favorável à mercantilização da educação, tendo o ensino remoto como fenômeno que impinge novas relações educacionais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Accountability*. *Accountability* educacional. COVID-19. Novo normal. Ensino remoto.

ABSTRACT: The article in question aims to understand the intersections involving education, *accountability* and technologization in the context of the COVID-19 Pandemic, considering that the educational policies dictated by the evaluating State, when seeking alternatives in information technologies to overcome this scenario, it manifests the appearance of what is now and anticipates what is to come, recoding public responses to crises and the formation of a supposed “new normal”, as something different from the previous reality, a sociability marked by social control and exclusion. To this end, *accountability* in the educational field was explored through a bibliographic-documental study, using historical-dialectical materialism as a theory of knowledge in dialogue with thinkers from other theoretical fields. It can be seen with the theme investigated, that technocapitalism, *Accountability* and COVID-19 create a fabric favorable to the commercialization of education, with remote teaching as a phenomenon that imposes new educational and professional relationships.

KEYWORDS: *Accountability*. Educational *accountability*. COVID-19. New normal. Remote teaching.

* Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). <https://orcid.org/0000-0002-8278-3410> E-mail: hermesonmenezes_ufc@yahoo.com

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduação em Filosofia pela UFC. E-mail: mrsouzas@gmail.com.

*** Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora efetiva da Universidade Federal do Ceará (UFC). <https://orcid.org/0000-0002-8453-5429> E-mail: claricezientarski@yahoo.com.br.

1 Introdução

No século XVII, La Fontaine (1621-1695), em seu icônico texto a *Fábula dos animais durante a peste* (LA FONTAINE, s/d), narrou o mal que se espalhava pelo mundo ocidental. A peste movia-se ceifando vidas, em um ritmo que congestionava o caminho dos mortos. Nem os animais escapavam de seu toque mortal. Os pássaros fugiam uns dos outros, não havia alegria nem divertimento. Transcorridos quatro séculos, em pleno XXI, a sociedade humana ainda encontra-se envolta pelo medo, “pestes” ainda espalham o terror por todo lado.

Da “peste” gerencial, com sua sociabilidade reificada à pandemia do Sars-CoV-2 (COVID-19), passando pelo tecnocapitalismo, a vida humana é desarticulada e transformada em uma massa servil de um sistema frio e impessoal: o ultraliberalismo, com seu *modus operandi* utilitarista – diretrizes de satisfação do cliente, superexploração do trabalhador e fratura das relações sociais.

No fluxo de informações e controles promovido pelo tecnocapitalismo, ampliam-se as vendas *on-line* e, em seus lares, famílias, estudantes e trabalhadores conectados à economia da Nuvem – o ciberespaço da rede de internet por, respectivamente, vídeo chamadas, ensino remoto e tele trabalho –, em uma quase simbiose “homem + máquina”, são moldados como novos sujeitos digitais. Em sua dinâmica de autopreservação, autorregeneração, a metamorfose do capitalismo continua sua permanente “revolução”, criando e adaptando subjetividades às novas demandas do mercado.

Nesta conjuntura, a *accountability*, palavra derivada do latim ‘*ad*’ + ‘*computare*’ (contar para; prestar contas a; dar satisfação a; corresponder à expectativa de) (HEIDEMANN; SALM, 2009, p. 303), uma espécie de dispositivo, quiçá um *télos* de interação humana na hodiernidade, emerge na sociabilidade neoliberal como meio de controle social. A *accountability* com seus valores, crenças e ideologias disseminadas pelo Estado Avaliador (*demiurgo* Moderno) alicerça os sistemas educacionais-avaliativos, sedimenta uma cultura normatizadora dos indivíduos, contribuindo para a conformidade ou consenso social.

Em seu duplo caráter, político-ideológico e coercitivo-consensual, a “*accountability* ergue-se como uma panaceia (*ou mesmo um fetiche*) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, [...] resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública.” (AFONSO, 2012, p. 472). Mas, esta ilusão (pós)gerencialista chocou-se com novos obstáculos na segunda quadra do século XXI.

Se a educação brasileira possuía inúmeros desafios visíveis, o inimigo invisível COVID-19, como um *tsunami*, assolou as políticas educacionais nos mais diversos recantos do planeta.

Desde que foi decretada a pandemia da COVID-19, em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), “não resta dúvida de que o mundo está diante de um dos seus maiores desafios desde a Segunda Guerra Mundial (na impactante expressão da chanceler alemã Angela Merkel)” (BIANCARELLI; ROSA; VERGNHANINI, 2020). Vive-se em um cenário marcado por problemas inimagináveis, haja vista que “o mundo está se transformando e não voltaremos ‘ao normal’, pois o normal será uma nova realidade, muito diferente do que se estávamos vivendo até a pandemia da COVID-19. O mundo, provavelmente, não será o mesmo. A educação e os professores também não” (SILVA, 2020).

Conforme os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “186 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão afeta cerca de 1,3 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 73,8% de todos os estudantes do mundo”. (UNESCO, 2020, s/p).

A educação, ao buscar alternativas nas tecnologias de informação para superar este cenário, manifesta a aparência do que é o agora e antecipa o que está por vir, recodificando respostas públicas às crises. Mas, a pandemia da COVID-19 criou um "novo normal" ou está acentuando o que já se tornou normal - uma tendência acelerada para a tecnologização da educação, com seu ensino remoto?

Para refletir sobre esta questão, deve-se considerar que o avanço da tecnologização, com o ensino remoto, impacta a política de *accountability*, sobretudo em uma sociedade excludente como a brasileira. Além disso, é necessário atentar-se para a lógica mercantil deste ensino, com a proliferação das plataformas digitais virtuais e o conhecimento rebaixado à informação, como um produto para ser trocado (KOOPMAN, 2019). A lógica, em tela, prevista há décadas por Lyotard (1984, p. 4-5, tradução nossa), ampara-se na ideia de que “O conhecimento é e será produzido para ser vendido, será consumido a fim de ser valorizado em uma nova produção: em ambos os casos, o objetivo é a troca.”

Diante do exposto, o tema sobre o qual o artigo versa, trata de compreender as interseções envolvendo a educação, a *accountability* e a tecnologização na conjuntura da pandemia da COVID-19, que assola o mundo. Assim, este artigo explora a *accountability* no campo educacional mediante um estudo bibliográfico-documental, com suas especificidades histórico-filosóficas, sendo estes instrumentais, mediados pelo materialismo histórico-

dialético, em diálogo com pensadores de outros campos teóricos, possibilitando desvelar as ideologias e os fundamentos e intencionalidades resultantes de relações político-econômicas que afetam a totalidade social.

Para tanto, este artigo se estrutura, além da Introdução e Considerações Finais, em três seções, da seguinte forma: na seção “*Accountability* (educacional): a educação na urdidura do Estado eficiente”, discute-se sobre a inserção da *accountability* na ordem do Estado gerencial. Esta unidade encontra-se dividida em duas subseções, “*Accountability*: uma breve investigação conceitual” e “*Accountability* educacional: o controle conformado a uma nova racionalidade” – nas duas subseções aborda-se o conceito de *accountability*.

Na seção subsequente, “Um ‘novo normal’ na educação: *accountability* em tempos de COVID-19”, dicerra-se sobre a formação de um suposto “novo normal”, como algo diverso da realidade anterior, uma sociabilidade marcada pelo controle e exclusão social. Com “Implicações da pandemia na educação: o ensino remoto”, trata-se das implicações da COVID-19 sobre a educação considerando o uso da tecnologia digital virtual. E, por último, as considerações finais, onde se pretende lançar reflexões sobre a atual conjuntura.

2 *Accountability* (educacional): a educação na urdidura do Estado eficiente

No final dos anos 1980 entrelaçou-se no âmago do Estado a díade gerencialismo e governança, tendo na política de *accountability* um dispositivo de controle (monitoramento, avaliação, responsabilização e prestação de contas). E, é sob este cenário que a *accountability* tem sofrido modificações conceituais distinguindo-se das abordagens/interpretações primevas de sua formulação tradicional. (ERKKILÄ, 2007; MENEZES, 2019).

As transformações da *accountability* no século XX-XXI transcendem o plano da objetividade administrativa, pois ela imiscui-se na sociabilidade e racionalidade do “novo” liberalismo. Conforme O’Kelly e Dubnick (2014), considerada no passado uma espécie de *responsibility* (responsabilidade - algo que é seu trabalho ou dever fazer), a *accountability* evoluiu, mas sua compreensão tem se tornado obscura, tanto conceitual como teoricamente, muito em função de sua constituição “sempre expansiva” (MULGAN, 2000).

Na urdidura do Estado eficiente, a *accountability* passou a ser uma “palavra-chave cultural” (DUBNICK, 2014, tradução nossa), termo recorrente nos discursos públicos e na retórica política do reformismo da era neoliberal. Ao figurar no campo do espetáculo, do simbolismo e da performance, a *accountability*, como termo estratégico, passou a ser uma

daquelas palavras geradoras de consensos sócio-políticos – um “consentimento fabricado” (HERMAN; CHOMSKY, 2002, tradução nossa).

A *accountability* é tomada como escudo e clava, meio e mensagem da governança: o exercício da autoridade administrativa, controle e poder de governo. Precisando melhor, a governança para o Banco Mundial (BM) é “a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando ao desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. xiv, tradução nossa). Em linhas gerais, o BM definiu quatro pilares da “boa” governança: administração do setor público; quadro legal; participação e *accountability*; e, informação e transparência. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. xiv, tradução nossa).

A *accountability* é uma racionalidade que predica o mundo atribuindo-lhe qualidades, bem como sentido ilusório ao indivíduo – a crença de tornar-se o senhor do seu próprio destino ao assumir-se *accountable* em uma sociedade concorrencial. Com essa percepção fica evidenciado a complexidade que envolve a conceituação da *accountability*, que deve ser investigada considerando-se sua pluralidade constitutiva.

2.1 *Accountability*: uma breve investigação conceitual

De acordo com Schedler (2004), a *accountability* origina-se da assimetria de informações entre quem delega o poder (cidadão) e quem o recebe (servidor público), estando circunscrita ao âmbito da responsabilidade pública, em dois sentidos: a) *answerability* – a obrigação dos agentes de informar e justificar ao público sobre suas atividades; e b) *enforcement* – a capacidade das agências de controle de fazer cumprir a lei e aplicar sanções. Para o autor, *accountability* possui três dimensões estruturantes: uma de informação e outra de justificação – sustentadas pela prestação de contas; e, a terceira, de imposição ou sanção – remetendo à atribuição de responsabilidade.

Afonso (2009, p. 59) acrescenta à noção de Schedler (2004) a perspectiva da avaliação, tida como: “recolha e tratamento de informações e dados diversos [...] no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação [...]”, podendo ser *ex-ante* (anteceder a prestação de contas) ou *ex-post* (entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização); “ou pode, ainda, ela própria, desenvolver-se autonomamente através de estudos ou relatórios elaborados por entidades internas e/ou externas, assumindo-se assim como instrumento estruturante da prestação de contas”. (AFONSO, 2009, p. 59-60).

Em outra perspectiva, tem-se a metáfora do *fórum* de Bovens (2005; 2006) que interpreta o fenômeno, tendo a administração pública como paradigma. A *accountability* conforme o *bovensmodel* pode ser definida como: “uma relação entre um ator e um fórum, na qual o ator tem a obrigação de explicar e justificar sua conduta, o fórum pode fazer perguntas e julgar, e o ator pode enfrentar as consequências” (BOVENS, 2006, p. 9, tradução nossa).

Não obstante, O’Kelly e Dubnick (2014) expandiram a metáfora do *fórum*, por considerá-la muito restrita. Os autores incluíram outros dois espaços de *accountability*: *ágora*, um espaço de *accountability* primordial, onde fluem razões, propósitos e normas; e, *bazaar*, um espaço de *accountability* emergente, enraizado na troca entre diferentes indivíduos, no qual os pontos de vista emergem em situações relacionais, “enraizados em suas negociações uns com os outros, na busca dos interesses comuns” (O’KELLY; DUBNICK, 2014, p. 1, tradução nossa).

O’Kelly e Dubnick (2014, p. 18, tradução nossa) ainda sugerem outros dois espaços, embora não os desenvolvam: “As duas relações que estão faltando neste artigo são a ‘catedral’, um espaço limitado por hierarquias, rituais e regras, e o ‘mosteiro’, um espaço estável definido por relações ‘densas’ baseadas em normas compartilhadas”.

Destarte, na *ágora* e no *bazaar* o liberalismo avança assumindo contornos na objetividade e subjetividade dos indivíduos. No culto ao individualismo do homem-empresa, homem empreendedor de si mesmo, guiado por uma lógica custo-benefício, os interesses comuns convertem-se em interesses egoísticos do “novo” *homo oeconomicus* – o homem empreendedor, envolto em um *continuum* de competição e concorrência com os demais indivíduos empreendedores, *responsáveis* por tudo o que lhes acontece. Eis a utopia (neo)liberal.

2.2 Accountability educacional: o controle conformado a uma nova racionalidade

A expansão da *accountability* na sociedade hodierna entrelaça-se com fenômenos inexistentes ou que existiam em estado embrionário no século XVIII-XIX, principal período de modelagem conceitual da *accountability* moderna. Como resultado de sua expansão, no século XX-XXI, a *accountability* passou a ser um termo recorrente no campo educacional, mediando a relação educação/governança.

A partir de inter-relações com os valores e princípios de *transparência*, *answerable*, *assessment* (avaliação: análise, opinião ou julgamento sobre alguém ou algo que alguém

pensou cuidadosamente) e *evaluation* (ação de avaliar: julgar ou calcular a qualidade, importância, quantidade ou valor de algo), embora não sejam termos intercambiáveis, a *accountability* foi tomada como conceito flexível principal de políticas educacionais difundidas por organismos multilaterais.

A inserção da *accountability* no campo educacional começou a ganhar projeção globalmente a partir da “Conferência de Educação para Todos”, em Jomtien/Tailândia, 1990 (UNESCO, 1990), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual os 155 países signatários firmaram a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades básicas de Aprendizagem”, comprometendo-se a universalizar e a assegurar uma educação básica de qualidade, atendendo às demandas da pluralidade, diversidade e flexibilidade.

No entendimento dos ideólogos e signatários da Declaração “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, p. 3). Esta concepção educacional conforma-se à “nova racionalidade”, ressonância da chamada *condição pós-moderna*, orientada pelos valores do mercado, preservando alguns princípios modernos como eficiência e otimização de custos. (ZANARDINI, 2006).

Com o “[...] aparecimento de novas formas de exclusão [educacional] que estão sendo implementadas nos sistemas e sobre as quais temos pouco controle e conhecimento” (FREITAS, 2007, p. 972), descortinar a *accountability* exige investigar sua manifestação nas relações cotidianas, sua efetivação na ordem institucional. A racionalidade ideológica das políticas de *accountability* transcende a conformidade ou não-conformidade às normas lógicas. A eficácia dos mecanismos de controle social, historicamente mutáveis, perpassa por sua legitimação junto às classes (forças) sociais.

3 Um “novo normal” na educação: *accountability* em tempos de COVID-19

Hobsbawm (2011), referindo-se ao século XX, atribuiu-lhe a metáfora *era dos extremos*, uma época acelerada, marcado por mudanças tão rápidas que o tempo aparentava ser *curto*. Nenhum outro século conheceu tantas assimetria entre os polos, sejam nas ciências

às relações sociais, no mundo da economia à política. Os extremos nas mais diversas áreas estão marcadas por suspeitas, dúvidas e esgarçamentos, da sociabilidade às condições do conhecimento.

As assimetrias, com rupturas e continuidades, tomam novos velhos tons no primeiro quinto do século XXI (2001-2021). Neste *curto* período, assiste-se o exacerbamento dos *tempos fraturados*, resgatando outra metáfora hobsbawniana, na sociedade global atingida pelo resgardo do “[...] golpe triplo da revolução da ciência e da tecnologia [iniciada ainda] no século XX, que transformou antigas maneiras de ganhar a vida antes de destruí-las, da sociedade de consumo de massas [...], e da decisiva entrada das massas na cena política como consumidores e eleitores” (HOBSBAWM, 2013, p. 13).

No mundo pontocom da era digital, do *curto* século XXI, emerge um novo *arcana imperii*: o GAFA (acrônimo de “Google, Amazon, Facebook e Apple”), cuja economia virtual tem empreendido uma revolução em múltiplos campos, da tecnologia às finanças, da educação à saúde, resultando em novos processos de estranhamento e reificação do indivíduo, conceituado na *era digital* como ser *on-line* (conectado) ou *off-line* (desconectado – anátemas de uma era digital).

Na conjuntura da pandemia global do SARS-CoV-2, causador do COVID-19, tem-se o ambiente propício para consolidar a “peste” da reificação, com sua lógica de coisificação da vida, precarização do trabalho e mercantilização da educação. Na crista da pandemia assiste-se a ampliação da utilização de plataformas digitais no campo da educação, em vista das diretrizes de isolamento social como estratégia da “guerra” contra um “inimigo invisível”, como alude Donald Trump ao abordar o COVID-19. (CATHEY, s/p, 2020, tradução nossa).

A pandemia perturbou o tempo e desvendou o que era “normal”. É o surgimento de um *acontecimento* (ŽIŽEK, 2017), resultado e gerador de rupturas, desequilíbrios radicais e novas necessidades, “transformações” que reorganizam o tempo-espaço, o presente em curso.

A pandemia (re)estruturou necessidades, ou melhor, manteve em movimento os processos de reestruturação do Capital, estabelecendo ou adensando uma “nova” (des)ordem. Se de curta ou média duração, as mudanças ou adequações geradas na “nova” (des)ordem projetam um cenário nada alentador, pois, em consonância com Žižek, pode-se afirmar que “não há retorno ao normal, o novo 'normal'... [este] terá que ser construído sobre as ruínas de nossas velhas vidas, ou nos encontraremos em uma nova barbárie, cujos sinais já são claramente perceptíveis” (ŽIŽEK, 2020, p. 3, tradução nossa).

Como um *déjà-vu*, a nova “peste” abate-se sobre a humanidade em uma paradoxal abundância de desinformações na era da informação e transparência. No avanço das políticas de *accountability* os sujeitos e as instituições são responsabilizados por suas escolhas e cobrados para prestar contas de suas ações diante do concorrencialismo neodarwinista.

Nesse sentido, as metáforas atribuídas à COVID-19 são convidativas à tensão e ao caos da “pandemia digital” que se espalha mais rápido do que o próprio vírus, disseminando estigmas, xenofobia e pânico nos domínios interpessoal, medo e incertezas – social, político e de saúde. As metáforas beligerantes retratam essa realidade, a mentalidade reacionária de uma época concorrencial e utilitarista cuja sede de dominação e conflito é anterior à própria “guerra” contra a COVID-19.

Na sociedade concorrencial, neodarwinista, excludente e agudizada pelo Estado mínimo, os mais resistentes devem sobreviver. Os mais vulneráveis, como os idosos, abatidos pela COVID-19 ou os inadaptados da era digital e os subalternos, são encarados pelos *senhores da guerra* (grandes conglomerados econômicos e/ou grupos conservadores) como perdas colaterais do progresso. As metáforas atribuídas à COVID-19 – “vírus chinês” (Donald Trump, ex-presidente dos EUA), “vírus xiita” (grupos sunitas paquistaneses), “chamado de Deus” (pastor da comunidade *Paradise of Calvary Chapel of Filadélfia* em Somerton/EUA) – , são reflexos de uma sociedade concorrencial e cindida – mas, nestas metáforas algo é ocultado.

Esta perspectiva analítica consubstancia-se na lógica gerencialista e seus dilemas inconciliáveis em relação à emancipação humana, considerando a relação trabalho/capital, diante dos paradoxos produzidos pela pandemia da COVID-19, atendendo ao que Dardot e Laval (2016) qualificam como o imperativo do sucesso e da felicidade, produzindo uma sociedade esquizofrênica e doentia.

Nos sistemas educacionais nacionais e subnacionais pode-se identificar, como um dos reflexos desta sociedade esquizofrênica, o agudizamento da cultura da responsabilidade, ao atrelar os resultados das avaliações externas a premiações, seja à escola ou aos indivíduos; e, a publicização do desempenho educacional das redes de ensino na “corrida ao topo” (BROOKE, 2006) – visando atingir o pícaro do *ranking* de desempenho, em um esforço sobre-humano semelhante ao empreendido por *Sísifo* (CAMUS, 2014).

Esta condição de “vida” assemelha-se a do homem moderno, marcada por uma repetição ininterrupta sem sentido próprio, uma luta sôfrega por metas e objetivos que se

reelaboram sem cessar. Os homens alienados realizam trabalhos e esforços marcados pelo esvaziamento de sentido, um espetáculo absurdo e trágico: “O operário de hoje trabalha todos os dias em sua vida nas mesmas tarefas, e esse destino não é menos absurdo. Mas só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente”. (CAMUS, 2014, p. 123).

Aos indivíduos impõe-se uma educação alheia à emancipação humana, uma educação que visa formar mão de obra em um continuum que absurdamente desumaniza o indivíduo colocando-o em uma esteira produtivista movimentada por metas. Nesta mesma toada, pode-se depreender de Heloani (2011), que o exacerbado culto ao individualismo harmoniza-se com as regras e (pseudo)valores da era gerencial, do racionalismo de mercado e seus corolários, como: missão, visão, política de qualidade, valores institucionais e direcionadores estratégicos. Elementos de percepção do mundo forjando um novo corpo de representações da realidade, reordenando a subjetividade dos indivíduos, substituindo ordens por regras.

Assim, na educação baseada em resultados, os indivíduos são excitados por uma demanda incessante de performatividade – maximização da eficiência, ou, como especifica Ball, por uma cultura que produz a necessidade fremente de fabricar performances, baseada em um fluxo contínuo de demandas, expectativas e indicadores, tornando os indivíduos cada vez mais *accountable* e constantemente *registrados*. (BALL, 2001).

A educação é uma dimensão da vida, uma mediadora na formação do ser genérico humano, intimamente articulada aos processos de produção e reprodução da vida social. Nesta perspectiva, os sistemas e as políticas educacionais não são concebidos abstraídos do conjunto das múltiplas determinações que envolvem a sociedade. Logo, são partes constitutivas da totalidade, como afirma Mészáros (2016, p. 265): “Nenhuma sociedade pode persistir sem seu sistema próprio de educação”.

Diante disso, apreende-se que as políticas de *accountability* estão envoltas por “relações sociais de produção capitalisticamente reificadas [...]” que se reproduzem “[...] porque os indivíduos particulares *‘interiorizam’* as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem [...] suas próprias aspirações”. (MÉSZÁROS, 2016, p. 263-264, grifo do autor). Diante do fetiche da gestão, a *accountability* tem invadido todas as dimensões da vida social. Por trás de uma falsa neutralidade, sua alquimia – regras racionais, prescrições precisas, técnicas de avaliação –, verdadeira panaceia universal, promete conduzir indivíduos e instituições ao sucesso. Sua

pedra filosofal – projeto quantofrênico – com sua racionalidade fria e obsessão pelo número, excita o sentimento de autoconfiança, foco e julgamentos arbitrários, primando pelas metas e resultados, (re)produzindo em tempos pandêmicos novas mazelas no campo da educação.

4 Implicações da pandemia na educação: o ensino remoto

Às organizações da era digital, o GAFSA, é atribuída o impulso da humanidade em direção a novas fronteiras, até então inimagináveis. Nessa toada, em evento no *The Economic Club of Washington* (D.C., Washington, Distrito de Columbia/USA), em setembro de 2018, o CEO da Amazon, Jeff Bezos, resumiu suas ideias para resolver os problemas de pobreza e desigualdade: “Se você tem uma missão, pode fazê-la com o governo, pode fazê-la com organizações sem fins lucrativos ou com fins lucrativos” (HOLDERS, 2018, s/p, tradução nossa).

Tendo como *slogans* ajudar famílias sem-teto e criar “uma rede de pré-escolas novas, sem fins lucrativos, de primeiro nível em comunidades de baixa renda” (BEZOS, 2018, s/p, tradução nossa), o CEO da Amazon criou o *Day One Fund* estruturado em dois pilares: *The Day 1 Families Fund*, inspirada no Mary's Place em Seattle: “nenhuma criança dorme fora”; e o *Day 1 Academies Fund*, inspiradas na concepção de uma rede de pré-escolas de alta qualidade, com bolsa integral e em comunidades carentes. (VALLE, 2018; HOLDERS; 2018).

Bezos declara que usará “o mesmo conjunto de princípios que impulsionaram a Amazon”, sendo o mais importante “a genuína e intensa *obsessão pelo cliente*” (BEZOS, 2018, s/p, tradução nossa, grifo nosso). “A criança será o cliente”, acrescentou, sinalizando para uma tendência: aprendizagem personalizada. É nesse cenário que a *amazonização* da educação com o *ensino remoto* e o *tele trabalho* tem avançado a passos largos no ano de 2020.

Nesta *amazonização* da educação a criança será rastreada e analisada, tendo suas preferências armazenadas e dados convertidos em algoritmos de forma a fazer melhores recomendações educacionais. Caminha-se para uma mercantilização da e na educação de tal monte que o aluno, reduzido ao *ethos* de cliente, terá sua experiência educacional condicionada a um “mercado de ideias”, uma educação sob medida.

As mudanças no campo da educação, convertendo a organização das escolas de estruturas físicas em plataformas digitais, não é coincidente com a Pandemia de COVID-19.

Este fenômeno já está presente ideologicamente na Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2015), na qual as organizações transnacionais já especificavam as competências para o século 21. A Agenda passou a definir princípios norteadores de sustentabilidade e Educação de Cidadania Global, amparados no conhecimento disciplinar e interdisciplinar, incluindo o ensino virtual. Este, em tempo de Pandemia se materializou no ensino remoto.

Com uma linguagem performativa, o *Big Data* - conceito que descreve o volume de dados estruturados e não estruturados que devem ser tratados, analisados a fim de obter informações - desenvolvem-se ações eficazes e lucrativas em um vasto mercado preocupado com a competência em habilidades operacionais (LYOTARD, 1984). Assim, a Pandemia pode não significar globalização, mas para o tecnocapitalismo, certamente a acentua.

O próprio Relatório Delors (DELORS, 2012) com sua aprendizagem ao longo da vida (aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos) e sua lógica nas competências soma-se à nova aprendizagem na era digital. Estruturada em tecnologias digitais (tablet, smarthphone, livro digital, portal *on line*, aplicativos para tablet, entre outros), a nova aprendizagem adensa a reificação da educação, processo inerente à sociedade do capital sobremodo a capitalista, que supervaloriza a produção em detrimento das relações humanas e sociais. Além disto, a reificação em simbiose com a globalização fomenta a mercantilização da educação.

Os impactos da Pandemia da COVID-19 são constatados em todos os setores, e na educação não seria diferente, uma vez que as escolas estão fechadas, sem atendimento presencial, o que forçou a criação de estratégias para evitar que milhões de crianças ficassem sem aulas. A estratégia foi a digital, com atividades remotas para tonar possível o processo de aprendizagem.

Dessa forma, ocorreu a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas e “a expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD) (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38). Os autores, ao abordarem a temática ensino remoto, consideram inadequado denominar tal prática educativa em ensino, por esta ser uma modalidade precarizada na educação, razão pela qual, o termo é utilizado por Saviani e Galvão entre aspas ao longo de suas análises, postura com a qual se concorda neste artigo.

No entendimento de Saviani e Galvão (2021), há diferença entre “ensino” remoto e EAD, uma vez que,

a EAD já tem já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente.

Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de Pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (p. 38).

Segundo Araújo (2020), a expressão “ensino remoto” foi formulada por Priscila Cruz, presidente da ONG Todos pela Educação, a qual explicou que,

a educação à distância já tem regulamentação no país há bastante tempo e ela se aplica ao ensino superior e à pós-graduação. E não são todas as carreiras que se adequam ou que aderiram à educação a distância. Esta envolve uma metodologia, uma sistematização, recursos tecnológicos, formação dos professores. Então, o que está acontecendo hoje nas escolas do país não é a educação à distância. Nós estamos num momento absolutamente singular para o qual nem o Brasil, nem a China, nem os Estados Unidos tiveram tempo suficiente de se preparar. Assim, o que temos hoje é uma possibilidade em alguns estados, em alguns locais, de um ensino remoto que está substituindo temporariamente a educação presencial. O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial.” (ARAÚJO, 2020, p. 231- 232).

No Brasil, poderia ter sido diferente, “já que foi um dos últimos países a ser atingido e dispo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS)” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 36), com investimentos que para evitar se encontrar diante de uma crise sem precedentes, denominada de coronacrise (BIANCARELLI; ROSA; VERGNHANINI, 2020).

Para esses autores, que são economistas,

a coronacrise, enquanto choque adverso de oferta e de demanda, crise doméstica mas também transmitida e reforçada pelas engrenagens da economia global integrada, exige esforços em todas estas frentes, sob risco de se concretizarem rupturas ainda piores do que as já projetadas. Tal desafio certamente demanda vontade política, ousadia, criatividade e coordenação, atributos escassos na atual constelação de líderes globais. E inexistente no caso brasileiro. (BIANCARELLI; ROSA; VERGNHANINI, 2020, p. 11).

Biancarelli, Rosa e Vergnhanini (2020) afirmam que a década de 1990 (no Brasil) contribuiu [expressivamente] para o esvaziamento da importância da educação escolar e dos conteúdos de ensino. Esta tendência agravou-se no século XXI na conjuntura da Pandemia, quando, de maneira emergencial e temporária, adotou-se o “ensino” remoto. Depreende-se dos autores, que a adoção dessa modalidade operou-se de modo assimétrico entre as classes sociais na educação pública, o acesso ao ambiente virtual é precário, pela dificuldade de acesso a uma internet de qualidade e equipamento adequado, fenômeno similar identifica-se na classe média baixa, ao contrário dos segmentos mais abastados da sociedade.

Foi apropriando-se dessa situação emergencial propiciada pela crise sanitária mundial que o “ensino” remoto ganhou força, já que sua adesão foi sem contraposições, o que acelerou ainda mais o processo. Dessa forma os impactos para a educação, tomada como mercadoria, se acentuam cada vez mais nessa conjuntura, mormente as implicações pedagógicas do “ensino” remoto, pois, “pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39), ela se constitui “necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (SAVIANI *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39), o que não é só suficiente, pois temos atividades que devem ser desenvolvidas entre essas partes que promovem no processo de ensino.

Buscando na tríade forma-conteúdo-destinatário, nas suas múltiplas conexões, o sentido de como se transforma a educação em humanizadora, e no tema “conteúdo”, Saviani e Galvão (2021) discutem que não se trata de quaisquer conteúdos que servem ao objetivo da educação escolar emancipadora. Para tecer tal consideração, os autores recorrem ao psiquismo humano como “unidade material e ideal que comporta a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS *apud* SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41). Ou seja, o homem é um ser sociável, é um *zoon politikon* (MARX, 2008) que se relaciona e se apropria da realidade também para se humanizar.

Já em relação ao elemento ‘forma’ da tríade supracitada, esta depende “das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41). Este aspecto é relevante quando se está diante de escolas sem infraestruturas, como carentes de equipamentos para atender de um ensino remoto.

Portanto, para esses autores, diante do

“ensino” remoto, sobre o elemento ‘forma’, Saviani (2021) afirma que, não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona -, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 41).

Ainda em relação à tríade: forma-conteúdo-destinatário, seu terceiro elemento, o ‘destinatário’ refere-se ao sujeito, a quem “se dirige o trabalho educativo” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40). Partindo da premissa de que o ser humano não nasce humanizado, ao contrário, precisa se humanizar diariamente, é necessário entender que é fundamental que se ofereça a este sujeito destinatário as condições para sua educação. Com isto ele poderá se

apropriar do conjunto de produções historicamente acumulada do gênero humano, mas deve-se atentar que a humanização não depende só da escola, já que “a educação não se reduz só ao ensino” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40), estende-se aos aspectos familiares, culturais, entre outros, que nos são privados na exclusividade do “ensino” remoto.

Por esta razão o que se ensina é impactado positiva ou negativamente pela tríade forma-conteúdo-destinatário. No “ensino” remoto, o modelo virtual em ascensão, opera-se o comprometimento na formação humana, uma vez que há uma precarização do conteúdo ensinado ao sujeito destinatário, principalmente porque o conteúdo da educação não se restringe a um saber curricular, mas envolve este e as experiências adquiridas nas relações humanas, o que possibilita uma compreensão da realidade como a síntese de muitas determinações (MARX, 2008).

Ao se defrontar numa situação de um “novo normal”, não além dessa coronacrise, numa situação de vulnerabilidade, em que os interesses econômicos privados tomam um papel relevante na intervenção na área da educação, tem-se que lutar para evitar naturalizar o estado de incertezas e lembrar que “o chamado ‘novo normal’ visto que é uma ideia que busca dar uma aparência ordinária ao que não pode e não deve ser tratado como fato corriqueiro da vida. Assim, o “ensino” remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor”. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43).

Nesse sentido, a contraposição se dá para evitar que, diante de uma situação emergencial, os governos façam ‘remendos’ na Constituição para legitimar de uma vez por todas a EAD em todos os níveis de ensino amparado em discursos forjados ‘de que a educação alcança a todos’. Nesse prisma, quando se trata da *accountability*, em nome da responsabilização e controle sobre o sistema educacional, sobre gestores, professores e estudantes – embora se percebam e se acentuem as fragilidades – as avaliações externas continuam, e isto leva muitos gestores em nível de estados e municípios a adquirir materiais apostilados, vídeos e softwares reforçando, de um lado, a mercantilização da educação e a expansão da educação a distancia, por outro lado, confirmam a relação educação/governança.

A partir destas relações, com os valores e princípios de *transparência*, *answerable*, *assessment* e *evaluation*, a *accountability* em tempos de Pandemia, continua-se impingindo políticas educacionais difundidas por organismos multilaterais, responsabilizando a própria Pandemia, bem como os sujeitos envolvidos no ato educativo, pelo fracasso nas avaliações externas e nas dificuldades encontradas no processo educativo.

5 Considerações finais

A proposta educacional da Amazon, bem como de outras instituições, centradas no aluno, em tecnologia digital virtual, funda-se no atribuir responsabilidade ao aluno pela sua aprendizagem, pois a este é delegada autonomia e independência para sua formação – elementos essenciais, segundo a lógica da *amazonização*, para o futuro da vida e do trabalho do indivíduo *accountable* (“responsável”). Esse indivíduo conectado à lógica dos algoritmos consumirá a mercadoria indicada, segundo os preceitos da *amazonização* educacional, à semelhança do consumo dos produtos da Netflix e da própria Amazon.

Uma nova política de *accountability* educacional se avizinha, na qual alunos consumidores, regidos por algoritmos, estabelecem relações com professores e instituições cada vez mais reificados. Ao final todos deverão prestar contas, serão rastreados (monitorados) e avaliados por um cliente que adquire a mercadoria “informação” personalizada, bem como, se saberá o que estão consumindo. Com essa informação, o sistema de Inteligência Artificial organizará pacotes educacionais pré-estabelecidos conformes o histórico do aluno-cliente.

Na aldeia global, os indivíduos *off-line* estarão excluídos do processo, pois não fazem parte do ciberespaço. Mas, às desigualdades do mundo *off-line* também se reproduzem no on-line, onde alguns são mais iguais do que outros. Na distopia do “novo normal” confunde-se convívio familiar com a afirmação da falsa sociabilidade do espaço digital virtual com sua rastreabilidade – seja de produtos (sendo o conhecimento e a educação convertida em mercadoria) ou de indivíduos.

Nesse mundo cindido, *o poder das organizações* na sociedade da revolução digital incide sobre a vida dos indivíduos tornando porosa a separação entre vida pessoal e profissional. O Estado neoliberal, por seu turno, em conluio com as organizações e organismos multilaterais tem ampliado políticas de *accountability* (responsabilização, prestação de contas, avaliação, informação e controle) – indivíduos e instituições veem-se “capturados” ou “manipulados” por mecanismos de vigilância e controle que subsomem a educação às diretrizes do mercado.

A massa humana – integrada ou excluída (pária social) – da aldeia global com seu sistema de *home office* e *home schooling* resta à resistência ou a submissão ao panóptico digital e seus processos de estranhamento. A lógica operacional da Amazon, bem como de outras empresas de tecnologia, é expressa pela ênfase na personalização – no comércio e

processo de descoberta online. Assim, no fluxo de informações do ciberespaço essas instituições se espalham como um vírus. Desta forma, pode-se concluir, em uma primeira aproximação com a temática investigada, que a relação tecnocapitalismo, Accountability e COVID-19 cria uma tessitura favorável à mercantilização da educação. Com o ensino remoto tem-se impingido novas relações educacionais e profissionais, agudizadas pelo isolamento social no cenário de inquietações resultantes da Pandemia de COVID-19.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, mai./ago. 2009.

ARAÚJO, Denise Lino. Os desafios do ensino remoto na educação básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020.

BALL, Stephen John. Performativites and fabrications in the education: Towards the performative society. In: GLEASON, Denis; HUSBANDS, Christopher T. (Org.). **The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture**. Londres: Routledge/Falmer, 2001. p. 210-226.

BANDO MUNDIAL. **Governance and development**. Washington. Oxford University Press. 1992.

BEZOS, Jeff. Day one fund. EUA, 13 set. 2018. Twitter: @JEFFBEZOS. Disponível em: https://twitter.com/JeffBezos/status/1040253796293795842?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1040253796293795842&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.cnbc.com%2F2018%2F09%2F13%2Fbezos-launches-day-one-fund-to-help-homeless-families-and-create-preschools.html. Acesso em: 20 out. 2020.

BIANCARELLI, André; ROSA, Renato; VERGNHANINI, Rodrigo. **A coronacrise, a economia global e a periferia: uma síntese do choque em curso**. Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica – IE/UNICAMP. Nota do Cecon, n. 12, abr. 2020.

BOVENS, Mark. “Public Accountability”. In: **The Oxford handbook of public management**. Ed. by Ewan Ferlie, Laurence E. Lynn, and Christopher Pollitt. Oxford: Oxford University Press, pp. 183–208. 2005.

BOVENS, Mark. **Analysing and Assessing Public Accountability**. A Conceptual Framework. European Governance Papers (EUROGOV). 2006.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 5ª ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

CATHEY, Libby. **Trump now calling coronavirus fight a 'war' with an 'invisible enemy'**. Retrieved from ABC News. 2020, March 18.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELORS, Jaques (coord.). **Educação um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUBNICK, Melvin J. Accountability as a Cultural Keyword. In: **The Oxford Handbook of Public Accountability**. Ed. by Mark Bovens, Robert E. Goodin, and Thomas Schillemans. forthcoming. Oxford: Oxford University Press. 2014.

ERKKILÄ, Toro. Governance and accountability: A shift in conceptualization. **Public Administration Quartely**, n. 31 (1/2), p. 1-38, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má (qualidade) do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento** – Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UnB, 2009.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing Consent**. Nova York: Pantheon Books, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: O breve século XX (1914-1991). 2. ed., 44. reimp. Companhia das Letras, São Paulo 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. São Paulo: companhia das letras. 2013.

HOLDERS, Sarah. **Jeff Bezos Talks Everything But HQ2**. 2018. Disponível em: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2018-09-14/amazon-s-jeff-bezos-offers-first-insights-on-day-1-fund>. Acessado em: out./2020

KOOPMAN, Colin. **How we became our data**: A genealogy of the informational person. Chicago, IL: University of Chicago Press. 2019.

LA FONTAINE. **Fábula dos animais durante a peste**. s/d. Disponível em: <https://opusmaterdei.blog/2020/04/17/fabula-dos-animais-durante-a-pestes-la-fontaine/>. Acessado em: jan./2021.

LYOTARD, Jean-François. **The postmodern condition: A report on knowledge.** Manchester: Manchester University Press. 1984.

MARX, Karl. Introdução à contribuição da economia política. *In*: MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política.** Tradução: Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 237 - 272.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment.** 2019, 392 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2016.

MULGAN, Richard. ‘Accountability’: an ever-expanding concept? **Public Administration**, v. 78, n. 3, p. 555-573, 2000.

OCDE. **OECD learning compass 2030.** Paris: OECD. 2019.

O’KELLY, Ciaran; DUBNICK, Melvin. Accountability and its Metaphors - From Forum to Agora and Bazaar. **Paper presented at the EGPA Conference**, Speyer, Germany. 2014.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SCHEDLER, Andrés. **Que es la rendicion de cuentas?** Cuadernos de Transparencia 03. IFAI: México, 2004.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a Pandemia. **Revista Educação**, 2020.

UNESCO. **COVID-19 A glance of national coping strategies on highstakes examinations and assessments.** Paris: OECD. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Education 2030.** Framework for action. Paris: UNESCO. 2015.

VALLE, Gaby Del. Jeff Bezos’s philanthropic projects aren’t as generous as they seem. 2018. *In*: **VOX**, 2018. Disponível em: <https://www.vox.com/the-goods/2018/11/29/18116720/jeff-bezos-day-1-fund-homelessness>. Acessado em: out./2020.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006, 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemic! COVID-19 shakes the world.** New York, NY: Or Books. 2000.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 13.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Mesmo na pandemia, o cuidado não pode parar: mídia e educação na prevenção e enfrentamento da violência contra mulheres e meninas**Even in a pandemic, care cannot stop:
media and education in preventing and combating violence against women and girls**

Regiane Cristina TONATTO*

Denise Rosana da Silva MORAES**

RESUMO: Este estudo tem como objetivo refletir sobre as experiências com mídia e educação nas ações de enfrentamento à violência de gênero, antes e durante a pandemia de COVID-19. Para isto, o artigo se vale de revisão bibliográfica de práticas educacionais de prevenção, denúncia e combate à violência contra meninas e mulheres, e possíveis comparações entre os dois períodos. A análise aponta para o desafio da educação em elaborar práticas que corroboram para o enfrentamento do problema da violência de gênero, com a devida atenção à inclusão de grupos em situações de desigualdades sociais diversas, amplificadas pela crise pandêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Mídia. Educação. Violência. Mulher. Práticas.

ABSTRACT: This study aims to reflect on the experiences with media and education in actions to confront gender-based violence, before and during the COVID-19 pandemic. For this, the article uses a bibliographic review of educational practices for preventing, denouncing and combating violence against girls and women, and possible comparisons between the two periods. The analysis points to the challenge of education in developing practices that corroborate with the confrontation of the problem of gender violence, with due attention to the inclusion of groups in situations of diverse social inequalities, amplified by the pandemic crisis.

KEYWORDS: Media. Education. Violence. Women. Practices.

1 Introdução

Desde março de 2020, a vida das pessoas, tanto no Brasil quanto no mundo, sofreu mudanças como jamais se imaginaria, isto em função da ocorrência da pandemia denominada COVID-19. Esse panorama obrigou o mundo a rever suas políticas e novas demandas foram incorporadas emergencialmente às vidas dos cidadãos, era preciso conter a escalada desse vírus,

* Doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - campus de Foz do Iguaçu-PR), Membro do Comitê Executivo pela Equidade de Gênero e Diversidade da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), <https://orcid.org/0000-0002-5728-5284>, regitonatto2@gmail.com e regiane.tonato@unila.edu.br.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR), Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - campus de Foz do Iguaçu-PR), <http://orcid.org/0000-0002-2991-0214>, denisepedagoga@gmail.com e denise.moraes@unioeste.br.

ainda desconhecido pela maioria dos pesquisadores, que se debruçaram diuturnamente para conhecê-lo mais detidamente.

Uma demanda em especial, como medida de contenção do vírus, foi a obrigatoriedade de distanciamento social, algo nunca vivido e experienciado pela maioria dos brasileiros. O que significou isso? A começar pelas escolas, local em que o distanciamento é frágil, pela própria comunidade que lá se encontra, crianças e adolescentes que têm dificuldade de cumprir medidas restritivas, e mesmo pela própria organização da escola, salas com número grande de alunos, por exemplo. Assim, em março ainda, as escolas foram fechadas para que a comunidade estudantil, no Brasil em torno 47,3 milhões de estudantes matriculados na educação básica¹, sem contar o Ensino Superior, tivesse resguardada sua condição de saúde, através de controle do contato e no convívio com outras pessoas. Essa tomada de atitude não ocorreu sem inúmeras críticas, das mais variadas esferas sociais. Junto com esse novo desenho social, profissionais liberais, comerciantes, empresários dos mais diversos ramos foram obrigados a fechar as portas e ou reduzir o número de acesso à comunidade, também como forma de prevenção, já que a COVID-19, além de ser extremamente infectante, sofre mutações que a torna mais letal.

Nessa esteira de vida e trabalho, no campo da educação, logo as professoras e os professores foram orientados, cada qual a seu modo, a retomar as atividades pedagógicas, agora com o uso da *internet*, pelos seus *smartphones*, computadores, *tablets*. Inicia-se o ensino remoto, mesmo sem o preparo dos professores para esse fim. Com isso, esses acessos se deram em alguns casos, de modo improvisado e rudimentar. Na escola, o ensino remoto e no mundo do trabalho, para alguns, o trabalho remoto. A depender da situação socioeconômica de cada família, muitas pessoas, em especial mulheres, viram-se obrigadas a abandonar trabalhos remunerados, em razão de demissões, dispensas sem possibilidade de trabalho remoto, entre outras realidades, e passaram a se dedicar ainda mais ao cuidado de crianças, idosos e pessoas com deficiência, ao trabalho doméstico e a outras atividades extras incorporadas à rotina pessoal, profissional, familiar e doméstica dessas mulheres. Tiveram, ainda, aquelas que acumularam o trabalho remoto e a nova rotina em casa.

¹Segundo matéria publicada no site do Governo Federal, intitulada “Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020”. Brasil. [Site institucional]. Brasil, 29 de jan. de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20existiam%20no,579%20mil%20matr%C3%ADculas%20a%20menos>. Acesso em 24 março 2021.

Assim, podemos perceber por meio das inúmeras narrativas o quão os impactos dessa pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus ou SARS-CoV-2, não se estabeleceram de modo igualitário para os diferentes grupos sociais. Já são vários dossiês organizados (LIMA, MORAES, 2020; MORAES, SUZUKI e BORGES, 2020; SOARES, CIDADE, CARDOSO, 2020, entre outros pesquisadores de extrema relevância para o tema) contendo relatos, especialmente de mulheres na pandemia. Neles, elas retrataram a distribuição desigual de tarefas entre homens e mulheres e a divisão sexual do trabalho sendo reproduzido de modo ampliado, trazendo à tona uma cultura patriarcal ainda muito presente em nossa sociedade. Segundo Biroli (2018, p. 13), esta divisão é a “base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas, ativando restrições e desvantagens que modulam as trajetórias das mulheres”. Possivelmente, neste momento, o que podemos perceber são mulheres e meninas mais sobrecarregadas e com menos tempo para a dedicação aos estudos, à leitura e ao lazer. Ainda mais, com as escolas fechadas e as crianças em casa, muitas delas sem acesso à internet e com condições precárias de vida.

Outra preocupação constante com mulheres e meninas durante a pandemia foi e tem sido o aumento de casos de violência silenciosa e silenciada que estamos enfrentando. Segundo Melo e Ivo (2020), a crise pandêmica demonstra a vulnerabilidade enfrentada por elas, em especial pelas mulheres negras. Para as autoras, essa realidade não é aleatória, mas sim, produto de discriminações e desigualdades sustentadas por atitudes, crenças, práticas, normas sociais, sistemas e estruturas de poder, com base interseccional. Conforme dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH)², ocorreu um aumento médio de 14,1% no número de denúncias realizadas ao Ligue 180 nos primeiros quatro meses de 2020, em relação ao mesmo período do ano de 2019. Estes números ainda não representam a realidade das mulheres e meninas, pois nem todas elas têm possibilidades de denunciar, conforme expressa Ferreira (2019, p. 6). Para essa autora, neste processo, existem muitos “obstáculos psicológicos, emocionais como medo diante de ameaças, sociais, culturais, entre outros para tomar a decisão de dar sequência ao registro da ocorrência e o percurso dos encaminhamentos devidos”.

² Segundo matéria publicada no site da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, intitulada “Denúncias registradas pelo Ligue 180 aumentam nos quatro primeiros meses de 2020”. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos - Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos. [Site institucional]. Brasil, 14 de maio de 2020. Disponível em <https://ouvidoria.mdh.gov.br/>. Acesso em 24 março 2021.

As possibilidades de denúncia, apoio e atenção às mulheres e meninas em situação de violência se tornaram um pouco mais complexas com a pandemia. Isoladas fisicamente de redes de proteção e com o sistema de saúde saturado, novas medidas precisaram ser pensadas para acolhê-las na atual situação. Em julho de 2020, a ONU Mulheres ofereceu um documento contendo orientações e recomendações para auxiliar na garantia do acesso das mulheres às medidas cabíveis às situações de violência que estejam vivenciando durante o período de pandemia. Segundo este documento (PASINATO, 2020), novos fatores agravaram a situação de violência de gênero contra meninas e mulheres, de todas as idades, foram eles: medo de contaminação e adoecimento; comprometimento da saúde mental; luto pela perda de familiares e amigos; falta de autocuidado expondo a família a riscos; aumento do consumo de álcool e/ou de outras drogas; desemprego e/ou dificuldades financeiras e conflitos relacionados ao cotidiano doméstico e cuidados com crianças, doentes e idosos.

Para a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2020), os dados apontam para o fenômeno da persistência da violência contra as mulheres e meninas na pandemia, nomeando-a ainda como uma “pandemia en la sombra”, na medida em que, em média, a cada três mulheres, uma convive com a violência física, psicológica e/ou sexual e encontra-se em risco que pode resultar em feminicídio. Sabemos que, em qualquer idade e em qualquer lugar, público ou privado, mulheres e meninas estão constantemente em risco de sofrer algum tipo de violência de gênero. Na trama das desigualdades e discriminações, encontram-se atreladas ao gênero as dimensões de raça, etnia, diversidade sexual, classe, entre outras.

A escola com seus espaços educativos, como o ciberespaço na atualidade, precisa continuar tendo atenção ao cuidado com mulheres e meninas, pois ela é capaz de buscar a transformação e a eliminação das diferenças e de oferecer ações educativas de enfrentamento à violência e de prevenção em tempos de pandemia. Por isso, neste artigo, procuramos trazer à luz a discussão de práticas pedagógicas que se embasam no enfoque “mídia e educação”, como alternativa à prevenção e ao enfrentamento da violência de gênero. Para isto, relacionamos produções científicas (desde 2015) que se apropriam do campo dos Estudos Culturais (EC) para a construção de práticas pedagógicas de prevenção, denúncia e combate da violência contra a mulher nos ambientes de aprendizagem. Ademais, sobretudo no período pandêmico, apresentamos alguns avanços e contributos acadêmicos acerca da temática.

O objetivo deste texto é, assim, refletir sobre as experiências com mídia e educação nas ações de enfrentamento à violência de gênero, antes e durante a pandemia de COVID-19. Para isto, este artigo se vale de revisão bibliográfica de práticas educacionais de prevenção, denúncia e combate à violência contra meninas e mulheres, e possíveis comparações entre os dois períodos, pois a crise pandêmica trouxe novos desafios educacionais com relação ao cuidado com meninas e mulheres, em especial, com as negras, pobres e periféricas. Com o aumento da carência de demandas básicas de saúde, alimentação, emprego e educação, a pandemia agravou a situação da violência. Com relação ao cuidado que pode ser realizado pela escola e pela universidade como rede de apoio e proteção, é preciso um olhar atento às vulnerabilidades já existentes antes da pandemia, que colocam determinados corpos em uma situação de risco de violência ainda maior.

Este artigo desenvolve-se numa perspectiva de gênero, na medida em que consolida todas as mulheres como sujeitos de direitos e na perspectiva de educação para a alteridade³ sensível ao gênero e à diversidade, no sentido de promover um diálogo positivo, assertivo, criativo e inovador entre cultura, mídia, inclusão e educação. Com isso, procuramos analisar as experiências a partir da aplicação da interseccionalidade, baseada em Akotirene (2019, p. 19), como conceito que possibilita instrumentalizar a análise para uma visão de “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”, na tentativa de impedir reflexões isoladas, sem as interconexões necessárias entre relações de poder e cruzamento de opressões, em especial de classe, de raça e de gênero.

Assim, este artigo está organizado metodologicamente, com a apresentação, resumida, do que são práticas educacionais inclusivas, a importância da interação e do diálogo nas ações de enfrentamento das discriminações e desigualdades de gênero na educação, déficit na formação de professores para o uso das mídias e tecnologias em suas práticas pedagógicas, bem como, a acessibilidade aos recursos midiáticos e tecnológicos, antes e durante a pandemia e dados, breves, que evidenciam a situação do ensino nesta crise pandêmica.

No segundo momento, estabelecemos a relação entre mídia e educação e as relações de poder e transformações sociais e culturais contemporâneas. Discutimos os impactos que as desigualdades de gênero, ampliadas em razão da pandemia, geram na educação e na vida de

³ Neste estudo, a alteridade é compreendida sob o viés da Filosofia da Alteridade de Emmanuel Levinas (1906-1996), quando outrem é percebido como parte de mim. Segundo este filósofo, “A alteridade só é possível a partir de *mim*” (LEVINAS, 2015, p. 26, grifo do autor). Desse modo, para que exista a alteridade no cuidado de outrem, a responsabilidade ética deve vir em primeira ordem daquele que decide por cuidar e acolher.

meninas e mulheres. Além disso, refletimos sobre a importância da educação e da escola nas ações de enfrentamento do problema da violência e no fortalecimento da rede de apoio como forma de garantir o cuidado e proteção às meninas e mulheres.

Mediante a reflexão de produções acadêmico-científicas desenvolvidas antes da pandemia, focadas em práticas educacionais de prevenção, denúncia e combate à violência contra a mulher nos ambientes educacionais, realizamos, no terceiro momento, aproximações entre mídia, educação e prevenção da violência de gênero.

Finalizamos o texto com o desenho de alguns avanços em meio à crise pandêmica, novos desafios educacionais com relação ao cuidado com meninas e mulheres, por meio da ressignificação de práticas pedagógicas. Ademais, refletimos a respeito do uso da mídia nas pedagogias como tecnologia cultural na prevenção e no enfrentamento da violência de gênero contra este público.

Todos os riscos que mulheres e meninas estavam sujeitas antes e estão sujeitas muito mais agora em decorrência da pandemia, obriga-nos a repensar esse cuidado e atenção que elas necessitam. Toda a possibilidade de interagir com elas, seja de modo presencial ou não, mediado por computador, *smartphone* ou celular, é uma chance de escutá-las, cuidar delas e principalmente, percebê-las em seu contexto, possibilitando inclusive intervenções significativas e propositivas. A importância de estarmos bem-informados sobre os recursos tecnológicos de denúncia, contatos da rede de apoio local, protocolos municipais e de todos os direitos que as mulheres e meninas possuem para se manterem a salvo. Mesmo que convivamos com esta pandemia, que nos aflige e nos fragiliza cada dia mais, com plena consciência de todos os problemas e desigualdades que ela gerou e ainda será capaz de gerar, defendemos que o cuidado não pode parar. De todo o modo, é preciso olhar atento para todas as pessoas que possam estar em situação de violência, seja em casa ou em outro local que apresente condições não seguras, assim como atenção às relações vivenciadas na internet. Contribuir para o fortalecimento das redes de apoio é uma estratégia importante para a garantia da vida de muitas mulheres e meninas que se encontram ameaçadas.

2 Práticas pedagógicas inclusivas

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁴ é um novo marco de monitoramento da educação. Embora o quinto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) seja focado em gênero, outros objetivos também apoiam o empoderamento das mulheres e podem ter efeitos importantes sobre a igualdade de gênero no trabalho, na saúde e na nutrição, entre eles o ODS 4, que diz respeito à educação inclusiva, equitativa e de boa qualidade. Já o Marco de Ação da Educação 2030, criado como um roteiro para ação da comunidade internacional em prol do alcance do ODS 4, reafirma o compromisso que os governos têm de estabelecer políticas, planos e ambientes de aprendizagem sensíveis a gênero.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a meta 4.5 no Brasil difere da mesma meta das Nações Unidas, pois considera o recorte racial como sendo mais acentuado que o recorte de gênero, alterando a redação para “Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade [...]” (IPEA, 2021). A meta 4.7 foi mantida sem alteração. Ela associa o ensino ao desenvolvimento sustentável e à conscientização social, por meio da promoção de direitos humanos e da igualdade de gênero.

Dados sobre a implementação dos ODS no Brasil podem ser acessados pela plataforma oficial de divulgação dos indicadores brasileiros para a Agenda 2030⁵. Entretanto, indicadores como “o grau em que (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas (a) nas políticas nacionais de educação; (b) nos currículos escolares; (c) na formação de professores; e (d) na avaliação de estudantes”, encontram-se na categoria sem dados. É importante destacar que a valorização do objetivo de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade com foco na isonomia não é novidade no país, pois além de integrar os Objetivos do Milênio (ODM), que precederam os ODS, a educação é considerada um

⁴ Em setembro de 2015, representantes dos 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) se reuniram em Nova York para discutir estratégias de erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema. Nesta ocasião, os representantes dos Estados-membros adotaram um pacto pelo desenvolvimento sustentável, por meio do documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza, promover vida digna para todos e transformar o mundo num lugar mais sustentável e resiliente até 2030.

⁵INDICADORES brasileiros para os objetivos de desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em <https://ods.ibge.gov.br>. Acesso em 19 mai. 2021.

direito fundamental no ordenamento jurídico brasileiro e na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação) e em leis e regulamentações de Estados e Municípios.

Portanto, é dever do Estado e da sociedade garantirem o acesso a todos, inclusive daqueles que podem enfrentar algum obstáculo à educação. O processo educativo engloba aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, que em toda a sua complexidade deve ser pensado de maneira inclusiva. Ao considerar que o processo educativo se caracteriza pela interatividade, não pode ser uma reprodução, mas existir pelo encontro com outrem, constituindo-se um acontecimento autoformativo. Assim, educar para a sensibilidade requer o exercício de práticas solidárias, de abertura às diferenças e à diversidade.

A escola constitui-se um lugar privilegiado no processo de socialização e humanização dos sujeitos, ela pode servir de palco para as práticas reflexivas sobre a realidade e estimular a convivência de maneira justa em sociedade. Na escola, podemos e devemos interagir uns com os outros para aprender que:

A interação é um processo no qual o sujeito se engaja. Alguns reflexos básicos o recém-nascido traz consigo em sua genética, mas o conhecimento do sujeito depende de seu contínuo aprendizado em relação ao seu meio. Não há, pois, como separar esse sujeito de sua cultura, de seus pares ou opositores, da política, de suas crenças religiosas (ou ausência delas), da linguagem, das instituições etc. (PRIMO, 2008, p. 72)

Na lógica da diversidade, a interação e o diálogo precisam estar presentes nas práticas pedagógicas que visam a inclusão e a equidade como possibilidades para o enfrentamento das discriminações e desigualdades. Dessa forma, a experiência vivida por meio destas práticas torna-se um importante instrumento de reflexão para o sujeito sobre sua realidade e a de outrem. Segundo Paulo Freire (2009, p. 47), o sujeito é um “ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é”.

As práticas pedagógicas permitem a troca e a aquisição de conhecimento, mas de tempos em tempos, precisam ser ressignificadas. Para Nunes (2001), elas são construídas e reconstruídas por meio das trajetórias e percursos formativos e profissionais daquele que se reconheça mobilizador de saberes, conforme a necessidade de utilização dos conhecimentos e da realidade dos educandos.

Há tempos, a formação de professores pensa sobre o embate entre práticas pedagógicas e tecnologias midiáticas, mas nunca foi tão necessário o debate como na atualidade. Como expressa Fischer (2007), todas as mídias, seja o rádio, a televisão, a carta, a internet, são importantes para as experiências contemporâneas, em cada lugar do mundo, tem sua função, seja na produção, na veiculação, no consumo ou para outro uso. O que nos motiva a refletir sobre as relações entre mídia e trabalho pedagógico escolar são “os modos de apreender os fatos da cultura, pelos mais jovens, modos que assumem particularidades quando vistos a partir do olhar de educadores, no cotidiano das vivências escolares” (p. 293).

Especialmente nesse momento pandêmico, o acesso a uma mídia tem auxiliado tanto no que se refere ao acesso à escola, e pelas redes sociais, acesso à realidade tal como acontece. Entretanto, contraditoriamente, de acordo com Moraes, “No Brasil, 40% das crianças escolares não têm acesso a internet e nem computadores em suas casas, algumas vivendo em situação de miséria absoluta” (2020, p.66). Isso tem agravado as situações de violência nas casas brasileiras, com aumento substancial de casos.

Conforme a segunda edição do estudo *Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, produzido no ano de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), os dados do PNAD Contínua⁶, as mulheres brasileiras estavam em média mais instruídas que os homens e apresentaram melhor rendimento escolar, por outro lado, os indicadores econômicos demonstraram diferenças marcantes por rendimento domiciliar *per capita*, onde elas continuam a receber menos e a se dedicar mais às atividades de cuidados e afazeres domésticos que os homens. Segundo o mesmo estudo, as taxas de abandono e as taxas ajustadas de frequência escolar líquida apontavam para a maior ocorrência de atraso escolar entre os homens.

Embora os dados em 2019 apresentassem uma discreta redução do nível de desigualdade de gênero na educação, os efeitos da pandemia tendem a modificar qualquer um desses indicadores. A mudança já acontece na economia, com a acentuada diminuição nas taxas de participação na força de trabalho da mulher. Conforme PNAD Contínua, a taxa de desocupação feminina do mercado de trabalho a partir do 3º trimestre de 2020 foi de 16,8%, enquanto a

⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2019, visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 19 maio 2021.

masculina foi de 12,8%. Neste mesmo período, os dados apontaram para uma parcela de 64,2% de mulheres fora do mercado de trabalho. As barreiras financeiras impactam a vida dessas mulheres, e também de seus filhos e filhas.

Para Carneiro (2021, p. 28), “Em períodos de crise econômica e austeridade, as disparidades de raça, gênero e renda costumam aumentar [...] Crianças e adolescentes negras são maioria em famílias em situação de vulnerabilidade”. Os efeitos da pandemia são tão desiguais que o resultado é a violação do direito à educação à população negra, pois “há três vezes mais não-brancos sem acesso à educação em período de isolamento social” (CARNEIRO, 2021, p. 24). Portanto, a situação de vulnerabilidade de alguns grupos sociais em tempos de pandemia traz à luz a questão da violência contra meninas e mulheres, em especial negras, pobres e periféricas, onde nem mesmos os números podem representar de fato o agravamento da situação que já existia antes da pandemia, “A análise isolada pode não refletir a realidade sobre o padrão de comportamento em meio à quarentena [...] a chegada do vírus revelou outra epidemia há muito tempo conhecida e o seu agravamento” (BAGGENSTOSS, LI, BORDON, 2020, p. 338).

Moraes (2020, p.50) expressa em relação à pandemia “que se trata de uma crise sem precedentes, que gera tensão e apresenta a fragilidade e a inexistência de políticas públicas que deem conta de promover o cuidado aos cidadãos, saúde e educação, emprego e subsistência”. Para a autora, essa inexorável realidade, “tem maior impacto e reflexo junto às populações mais pobres que dependem de auxílio do poder público, têm sido as mais afetadas, têm tido dificuldades para conseguir itens básicos de sobrevivência e assim ficam à margem e expostos a COVID/19” (MORAES, 2020, p. 50). Essa vulnerabilidade eleva a insegurança das mulheres pobres, sobretudo, as mulheres negras.

A pandemia explicita as vulnerabilidades das mulheres, seja em relação ao trabalho doméstico, às desigualdades sociais, ao desemprego e ao trabalho informal, assim como à violência doméstica, que tratamos nesta pesquisa. Ao realizar uma análise crítica acerca dos dados que apontam para o aumento dessa violência em diversos estados brasileiros, restou demonstrada a necessidade de se lançar um olhar para além dos números e da universalização da categoria “mulher” que eles geram. (BAGGENSTOSS, LI, BORDON, 2020, p. 355).

A pandemia traz um desafio educacional ainda mais importante, cuidar mais das meninas e mulheres que estão vivendo nesse contexto pandêmico. As metas para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de boa qualidade estão distantes, mas é preciso problematizar bem como,

repensar a influência da educação no problema da violência de gênero, na importância de se reformular e incorporar aos conteúdos transmitidos remotamente ou presencialmente, direta ou indiretamente, temas relacionados às desigualdades sociais, de gênero, raça, classe, entre outras, e desenvolver ações de promoção da cultura de paz, do respeito e da humanidade que atinja a todos.

3 Mídia; Educação e Pandemia

O processo de aprendizagem para Guillermo Orozco Gómez (2006), no paradigma da tecnologia informacional, tem sua premissa baseada na exploração, descobrimento, que difere da imitação ou mesmo da reprodução que ainda é a base da educação formal.” Na verdade, debater e repensar os motivos da educação e da comunicação em uma grande mudança de época como a atual é o que necessitamos continuar fazendo” (p.97). Eis que fomos submetidos abruptamente a uma mudança de paradigma, a escola formal tem suas portas fechadas por uma questão sem precedentes de crise sanitária pela COVID-19, e são inseridas nesse mesmo ritmo as escolas/casas online. As mídias e seus artefatos de cultura muitas vezes deslegitimados no campo da educação e da escola, nesse momento são poucas as alternativas de acesso aos conteúdos escolares.

Dados do PNAD COVID-19 (IBGE, 2020), expressam que durante a pandemia, 5,9 milhões de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia em 2020, desse total, 4,3 milhões eram negros e indígenas. O evento expôs severamente as desigualdades sociais já existentes na sociedade brasileira e as insuficiências das políticas públicas e dos serviços. Desse modo, o cenário é marcado pelo desemprego e precarização do trabalho, resultando em mais processos de violência e expropriação. Diante de uma sociedade tão desigual, entender as diferentes manifestações de violência é uma tarefa árdua. Assim como, compreender a violência instalada no cotidiano e os desafios de todo o processo educacional diante dela, principalmente do ponto de vista dos aspectos pedagógicos.

A violência contra mulheres e meninas, mais marcadamente nesse momento pandêmico, é uma violação dos direitos humanos e consiste em um problema social grave de múltiplos determinantes e que tem sua origem na construção sócio-histórica e cultural das relações de poder e na assimetria entre os gêneros. Nesse sentido, é importante perceber a escola como espaço constituído e atravessado por representações de gênero, que produzem e dão significados a essas representações, assim como outras instituições e instâncias sociais. A escola também representa alternativa de anúncio e denúncia.

Ademais, não é possível pensar em educação nos tempos atuais deslocada da mídia, assim como não é possível pensar na relação entre mídia e educação e não estabelecer aproximação delas com as relações de poder ou com as transformações sociais e culturais contemporâneas. Como expressa Fischer (2007), no centro dessas transformações podemos verificar as mudanças nos modos de existência contemporâneos. Estes modos influenciam nossas práticas cotidianas, conseqüentemente provocam mudanças na escola e nas práticas pedagógicas, que “se transformam, particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos” (p. 291).

Um campo teórico que tem se debruçado a pensar os contextos, bem como as mídias e suas possibilidades, é o dos Estudos Culturais, onde pesquisadores como Simon (2013, p. 61), expressam que podemos pensar na pedagogia como uma tecnologia cultural de transformação social e a escola como local de política cultural.

Pensadas dessa forma, as escolas são os equivalentes de “máquinas de sonho” - conjuntos de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas organizacionais curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados. São essas práticas que chamo “tecnologias culturais” - esforços deliberados para estruturar os processos de semiose, isto é, a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspectos de sua própria existência e da de outros. (SIMON, 2013, p. 67)

Segundo o último relatório da Unesco (2019) sobre violência na escola e *bullying*, uma das causas subjacentes das violências praticadas por crianças e jovens nas escolas é resultado das dinâmicas de poder desiguais. Além disso, o relatório demonstra que a discriminação e as relações de poder e de gênero estão por trás do comportamento violento.

Entretanto, a violência escolar é, por vezes, ignorada e invisibilizada por professoras e professores e pelos profissionais da educação. Por uma série de fatores estruturais e contextuais mais amplos, a escola tem dificuldade de lidar com as questões que envolvem a violência, e isso tende a não favorecer o seu enfrentamento. Conflitos não podem ser menosprezados, pelo contrário devem ser apresentados, debatidos e podem ser mediados por metodologias que conduzam à

elaboração da cultura de paz e não violência, da cidadania e da valorização da diversidade. Estudantes precisam conhecer e discutir os principais problemas que acontecem no cotidiano, e a escola é o lócus deste debate.

A escola deve ser um espaço genuíno de promoção da justiça social e de gênero, suas práticas pedagógicas podem levar ao diálogo sobre as causas e consequências da violência, como a discriminação, o preconceito, a intolerância; e assim, introduzir a cultura inclusiva, dando novos sentidos às diversidades. Para a agência especializada das Nações Unidas, a UNESCO (2019, p. 39), “A educação desempenha um papel vital na prevenção da violência, dentro das escolas e na comunidade em geral, ao transmitir valores de cuidado pelo outro, respeito pelos direitos humanos e uma cultura de paz e não violência.” O relatório traz ainda as ações prioritárias necessárias para superar os principais desafios para combater a violência escolar e o *bullying*, para que todas as crianças e adolescentes estejam seguros e inclusivos no ambiente escolar. Entre elas, a formação da equipe educacional e dos estudantes para prevenir e combater a violência por meio de abordagens positivas e não violentas de gênero, desde a gestão até a disciplina em sala de aula.

Uma estratégia que vem sendo implementada nas escolas e nas comunidades, tanto para identificar expressões de violência quanto para promover formas de enfrentamento da violência escolar e do *bullying*, são os círculos restaurativos⁷. Eles podem contribuir para a instauração de práticas dialógicas e para a construção de acordos que desconstroem a cultura de violência e promovem a cultura de paz entre todos que convivem nos ambientes de ensino e aprendizagem. Principalmente, no sentido de que a voz das mulheres e das meninas sejam ouvidas, e isso faz toda a diferença no empoderamento de gênero, por exemplo.

4 Aproximações entre mídia, educação e prevenção: antes da pandemia

A partir da ferramenta de pesquisa do Google Acadêmico®, realizamos combinações e aproximações entre os temas relacionados neste estudo. Dessa forma, a procura foi por “práticas pedagógicas” de prevenção da “violência contra a mulher”, com base nos “Estudos Culturais”, no estudo da “mídia” como artefato cultural e na “alteridade”. No total, tivemos acesso a vinte e cinco

⁷ Círculos restaurativos, ou círculos de construção de paz, integram a chamada Justiça Restaurativa, que atua para restaurar as relações rompidas por conflitos. Porém, também podem ser utilizados para discutir temas sensíveis em diferentes espaços de convivência. Cf. PRANIS, Kay. Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz: Guia do Facilitador. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de artes gráficas; 2011. Disponível em https://site.mppr.mp.br/arquivos/Image/Nupia/guia_do_facilitador_de_circulo_da_paz_por_kay_pranis1.pdf. Acesso em 20 maio. 2021.

(25) textos em revistas científicas, a datar do ano de 2015. Destes, apenas os textos com a palavra “gênero” no título foram selecionados. Dessa forma, foram analisados em sua completude, onze (11) textos.

O primeiro texto, publicado na Revista Reflexão e Ação, dá ênfase às práticas midiáticas na educação, abordando as discussões de gênero e sexualidade no âmbito escolar, principalmente o cinema. Em sua pesquisa, Machado (2016) defende a educação intercultural crítica, na qual o audiovisual é visto como possibilidade de ensino por meio da repercussão que as imagens, falas e roteiros causam no sujeito que vê, ouve e participa da prática. Portanto, esse autor considera o cinema como artefato cultural que gera reflexão, crítica e leitura de mundo, permitindo ao ser humano evoluir e superar certas dicotomias que produzem sérias dificuldades para o convívio fraterno e igualitário. São novos olhares sobre o uso do audiovisual na sala de aula que nos motivam em direção a novas práticas de linguagem, de sensibilidade e alteridade.

O segundo texto trata-se da dissertação de Gomes (2017), da Universidade Federal de Juiz de Fora, que teve como objetivo ouvir os docentes sobre suas abordagens nos temas de gênero e diversidade. Nesse texto, o autor conta como são os projetos realizados na escola e dedica-se a apresentar os modos de endereçamento como práticas para articular e envolver as pessoas na renovação daquele lugar para que exista respeito às diferenças.

Na monografia do Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola, Warken (2016) apresentou a importância dos materiais midiáticos disponibilizados por meio do ciberativismo dos movimentos sociais de gênero para a formação docente, na reflexão sobre gênero nas suas diversas relações e na educação. Para a pesquisadora, a escola é “espaço de construção de conhecimentos por meio das relações com as diversidades do ser, onde não se faz mais tolerável este ambiente ser conivente com omissão do diálogo sobre gênero e sexualidades” (p. 69). Além disso, caracteriza a internet como caminho de informação e formação.

Em 2018, Dantas (2018) apresentou a tese intitulada “Mediações sobre gênero, sexualidade e violências: caminho metodológico para a elaboração de uma proposta de curso EaD [...]”. A intenção da pesquisadora foi conjugar comunicação e saúde; gênero, sexualidade e violências, e educação à distância, para qualificar professores para estes temas. Para ela, a violência cultural representada pelo machismo é a que mais fragiliza a vítima e sua desconstrução pode e deve começar pela escola. A investigação iniciou-se pela análise das mediações no processo de recepção de imagens relacionadas às violências de gênero e por orientação sexual. Isso se deu por meio das

teorias da comunicação, dos Estudos Culturais especialmente, e das interlocuções de Martín Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Inesita Araújo.

Ao aproximar essas leituras como possibilidade de construir práticas para os meios, a autora repensa o campo da educação e da comunicação tendo como parâmetro a construção da cidadania e a alteridade. Para contribuir com essa discussão, podemos citar trechos da entrevista de Orozco Gómez a Roseli Paulino da Universidade de São Paulo, em 1998, no qual o autor fala da necessidade da escola em redescobrir “seu papel distintivo como uma instituição cultural à frente das outras e em conjunto com as outras, só assim poderá realmente ter um papel relevante para as pessoas” (1998, p. 87). Expressa ainda sobre o uso das tecnologias nas práticas educacionais, “o problema da vinculação da educação com a comunicação não é assunto de técnica, não é assunto dos meios, é assunto de um projeto educativo, de metodologia pedagógica, de filosofia educativa” (idem, p. 86). E é por isso que o pensamento de Emmanuel Levinas a respeito da alteridade seria o mais próximo da condição de pensar o outro em sua diferença, não para objetivá-lo, mas para melhor acolhê-lo em sua diversidade.

Souza (2018) mapeou os projetos pedagógicos (PPP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná para conferir a presença dos temas gênero e sexualidade, realizando a análise dos discursos presentes nesses documentos e nas entrevistas com os discentes dos cursos investigados.

Especificamente sobre violência contra a mulher, o PPP de Enfermagem apresentou um fragmento no texto da Disciplina: Enfermagem em saúde da mulher: ginecologia e obstetrícia; o curso de Curso de Licenciatura em História, campus de Marechal Cândido Rondon, por meio do Grupo de Pesquisa e Estudos de Gênero, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos de Gênero, que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão acerca dos seguintes temas: “feminismo, história das mulheres, história das relações de gênero, sexualidade, educação e diversidade sexual, violência de gênero, violência doméstica, Lei Maria da Penha, história da família e infância” (SOUZA, p. 95). Entretanto, baseado na fala de discentes, esse autor alerta para o fato das práticas se apresentarem apenas de modo pontual.

Além de discursos acadêmicos, Silva, que defendeu sua dissertação em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, procurou explorar em sua pesquisa outros referenciais como fonte de produção de conhecimento social. Numa perspectiva crítica, seu objeto de estudo foram “as circularidades, ambiguidades e (in)visibilidades das questões de gênero, em particular da questão da diversidade

sexual na produção de conhecimento da Educação Ambiental Crítica Brasileira (SILVA, 2018, p. 19). Em uma de suas análises, Silva observa as contribuições pedagógicas de Enrique Dussel (1934-) e Paulo Freire (1921-1997) para as questões ambientais que, por meio da práxis teórica, oferecem meios à reflexão sobre o ético, o político e o pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da Filosofia da Libertação, Silva busca refletir sobre a relação entre o eu e outrem no campo social. Para ele, Enrique Dussel (2000 apud SILVA, 2018), ao debater exclusão social, procurou “[...] considerar o sofrimento do outro a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjagam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder).” (SILVA, 2018, p. 88).

Semelhante à Filosofia da Alteridade de Emmanuel Levinas (1906-1996), o processo de libertação se inicia na presença de outrem, em vê-lo para além do eu, o que exigirá na prática, respeito e responsabilidade para com ele. Neste sentido, ao considerar a natureza como elemento essencial para a atividade humana, a prática social e a ética ambiental seriam elementos indissociáveis para a libertação na formação social histórica, capazes de reconstruir sentidos a respeito dos fenômenos sociais e humanos para que possamos viver e conviver em humanidade.

Na concepção etnometodológica, vivemos em um processo cultural em que criamos e recriamos “estruturas sociais” por meio da construção de sentidos, e isso se faz a partir de diversos etnométodos, que são eles: práticas, atividades, discursos, linguagens etc. Por este meio de ver e pesquisar, Maia (2017) obteve o título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Tocantins, busca compreender os diferentes significados da expressão “ideologia de gênero” nos jornais regionais online do Tocantins e a repercussão disso nos planos municipais e estadual de educação.

Para o autor, criou-se uma confusão generalizada em torno da palavra “ideologia”, na qual se aceita o discurso de proteção da sociedade. da sexualidade precoce, da pedofilia e de outros males, quando na verdade a homofobia seria o principal motivo para desqualificar os estudos e teorias de gênero. Com isso, também “Desqualificam a luta das mulheres por igualdade e justiça. E ao mesmo tempo dizem que essa é uma luta, a luta da proibição dos debates de gênero na escola porque é uma proposta da Bíblia [...]” (MAIA, 2017, p. 107-108). Ou seja, seu estudo procurou demonstrar que, por trás dos discursos de proteger as crianças e os adolescentes, estava o propósito de manutenção de uma sociedade moralizada, moralizante e teocrática.

O oitavo texto analisado foi o que mais se aproximou das pretensões iniciais deste artigo, trata-se da tese defendida por França, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2018. Nela, a autora investigou os resultados de uma intervenção pedagógica realizada numa escola por meio de círculos de diálogos com professores e funcionários sobre representações sociais de gênero. Portanto, a autora problematiza suas ideias e práticas pedagógicas e cotidianas sobre gênero a fim de desconstruir discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são sujeitos racionais mais capazes de assumir o poder, ou seja, romper com os discursos do patriarcado e da opressão das mulheres.

Por meio da metodologia de círculos dialógicos⁸, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo aproximar as representações sociais sobre o eu, outrem e o mundo e o crescimento da polifasia⁹ A esse respeito, França (2018, p. 161) afirma que “As imagens, os textos e os vídeos nos permitiram argumentos de que nossas crenças e saberes são construções sociais que foram objetivadas em nossas memórias e são ancoradas nas nossas experiências e vivências”. Em consonância com esse autor, acreditamos que novas experiências, objetivações e ancoragens podem ser o caminho para a compreensão de nós mesmas.

O nono texto refere-se à dissertação de Oliveira (2016) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Nesta, o pesquisador analisa as produções de subjetividades de docentes e discentes de uma escola religiosa. Gênero, corpo e sexualidade foram as categorias analíticas eleitas para a pesquisa. Oliveira (2016) reflete sobre o papel das normatizações presentes no cotidiano da escola com base nas regras cristãs. Assim como no texto anterior, essa pesquisa também traz a relação entre papéis sexuais e hierarquia de gênero com a violência, “a desigualdade entre homens e mulheres desdobra-se e culmina nas diversas formas de violência contra a mulher, tendo suas raízes construídas em alguns mitos consolidados ao longo dos tempos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 83). Evidenciando que a escola necessita abrir espaço de diálogos permanentes para discutir gênero e sexualidade, afinal, esse espaço não pode continuar sendo o lugar de propagação de ideias que alimentam preconceito e discriminação.

⁸ Os círculos dialógicos desenvolvidos na pesquisa de doutorado de França (2014) foram baseados numa perspectiva dialógica tendo como pano de fundo as Teorias das Representações Sociais (TRS), o círculo epistemológico de Aline Accorssi (2011) e o círculo de cultura de Paulo Freire (2009).

⁹ Termo usado na área da psicologia para definir imagens mentais.

Para Zanette (2018), a escola tornou-se alvo dos movimentos ultraconservadores, que visam desqualificar a democracia, a construção do pensamento crítico e reflexivo e a deslegitimação dos “Direitos Humanos”. E as consequências são desastrosas: “retiram a autonomia pedagógica dos docentes, barram o acesso das crianças à pluralidade de visões de mundo, bem como o investimento em ações educativas que possam diminuir a violência, [...]” (ZANETTE, 2018, p. 18). Pensando nisso, Zanette apresenta uma proposta de rede de (in)formação acerca das temáticas de gênero e sexualidade para famílias e educadoras(es) que atuam com crianças. Trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com objetivo de possibilitar práticas de valorização da diversidade e de liberdade de expressão para as crianças.

O último texto analisado neste estudo problematiza as construções discursivas de gênero relacionadas à presença feminina nos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica da Universidade Federal do Pará. A dissertação foi apresentada em 2016 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, de autoria de Almeida. Numa perspectiva pós-estruturalista, essa pesquisadora procura dialogar com Foucault e estudos da sexualidade sobre o gênero enquanto categoria histórica, política e relacional para refletir sobre a inserção feminina nestas áreas predominantemente masculinizadas. Neste sentido, Almeida (2016) aponta que os currículos desses cursos necessitam passar por revisão quanto às práticas pedagógicas e acadêmicas, para que se discutam com mais propriedade preconceitos e discriminações existentes no meio social das ciências exatas, e para incluir os sujeitos, independentemente de gênero, raça, sexualidade, envolvendo a comunidade externa, os grupos minoritários, que ainda têm pouca representatividade.

Esses textos permitem refletir sobre as práticas pedagógicas como troca e aquisição de conhecimento a partir do contexto vivido pelos sujeitos, nos quais os objetivos devem envolver a consciência crítica dos participantes. O intuito é levar-nos à percepção, também, de que o cuidado com meninas e mulheres precisa estar presente como um projeto de emancipação da humanidade, ou seja, uma ação política. A violência de gênero, considerando a interseccionalidade, perpassa todas as relações sociais e tem dimensões próprias para cada grupo social, sendo a escola e a universidade e todos os espaços formativos importantes territórios para ações de eliminação das disparidades nas relações humanas e de enfrentamento da violência. Dar visibilidade e reconhecimento desses esforços em direção a um trabalho pedagógico crítico e responsável, de

experiências de prevenção, denúncia e combate da violência contra a mulher nos ambientes de aprendizagem é, sobretudo, um movimento de resistência, de desestabilização das estruturas hierárquicas e desiguais presentes em nossa sociedade e de construção de possíveis estratégias para a igualdade e alteridade.

5 Prevenção e enfrentamento: alguns avanços em meio à crise pandêmica

Hodiernamente, começam a ser publicadas em periódicos nacionais e internacionais, as primeiras experiências de enfrentamento à violência de gênero por parte dos atores sociais envolvidos na rede de apoio e proteção de mulheres e meninas. São contributos importantes para se pensar o período de pandemia e pós-pandemia, na educação e nos demais setores da vida social.

Em novembro de 2020, aconteceu a II Jornada Norte-Nordeste de Gênero e Sexualidade na Educação Profissional e o II Colóquio Marielle Franco de Direitos Humanos e Diversidade. Com o tema “Corpos interseccionais em luto e em luta”, este evento foi organizado e realizado na modalidade virtual. Conforme os Anais (PPGEP/IFRN, 2020), todos os seis Simpósios Temáticos do evento apresentaram alguma aproximação com situações de vulnerabilidade e desigualdade social neste período de crise humanitária e podem integrar o debate de como a configuração das estruturas sociais exacerba esta assimetria durante a pandemia, assim como as discussões de gênero, etnia e sexualidade e suas interseccionalidades na educação. Dentre as memórias deste evento, podemos destacar os seguintes trabalhos: Ideologia de gênero para quem estuda gênero: uma disciplina Gênero e Mídia como parte do currículo do Curso de Comunicação Social; Violência de gênero no contexto da Pandemia do COVID-19: reflexões sobre a interseccionalidade e a vulnerabilidade da mulher no Estado do Maranhão; Violência em relações patriarcais de sexo em Mossoró/RN - Assessoria Jurídica Popular, Teatro do Oprimido: relato de experiência do programa de extensão “Desconstruindo Amélia”; e, Violência de gênero na educação profissional: reflexões sobre o estado do conhecimento.

Outro contributo importante para a temática, publicado no ano de 2020, foi o livro “O impacto do COVID-19 nas políticas públicas” (FROTA; FROTA; SILVA, 2020). Nele, estão contidos artigos sobre os efeitos da pandemia sobre as Políticas Públicas locais e nacionais, com relação a todo o contexto de dificuldades econômicas e condições de vulnerabilidade e sofrimento da população que foram acentuadas ou surgiram com o processo de quarentena.

Na seara de estudos sobre violência de gênero, destacaram-se nesta obra os artigos: Violência contra a mulher e o uso de tecnologias: desafios impostos para as políticas públicas; COVID-19 e violência contra mulheres: paradoxos entre o isolamento social e a convivência com os parceiros íntimos; e, Da normalidade ao contexto de crise: de que forma a COVID-19 impacta na proteção e no empoderamento da mulher em Moçambique?

A intenção do capítulo “Violência contra a mulher e o uso de tecnologias”, de autoria de Martins, Araújo e Pinheiro (2020, p. 382) foi evidenciar tendências e perspectivas para a coibição e o atendimento à violência doméstica, com enfoque na aplicabilidade de tecnologias, e assim, elucidar os recursos tecnológicos como aliados em favor da segurança das mulheres e meninas. Entre as iniciativas mencionadas por elas, vale ressaltar o lançamento do botão de emergência no aplicativo de entrega Rappi, chamado “SOS Justiceiras”, que permite à usuária ser direcionada a profissionais específicos; a ferramenta *chatbot*, uma espécie de assistente virtual que se camufla como um contato de *Whatsapp* e oferece apoio e orientação; e o botão de denúncia no aplicativo Magalu, da Magazine Luiza, rede varejista brasileira.

Além de contributos acadêmicos e avanços tecnológicos em meio à pandemia, outra conquista para enfrentamento à violência de gênero, neste período, foi a aprovação do Senado do Projeto de Lei nº 1369, do ano de 2019, que criminaliza a perseguição ou *stalking*¹⁰, por qualquer meio, direta ou indiretamente, de forma a provocar medo ou inquietação na vítima ou a prejudicar a sua liberdade de ação ou de opinião (BRASIL, 2021). Tratando-se de meninas e jovens, é imprescindível pensar nesta perseguição principalmente nas redes sociais e na internet. Segundo Sousa (2020, p. 9), o “chamado *cyberstalking* também tem sido reconhecido como uma forma de *stalking*, capaz de causar temor e dano psicológico em uma vítima, apesar de ser exercido somente no meio virtual”. Ela relata ainda, em seu estudo, dois casos emblemáticos envolvendo estudantes assassinadas por seus *stalkers*, ocorridos no Japão e nos Estados Unidos. A prática pode ser considerada, ainda, um crime, pois representa um meio para se chegar a outras violências e ao próprio feminicídio.

Assim como acontece com o fenômeno do *cyberbullying*, o *cyberstalking* também pode ser objeto de intervenções focais e preventivas no ambiente escolar. É possível encontrar nas práticas

¹⁰ O termo *stalking* deriva do idioma inglês, no qual a palavra *stalk* significa perseguir, ato de aproximar-se silenciosamente (da caça), atacar à espreita. Representa um padrão de comportamentos relacionado ao assédio. Envolve diversas formas de comunicação, contato, vigilância e monitorização de uma pessoa por parte do/a stalker (assediador) (GRANGEIA; MATOS, 2010).

pedagógicas midiáticas, auxílio e apoio na prevenção e no enfrentamento da violência de gênero contra mulheres e meninas, como rodas de conversas virtuais, círculos dialógicos e restaurativos, fazer uso das mídias na pedagogia como uma tecnologia cultural, para envolver informação e comunicação, culturas plurais e alteridade, por uma sociedade mais justa e igualitária. Quando estas práticas buscam ressignificar papéis de gênero na contemporaneidade, demonstram a historicidade da divisão sexual do trabalho e atuam na transformação das relações atuais no contexto vivido. É preciso e urgente pautar este debate, principalmente no terreno da escola, espaço eminentemente dialógico e de práticas solidárias, este é o desafio e o horizonte.

6 Algumas considerações

Ao evidenciar, neste artigo, práticas que expressam a mídia como artefato de cultura no âmbito educacional, pudemos observar que elas podem estimular a reflexão acerca das estruturas hierárquicas e desiguais presentes em nossa sociedade, por meio da construção de estratégias para a igualdade e alteridade nas relações sociais, de enfrentamento da violência de gênero na educação e da produção coletiva de uma nova ordem de conhecimento da realidade e da natureza em que homem e mulher se constituem em humanidade.

Os textos analisados representam importantes estudos sobre questões de gênero na educação, e dão visibilidade a um tema tão fundamental como a expressão material da alteridade. A maior parte é fruto de pesquisas advindas de programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras. Trata-se de reflexões de diversas áreas, de maneira plural e diversa, para os estudos de gênero na educação, prevenção da violência na escola, construção da alteridade e formação para a sensibilidade e diversidade.

A partir desse *corpus*, pudemos refletir o quão importante é ensinar e aprender a respeitar as particularidades de outrem, sem repulsa ou exclusão, e que a alteridade precisa fazer parte da formação do sujeito para o exercício solidário na escola cidadã. Ao praticar os conceitos de alteridade nas práticas pedagógicas, estamos nos conectando por meio da ética e da responsabilidade.

A escola é um espaço plural de encontro das diferenças e da prática da alteridade em seus aspectos mais amplos. Hodiernamente, é importante que o debate em torno da temática de gênero e diversidade se amplie também para as relações entre mídia e educação. Assim como as mídias e as tecnologias na educação podem ser usadas para diferentes aprendizagens, elas também podem servir de apoio relativo ao cuidado, à segurança e à proteção de grupos sociais.

Semelhante a outras regiões do mundo, no Brasil e nos demais países da América Latina e Caribe, a violência em razão de gênero intensificou-se de forma gradativa até o momento, o próprio confinamento obrigou as mulheres a permanecerem em espaços não seguros, isoladas das redes de apoio e com novas barreiras de acesso aos serviços essenciais de proteção e enfrentamento à violência de gênero.

Sabemos que nem todas estão convivendo, neste momento pandêmico, em espaços seguros e nem em condições adequadas. Mas precisamos buscar garantir seus direitos fundamentais, sendo a violência contra mulheres e meninas violação dos direitos humanos e problema social grave de múltiplos determinantes, com origem na construção sócio-histórica e cultural das relações de poder e na assimetria entre os gêneros.

Esse artigo trouxe alguns caminhos possíveis, como é o caso de estratégias que envolvem a ampliação dos canais e recursos tecnológicos de denúncia, mesmo na pandemia, que incentiva meninas e mulheres a pedirem apoio e proteção diante de situações de violência. A defesa da mudança nas práticas e ações educacionais, introdução da temática da violência de gênero nos currículos escolares, reformulação de conteúdos transmitidos remotamente ou presencialmente, direta ou indiretamente, contendo temas relacionados às desigualdades sociais, de gênero, raça, classe. Pontuamos também a necessidade de ações concretas que promovam a cultura de paz, do respeito e da humanidade por meio de metodologias que conduzam ao diálogo e a mediação, é preciso e urgente ouvir o que o nosso semelhante tem a dizer. Todos esses caminhos podem promover um diálogo positivo, assertivo, criativo e inovador entre cultura, mídia, inclusão e educação, mas também demonstram a importância em se debater o trabalho pedagógico crítico e responsável no que tange à eliminação das disparidades nas relações humanas nos diferentes espaços da educação.

Ademais, ainda nos resta esperar, como insistia Paulo Freire (1921-1997), por uma educação que dê sentido ao conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmas e possa colaborar na construção de uma sociedade justa, fraterna, plural e diversa, contrariando toda a lógica da racionalidade técnica, envidando esforços para a constituição de uma cultura da e para a paz.

Referências Bibliográficas

ACCORSSI, A. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação Psicologia Social, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. 152 p.

ALMEIDA, E. de S. **Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de engenharia do Campus Universitário de Tucuruí - CAMTUC/UFGA**. Belém, 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2016.

BAGGENSTOSS, G. A.; LI, L. P.; BORDON, L. G. Violência contra mulheres e a pandemia do COVID-19: insuficiência de dados oficiais e de respostas do estado brasileiro. **Direito Público**, [S.l.], v. 17, n. 94, nov. 2020. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/4409>. Acesso em 20 maio 2021.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. 227 p.

BRASIL. Plenário do Senado Federal. **Aprovação do Projeto de Lei nº 1369, de 2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Código Penal, tipificando o crime de perseguição e dá outras providências. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8038760&ts=1615476749034&disposition=inline>. Acesso em 26 março 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos**. [Site institucional]. Disponível em <https://ouvidoria.mdh.gov.br/>. Acesso em 24 março 2021.

BRASIL. **Governo Federal** [Site institucional]. Disponível em <https://www.gov.br/pt-br>. Acesso em 24 março 2021.

CARNEIRO, S. (Coord.). **A Educação de meninas negras em tempos de pandemia** [livro eletrônico]: o aprofundamento das desigualdades / pesquisa Geledés Instituto da Mulher Negra. 1. ed. São Paulo: Geledés, 2021. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em 19 maio 2021.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Enfrentar la violencia contra las mujeres y las niñas durante y después de la pandemia de COVID-19 requiere financiamiento, respuesta, prevención y recopilación de datos**. CEPAL, Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, nov. 2020. Disponível em https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46422/S2000875_es.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

DANTAS, M. L. G. **Mediações sobre gênero, sexualidade e violências:** caminho metodológico para a elaboração de uma proposta de curso EaD no âmbito do Programa Saúde na Escola para o Plano para o Brasil sem Miséria. Rio de Janeiro, 2018. 215f. Tese (Doutorado em Informação e Comunicação em Saúde). Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, 2018.

FERREIRA, M. de F. de J. A. Violência de gênero e institucional contra as mulheres: a importância da escuta qualificada e da capacitação profissional. In: **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Brasília.** 2019. Disponível em <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1042>. Acesso em: 24 março 2021.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, ago. 2007.

FRANÇA, F. F. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola:** diálogo com educadoras. Maringá, 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009. 149 p.

FROTA, F. H. da S.; FROTA, M. H. de P; SILVA, M. A. L. da. (Orgs.). **O impacto do COVID-19 nas políticas públicas.** [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: Edmeta Editora, 2020, p. 408-432. Disponível em <https://storage.woese.com/documents/88ba515bf0e412e771d2e03307a213a70230590d.pdf>. Acesso em 20 maio 2021.

GRANGEIA, H.; MATOS, M. Stalking: Consensos e controvérsias. In: MACHADO, C. (Coord.). **Novos olhares sobre a vitimação criminal:** teorias, impacto e intervenção. Braga: Psiquilíbrios, 2010. p. 121-166.

GOMES, C. I. S. **Docentes, relações de gênero e sexualidades:** desdobramentos nas práticas pedagógicas. Juiz de fora, 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

GÓMEZ, G. O. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. de (Org). **Sociedade Midiatizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81-98.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/27947-divulgacao-mensal-pnadcovid2.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 19 maio 2021.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. [Site institucional]. Disponível em <https://ods.ibge.gov.br>. Acesso em 19 maio 2021.

LIMA, A. L. M.; MORAES, L. L. de (Orgs.). Dossiê: A pandemia de COVID-19 na vida das mulheres. **Revista INTER-LEGERE**, v. 3, n. 28, maio/agosto de 2020. Disponível em <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2020v3n28>. Acesso em 20 mar. 2021.

MORAES, D. R. da S. Novos rumos, desafios e aprendizagens frente a Pandemia/COVID-19: a educação e a escola em foco. In: MORAES, D. R. da S.; SUZUKI, J. C. BORGES, V. **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p. 49-75. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/554>. Acesso em 20 mar. 2021.

MORAES, D. R. da S.; SUZUKI, J. C. BORGES, V. **Análises de uma pandemia: diálogos políticos e pedagógicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p. 49-75. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/554>. Acesso em 20 mar. 2021.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. 3.ed. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa/Portugal: Edições 70, Ltd., 2015. 305 p.

MACHADO, C. S. Gênero, sexualidade e a importância de práticas pedagógicas interculturais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, 2016, jan-abr, p. 177-191. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 30 maio 2019.

MAIA, M. F. G. **O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. Palmas, 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, 2017.

MARTINS, L. H. C.; ARAÚJO, B. D. L. de; PINHEIRO, M. J. M. COVID-19, violência contra a mulher e o uso de tecnologias: desafios impostos para as políticas públicas. In: FROTA, F. H. S.; FROTA, M. H. de P.; SILVA, M. A. L. da. (Orgs.). **O impacto do COVID-19 nas políticas públicas**. [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: Edmeta Editora, 2020, p. 371-387. Disponível em <https://storage.woese.com/documents/88ba515bf0e412e771d2e03307a213a70230590d.pdf>. Acesso em 20 maio 2021.

MELO, C. da E. M. de; IVO, J. H. M. Da normalidade ao contexto de crise de que forma a COVID-19 impacta na proteção e no empoderamento da mulher em Moçambique? In: FROTA, F. H. da S.; FROTA, M. H. de P.; SILVA, M. A. L. da. (Orgs.). **O impacto do COVID-19 nas políticas públicas**. [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: Edmeta Editora, 2020, p. 408-432. Disponível em <https://storage.woese.com/documents/88ba515bf0e412e771d2e03307a213a70230590d.pdf>. Acesso em 20 maio 2021.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, C. J. de. **Escola religiosa e produções de subjetividades**: relações de gênero e sexualidade em um currículo escolar. São Cristóvão, 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2016.

PASINATO, W. (Coord.). **Diretrizes para atendimento em casos de violência de gênero contra meninas e mulheres em tempos da pandemia da COVID-19**. Brasília: ONU MULHERES, jul. 2020. Disponível em https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Diretrizes-para-atendimento_ONUMULHERES.pdf. Acesso em 27 março 2021.

PAULINO, R. A. F. Uma pedagogia para os meios de comunicação (entrevista com Guillermo Orozco Gómez). **Comunicação & Educação**, (12), p. 77-88, 1998. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i12p77-88>. Acesso em 30 de maio de 2019.

PPGEP/IFRN. **Anais da II Jornada Norte-Nordeste de Gênero e Sexualidade na Educação Profissional e o II Colóquio Marielle Franco de Direitos Humanos e Diversidade**, 19 e 20 de novembro de 2020, Natal, Brasil [recurso eletrônico]. Programa de Pós- Graduação da Educação profissional / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Norte. Natal, RN: IFRN, 2020.

PRANIS, K. **Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz**: Guia do Facilitador. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de artes gráficas; 2011. Disponível em https://site.mppr.mp.br/arquivos/Image/Nupia/guia_do_facilitador_de_circulo_da_paz_por_kay_pranis1.pdf . Acesso em 7 dez. 2020.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2 ed., 2008. 279 p.

SILVA, V. N. F. **A educação ambiental crítica no Brasil: as questões de gênero e da diversidade sexual, entre (in)visibilidade e dialogia**. São Cristóvão, 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SIMON, R. J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Coleção Estudos Culturais em Educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 61-82.

SOARES, A. C. E. C.; CIDADE, C. de A. S.; CARDOSO, V. C. **Maternidades plurais**: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia. Rio de Janeiro: Editora Bindi, 2020. Disponível em <https://www.editorabindi.com.br/maternidades-plurais>. Acesso em 20 mar. 2021.

SOUSA, C. S. de. **Stalking e violência de gênero: a criminalização do *stalking* como medida preventiva ao feminicídio.** Brasília, 2020. 47f. Monografia (Bacharel em Direito). Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, 2020.

SOUZA, B. B. de. **Os discursos de gênero e sexualidade na formação de professoras/es.** Cascavel, 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2018.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial.** Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Representação da UNESCO no Brasil, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>. Acesso em 14 junho 2019.

WARKEN, A. D. **Influências do ciberativismo dos movimentos sociais de gênero para formação de professoras/es.** Florianópolis, 2016. 82f. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola). Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ZANETTE, J. E. **Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade.** Porto Alegre, 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Ensino remoto e interdisciplinaridade: notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio**Remote teaching and interdisciplinarity: notes for (re)think the schooling process in high school**

Renan Santos FURTADO*

Vergas Vitória Andrade DA SILVA**

Aline Brasiliense dos Santos BRITO***

RESUMO: Este artigo está inserido no campo das implicações didático-pedagógicas do ensino remoto. O objetivo deste texto é apresentar as possibilidades para a interdisciplinaridade na escolarização de estudantes do ensino médio a partir da reflexão sobre uma prática pedagógica específica, em conexão com a percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática de ensino desenvolvida. Neste sentido, o texto resulta da análise de uma prática pedagógica interdisciplinar dos três autores deste texto, que atuam como docentes de Sociologia, Educação Física e Filosofia no ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFGPA). Para a exposição e análise da prática pedagógica em si, exporemos o modo como a Universidade Federal do Pará (UFGPA) e a EA-UFGPA implantaram o ensino remoto. Em seguida, apresentaremos os meandros da proposta de ensino interdisciplinar desenvolvida com as seis turmas da 1ª série do ensino médio da EA-UFGPA. Posteriormente, apresentaremos indicativos da percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da proposta integrada entre as três disciplinas. Por último, faremos algumas reflexões sobre as possibilidades e as virtudes do planejamento integrado e da interdisciplinaridade para a escolarização da juventude do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Interdisciplinaridade. Prática pedagógica. Escolarização.

ABSTRACT: This article is inserted in the field of didactic-pedagogical implications of remote education. The objective of this study is to (re) think about the possibilities for interdisciplinarity in the schooling of high school students from the reflection on a specific pedagogical practice, in connection with the perception of students about remote teaching and the teaching practice developed. In this sense, the study results from the analysis of an interdisciplinary pedagogical practice by the three authors of this text, who act as teachers of Sociology, Physical Education and Philosophy in high school at the Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFGPA). For the exhibition and analysis of the pedagogical practice itself, we will expose the way in which the Universidade Federal do Pará (UFGPA) and EA-UFGPA implemented remote education. Then, we will present the intricacies of the interdisciplinary teaching proposal developed with the six classes of the 1st grade of high school at EA-UFGPA. Subsequently, we will present indications of the students' perception of remote teaching and the integrated proposal between the three disciplines. Finally, we will make some reflections on the possibilities and virtues of integrated planning and interdisciplinarity for the schooling of high school youth.

KEYWORDS: Remote teaching. Interdisciplinarity. Pedagogical practice. Schooling.

* Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renanfurtado@ufpa.br.

** Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>. E-mail: vergas@ufpa.br.

*** Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação. Cadastro Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7555-8725>. E-mail: brasiliense@ufpa.br.

1 Introdução

A pandemia da Covid-19, que foi reconhecida e declarada como tal no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tem trazido uma série de consequências para a vida social e privada do conjunto da humanidade. Com o avanço da pandemia em tempos de convívio com governos e governantes negacionistas e que atuam em favor de pautas de desregulamentação e diminuição da intervenção do Estado nas áreas sociais, pelo menos no Brasil, o drama coletivo sobre como poderíamos superar a pandemia por via de um processo de atuação integrada entre administração estatal e sociedade civil, na verdade, transformou-se em um conjunto de mobilizações para fazer com que o governo federal fosse capaz de realizar mínimas ações no sentido de combater a proliferação do novo Coronavírus.

É nesse cenário de tensão, de perdas e de crise social, política e econômica, que diversas áreas da vida tiveram que reorientar a forma de realizar suas atividades. Do trabalho ao lazer, a vida tem sido baseada na lógica do cuidado de si e do outro, pois, no combate à pandemia da Covid-19, importa tanto as medidas preventivas que tomamos em relação a nós, como também a respeito dos outros. Nesse contexto, a educação emerge como uma das áreas que tem sido tema de discussões e de reconfiguração de suas práticas, uma vez que, desde a consolidação da escola moderna de caráter pública, universal e científica (ALVES, 2006), implícita ao conceito e às práticas educacionais, sempre esteve a noção de presença, quer dizer, de um processo em que, segundo Saviani (1991), o produto, no caso, a aula, é produzido pelo professor e consumido pelos alunos simultaneamente, em uma relação que é interativa e presencial entre professor, aluno e conhecimento.

Em termos de uma educação crítica, Freire (2017) afirma que a dialogicidade deve ser a essência da educação libertadora, ou seja, os sujeitos se imbricam em uma relação cognoscitiva mediada pelo mundo, que é sempre baseada na comunicação em busca da produção de compreensão conjunta a respeito dos objetos de estudo, que, na educação escolar, denominamos de conteúdos escolares. Nesse sentido, seja para produzir a educação libertadora, ou mesmo para proliferar as concepções que associam a prática educativa com ideias como treinamento e aperfeiçoamento técnico de habilidades (FREIRE, 2019), é possível afirmar que quase sempre, pensou-se em educação a partir da noção de presença e interação entre professor e aluno em um mesmo ambiente físico.

Contudo, com a pandemia da Covid-19, entre o final de fevereiro e março de 2020, o sistema e suas redes de ensino no Brasil aos poucos foram paralisando suas atividades presenciais, dado que as autoridades sanitárias recomendavam esta medida para a contenção do novo Coronavírus. De início, a rede privada de educação buscou efetivar estratégias para sanar os prejuízos da escolarização dos estudantes, bem como para garantir a não redução da sua quantidade de matrículas, que, no caso da educação privada, significa a diminuição das suas taxas de lucro. Dentre as estratégias, a mais utilizada foi a adoção de aulas *on-line* por via de plataformas especializadas, sendo que, em um primeiro momento, foi comum a identificação desse tipo de atividade com a Educação a Distância (EaD).

Acontece que, no dia 17 de março de 2020, o governo brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), publicou a portaria nº 343, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia de Covid-19. Posteriormente, o MEC revogou a portaria nº 343 e instituiu a portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, estendendo o período de vigência das aulas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação até o final de dezembro de 2020. No mesmo movimento de legitimar a possibilidade das aulas *on-line*, o Conselho Nacional de Educação (CNE) outorgou por unanimidade o parecer de nº 05/2020, CNE/CP, que aprova a reorganização do calendário escolar com a utilização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, prevista para os níveis de ensino da educação básica apresentados na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No campo das universidades públicas e com respaldo do MEC e do CNE, emergiu o conceito de ensino remoto como sendo uma possibilidade de dar conta dos cursos em andamento, sem modificar a forma de oferta destes cursos para a EaD, que, do ponto de vista de legislação educacional máxima do Brasil, diz respeito a uma modalidade de ensino, e não uma tipologia metodológica ou emergencial como no caso do ensino remoto.¹ Desse modo, a presente pesquisa se insere no campo das implicações didático-pedagógicas do ensino remoto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA-UFPA). Por isso, nosso objetivo pode ser compreendido como uma tentativa de (re)pensar as possibilidades para a interdisciplinaridade na escolarização de estudantes do ensino médio a partir da reflexão sobre uma prática pedagógica específica, em conexão com a percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática de ensino desenvolvida.

¹ Retornaremos a essa questão mais à frente no texto.

Portanto, cabe dizer que o estudo resulta da análise de uma prática pedagógica interdisciplinar dos três autores deste texto, que atuam, respectivamente, como docentes de Educação Física, Sociologia e Filosofia no ensino médio da EA-UFPA. Sendo assim, para a exposição e análise da prática pedagógica em si, exporemos, inicialmente, o modo como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a EA-UFPA implantaram o ensino remoto. Em seguida, apresentaremos os meandros da proposta de ensino interdisciplinar desenvolvida com as seis turmas da 1ª série do ensino médio da referida escola. Posteriormente, apresentaremos alguns indicativos da percepção dos discentes a respeito do ensino remoto e da proposta integrada entre as disciplinas de Sociologia, Educação Física e Filosofia.² Por último, como colaboração ao recente debate sobre o ensino remoto, mas também com o intuito de contribuir para a clássica discussão sobre os processos de escolarização no ensino médio, faremos algumas reflexões sobre as possibilidades e as virtudes do planejamento integrado e da interdisciplinaridade para a escolarização da juventude do ensino médio.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O ensino remoto na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Antes de apresentarmos os elementos que constituíram nossa experiência de ensino, é preciso discutir o termo “ensino remoto” e como a EA-UFPA compreendeu este conceito. No debate pedagógico, o termo em questão pode ser considerado como recente, pois ele se vincula a uma parcela das propostas educativas que estão sendo efetivadas durante a pandemia da Covid-19. Com a impossibilidade das aulas presenciais, as escolas e universidades deveriam adotar um sistema de ensino que não modificasse a modalidade de ensino original que os alunos e professores estavam envolvidos. Por isso, o ensino remoto, apesar de fazer uso das tecnologias na forma de plataformas digitais, não pode ser confundido com a EaD, justamente pelo seu caráter emergencial e não regulamentado como esta modalidade de ensino supõe nos termos da Lei nº 9.394/1996 (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

De acordo com Oliveira *et al.* (2020), o ensino remoto prioriza a mediação do processo de ensino-aprendizagem por meio de tecnologias e plataformas digitais, sendo este

²Sinalizamos que neste estudo não estamos discutindo uma prática pedagógica que partiu de um currículo orientado pela clássica formulação do ensino médio integrado, mas sim, uma experiência de integração de conhecimentos no currículo e no planejamento de três disciplinas. Sobre o debate do ensino médio integrado, da integração de conhecimentos no currículo e da interdisciplinaridade no ensino médio, consultar Ramos (ca. 2008).

um formato de educação pensado emergencialmente no contexto de suspensão das atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19. Por isso que se passou a falar que escolas e universidades se encontram em período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, o ensino remoto faz alusão às diversas estratégias utilizadas no meio virtual para dar conta dos cursos e atividades formativas presenciais já existentes, ainda que seja necessário alterar todos os componentes didático-pedagógicos para as especificidades dos meios e ambientes virtuais de aprendizagem.

Com o ensino remoto, expandiram-se as formas de mediação e os tempos pedagógicos de ensino, uma vez que o processo de educação não necessariamente precisa ocorrer nos termos de Saviani (1991), ou seja, com a produção e o consumo da aula em uma relação instantânea entre professor, aluno e conhecimento em um mesmo ambiente físico. Sendo assim, surgiram dois termos que expressam as possibilidades de interação no meio virtual, que são: interações virtuais síncronas e interações virtuais assíncronas. Segundo Oliveira *et al.* (2020), as interações virtuais síncronas se baseiam no acesso simultâneo às tecnologias digitais pelos sujeitos envolvidos na mediação pedagógica, formando uma espécie de aula/interação em tempo real. Já as interações virtuais assíncronas, não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, por isso geram maior flexibilidade temporal e espacial para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando-se das características de muitos cursos que utilizam a modalidade da EaD.

Na UFPA, em 21 de agosto de 2020, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) legalizou a Resolução nº 5.294, que aprova, de forma excepcional e temporária, o ERE em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. Em termos de concepção, a resolução em questão apresenta os conceitos de ensino remoto, ERE e atividades acadêmicas síncronas e assíncronas no mesmo sentido de Oliveira *et al.* (2020). Dado o caráter necessariamente instrutivo e normativo que a resolução precisava ter, foram exemplificadas diversas possibilidades para o desenvolvimento das atividades remotas, como, por exemplo, realização de atividades por meios digitais; adoção de técnicas e estratégias e de materiais didáticos com orientações pedagógicas divulgadas por meio de canais acessíveis aos(as) estudantes; organização e apresentação de um conjunto de orientações para realização de atividades pelos(as) discentes; estabelecimento, por meios digitais, de canal de contato direto entre estudantes e docentes responsáveis (neste caso, a

UFPA abriu a possibilidade para o uso de diversas plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, bem como para a utilização de outras ferramentas de contato e mensagens instantâneas).

Outro aspecto que cabe ressaltar da Resolução nº 5.294, que influenciou na nossa organização administrativa e pedagógica na EA-UFPA, refere-se à possibilidade da oferta dos componentes curriculares de modo flexível durante o chamado período letivo emergencial. Contudo, no seu Art. 11, a resolução afirma que a carga horária de cada componente curricular não poderia ser alterada. No entanto, a partir da deliberação do colegiado de cada curso, seria possível, “flexibilizar a carga horária semanal, os procedimentos didáticos, o número e as formas de avaliações, assim como a bibliografia (básica e complementar), garantida a manifestação da representação discente” (UFPA, 2020, p. 8).

Após o período de construção e aprovação do ERE na UFPA, com base na Resolução nº 5.294 do CONSEPE, as Unidades Acadêmicas, Institutos e Núcleos da universidade tiveram que organizar o seu processo de implementação real do ensino remoto em cada contexto específico da UFPA, que, vale destacar, diz respeito a uma instituição com 12 campus, sendo 11 no interior, e que oferta cursos da educação infantil ao pós-doutorado. Na EA-UFPA, abriu-se um período de discussões sobre como a escola poderia ofertar o ERE para os seus 1.505 estudantes matriculados entre as turmas da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens de Adultos (EJA).

No caso do ensino médio, na 1ª e 2ª série, o corpo docente, em diálogo com a administração escolar e com os estudantes, optou por ofertar o ERE na forma de módulos com blocos de disciplinas, o que se encontra em consonância com o Art. 6 da Resolução nº 5.294 do CONSEPE/UFPA. Nesse sentido, após o período de discussões, formações para a intervenção no ERE e replanejamento, estabeleceu-se que o ciclo letivo, nestas duas séries do ensino médio, seria de 27 de outubro de 2020 a 11 de março de 2021. Na forma de módulos com blocos de três a quatro disciplinas agrupadas em um mesmo período, buscou-se, de algum modo, favorecer a interdisciplinaridade e o planejamento integrado.³ No quadro 1, é possível visualizar a distribuição dos módulos para as seis turmas da 1ª série do ensino médio,

³ A questão de o sistema de módulos com blocos de disciplinas favorecer a interdisciplinaridade e o planejamento integrado é um aspecto que merece maior atenção, ainda que possa parecer positiva a possibilidade de se agrupar disciplinas de uma mesma ou de diferentes áreas de conhecimento em um único período. Do ponto de vista da ideia de a educação escolar dialogar com todos os campos de conhecimento de modo não fragmentado, formando assim a visão de totalidade dos estudantes sobre os temas estudados, o sistema de módulos é prejudicial se pensarmos a interdisciplinaridade para além da reunião e agrupamento de disciplinas que, a priori, possam realizar interações a partir dos seus conteúdos programáticos.

que compõem um universo de 187 estudantes, dos quais, e dentro do previsto na Resolução nº 5.294, 182 optaram por participar do ERE e cursaram o módulo integrado entre Sociologia, Educação Física e Filosofia. Mencionamos também as dificuldades de acesso aos meios tecnológicos e as problemáticas socioeconômicas de diversas ordens que tornaram ainda mais difícil a participação efetiva de uma parcela significativa dos estudantes da 1ª série do ensino médio no ERE.

Quadro 1– Períodos e disciplinas dos módulos da 1ª série do Ensino Médio da EA-UFGA.

Módulo	Período	Disciplinas
Módulo I	27/10/2020 a 24/11/2020	Química, Física e Biologia.
Módulo II	25/11/2020 a 23/12/2020	Línguas Estrangeiras, Sociologia, Educação Física e Filosofia.
Módulo III	11/01/2021 a 06/02/2021	Literatura, Língua Portuguesa e História.
Módulo IV	08/02/2021 a 11/03/2021	Artes, Matemática e Geografia.

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

É neste contexto de indicativos e dificuldades para a interdisciplinaridade, bem como para o planejamento conjunto de forma não fragmentada nas turmas da 1ª série do ensino médio, que nos arriscamos a construir um processo integrado do planejamento às práticas de avaliação envolvendo as disciplinas de Sociologia, Educação Física e Filosofia, que foram ministradas no segundo módulo, conforme exposto no quadro 1. No tópico seguinte, apresentaremos e analisaremos alguns aspectos didático-pedagógicos de nossa experiência.

3 Metodologia, resultados e discussões

3.1 Interdisciplinaridade no ensino médio: descrição e análise de uma experiência

Com o intuito de melhor explicar a experiência em pauta, dividiremos nossa descrição e análise em dois momentos consecutivos: I) **teórico** (definição e elaboração, conteúdos em comum); II) **prático** (métodos e ferramentas metodológicas).

3.1.1 Teórico

Quadro 2–Conteúdo específico e tema integrador I.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR I
EDUCAÇÃO FÍSICA	Práticas corporais, cultura e pandemia <i>Subtemas:</i> Definição e características das práticas corporais; Práticas corporais e saúde; Jogo, cultura e identidade.	A sociedade disciplinar e a sociedade de controle
FILOSOFIA	Antropologia filosófica <i>Subtemas:</i> Natureza e cultura; contratualistas; Estado disciplinar (Foucault).	
SOCIOLOGIA	O estudo da sociedade e da vida social <i>Subtemas:</i> As relações entre indivíduo e sociedade; Das questões pessoais a estruturas sociais; Socialização e instituição social.	

Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Quadro 3–Conteúdo específico e tema integrador II.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR II
EDUCAÇÃO FÍSICA	Esporte, corpo, saúde e pandemia <i>Subtemas:</i> Gênese, características e conceitos de esporte; Esporte, indústria cultural e espetacularização.	Indústria cultural e cultura de massa
FILOSOFIA	Arte <i>Subtemas:</i> Conceito de arte; A arte como <i>mimesis</i> em Platão e Aristóteles; Arte como indústria cultural em Walter Benjamin e Adorno.	
SOCIOLOGIA	Cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas <i>Subtemas:</i> Cultura no sentido antropológico; Etnocentrismo e relativismo; O conceito de ideologia como falsa consciência; Ideologia como visão de mundo.	

Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Quadro 4—Conteúdo específico e tema integrador III.

DISCIPLINA	TEMA ESPECÍFICO	TEMA INTEGRADOR III
EDUCAÇÃO FÍSICA	Lutas: história, constituição contemporânea e pandemia <i>Subtemas:</i> Características e conceitos das lutas; Lutas, corpo e saúde.	Ciência, corpo e pandemia
FILOSOFIA	Ciência <i>Subtemas:</i> método científico; Revolução científica; Orientações epistemológicas em Popper e Kuhn; Relação entre ética e ciência; O fazer científico na atualidade.	
SOCIOLOGIA	Ciência, tecnologia e valores <i>Subtemas:</i> Ciência e valores; Benefícios das ciências, para quem? A responsabilidade social do cientista.	

Fonte: elaboradopelos autores (2021)

Para o estabelecimento do tema integrador, as disciplinas selecionaram os conteúdos que mantinham estreitos diálogos entre si, contemplando, sobretudo, as competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Partindo dos pontos de convergência entre as temáticas disciplinares apresentadas acima, o tema integrador foi decidido entre os docentes e apresentando aos discentes nas aulas modulares: a) a perspectiva de cada disciplina; b) a relação e o diálogo entre elas sobre um mesmo fenômeno. O objetivo com tal prática foi apresentar a dinamicidade e a interdisciplinaridade do conhecimento, aguçando a capacidade do discente de estabelecer, de forma autônoma, sua criticidade. A ênfase dos temas recorre a problemáticas da atualidade, questões éticas e políticas, ressaltando a competência 6 das Ciências Humanas, em que o discente deve adquirir a capacidade de fazer “(...) escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2018, p.578).

A prática demonstra particular interesse para a “validade” de certas disciplinas, postas em questão em sua permanência ou retirada do currículo ou sua obrigatoriedade, como é o

caso de Filosofia e Sociologia– e, também de Educação Física e Artes–,⁴ do mesmo modo que possibilita novas formas de compreensão para esses saberes, como é o caso particular de Educação Física, apresentada historicamente como uma disciplina ligada ao corpo, em uma abordagem estritamente empírica e instrumental (BRACHT, 2019).

Outro ponto que destacamos refere-se à possibilidade da construção de projetos integrados na educação escolar a partir de temas que não se restringem a um único campo de conhecimento. Cabe pensar que os conhecimentos tratados na forma de conteúdos escolares não estão fragmentados na vida social, contudo, a escola tem operado com essa lógica de que deve existir um tempo específico e diferenciado para se refletir e estudar sobre cada fenômeno da vida social ou da natureza. Não estamos afirmando, de forma alguma, que quando a organização da dinâmica curricular separa as áreas de conhecimento em disciplinas isoladas, por consequência, o trabalho desenvolvido pelos professores será fragmentado ou tradicional. Todavia, acreditamos que a construção coletiva de projetos interdisciplinares pode favorecer que o estudante compreenda, por exemplo, que é possível analisar as práticas corporais como fenômeno sociocultural, que o jogo é um tema de grande apreço também nos campos da Filosofia e Antropologia, que a saúde não pode ser concebida apenas por indicadores fisiológicos, e que o esporte vincula diversas ideologias e atua como mecanismo de reprodução da indústria cultural.

3.1.2 Prática

Em termos metodológicos, podemos destacar três vias: a) aulas; b) materiais textuais e videoaulas; e c) avaliação.

Com relação ao quesito a), as disciplinas planejaram a apresentação dos temas integradores em um dia da semana, em uma aula que seria ministrada de forma conjunta, com apresentação de slide, o qual incorporou os conceitos e perspectivas diversas. Ademais, a duração da aula estabelecida previamente pela coordenação era de uma hora. Normalmente, o tema integrador constituía a culminância dos temas então ministrados durante a semana pelas disciplinas. No que diz respeito ao item b), os materiais textuais foram elaborados com antecedência ao módulo, visando constituir material único para as três disciplinas.

⁴ Aqui fazemos menção ao contexto da reforma do ensino médio instituída em 2017 pela lei nº 13.415, que desvaloriza os conhecimentos das Ciências Humanas e Linguagens em prol da hipervalorização das disciplinas de Matemática e Português. Cabe lembrar, que na Medida Provisória nº 746 de 2016, Sociologia, Filosofia e Educação Física não constavam como componentes curriculares do ensino médio.

Além dos momentos síncronos e do material textual disponibilizado aos discentes pela plataforma da escola, a equipe elaborou ainda videoaulas mais condensadas, tanto sobre os momentos específicos de cada disciplina quanto do momento do tema integrador. Finalmente, acerca do item c), a avaliação, visando não a perspectiva conteudista, mas a mobilização de conhecimento discente, privilegiou a abordagem interdisciplinar, de modo que as duas avaliações foram englobadas nesse caráter. Questões objetivas e discursivas compuseram a avaliação. A escolha de dois instrumentos, de caráter interdisciplinar, proporcionou maior eficácia também no que se refere às condições de possibilidade discente em termos de aprendizagem, em um panorama remoto inserido de forma repentina, ocasionado pelo momento de pandemia da Covid-19. Abaixo, apresentamos sinteticamente a configuração da estrutura das duas atividades, executadas via *google formulário*:

Quadro 5–Estrutura avaliativa.

Atividade	Questões objetivas	Questões discursivas
Atividade 1	6	6
Atividade 2	6	1

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Convém observar que as questões discursivas compunham sobremaneira boa porcentagem do paralelo interdisciplinar, visando compreender o nível de recepção, elaboração e movimentação discente acerca do aprendizado. As questões objetivas mesclavam conceitos específicos dos saberes e sua interconexão.

Para nós, a experiência de construir instrumentos e processos de avaliar em conjunto sinaliza que, para além da possibilidade de unificar as disciplinas por meio de temas que possam ser discutidos por diferentes enfoques, é possível também, no processo de verificar a compreensão acerca dos temas estudados, instigar os estudantes a formular respostas que transcendam a ideia de assimilar conceitos e aplicá-los em uma dada situação objetiva. Na perspectiva do ensino integrado, a avaliação é concebida como um campo aberto às diversas formas de expressão do conhecimento, que, no caso da nossa experiência, os estudantes poderiam fazer menção e construir relações simultâneas entre objetos da Filosofia, Sociologia e Educação Física.

3.2 Percepção dos estudantes sobre o ensino remoto e a interdisciplinaridade

O objetivo desta seção é apresentar dados empíricos que revelam as percepções dos discentes sobre o ensino remoto e a experiência interdisciplinar por eles vivenciada. Esses dados foram obtidos por intermédio de respostas a um questionário (*Google Forms*), composto por questões fechadas, mas com espaços livres para serem preenchidos com impressões, opiniões e ideias. As respostas ao questionário serão apresentadas adiante por meio dos gráficos 1, 2 e 3. Os dados com as *falas* dos discentes, contidos nos “espaços livres”, serão expostos por meio das figuras 1 e 2. A coleta de dados foi realizada no fim do Módulo II (dezembro/2020), cuja amostra envolveu 98 discentes da 1ª série do ensino médio da EA-UFPA. O enfoque da investigação empírica orientou-se por duas demandas, quais sejam: captar as 1) Percepções discentes sobre o aprendizado no ensino remoto e as 2) Percepções discentes sobre a prática interdisciplinar. Nessa última demanda, buscamos, ainda, respostas para as seguintes questões: 2.1) Os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente? 2.2) As atividades avaliativas foram compatíveis com os conteúdos trabalhados nas três disciplinas? 2.3) As aulas integradas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos?

Para compreender as percepções dos discentes diante do ensino remoto e da prática interdisciplinar empreendida, alinhamo-nos teoricamente ao conceito de *percepção* discutido pela Marilena Chauí (2012). Segundo essa autora, “percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior [...]. É sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em nossa história de vida, fazendo parte de nosso mundo e de nossas vivências” (CHAUÍ, 2012, p. 175). Como se pode depreender, essa noção relaciona percepção e valoração humana, visto que as coisas do mundo são percebidas de modo “positivo” ou “negativo”, apresentando caráter, sobretudo, social. Partindo daí, interessa-nos, particularmente, a perspectiva que toma o termo *percepção* enquanto o processo valorativo pelo qual selecionamos, organizamos e interpretamos estímulos exteriores, traduzindo-os em uma imagem significativa e coerente. Em suma, o termo *percepção* será comumente utilizado nessa seção para referir-se à forma como os discentes enxergam seus aprendizados no ensino remoto e a prática interdisciplinar, atribuindo significados e valores diversos a eles.

O conceito de aprendizagem que subsidia essa seção é aquele definido por Libâneo (2013, p. 87) como “um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino”. Embora a

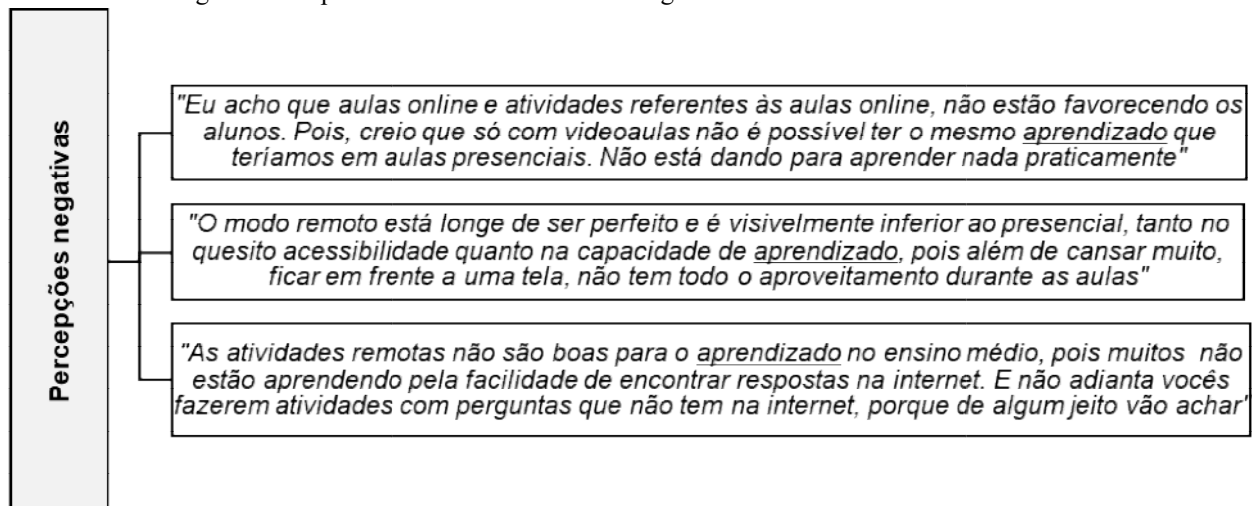
aprendizagem seja um fenômeno eminentemente complexo, que envolve várias dimensões – cognitivas, emocionais, orgânicas, psicossociais e culturais (TABILE; JACOMETO, 2017), utilizaremos a noção de aprendizagem enquanto uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, inerente ao indivíduo, que buscaremos captar por meio das percepções. Quanto à proposta de interação das disciplinas nas aulas remotas, nosso propósito foi se desvincular de práticas incapazes de apresentar relações entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, orientamo-nos pela perspectiva de Edgar Morin (2000, p. 14) quando afirma que a primazia do “conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”.

Partindo dessa concepção, alicerçamos nosso estudo à luz do conceito de interdisciplinaridade do Hilton Japiassu (1976). Concordamos com ele ao ressaltar que a característica central da interdisciplinaridade “consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (JAPIASSU, 1976, p.32). Nossa proposta se deu sob a forma de uma queixa contra os saberes fragmentados que não dialogam, mesmo quando há todas as razões para isso, sobretudo, num contexto remoto que demanda ações diferenciadas. Em suma, nosso trabalho é tributário de uma interdisciplinaridade que “se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação” (JAPIASSU, 1976, p. 54). Convém lembrar que a interdisciplinaridade não implica negar a disciplinaridade, mas sim um novo arranjo disciplinar.

Adotando essas perspectivas como referência, passemos à apresentação dos dados. O aprendizado no ensino remoto é, por vezes, percebido de maneira negativa, gerando “desinteresse” e “frustração”. Para esses discentes que responderam ao questionário, o ensino remoto traz prejuízos ao aprendizado, pois, para muitos deles, não há assimilação dos conhecimentos transmitidos via telas. A forma como os estudantes atribuem significados e valores ao aprendizado remoto pode ser sintetizado na figura 1. Embora os discentes apresentem queixas acerca das aulas remotas, é interessante notar como a prática interdisciplinar, envolvendo Sociologia, Educação Física e Filosofia, foi recebida positivamente. Os discentes construíram percepções sobre a interdisciplinaridade que a associam a termos como: “Vinculação”, “Interligação”, “Complementação”, “Conexão”. Essa

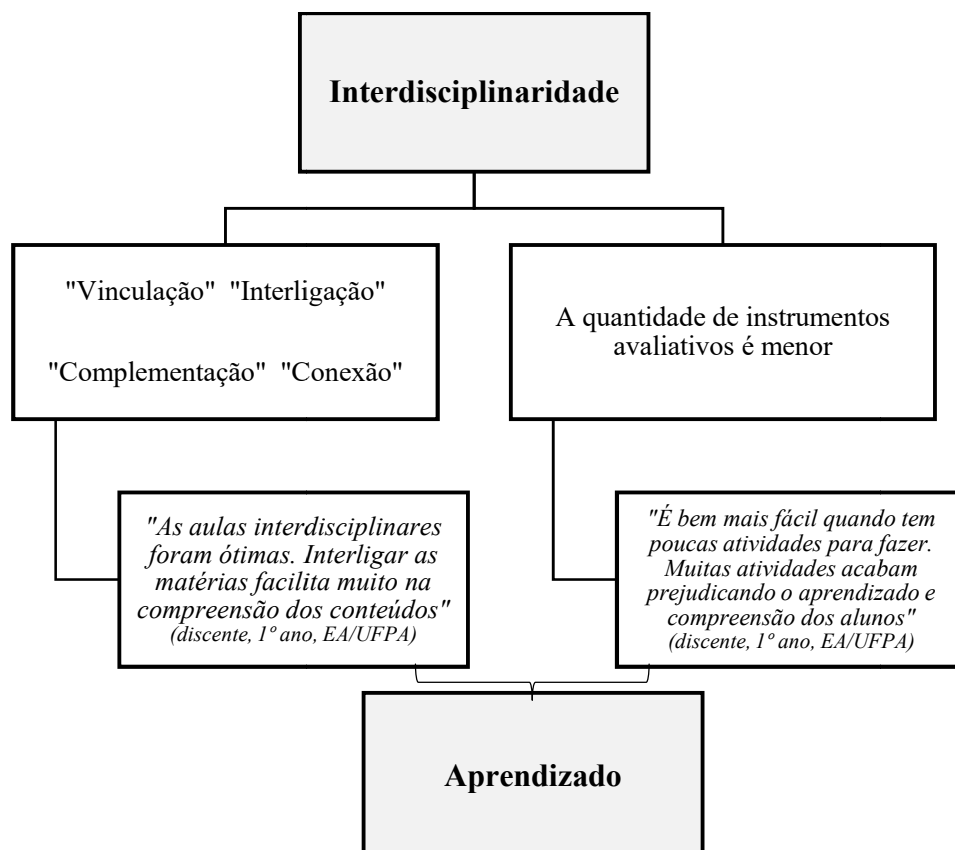
prática, segundo os discentes, favoreceu o aprendizado na medida em que a quantidade de atividades avaliativas foi menor, dado a natureza interdisciplinar. Fica evidente a associação feita pelos alunos entre *interdisciplinaridade e aprendizado*, como se observava figura 2.

Figura 1– O aprendizado no ensino remoto segundo os/as discentes da EA-UFPA.



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

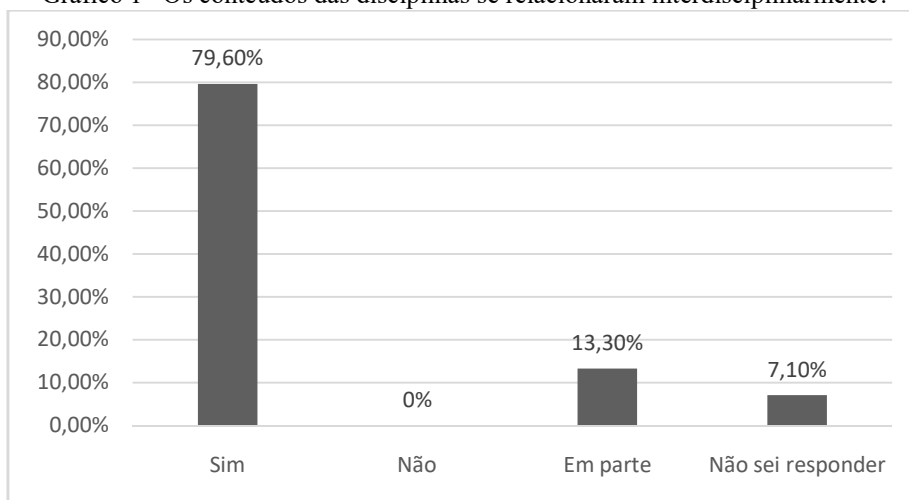
Figura 2– Percepções discentes sobre a prática interdisciplinar entre Sociologia, Educação Física e Filosofia.



Fonte: elaborada pelos autores (2021).

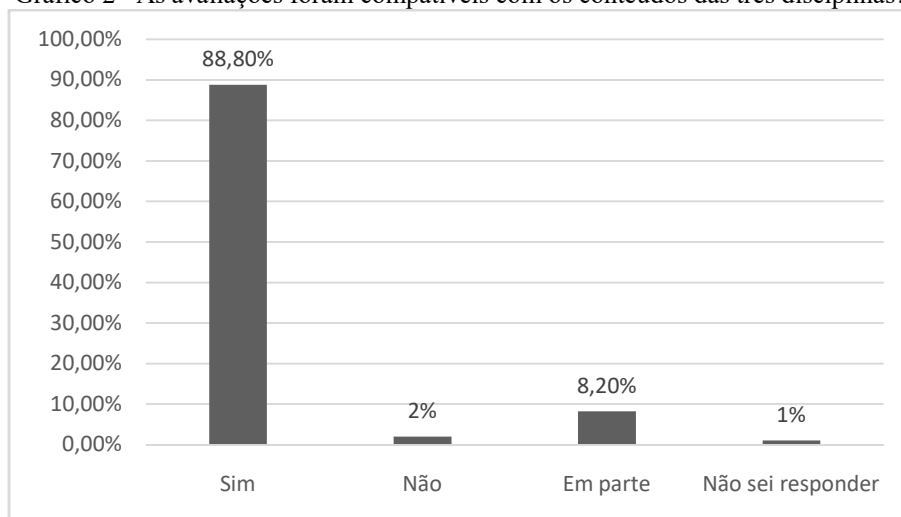
É ainda muito interessante notar como os discentes percebem as relações entre prática interdisciplinar, conteúdos desenvolvidos nas aulas e processo avaliativo. Os principais resultados advindos do questionário reforçam que, para esses estudantes, pelo menos em termos de números, os conteúdos das disciplinas Sociologia, Educação Física e Filosofia se relacionaram interdisciplinarmente; as atividades avaliativas foram compatíveis com os conteúdos trabalhados nas três disciplinas; e as aulas integradas favoreceram a aprendizagem. Esses dados encontram-se sistematizados nos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1– Os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente?



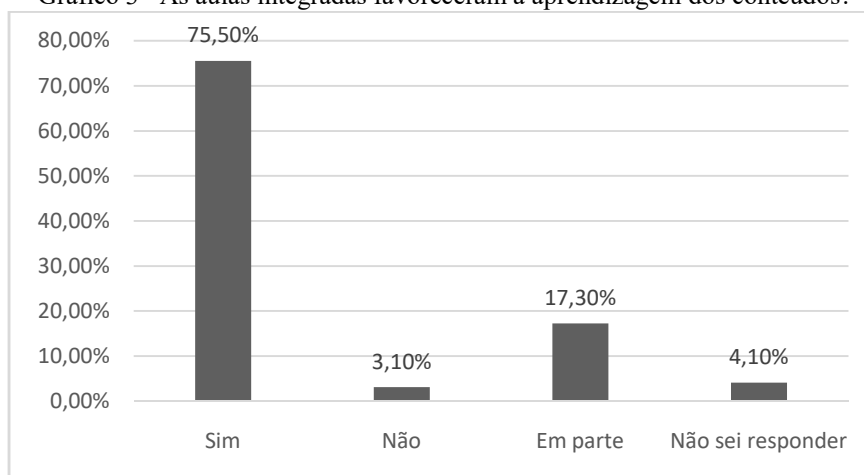
Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Gráfico 2– As avaliações foram compatíveis com os conteúdos das três disciplinas?



Fonte: elaboradopelos autores (2021).

Gráfico 3– As aulas integradas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos?



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Os dados contidos no gráfico 1 revelam que, para 79,6% dos discentes, os conteúdos das disciplinas se relacionaram interdisciplinarmente. É interessante observar, ainda, que nenhum dos discentes (0%) afirmou que os conteúdos não se conectaram. Para 13,3% deles, os conteúdos só “em parte” se vincularam, e 7,1% não souberam responder. Quanto ao gráfico 2, é surpreendente que 88,8% dos estudantes afirmem que as avaliações unificaram os conteúdos das disciplinas em questão. Para 2%, as atividades avaliativas não foram compatíveis com os conteúdos trabalhados, 8,2% percebem que só “em parte” as avaliações conjugaram os conteúdos, e 1% não soube responder.

Por fim, no gráfico 3, é possível depreender que, para os discentes que frequentaram as aulas remotas, 75,5% afirmaram que as aulas integradas favorecem a aprendizagem; para 3,1%, isso não ocorreu; 17,3% respondem só “em parte” a interdisciplinaridade alavanca o aprendizado; e 4,1% não souberam responder. Esses dados são interessantes na medida em que sinalizam aspectos importantes sobre as duas percepções dos discentes a respeito do ensino remoto e da prática interdisciplinar, em que atribuem à primeira significações negativas e à segunda, positivas.

4 Notas para (re)pensar o processo de escolarização no ensino médio

Com nossa breve exposição acerca de uma experiência particular construída e vivenciada na EA-UFPA, podemos assomar determinadas direções no que se refere ao ensino remoto. Uma delas aponta para o fato que desparticulariza a experiência analisada: a dificuldade e o caráter ímpar do ensino remoto, que acreditamos consistir em um desafio não

só para a comunidade da EA-UFPA, mas para as demais instituições de educação do país. O grande imbróglio em pretender a assimilação entre o ensino presencial e remoto, como que apenas transplantando o primeiro para o segundo, é o elemento que mais dificulta o aprendizado nesse novo panorama. Nesse sentido, o diálogo interdisciplinar, que fora proposto pelas disciplinas mencionadas, pretendeu, ao menos em parte, amenizar tal dificuldade, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo para os estudantes. Assim, é esse outro elemento que nos orienta para a reflexão de uma segunda direção: a qualidade do ensino que preza pela integração e interdisciplinaridade, outrora previsto pela BNCC. Um elemento que, conforme reiteram os gráficos citados, colabora de forma positiva para o processo de aprendizado, seja no elemento de “conexão”, segundo percepção discente, seja pela pragmaticidade, elemento presente nas avaliações, que reduzem o número de instrumentos avaliativos, os quais muitas vezes se tornam o fim e não o meio do aprendizado.

Mesmo que em termos de concepção de educação e de prática de ensino, posicionamos-nos como críticos contundentes do ensino remoto, ainda mais pensando nas desigualdades educacionais que ele aprofunda. Ademais, buscamos atuar no sentido de construir uma prática pedagógica capaz de tensionar o histórico de fragmentação do conhecimento que ocorre na educação escolar. Nesse sentido, para além da crítica apenas como negação, intervimos no sentido positivo, com o intuito de apontar possibilidades interdisciplinares, que acreditamos que possam desenhar paulatinamente um novo sentido de escola e de processo de escolarização. Por isso, se as atuais políticas de currículo e reformas educacionais voltadas para o ensino médio tendem a falar de formação de competências e de preparação para a vida profissional a partir das áreas de conhecimento, preservando a ideia de diálogo entre as áreas de conhecimento, tentamos produzir uma prática educativa no sentido da real formação e não da mera capacitação e treinamento de habilidades.

Como nota final, reafirmamos que, mesmo que o nosso desejo seja de que o ensino remoto se mantenha apenas como forma emergencial de fazer educação durante a pandemia da Covid-19, parece já autoevidente a tão falada sentença de que é impossível transpor o formato do ensino presencial para o ensino remoto. Dessa maneira, o referido processo exige toda uma reorientação dos componentes que integram a prática de ensinar e aprender, que vão desde o planejamento até as práticas de produção de compreensão dos conteúdos e avaliação. Sendo assim, destacamos como positivos os avanços construídos nessa experiência. Logo, é

desejável que a interdisciplinaridade se aprofunde, como também o planejamento e as ações integradas, que as novas tecnologias adentrem nas escolas como ferramentas que potencializem o ensino, mas que, antes de qualquer ilusão produzida pela ideologia da sociedade da informação, estas precisam ser efetivamente democratizadas para os estudantes e tratadas seriamente pela política e o financiamento educacional.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 2020.

BRASIL, Senado Federal. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, e 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL, Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017**: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

CHAUI, M. A percepção. *In: Convite à filosofia*. São Paulo Ática, 2012.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, 34(103), 75-86, 2017.

UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Belém, 2020.

Revisor de língua portuguesa e das regras da ABNT: Elizier Júnior Araújo dos Santos – Professor e revisor de texto. Mestre em Estudos literários (PPGL-UFPA).

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Educação Profissional no IFRS Caxias do Sul: inclusão, acessibilidade e interdisciplinaridade em tempos de COVID-19**Professional Education at IFRS Caxias do Sul: inclusion, accessibility and interdisciplinarity in times of COVID-19**

Tatiele Bolson MORO*

Ygor CORRÊA**

Carla Beatris VALENTINI***

RESUMO: Este estudo apresenta um mapeamento da documentação adotada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) sobre Educação Inclusiva, antes e durante a pandemia de COVID-19. O estudo visa a analisar a composição de duas Instruções Normativas (INs), quanto ao conceito de acessibilidade e de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs) em Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) no IFRS *Campus* Caxias do Sul. Esta é uma pesquisa qualitativa constituída pela análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, submetidas à Análise de Conteúdo, com base no *Framework* SETT (Contexto, Estudante, Tarefa e Ferramenta), em relação às orientações para a elaboração de APNPs e acerca de uma premissa composicional pautada na interdisciplinaridade, inerente à Educação Profissional (EP). Os dados revelaram que as INs não mencionam a interdisciplinaridade nas orientações para APNPs, assim como evidenciaram maior incidência de fragmentos discursivos para as dimensões Tarefa e Estudante, se comparadas às dimensões Contexto e Ferramenta. Infere-se que novas INs para a elaboração de APNPs devem contemplar as quatro dimensões do SETT, além de apresentarem propostas que visem à realização de atividades pedagógicas inter/trans/multi-disciplinares entre disciplinas propedêuticas e técnicas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Necessidades Educacionais Específicas. Educação Profissional Inclusiva. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This study presents a mapping of the documentation adopted by the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS) on Inclusive Education, before and during the COVID-19 pandemic. The study aims to analyze the composition of two Normative Instructions (NIs) about the concepts of accessibility and inclusion of students with specific educational (SSEs) needs in Non-Presential Pedagogical Activities (NPPAs) at the IFRS Campus Caxias do Sul. This is a qualitative analysis research based on the documentary analysis of Nis nº 05/2020 and nº 07/2020, submitted to Content Analysis, based on the SETT Framework (Context, Student, Task and Tool) in relation to the guidelines for the preparation of NPPAs and on a ruled compositional premise in interdisciplinarity, inherent to Professional Education (PE). The data revealed that the NIS do not mention interdisciplinarity in the guidelines for NPPAs, as well as showing a higher incidence of discursive fragments for the Task and Student dimensions, when compared to the Context and Tool dimensions. It is inferred that new NIs for the elaboration of NPPAs should contemplate the four dimensions of SETT, in addition to presenting proposals aimed at carrying out inter/trans/multi/disciplinary pedagogical activities between propaedeutic and technical disciplines.

KEYWORDS: Non-Presential Pedagogical Activities. Specific Educational Needs. Inclusive Professional Education. Interdisciplinarity.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul – RS – Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3302-8953>. E-mail: tati.bm@gmail.com.

** Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS – Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3526-9195>. E-mail: correaygorprof@gmail.com.

*** Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul – RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>. E-mail: cbvalent@ucs.br.

1 Introdução

Este estudo apresenta e analisa documentos que envolvem orientações para o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), voltados aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) no período de pandemia de COVID-19 (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Caxias do Sul. O objetivo do estudo é analisar o conteúdo textual de duas Instruções Normativas (INs), quanto aos conceitos de acessibilidade e de inclusão, por meio de APNPs no IFRS *Campus* Caxias do Sul, durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹ no ano de 2020.

O referencial teórico está apoiado nas literaturas sobre Educação Inclusiva em tempos de Pandemia, (BEHAR, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), Educação Profissional (EP) (SANTOMÉ, 1998; RAMOS, 2005) e Educação Profissional Inclusiva e Covid-19 (IFRS, 2019, 2020a, 2020b, 2020c; VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020), com o intuito de contextualizar e analisar as APNPs e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), voltados aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) durante a pandemia de COVID-19. As APNPs e o PEI, orientados pelas INs, tinham por finalidade permitir a realização de processos de ensino e aprendizagem, para além dos espaços da sala de aula, neste caso no IFRS, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, em uma perspectiva dialógica entre a comunidade acadêmica, frente ao distanciamento físico devido à Covid-19.

Este estudo é uma pesquisa qualitativa exploratória (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), que realiza análise de documentos publicados em 2020, os quais tratam sobre a Educação Inclusiva (BAPTISTA, 2002; CARVALHO, 2016) para estudantes com NEEs. Neste horizonte, aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), nas duas Instruções Normativas (INs) nº 05/2020 e nº 07/2020, empregadas pelo IFRS *Campus* Caxias do Sul no período de pandemia. Essa análise teve por objetivo identificar e descrever como ocorreram as orientações voltadas à acessibilidade e à inclusão (BEYER, 2015;

¹ O ERE, se configura como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) e pode ocorrer de duas formas: (a) Modo digital, ou seja, mediado por tecnologias digitais em horários específicos e de modo síncrono ou assíncrono.; (b) modo analógico, ou seja, entrega de materiais impressos para os estudantes, que devem realizá-las e retorná-las para sua instituição de ensino, de modo físico.

CARVALHO, 2016) de estudantes com NEEs durante as Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

Para tanto, adotou-se o *Framework* SETT² (ZABALA, 2005), como instrumento de investigação composto por quatro por dimensões, a saber: estudante, contexto, tarefa e ferramenta; as quais foram observadas e apontadas durante a análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, submetidas à Análise de Conteúdo. Avaliou-se, dessa forma, a articulação das quatro dimensões quanto à acessibilidade e à inclusão de estudantes em contextos de EP, em relação às INs. Além disso, avaliou-se se os documentos apresentam propostas que visem à realização de atividades pedagógicas inter/trans/multi-disciplinares entre disciplinas propedêuticas e técnicas dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRS *Campus* Caxias do Sul

2 Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia

No que concerne à área da Educação, no contexto pandêmico de 2020, Castaman e Rodrigues (2020) evidenciam que as instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que atender à Portaria nº 343/2020 e à Medida Provisória nº 934/2020, que substituiriam as aulas presenciais pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), mediado por Tecnologias Digitais Interativas (TDIs) (GARCIA *et. al.*, 2011). A modalidade de ERE fez com que professores e estudantes tivessem que se adaptar a uma realidade *On-line*, que demandou também a adaptação de metodologias, materiais e práticas pedagógicas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Neste contexto, para atender aos estudantes com NEEs³, também foi necessário adaptar tecnologias digitais, Tecnologia Assistiva (TA) (BERSCH, 2009; BRASIL, 2009) e criar materiais impressos adaptados (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). De acordo com Castaman e Rodrigues (2020), dificuldades de adaptação ao atual ERE, em tempos de pandemia, podem agravar os índices de evasão, de desigualdade e gerar desconforto para os estudantes com NEEs, que precisam assumir, de forma autônoma, o processo de ensino e aprendizagem fora da instituição escolar. O ERE

² O *Framework* SETT significa *student* (aluno), *environment* (contexto), *task* (tarefa) e *tools* (ferramentas). Esse instrumento descreve a importância de conhecer a real necessidade da escola em relação à TA, conhecer também quais são os alunos, as barreiras que enfrentam com vista à aprendizagem e de que tarefas esses alunos precisam participar. O *Framework* SETT é um instrumento para construção investigativa, abordando formas de observação, análise e aplicação das estratégias/propostas desenvolvidas.

³ Para esta pesquisa usou-se o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEEs), adotada pelo IFRS. Conforme PDI (IFRS, 2019) e IN nº 07 (IFRS, 2020c).

requer planejamento e adaptação (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020), momento em que professores precisam atentar para as necessidades do estudante e também prospectar o processo de transição de retorno às atividades presenciais.

Uma vez que as APNPs se configuram como estratégias de atividades temporárias, a incompreensão ou recusa dessas, por estudantes com NEEs, pode causar o apagamento desses sujeitos (PRATES, 2020), prejudicando assim os processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia, conforme afirma a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e Barbosa (2020).

Conquanto o lócus de pesquisa deste estudo é o IFRS, cabe ressaltar que a instituição tem por objetivo efetivar o direito à educação de forma a identificar maneiras de eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem, a fim de consolidar o Plano Educacional Individualizado (PEI) (IFRS, 2020c) durante a pandemia (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020). Neste sentido, segundo Melo (2011), a acessibilidade não significa remover barreiras arquitetônicas, mas remover qualquer barreira que não permita o acesso aos equipamentos socioculturais, educativos e de lazer. A Educação Inclusiva envolve o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, atualmente possibilitada por meio do ERE. O IFRS tem adotado a terminologia Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) para as atividades educacionais realizadas remotamente durante a pandemia de COVID-19, com vistas a promover o desenvolvimento humano, a autonomia e a integração à sociedade (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016).

3 Educação Profissional: um breve histórico

Relativo ao contexto histórico, em 1909 foram criadas por Nilo Peçanha, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs) destinadas ao Ensino Profissional, como resposta aos desafios de ordem econômica e política, que ocorriam com a industrialização. Já em 1942, o Decreto nº 4.127 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Desta forma, as EAAs tornaram-se escolas técnicas voltadas ao trabalho (MANFREDI, 2017).

De acordo com Manfredi (2017), em 1971 houve a reforma da Educação Básica (Lei nº 5.692/71) promovida pelo governo militar, que estabeleceu o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante (EMI) em escolas técnicas federais. Em 1982, a Lei nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no segundo grau, hoje, ensino médio, de modo a

reestabelecer o antigo modelo das escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores. Segundo Kuenzer (2007, p. 30), essa mudança ressaltou a dualidade estrutural entre classes. A Educação Profissional (EP) acompanhou, segundo Brazorotto e Vendo (2020), os movimentos do governo federal, até que em 1997, o Decreto nº 2.208 permitiu a oferta da EP em articulação com o Ensino Médio (concomitante) ou na forma subsequente (sequencial).

Em 2004, com o Decreto nº 5.154, retoma-se a integração curricular do Ensino Médio e Técnico e passa a vigorar no Brasil três modalidades, conforme Brazorotto e Vendo (2020), a saber: a) ensino médio integrado: currículo integrado e matrícula única; b) subsequente: realizado após o término do ensino médio e; c) concomitante: realizado de duas formas: (1) o estudante cursa o ensino profissionalizante e o médio na mesma escola, mas em cursos e períodos diferentes, ou (2) faz os dois cursos em instituições diferentes e sem vinculação.

Nos anos seguintes, foram estabelecidas pelo Governo Federal ações de expansão das instituições, o que gerou um crescimento da rede federal de educação e possibilitou a articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), por meio da Lei nº 11.892/08. Segundo Silva (2009, p. 08), os novos Institutos Federais (IFs) “geram e fortalecem condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro”.

Cabe salientar, que os IFs são compostos por 38 instituições, distribuídas em todo o território brasileiro e possuem 643 campi⁴, os quais oferecem cursos de qualificação profissional, Técnicos de Nível Médio (Integrado, Concomitante e Subsequente), cursos Superiores de Tecnologia e Licenciaturas e Pós Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Já o IFRS, atualmente, possui uma estrutura de multicampi, que se divide em 17 campi⁵ (IFRS, 2019).

Os IFs têm como base a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o propósito desta é trabalhar com currículo integrado e este só se realiza mediante o processo de interdisciplinaridade. No contexto pandêmico de COVID-19, a interdisciplinaridade representa uma possibilidade de composição dialógica entre as disciplinas que fazem parte do currículo integrado (IFRS, 2019) dos cursos pertencentes à EP dos IFs. Para tanto, nesta dinâmica atípica de distanciamento social, por razões sanitárias (BARBOSA, 2020; OMS,

⁴ Dados disponíveis em: <<https://rb.gy/03jb3j>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

⁵ Bento Gonçalves (Reitoria e *campus*), Porto Alegre, Restinga, Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis (*campus* avançado) e Viamão.

2020), faz-se necessário planejar e executar as APNPs (IFRS, 2020b), que tenham pontos de fusão entre as disciplinas propedêuticas e técnicas, dotados de constituição inter/trans/multidisciplinar, a fim de que os estudantes com NEEs, por exemplo, tenham à disposição materiais pedagógicos acessíveis e inclusivos.

A EP praticada nos IFs resgata o propósito da formação humana, sendo um dos seus focos nos cursos de ensino médio integrado, ou seja, a EP técnica de nível médio é, prioritariamente, voltada à formação integrada (BRASIL, 2008). A integração ressalta a unidade que existe entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas escolas. Para tanto, Ramos (2005, p. 116) aponta que o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Para Santomé (1998), o currículo integrado é para contemplar a compreensão global do conhecimento e para promover a interdisciplinaridade na sua construção. A interdisciplinaridade, segundo Ramos (2005, p. 116) é a “reconstituição da totalidade pela relação entre conceitos originados, a partir de distintos recortes da realidade”, sendo que de forma contrária, as disciplinas escolares, isoladas entre si e desprendidas da realidade da qual os conceitos se originam, não permitem compreender o real.

Ainda conforme a autora, o currículo integrado tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, que a partir do conhecimento, se pode compreender a realidade da ciência na sua historicidade (RAMOS, 2005). Com isso, entende-se que o currículo integrado só se realiza mediante o processo de interdisciplinaridade, em que, segundo Santomé (1998, p. 73), a disciplina é elaborada em um contexto mais geral, no qual o contato com outras a modifica, estabelecendo uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resulta em uma intercomunicação e enriquecimento recíproco.

4 Educação Profissional Inclusiva e Covid-19: IFRS Campus Caxias do Sul

A missão institucional do IFRS está vinculada à perspectiva da educação inclusiva, conforme apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 em seus princípios norteadores refere-se à: “IV – inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” (IFRS, 2019, p. 2). Assim, o IFRS *Campus* Caxias do Sul apresenta documentos que constituem as ações educacionais, com o intuito de apoiar os

estudantes com NEEs. Nesse sentido, foram identificados onze documentos institucionais publicados entre os anos de 2010 a 2020 pelo IFRS.

O IFRS desenvolveu, desde sua constituição, em 2008, diversas diretrizes que garantem o acesso de estudantes com NEEs à instituição, dentre elas a Portaria nº168/2010 (IFRS, 2010) que criou a Consultoria de Ações de Inclusão, sendo essa nomenclatura alterada em 2012 pela Portaria nº51/2012 (IFRS, 2012) para Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. Essa assessoria é responsável por planejar e coordenar ações relacionadas às políticas de inclusão voltadas aos *campi* (HAAS; MORO, 2020).

Para que houvesse uma universalização da educação inclusiva, como princípio político das ações afirmativas nos *campi*, o IFRS publicou em 2014 a Resolução nº 22/2014 (IFRS, 2014a), que aprova a Política de Ações Afirmativas. Ainda no mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 20/2014 (IFRS, 2014b), que estabelece a criação do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE), sendo esse relacionado ao Núcleo de Ações Afirmativas (NAAF) nos *campi*, vinculado ao departamento de Extensão. A função do NAPNE é atuar na mediação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva para facilitar os processos de inclusão educacional e profissionalizante de estudantes com NEEs na instituição. Em 2015, o IFRS estabeleceu a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência, através da Resolução nº 30/2015 (IFRS, 2015a) e também ocorreu a criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA), por meio da Portaria nº 1153/2015 (IFRS, 2015b).

No ano de 2018, a Instrução Normativa nº 12/2018 (IFRS, 2018) regulamentou os fluxos e os procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com NEEs. O PEI é um recurso pedagógico, cujo foco é abordar, individualmente, o processo de ensino e aprendizagem das Pessoas com Deficiência (PcDs) ou com outras NEEs, para promover estratégias de acessibilidade curricular para que os estudantes atinjam as expectativas de aprendizagem. O IFRS *Campus* Caxias do Sul realizou muitas associações, desenvolvendo, construindo e adaptando formas de ensino para que as atividades remotas fossem possíveis. Assim, nesta instituição foram adotadas as APNPs por meio do Regulamento nº 38/2020 (IFRS, 2020a). Esse documento serve como norteador para o planejamento, o registro, o atendimento aos estudantes com NEEs e a carga horária dos cursos. Pode-se observar, também, a publicação

dos documentos IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020, que orientam sobre procedimentos individualizados para as atividades pedagógicas, voltadas aos estudantes com NEEs.

De acordo com Haas e Moro (2020), o *Campus* Caxias do Sul possui 1.466 estudantes, que dividem-se em 761 estudantes no ensino médio integrado, 87 no ensino médio subsequente, 618 estudantes no ensino superior, sendo que dentre todos esses 29 estudantes possuem NEEs. Dentre eles, tem-se 11 estudantes com deficiência física, 05 com deficiência visual, 02 com deficiência auditiva, 02 com deficiência intelectual e 09 com outras NEEs, por exemplo, Síndrome de Tourette, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Diante do exposto, para fins analíticos, como será visto na seção de análise de dados, serão apresentadas e analisadas as IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020 (IFRS, 2020b, 2020c).

5 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa exploratória que realiza análise documental (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) de duas Instruções Normativas (INs) publicadas no ano de 2020, que tratam sobre as APNPs e do PEI para estudantes com NEEs. Neste horizonte, aplica-se a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) às INs adotadas pelo IFRS *Campus* Caxias do Sul, no Rio Grande Sul, durante o período de pandemia de Covid-19.

A análise aqui proposta visa a identificar e a descrever como se deu a referência à acessibilidade e à inclusão de estudantes com NEEs no texto das INs, assim como a referência à interdisciplinaridade nas diretrizes para elaboração de APNPs. Referente à Educação Inclusiva (BRASIL, 2015; CARVALHO, 2016), a fim de verificar diferentes dimensões, adotou-se, enquanto instrumento analítico, o *Framework SETT* (ZABALA, 2005; BERSCH, 2009). O acrônimo *SETT*, em língua inglesa, representa os termos *Student* (Estudante), *Environment* (Contexto), *Task* (Tarefa)⁶ e *Tools* (Ferramentas). A partir disso, avaliou-se a articulação das quatro dimensões quanto à acessibilidade e à inclusão de estudantes em contextos de EP, em relação às INs. Infere-se que ambas as INs, *a priori*, comportariam as dimensões supracitadas, a saber, por promoverem estratégias de APNPs e PEI destinadas, especificamente, ao público de estudantes com NEEs. Assim, para a realização das APNPs as

⁶ Neste estudo, o termo tarefa proposto pelo *Framework SETT* está compreendido como ação realizada para fins de concretização de uma ou mais atividade pedagógica presente(s) nas APNPs. Deste modo, toda e qualquer APNP apresenta tarefas, as quais os estudantes deveriam realizar remotamente e enviar/postar para que os professores pudessem acompanhá-los do ponto de vista formativo.

INs deveriam apresentar orientações pedagógicas de como os professores deveriam desenvolver seus planos de aula para estudantes com NEEs.

Metodologicamente, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo - AC - (BARDIN, 2016), para fins de operacionalização da análise documental das INs nº 05/2020 e nº 07/2020, que é composta por um conjunto de técnicas e de procedimentos sistemáticos, voltados à descrição dos conteúdos das trocas comunicativas (BARDIN, 2016), que se divide em três fases, a saber: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

Na fase (a), pré-análise, tem-se por objetivo a organização do material, por meio da (i) leitura “flutuante” – momento em que se tem o primeiro contato com os documentos; seguida da (ii) escolha dos documentos (*corpus*); (iii) formulação de hipóteses e de objetivos, a partir da leitura inicial dos dados; e (iv) elaboração de indicadores para a preparação do material para interpretação. Trata-se de um contato inicial com os documentos como objetos de análise, que, *a posteriori*, serão submetidos às demais etapas. Quanto à fase de (b) exploração do material, segundo Bardin (2016), é necessário tomar decisões que organizem a exploração do conteúdo para análise, de forma a organizar os dados de pesquisa (unidades de registro), com vistas a sua codificação para posterior classificação e categorização. Essa categorização permite que códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados, de forma a construir um significado. A fase (c), tratamento dos resultados, abarca os momentos em que são captados os conteúdos presentes no material que está em análise, para fins de tratamento.

6 Análise de Dados

Os documentos do IFRS (IFRS, 2012, 2014, 2019, 2020b, 2020c) apresentam um caminho de compromisso com a educação inclusiva, em consonância com sua missão institucional, alinhada às políticas nacionais de inclusão. No período de pandemia de Covid-19, o IFRS retomou as atividades por meio das APNPs em setembro de 2020 e, apesar das incertezas impostas pela pandemia, publicou dois documentos voltados aos estudantes com NEEs, sendo eles: a Instrução Normativa nº 05/2020 (IFRS, 2020b) e a Instrução Normativa nº 07/2020 (IFRS, 2020c). A primeira normatiza e orienta sobre procedimentos operacionais para prover acessibilidade nas APNPs para estudantes com NEEs e, a segunda, regulamenta os fluxos e os procedimentos de identificação, de acompanhamento e de realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com NEEs.

Nesta pesquisa adotou-se o *Framework* SETT (ZABALA, 2005), que verifica as necessidades e as habilidades dos estudantes e as características dos recursos usados em sala de aula para o desenvolvimento das APNPs. Isso porque não basta eleger recursos relativos à promoção de práticas inclusivas para estudantes com NEEs, quando não se tem conhecimento sobre onde, como e quem pode usá-los. Para tanto, Zabala (2005) propõe o *Framework* SETT como um instrumento para avaliar as tomadas de decisão relativas à identificação e à utilização de recursos, visando o contexto educacional e como instrumento de análise para a inclusão de estudantes com NEEs em contextos escolares.

Assim, foram analisados os conteúdos das INs, tomando-se como base a AC (BARDIN, 2016), a saber: na fase (a), da pré-análise, realizou-se a (i) leitura “flutuante” dos 11 documentos publicados pelo IFRS, quando da retomada das atividades escolares durante a pandemia de COVID-19; na (ii) escolha dos documentos (*corpus*), foram selecionados os documentos IN nº 05/2020 e IN nº 07/2020; posteriormente, na (iii) formulação de hipóteses e de objetivos, a partir da leitura inicial dos conteúdos dos documentos, aqui citados; e (iv) na elaboração de indicadores para preparação dos enunciados identificados nos documentos, acerca das especificidades das estratégias pedagógicas adotadas para as APNPs para estudantes com NEEs. Para isso, considera-se o *Framework* SETT - (1) estudante, (2) contexto, (3) tarefa e (4) ferramentas. Na fase (b), exploração do material, foram tomadas decisões quanto à sistematização dos dados e ao modo como ocorreria a exploração do conteúdo em análise, de forma a defini-la. Já na fase (c), tratamento dos resultados, como etapa em que se conduz a AC (BARDIN, 2016). Portanto, foi realizada a fragmentação dos discursos de acordo com as dimensões que compõem o *Framework* SETT (ZABALA, 2005). Dessa forma, são apresentados dois excertos para cada uma das 04 dimensões do *Framework* SETT, de modo a ilustrar como ocorreram as orientações voltadas à acessibilidade e à inclusão, a partir de fragmentos discursivos extraídos com base na AC (BARDIN, 2016).

A seguir, apresenta-se o Quadro 01 com os dados relativos à dimensão Estudante, com dois fragmentos discursivos para cada INs analisada, seguido do respectivo código atribuído neste estudo, de acordo com a quantidade de incidências verificadas. A IN nº 05/2020 apresenta 04 incidências de fragmentos discursivos e a IN nº 07/2020 apresenta 14 fragmentos. Para uma melhor organização do conteúdo a ser apresentado, uma tabela para cada dimensão foi elaborada, então tais tabelas apresentam os fragmentos discursivos codificados da seguinte forma: primeira parte do código representado pela abreviatura do

documento (IN), mais o número desta; a segunda parte é composta pela primeira letra da dimensão, por exemplo, Estudante (E), seguindo do número a que se refere.

Quadro 01 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Estudante

Doc. - Ano	Dimensão - Estudante	Incidências: 04
IN nº 05/2020	As APNPs devem levar em consideração as singularidades de cada estudante principalmente aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas [...]	IN05E02
IN nº 05/2020	Consideram-se pessoas com deficiência aquelas previstas no art. 2º da Lei 13.146/15, no art. 5º, § 1º do Decreto 5.296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12 [...]	IN05E04
Doc. - Ano	Dimensão - Estudante	Incidências: 14
IN nº 07/2020	Consideram-se pessoas com deficiência aquelas previstas no art. 2º da Lei 13.146/15, no art. 5º, § 1º do Decreto 5.296/04 e, para efeitos legais, aquelas com transtorno do espectro autista, conforme art. 1º da Lei 12.764/12, [...]	IN07E02
IN nº 07/2020	Em todos os casos é necessário comunicar a Assistência Estudantil, o Setor Pedagógico e o NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (ou NAAf - Núcleo de Ações Afirmativas).	IN07E04

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que tange à dimensão Estudante, postulada pelo *Framework* SETT (ZABALA, 2005; BERSCH, 2009). O IFRS mostra-se, não apenas atento às ações de inclusão digital voltadas aos estudantes com NEEs, mas, também em relação àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Embora o foco deste estudo não resida no âmbito da vulnerabilidade social, cabe relatar, que o IFRS, diante da situação pandêmica de COVID-19 (VILLAS BÔAS; UNBEHAUM, 2020; PRATES, 2020), publicou o Edital IFRS nº42/2020⁷, para fins de cadastro de estudantes que necessitassem de auxílio inclusão digital, a partir de duas modalidades: (i) acesso à internet; (ii) acesso a equipamento.

O código IN05E02 revela que o IFRS, de modo geral, ao propor a realização de APNPs e considerando sua postura frente aos diferentes tipos de NEEs, enfatiza aos docentes que atentem para a realização de atividades pedagógicas sem perder de vista as singularidades, constitutivas de cada indivíduo e as especificidades de suas NEEs (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016; CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Neste sentido, o código IN05E04 reitera o que se está enunciando nesta análise, haja vista que o documento em questão salienta que algumas NEEs podem exigir um tempo maior para a realização das

⁷ Este edital trata sobre o cadastro de estudantes que necessitam de auxílio inclusão digital para o acesso à internet ou a equipamento (dispositivos móveis do tipo *Tablet*), para a comunicação, a orientação e a realização das APNPs. Disponível em: <https://rb.gy/yg1qeh> Acesso em 21 de mar. 2021.

atividades, a depender do tipo de proposta apresentada pelo professor com maior ou menor nível de adequação às NEEs do estudante.

Na IN nº07/2020, no fragmento identificado pelo código IN07E02, constatou-se que esse cita as leis e os decretos adotados para descrever tipos de NEEs, a saber: deficiência física, auditiva, visual, mental (intelectual), múltipla e transtorno do espectro autista. O documento ainda se refere a transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH), citando ainda estudantes com outras condições limitantes de aprendizagem, como, por exemplo, altas habilidades/Superdotação (AH/SD). As NEEs e as outras condições mencionadas no documento evidenciam a adoção de tais nomenclaturas como previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme Decretos nº 5.296/2004, nº 7.611/2011, e Lei nº 13.146 (BRASIL, 2004, 2011, 2015).

O código IN07E04, por sua vez, orienta que os professores da instituição devem notificar o NAPNE ou NAAf, quando do atendimento de estudantes com NEEs, o que sugere que tais setores e núcleos auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas condizentes com o processo educacional do estudante. Pode-se inferir que os estudantes com NEEs não sofreram nenhum tipo de apagamento, segregação social, nem foram vistos como sujeitos em segundo plano, por constituírem supostamente grupos minoritários, haja vista o texto dos documentos aqui em análise (PRATES, 2020). Contudo, identificou-se uma preocupação do IFRS em proporcionar as atividades pedagógicas, adaptadas e de forma digital (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020), para cada especificidade dos estudantes com NEEs (IFRS, 2020c). Relativo à dimensão Contexto (Quadro 02), conforme o *Framework* SETT, na IN nº 05/2020 foram identificadas 20 incidências de fragmentos discursivos e na IN nº 07/2020 consta uma quantidade, significativamente, inferior de incidências de fragmentos discursivos (03) para a mesma dimensão.

Quadro 02 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Contexto

Doc. - Ano	Dimensão - Contexto	Incidências: 20
IN nº 05/2020	As APNPs correspondem a processos de ensino e aprendizagem para além dos tempos e espaços da sala de aula, mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação, desenvolvidas numa relação dialógica entre docentes e estudantes, considerando o distanciamento físico em função da Covid-19.	IN05C01
	O conteúdo deve estar devidamente padronizado e organizado por meio de uma estrutura lógica, que permita que os usuários encontrem as informações de forma rápida e facilitada.	IN05C09
Doc. - Ano	Dimensão - Contexto	Incidências: 03

IN nº 07/2020	O Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e o NAPNE (ou NAAf) serão responsáveis por coletar e registrar informações sobre o estudante: as possíveis necessidades de recursos específicos (tecnologia assistiva e/ou material acessível) e os procedimentos adotados, até então, para a inclusão desses estudantes nas instituições pelas quais passaram.	IN07C02
IN nº 07/2020	O Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil e o NAPNE (ou NAAf) deverão organizar encontros periódicos, devendo ocorrer, no mínimo, um encontro por trimestre, com os docentes dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a fim de discutirem as especificidades deles e buscarem, em conjunto, estratégias de ensino para aprendizagem, além das acessibilidades curriculares que se façam necessárias.	IN07C03

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acerca da dimensão Contexto, infere-se que a IN nº 05/2020 tem como foco as questões voltadas às APNPs para estudantes com NEEs, enquanto a IN nº 07/2020 está direcionada para o acompanhamento e a realização do PEI. Neste cenário, fica evidente que o IFRS se preocupa com a manutenção do acesso e da permanência dos estudantes na instituição, com vistas a promover meios para o desenvolvimento de atividades pedagógicas adaptadas a todos os estudantes para o contexto digital de aprendizagem em tempos de pandemia (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020).

O código IN05C01 ressalta a possibilidade de que os docentes proponham APNPs, para além da sala de aula digital, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, como tem ocorrido no IFRS *Campus* Caxias do Sul, de modo a fazer uso de diferentes tecnologias digitais (GARCIA *et. al*, 2011), que possibilitem o acesso e a autonomia dos estudantes (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016), para a realização de atividades pedagógicas. O documento refere-se ao estabelecimento de relações dialógicas, que possibilitem, efetivamente, a comunicação entre professores, estudantes e técnicos administrativos em educação, na tentativa de dirimir os impactos causados pelo distanciamento social no período de pandemia (BARBOSA, 2020; OMS, 2020). O código IN05E09 refere-se a uma concepção de padronização da estrutura das APNPs, de maneira que o conteúdo e sua forma sejam dotados de uma organização lógica, a fim de que os estudantes possam compreender, facilmente, o que está sendo proposto enquanto atividade (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Deste modo, em diferentes APNPs os estudantes, supostamente, encontrarão a mesma estrutura de atividades. Isso porque os professores podem estruturar suas APNPs com diferentes recursos, a saber, texto, áudios, vídeos, *hiperlinks*, e-books, etc.

A IN nº 07/2020, por sua vez, salienta no código IN07C02 que são os setores e os núcleos, voltados aos estudantes com NEEs, os responsáveis por acompanhar, coletar e

registrar informações acerca desse público. Portanto, o NAPNE ou o NAAf elaboram e dispõem de relatórios que informam quais são as principais demandas dos estudantes com NEEs, de modo a viabilizar o uso de materiais adaptados e de TA (BERSCH, 2009; BRASIL⁸, 2009). Com isso, a IN nº 07/2020 reforça a preocupação concernente à Educação Inclusiva (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) em um cenário educacional dito regular no âmbito de ensino técnico integrado ao ensino médio (BRASIL, 2008; RAMOS, 2005; SANTOMÉ, 1998).

Ainda acerca da IN nº 07/2020, o código IN07C03 apresenta orientações para que os setores e núcleos promovam reuniões com professores de estudantes com NEEs, de forma a poder discutir e buscar estratégias pedagógicas, que contemplem a singularidade de cada estudante no período de pandemia de COVID-19 (VILLAS BÔAS.; UNBEHAUM, 2020; BARBOSA, 2020; OMS, 2020). Compreende-se que as reuniões pedagógicas têm um papel fundamental no desenvolvimento das adaptações curriculares de acordo com as NEEs dos estudantes, assim como podem contribuir para uma melhor adaptação do PEI, no que se refere à acessibilidade (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) aos conteúdos das atividades presentes nas APNPs.

Referente à dimensão Tarefa (Quadro 03), conforme o *Framework* SETT, na IN nº 05/2020, foram identificadas 35 incidências de fragmentos discursivos, que se referem às estratégias de organização das APNPs, quanto ao desenvolvimento de tarefas. Cabe ressaltar que na IN nº 07/2020 consta uma quantidade, significativamente, inferior de incidências de fragmentos discursivos (02) para a dimensão em questão.

Quadro 03 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Tarefa

Doc. - Ano	Dimensão - Tarefa	Incidências: 35
IN nº 05/2020	o cronograma de datas para realização e entrega das atividades deverá ser flexibilizado, quando necessário, considerando as especificidades dos estudantes, sem que haja prejuízo aos mesmos.	IN05T03
IN nº 05/2020	adequação do tempo, das metodologias, da ferramenta de ensino e de avaliação para as APNPs, com a adoção de medidas de acessibilidade, considerando os princípios do Desenho Universal, suas limitações e a promoção do seu aprendizado [...]	IN05T04
Doc. - Ano	Dimensão - Tarefa	Incidências: 02

⁸ Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009): propõe de acessibilidade às tecnologias disponíveis no mundo às Pessoas com Deficiência, permitindo inclusão na sociedade. Aborda o conceito Tecnologia Assistiva, sendo este uma área do conhecimento, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

IN nº 07/2020	O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele. Neste instrumento devem ser registrados os conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, para que seja possível acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e planejar novas estratégias de ensino e aprendizagem.	IN07T01
IN nº 07/2020	PEI deverá ser elaborado a partir das informações coletadas junto aos responsáveis e ao estudante, e construído de forma colaborativa, entre o NAPNE (ou NAAf), Setor Pedagógico, Assistência Estudantil e corpo docente do curso no qual o estudante ingressou.	IN07T02

Fonte: Elaborado pelos autores.

O código IN05T03, extraído da IN nº 05/2020 cita que as atividades, ou seja, os conteúdos das APNPs devem ser flexibilizados, de modo a considerar as NEEs de cada estudante. Neste sentido, a premissa constitutiva da educação inclusiva mostra-se presente na medida em que o foco não está na concretude da tarefa, mas no estudante e no modo como este pode realizar suas atividades pedagógicas. A inferência apresentada fica ainda mais evidente quando da identificação do código IN05T04, posto que nesse a IN nº 05/2020 refere-se a aspectos como tempo, metodologias e ferramentas de ensino e de avaliação, as quais devem ser acessíveis e elaboradas a partir de uma concepção do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) (BRASIL, 2009).

Quanto à IN nº 07/2020, dimensão da Tarefa, o código IN07T01 cita o PEI de forma a promover a acessibilidade curricular para os estudantes com NEEs, com o intuito de estimular a aprendizagem e as singularidades de cada estudante. O PEI direciona o professor a organizar e a planejar estratégias de ensino e aprendizagem para o estudante, a partir dos conhecimentos e das habilidades prévias desse estudante. O código IN07T02 aponta que o PEI deve ser elaborado a partir de informações que foram elencadas com os responsáveis e os estudantes de forma colaborativa entre setores e professores do IFRS. Esse documento mostra a importância da dialogicidade e da comunicação entre os envolvidos de modo a promover a inclusão (BEYER, 2015; CARVALHO, 2016) e o desenvolvimento das atividades escolares (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) do estudante com NEEs, a partir das tecnologias digitais (GARCIA *et. al*, 2011) usadas no contexto de pandemia.

Quanto à dimensão Ferramenta (Quadro 04), na IN nº05 foram identificadas 09 incidências de fragmentos discursivos, que se referem às estratégias de uso de instrumentos e

de recursos para auxiliar professores e estudantes nas APNPs. Cabe ressaltar, que a IN nº07 não apresentou incidências de fragmentos discursivos para esta dimensão.

Quadro 04 – Fragmentos discursivos das INs relativos à dimensão Ferramenta.

Doc.- Ano	Dimensão - Ferramenta	Incidências: 09
IN nº 05/2020	[...] utilizando recursos de tecnologia assistiva como leitores de tela, recursos de ampliação e contraste, mouses e teclados adaptados, acionadores, linhas Braille, dentre outros.	IN05F01
IN nº 05/2020	Não devem ser utilizadas funcionalidades que não podem ser ativadas pelo teclado, exigindo o uso do mouse ou combinação de várias teclas, isso impede a utilização por usuários de leitores de tela ou com limitações físico-motoras.	IN05F05
Doc. - Ano	Dimensão - Ferramenta	Incidências: 00
IN nº 07/2020	Não constam incidências.	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

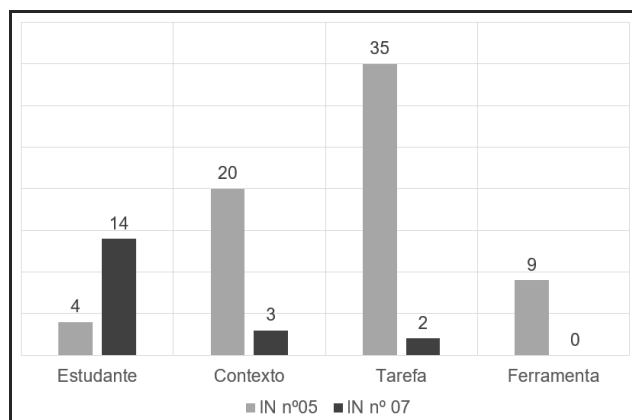
O código IN05F0, extraído da IN nº 05/2020, cita alguns itens de TA (BERSCH, 2009; BRASIL, 2009), que norteiam professores quanto ao planejamento das APNPs, de forma a considerar a singularidade do estudante com NEEs. Essas ferramentas podem ser disponibilizadas aos estudantes, conforme as especificidades de cada aluno (BERSCH, 2009). O *Campus* Caxias do Sul, possui uma gama de ferramentas, que ficam à disposição da comunidade acadêmica e podem ser solicitadas ao NAPNE⁹ do referido *campus* (MORO *et al.*, 2020). Ainda com base na IN nº 05/2020, e apresentado pelo código IN05F05, percebe-se uma preocupação em orientar sobre as funcionalidades que não podem ser ativadas pelo teclado, pois isso não permite que estudantes usem leitores de telas e dificulta o acesso dos estudantes com deficiência física, que não conseguem usar o *mouse* e acessar as atividades pedagógicas. Sobre a IN nº 07/2020 não foram elencadas incidências que abordassem qualquer tipo de ferramenta.

A partir da análise apresentada, constatou-se, como apresentado no Gráfico 01, que a IN nº 05/2020 orienta para a organização das APNPs para estudantes com NEEs e apresenta maior preocupação com as dimensões Tarefa e Contexto. Essa IN dá subsídios para o professor atender os estudantes com NEEs, para além da sala digital, o que possibilita o acesso e a autonomia deles, porém deixa de abordar as dimensões Estudante e Ferramenta, criando uma lacuna, principalmente, por não prever como os estudantes irão acessar as APNPs.

⁹ Site do NAPNE do IFRS *Campus* Caxias do Sul: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/>

Ainda sobre o Gráfico 01 e em relação à IN nº 07/2020, que trata do PEI, pode-se observar que o foco está no Estudante, o que evidencia sua coerência à proposta do próprio documento. Porém, não está contemplando as dimensões Tarefa, Contexto e Ferramenta.

Gráfico 1 – Quantidade de incidências de fragmentos discursivos por dimensão nas INs nº05/2020 e nº07/2020.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Verificou-se por parte do IFRS *Campus* Caxias do Sul, mesmo com lacunas quanto às dimensões postas em segundo plano, que essa instituição apoia as políticas de acessibilidade e de inclusão de alunos com NEEs no ensino profissionalizante, de modo a encontrar estratégias para o acesso e a permanência dos estudantes na instituição.

7 Considerações Finais

A análise documental realizada revelou que a política inclusiva adotada pelo IFRS está em consonância com as Políticas Públicas de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2015, 2016) que vigoram, atualmente, na área da Educação Inclusiva (BAPTISTA, 2002; BEYER, 2015; CARVALHO, 2016). Em relação ao período de pandemia por COVID-19, o IFRS também elaborou documentos orientadores voltados aos estudantes com NEEs, constituídos pelas INs nº 05/2020 e nº 07/2020, que orientam para a elaboração das APNPs e para o PEI, respectivamente. As INs nº 05/2020 e nº 07/2020 corroboram as políticas públicas inclusivas praticadas pelo IFRS, em especial, pelo *Campus* Caxias do Sul, aspecto que vai na contramão do apagamento de PcDs, ressaltados pelos estudos como de Prates (2020).

Assim, a análise documental da IN nº 05/2020 revelou que as orientações relativas ao desenvolvimento de APNPs foram direcionadas aos estudantes com NEEs, tendo como foco a dimensão Tarefa, muito embora o documento tivesse como objetivo propostas de atividades

pedagógicas (tarefas). Portanto, as APNPs deveriam apresentar encaminhamentos possíveis para a realização das atividades, tendo em vista que os estudantes se encontra(va)m em contexto remoto, aspecto que reitera a necessidade de focalizar as dimensões de Estudante, Contexto e Ferramenta. Com isso, percebeu-se que a IN atribuiu ênfase à dialogicidade entre os membros da comunidade acadêmica, com vista ao avanço de ações que possibilitassem o acompanhamento e a evolução dos estudantes. Assim, para o desenvolvimento das APNPs, às INs dispuseram de orientações pedagógicas para que as atividades possam ser acessadas por estudantes com NEEs, sem, no entanto, considerar que para desenvolver atividades escolares em contextos remotos, apoiadas no uso de ferramentas, em especial, do tipo digital, os estudantes necessitavam de aparato tecnológico e conexão com a Internet, de modo a tornar o processo educacional exequível.

Porém, as INs em análise não apontam orientações em relação ao Contexto, principalmente quanto ao acesso digital, aspecto de suma relevância no período de pandemia. A adaptação ou a facilitação do acesso a materiais, como, por exemplo, conteúdos escritos extensos, arquivos com tamanho expressivos, vídeos longos, dentre outros, não são reportados nas INs, sinalizando uma lacuna relativa ao Contexto em que os estudantes realizariam suas APNPs.

Quanto à dimensão Ferramenta, essa pouco foi abordada nas INs, uma vez que em se tratando de estudantes com NEEs, as INs deveriam indicar o uso de TA, materiais adaptados, *softwares* que pudessem ser utilizados para uma melhor interação dos estudantes com o dispositivo (celular, *notebook*, *desktop*, etc) para o acesso às APNPs. Cabe salientar que, quanto à abordagem interdisciplinar, nada se constatou quando do escrutínio do conteúdo das INs aqui analisadas. Esse aspecto está em dissonância com as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, tendo em vista que a ausência de orientações nas APNPs quanto à elaboração de atividades inter/trans/multi-disciplinares remete a propostas pedagógicas sem uma composição dialógica entre disciplinas propedêuticas e técnicas. Além disso, o currículo integrado, que compõe a EP nos IFs, só se efetiva mediante o processo de interdisciplinaridade, uma vez que se parte de uma abordagem geral rumo ao diálogo com uma ou mais disciplinas. Assim, sugere-se que o *Framework* SETT seja considerado quando da elaboração de INs, em se tratando de estudantes com NEEs. Em estudos futuros, pretende-se realizar um levantamento de possíveis tecnologias assistivas voltadas a estudantes com NEEs, que possam ser articuladas à realização de APNPs por estudantes com NEEs.

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, C. R. Entrevista. Ponto de Vista, **Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p.161-172, 2002. Disponível em: <https://rb.gy/iypm65>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BARBOSA, A. M., FIGUEIREDO, A. V., VIEGAS, M. A. S., BATISTA, R. L. N. F. F. Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da SJRJ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p.91-105 mar./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2016.
- BRASIL. Constituição (1982). Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. **Altera Dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Referentes A Profissionalização do Ensino de 2º Grau**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.
- BRASIL, Constituição (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 29 maio 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Reserva de Vagas Para Pessoas Com Deficiência nos Cursos Técnico de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BRAZOROTTO, C. M.; VENCO, Selma Borghi. Educação Profissional no Brasil: história e política dos Institutos Federais. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 98-116, jan. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781850>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BERSCH, R. **Design de Um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Design, Programa de Pós-Graduação em Design, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade** (UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: set 2020.

BEYER, H. O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 73-81.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID – 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, abr 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9eu6.3699>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GARCIA, M. F. et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16108>. Acesso em 20 jan.2021

HAAS, C.; MORO, T. B. O núcleo de acessibilidade como mediador da educação inclusiva em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12908/8206>. Acesso em: 28 fev. 2021. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12908.

IFRS. Portaria nº 168 de 14 de maio de 2010. **Cria a Consultoria de Ações Inclusivas do IFRS**. Bento Gonçalves, 2010. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/boletim_servico_maio-6.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**. Bento Gonçalves, 2012. 67 p. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

IFRS. Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova a Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (FRS)**. Bento Gonçalves, 2014a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

IFRS. Regulamento IFRS nº 20 de 25 de fevereiro de 2014. **Aprova o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. Bento Gonçalves, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. Resolução do Conselho Superior (CONSUP) n. 30 de 28 de abril de 2015. **Aprovar a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e Pessoas com Deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS**. Bento Gonçalves, 2015a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2015414144522662resolucao_30_15_aprovacao_inclusao_de_cotas_nos_proc_selecao_pos-graduacao_ifrs-1.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. Portaria nº 1153 de 19 de agosto de 2015. **Cria o Centro de Tecnologia de Acessibilidade (CTA) do IFRS**. Bento Gonçalves, 2015b. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Portaria-1153_2015.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

IFRS. Instrução Normativa nº 12 de 21 de dezembro de 2018. **Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS**. Bento Gonçalves: 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: 2019, 2019. 470 p. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

IFRS. Constituição (2020a). Resolução nº 38, de 21 de agosto de 2020. **Regulamentar a Implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais nos Cursos Técnicos e Superiores no IFRS, Inclusive de Pós-graduação, em Virtude da Situação de Excepcionalidade Decorrente da Pandemia da Covid-19**. Bento Gonçalves, RS, Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Resolucao_038_2020_Aprova_Regulamento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-do-IFRS.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

IFRS. Constituição (2020b). Instrução Normativa nº 05, de 21 de agosto de 2020. **Normatizar e Orientar Sobre Procedimentos Operacionais Para Prover Acessibilidade das Atividades Pedagógicas Não Presenciais Para Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas no IFRS**. Bento Gonçalves, RS, Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/IN-05-2020-Procedimentos-operacionais-para-prover-acessibilidade-das-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-para-estudantes-com-necessidades-educacionais-especificas-no-IFRS-1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IFRS. Constituição (2020c). Instrução Normativa nº 07, de 04 de setembro de 2020. **Regulamenta Os Fluxos e Procedimentos de Identificação, Acompanhamento e Realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS**. Bento Gonçalves, RS, Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. Epub.

MELO, M. W. S. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

MORO, Tatiele Bolson; CORRÊA, Ygor; VALENTINI, Carla Beatris; MARCOLLA, Valdinei; CARDOSO, Eduardo. Tecnologias Assistivas e Necessidades Educacionais Específicas: da oferta de recursos de software ao público-alvo. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, p. 1242-1256, 1 set. 2020. Revista Eletrônica Política e Gestão

Educacional. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13967>. Acesso em: 29 fev. 2021.

MOREIRA, J. A., SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 07 jul. 2020.

OMS - Organização Mundial da Saúde (Org.). **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: Tradução Lexicus Serviços Linguísticos, 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=29EBCE9025A404CBA8876FEE1FECCBC0?sequence=4. Acesso em: 02 mai. 2019.

PRATES, D. **COVID-19 e o apagamento da pessoa com deficiência**. Justificando, 3 abril 2020. Disponível em: <https://www.justificando.com/2020/04/03/covid-19-e-o-apagamento-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: jun. 2020.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). Educação escolar em tempos de pandemia. **Informe 1**. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: jun. 2020.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

ZABALA, J. S. **Using the SETT Framework to Level the Learning Field for Students with Disabilities**. 2005. Disponível em: <https://joyzabala.com/Documents.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

Artigo recebido em: 07.04.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Multiletramentos e Educação Inclusiva: ressignificando a aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral no contexto de ensino remoto

Multiliteracies and Inclusive Education: giving new meaning to the learning of a student with cerebral palsy in the context of remote education

Cristina PAGLIARINI*
Ana Patrícia Sá MARTINS**

RESUMO: A pandemia mundial desencadeada pelo Covid - 19 implicou uma série de transformações nas mais diversas esferas da sociedade. As instituições educacionais, já tão assoladas por problemas de distintas naturezas, precisaram convocar discentes e docentes a se reinventarem. Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar como práticas multiletradas podem oportunizar maior inclusão de alunos com paralisia cerebral em seu processo de aprendizagem, mesmo em contextos de ensino remoto. Sob o aporte dos Novos Estudos do Letramento e da Educação Inclusiva, desenvolvemos uma pesquisa-ação interventiva, durante o segundo semestre letivo de 2020, com um aluno da rede municipal de ensino da cidade Balsas, no Sul do Maranhão, diagnosticado com paralisia cerebral. A partir dos resultados gerados através de entrevista e observações on-line com a mãe do aluno, bem como das proposições pedagógicas desenvolvidas, é possível afirmar que o aluno com paralisia cerebral precisa de acompanhamento multidisciplinar, para que possa ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Argumentamos também que os recursos tecnológicos, quando didaticamente adaptados, podem transformar-se como instrumentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam e contribuem para o desenvolvimento de múltiplas práticas letradas na ação educativa, possibilitando às crianças com deficiência a inclusão no espaço escolar e no convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Educação Inclusiva. Paralisia cerebral. Ensino remoto.

ABSTRACT: The world pandemic triggered by Covid - 19 implied a series of transformations in the most diverse spheres of society. Educational institutions, already so plagued by problems of different natures, needed to call on students and teachers to reinvent themselves. In this sense, the present work aims to analyze how multiliterate practices can provide greater inclusion of students with cerebral palsy in their learning process, even in remote teaching contexts. Under the contribution of the New Studies in Literacy and Inclusive Education, we developed an intervention research-action, during the second academic semester of 2020, with a student from the municipal education system of the city Balsas, in the south of Maranhão, diagnosed with cerebral palsy. From the results generated through interviews and online observations with the student's mother, as well as the pedagogical proposals developed, it is possible to state that the student with cerebral palsy needs multidisciplinary monitoring, so that he can be successful in the teaching-learning process. We also argue that technological resources, when didactically adapted, can become fundamental instruments in the teaching-learning process, as they facilitate and contribute to the development of multiple literate practices in educational action, enabling children with disabilities to be included in the school space. and social interaction.

KEYWORDS: Multiliteracies. Inclusive Education. Cerebral palsy. Remote education.

* Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora da rede pública do município de Balsas – MA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-44822>. E-mail: cristina.pagliarini@hotmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora Adjunta do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>. E-mail: apsm121285@gmail.com.

1 Introdução

Crianças especiais são como borboletas; cores, formatos e texturas diversas, algumas voam rápidas, outras nem tanto, mas todas se esforçam para voarem do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, única e especial.

Leh Girão

A crise sanitária e o distanciamento social impostos pelo Covid-19 em todo mundo, a partir dos primeiros meses de 2020, desencadearam muitas transformações nas atividades sociais de todos os indivíduos e instituições. Nesse contexto, as instituições educacionais, visando minimizar a propagação de um vírus que tem se mostrado letal, independente de classes sociais, níveis de escolaridade, etnia e localização geográfica, reinventaram-se com diferentes estratégias pedagógicas e de infraestrutura para efetivar o ensino remoto.

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação, por meio de dispositivos legais, determinou e regulou o ensino remoto nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, nos diferentes níveis escolares – da alfabetização à universidade. Assim, durante todo o ano de 2020 (e continuamos!), nós, educadores, fomos sobrecarregados de múltiplas tarefas e potencialidades pedagógicas para (re)inventarmos a educação, (re) inventarmos os modos de ensinar e aprender. Os universos escolares encontrados em um país continental como o Brasil têm descortinado problemáticas de toda ordem, sobretudo, nas escolas públicas, mais especificamente, as das redes municipais de ensino.

Em nosso caso particular, endossamos a problemática da viabilidade do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sob a perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino da cidade de Balsas, na região Sul do estado do Maranhão. Sendo mais específicas, colocamos em pauta nossa realidade educacional no contexto de ensino remoto durante o segundo semestre de 2020, quando um aluno com laudo de paralisia cerebral foi matriculado em uma turma do ensino regular de Ensino Fundamental.

Destacamos ainda que o contexto de ensino remoto durante a pandemia do Covid – 19 impulsionou gestores políticos, órgãos reguladores da educação e pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, principalmente, das licenciaturas a buscarem alternativas para efetivar o direito constitucional à educação. Desde a distribuição de chips e *tablets* à palestras e oficinas on-line em plataformas digitais, como *Meet*, *Teams*, *Zoom*, *You Tube*, *Instagram* etc. Nessas plurais estratégias, identificamos diferentes paradigmas educacionais e, conseqüentemente, foram percebidas diferentes concepções sobre o diálogo com as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, as quais vêm sendo elencadas (e,

por vezes, ovacionadas!) como as principais, senão únicas, soluções para (o futuro da) educação, como observado em várias propagandas de cursos de formação inicial e continuada para professores nas distintas mídias sociais.

Desse modo, ressaltamos que nosso lugar de fala é circunscrito em uma perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada com a Educação Inclusiva e os Novos Estudos do Letramento (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013; ROJO, 2006), haja vista o objetivo de discutir a formação (inicial e continuada) de professores. Assim, norteadas por essas grandes áreas do conhecimento, entendemos que o processo de aprendizagem perpassa o diálogo com as reais práticas sociais letradas do cotidiano do aluno, que se preocupa não só com os modos como os professores ensinam, mas, sobretudo, nos modos em como os alunos aprendem.

Assim, após o receio e o desespero de saber que teríamos um aluno com paralisia cerebral naquele semestre, passamos, em sistema de colaboração¹, a assumir uma postura etnográfica na ação docente no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades com o aluno. Vale ressaltar que a angústia inicial se deu em virtude de não termos formação e qualificação específicas para assistir a esse tipo de alunado, nem atuarmos nos sistemas de apoio do Atendimento Educacional Especializado, encontrado em algumas escolas. Desse modo, a questão que conduziu essa pesquisa foi: como desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem o ensino-aprendizagem aos alunos com paralisia cerebral na perspectiva inclusiva?

Para responder à referida problemática, apresentamos no presente artigo nossa pesquisa-ação interventiva, sob a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada e da Educação Especial e Inclusiva em diálogo com os Novos Estudos do Letramento, objetivando analisar como práticas multiletradas podem oportunizar maior inclusão de alunos com paralisia cerebral em seu processo de aprendizagem em contextos de ensino remoto.

Diante do exposto, organizamos o trabalho em seis seções. Inicialmente, pontuamos discussões sobre a educação inclusiva e seus desafios no contexto de ensino remoto. Em seguida, apresentamos nossas bases teóricas acerca dos multiletramentos no

¹ A primeira autora desse trabalho desenvolveu a referida proposição de pesquisa durante os meses de abril a setembro de 2020, sob a orientação e intervenção colaborativa da segunda autora, a partir de oficinas e discussões acadêmicas ministradas em seu grupo de pesquisa na pós-graduação.

ensino e as (novas) perspectivas para aprendizagem. Logo após, explicitamos nossos procedimentos metodológicos para uma prática pedagógica interventiva. Posteriormente, analisamos os dados apreendidos em nossas práticas multiletradas com o referido aluno portador de paralisia cerebral durante o segundo semestre de 2020, em contexto pandêmico. E, na última seção, tecemos nossas considerações finais a respeito do desenvolvimento da pesquisa-ação proposta.

2 A educação inclusiva e seus desafios no contexto de ensino remoto

Como alega Almeida (2004), a escola tem em seus principais objetivos a função de garantir a aprendizagem, com habilidades e valores inerentes à formação social do aluno, participando do processo de socialização para que permita àquele maior interação e protagonismo em comunidade. Nesse sentido, é importante que o docente esteja preparado para lidar com as diferenças e diversidades na sala de aula.

Santos (2008) complementa que é preciso o docente estabelecer, por meio de observações, intervenções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, valorizando os aspectos afetivo, educacional e cultural. Contudo, além dessas habilidades requeridas aos docentes, com a política oficial da educação inclusiva, foi necessário que os professores revissem as concepções nos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando peculiaridades às formações docentes, bem como aos modos de ensinar, em virtude de um aluno com universos distintos do que comumente se encontra nas salas de aula brasileiras.

A esse respeito, Mantoan (2006) adverte que vieram à tona inúmeros questionamentos e dúvidas acerca da forma de trabalhar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais - NEE. De acordo com Mantoan (2006, p. 54),

[...] ensinar numa perspectiva inclusiva, significa dar um novo sentido ao papel do professor, da escola, da educação e da prática pedagógica [...]. Contudo, a formação do professor enfatiza a sua importância, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais do ensino.

Como é possível percebermos, ensinar numa perspectiva inclusiva requer competências e habilidades dos professores que estão intimamente relacionadas à sua formação. Contudo, embora disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, que cabe ao docente e à instituição de ensino proporcionar a formação para assistência a esses educandos, sabemos que não é bem essa a realidade

encontrada em nossas escolas; ao menos não foi essa a nossa! Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 59,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 20).

No âmbito da necessidade especial, que compõe a maior parte da Educação Inclusiva, esse esforço é marcado pela luta contra o quadro de segregação escolar vigente até o início desse século. Esse quadro faz referência à separação da escola regular da escola especial, mediante o diagnóstico de perfis e laudos médicos, situação que limitava o desenvolvimento pleno dos alunos segregados (SILVA, 2009). Como resultado dessa luta, a partir dessa década, a Educação Inclusiva aparece como realidade e não mais como mera proposta ou hipótese ideal, instaura-se como política educacional e realidade escolar, onde usa da diversidade e da diferença como instrumento da educação pessoal e de ensino.

Fonseca (1995) explica que essa realidade é reflexo de uma geração docente que se preparou em pelo menos um nível para a tarefa inclusiva. Há de se lembrar também que a inclusão escolar, quiçá dizer social, acontece em níveis e depende de diversos fatores, portanto, o fato da Educação Inclusiva já existir como realidade educacional não garante a sua plena realização.

Tecnicamente, segundo Carvalho (2005), a Educação Inclusiva não pretende substituir a educação especial, mas englobá-la dentro de uma filosofia maior, mais abrangente e socialmente construtiva: a inclusão. Nesse ponto de vista, a educação inclusiva não limita a especial; o que ocorre é uma expansão dos seus recursos, tanto no sentido da técnica didática e pedagógica quanto no movimento de construção de um verdadeiro acolhimento a partir da necessidade especial na escola; entendendo que a necessidade especial não é um fator cristalizado na pessoa, mas uma situação que acomete a todos em determinadas fases da vida, desse modo, a educação dos diferentes será regida pela e para a inclusão.

Em termos de Brasil, a ideia de 'educação para todos' "ganhou força desde o Manifesto dos Pioneiros, no qual se almejava tornar a escola um espaço acessível em todos os graus, para todos os cidadãos" (SILVA, 2012, p.1). Porém, em se tratando de inclusão, o foco, em âmbito político, nem sempre esteve nas crianças e em suas necessidades educacionais diferenciadas, mas sim nos ideais de uma política hegemônica. Em seu pano de

fundo, o contexto histórico que deu base para discussão de uma educação inclusiva, que atenda à clientela educacional em sua diversidade, vem do discurso advindo da lógica neoliberal, discurso que visa:

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, [sic] jovens e [sic] adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1990, 06).

A universalização, prevista no excerto acima, motiva promover a equidade, ou seja, objetiva que todas as crianças, todos os jovens e os adultos tenham acesso à escola, mas sem especificar qual sua concepção de qualidade, até porque, nesse mesmo artigo da referida declaração - quando contemplam as pessoas com deficiência -, é mencionado que as necessidades básicas de aprendizagem devem receber uma “atenção especial”. Contudo, essa falta de especificidade na qualidade e na atenção à integralidade da pessoa com deficiência demonstra que "o movimento de educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um ‘imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado!’." (SILVA, 2012, p.1, grifos da autora).

Nesse contexto, entendemos que a questão da inclusão não é apenas constituída por razões estruturadas no cerne idealístico de pensadores e educadores em geral, que desejam uma sociedade igualitária e mais humana, mas também há de se refletir acerca do contexto político no qual foram sendo construídos esses ideais. Contudo, isso não anula o anseio de uma sociedade igualitária, que respeite toda pessoa enquanto ser humano, abandonando a discriminação por cor, etnia, gênero, condições físicas ou intelectuais, religião e tantos outros aspectos da humanidade em geral.

A condição de equidade social, segundo Skliar (2015), é um sonho almejado há muito tempo por aqueles que sofreram atrocidades durante séculos, àqueles cuja humanidade fora desprezada, e foram sendo intitulados de 'anormais', por uma parcela de pessoas que se considerava dentro dos padrões (socialmente constituídos) da normalidade. Dentre as atrocidades elencadas por Skliar (2015), destacamos a máxima errônea de que as pessoas com necessidades especiais seres consideradas incapazes de se tornarem sociáveis ou educáveis, equívoco bárbaro cometido pela ignorância de culturas essencialmente excludentes.

Resultante desse complexo social instável, de políticas públicas atreladas às articulações econômicas síncronas e de curto prazo, as pessoas com necessidades especiais

foram em alguns momentos perseguidas, julgadas e executadas, em outros eram alvos de caridade, da piedade, que, em seguida, os remetia à uma reclusão, e, como consequência, à marginalização. O rótulo 'deficiente' continua intrínseco à concepção que esta sociedade civilizada, porém excludente e algumas vezes desumana com o diferente, tem das crianças que possuem diferenças físicas ou/e psíquicas, enfim, todo aquele que não se amolda nos padrões da 'eficiência' (SANFELICE, 1989). Na contemporaneidade, mesmo com tantos debates sobre a inclusão, bem como o estabelecimento de leis que garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais, de terem suas diferenças respeitadas e sua humanidade valorizada, ainda é possível identificarmos as dificuldades e barreiras impostas a essas pessoas, especialmente, quando se trata da educação (MACIEL, 2000).

No que se refere à paralisia cerebral, segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (2014), é uma condição que provoca um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança e a lesão no sistema nervoso central pode comprometer a área sensorial, cognitiva ou motora, provocando alterações no tônus muscular, percepção e capacidade de aprender, interpretar os estímulos ambientais e o movimento. As sequelas podem agravar-se pela dificuldade em explorar o meio e de se comunicar (BRASIL, 2014).

Conforme Limongi (1998), a Paralisia Cerebral é conceituada como distúrbio de movimento e da postura. Tal distúrbio é resultado de uma lesão no cérebro, tendo características comuns: o comprometimento neuromotor, a alteração do tônus muscular, causando problemas de comunicação e das funções fonoarticulatórias. Ela explica ainda que:

A paralisia cerebral é tida como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro. A lesão no cérebro não acarreta somente uma perda de controle muscular funcional, mas também provoca alterações do sistema sensorial da pessoa. Essas alterações devem acontecer até os dois anos de idade, que é fase mais importante da maturidade neurológica, na qual também ocorrem as principais aquisições motoras e perceptuais. Temos de considerar que a lesão no cérebro não é progressiva. Porém, ao longo do desenvolvimento físico da criança com paralisia cerebral, podem ocorrer modificações em seus padrões motores anormais apresentados, deixando sequelas por toda a vida (LIMONGI, 1998,p.32):

Conforme pontuado acima, entendemos que a paralisia cerebral interfere no movimento e na postura do indivíduo, o que pode afetar áreas do cérebro, impedindo o desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem da fala e da escrita. Braga (1995, p.29) argumenta que, dependendo do quadro clínico da pessoa com paralisia cerebral, há as seguintes classificações:

Espástica: é a mais frequente na população, caracterizada por aumento do tônus muscular, diminuição de força muscular e hiperreflexia (excesso de reflexos). A esse quadro chamamos de espasticidade, que ocorre como consequência de lesões piramidais, geralmente ocorridas no córtex motor, podendo causar contraturas que levam ao desenvolvimento de deformidades articulares. Os movimentos são restritos e requerem um grande esforço. Coreatetose: lesão extrapiramidal que ocorre nos núcleos de base, isso acarreta em movimentos espontâneos e involuntários, de difícil controle. Ao contrário do que acontece nas lesões piramidais, em que a maior dificuldade está no início do movimento, neste caso o maior problema é manter o movimento. Uma característica forte deste tipo de lesão é na face, parte fortemente afetada pela paralisia ocasionando graves problemas de articulação da fala. Distonia: também é uma lesão extrapiramidal, menos frequente, o músculo do tronco e a porção proximal dos membros são mais afetadas. Ataxia: lesão no cerebelo, as lesões motoras nem sempre são presentes no primeiro ano de vida. Apresenta-se falta de equilíbrio e de coordenação motora grossa, atraso no desenvolvimento motor, geralmente essas crianças só adquirem marcha independente após os três ou quatro anos. Hipotonia: caracterizada pela falta de tônus muscular. Tipos mistos: indica uma combinação de dois dos tipos descritos anteriormente, geralmente a classificação se faz de acordo a alteração motora predominante.

É evidente que esses possíveis alunos apresentarão alterações no desempenho motor e também implicação das funções neurovegetativas. Podem também apresentar deficiências sensoriais, dificuldades com a noção de espaço, além de ser muito comum apresentarem dificuldades visuais. Como advertem Prado e Leite (2004), o aluno com paralisia cerebral necessita de cuidados com locomoção, alimentação, utilização de equipamentos e aparelhos médicos, a presença de um acompanhamento na sala de aula comum é necessária. Daí, a necessidade que as leis brasileiras garantam ao cidadão com deficiência ajuda técnica, onde o professor de AEE deve ajudar aos alunos com necessidades especiais, identificando os recursos necessários para a efetivação de sua inclusão em sala de aula.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2006, 04). Neste sentido, para acolhimento desses alunos em sala de aula, a escola precisa respeitar as diferenças, na perspectiva não só de incluí-los no ambiente educacional, mas trabalhar uma pedagogia que venha organizar o ensino de forma que os mesmos participem ativamente do processo escolar, utilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade como Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA e a Tecnologia Assistiva – TA.

As discussões sobre a “inclusão de todos” na rede de ensino regular pública no Brasil desencadeiam uma série de divergências sobre a adaptação da escola e do currículo à inclusão da diversidade humana, como menciona Sanfelice (1989, p. 31):

Podemos hoje afirmar que a expansão quantitativa da educação formal revelou a 'crise da escola'. Não no sentido de uma argumentação elitista contrária à expansão quantitativa, mas sim no sentido de que a escola não foi se moldando para o trabalho pedagógico com clientela distintas. A democratização do acesso à educação formal não se converteu em uma conquista imediata da escolarização efetiva.

Não que seja uma tarefa fácil a adaptação das escolas regulares às mudanças estruturais desta nova política, porém, mais difícil é a tarefa de romper com os paradigmas de uma sociedade excludente e refazer seus ideais na mentalidade dos profissionais da educação, bem como dos próprios alunos e pais. É na mentalidade que está o verdadeiro problema, enquanto a concepção de que o deficiente ou diferente (pelos padrões da normalidade) não é capaz ou é um "coitadinho" prevalecer, não haverá espaço em nossas escolas ou na sociedade em geral para incluí-lo. Nessa perspectiva, consideramos e enfatizamos a urgência de mais pesquisas intervencionistas, sob orientação profissional e acadêmica, que visem à inclusão social e educacional das pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, entendemos que o professor, sabendo das dificuldades relacionadas à aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral, precisará de orientação para atender à necessidade particular das crianças portadoras dessa condição e permitir que possam ter as mesmas oportunidades em relação à aprendizagem. No entanto, refletimos que a necessidade de assistir educacionalmente crianças com necessidades especiais é coerente com a realidade da diversidade humana, pois nenhum indivíduo é igual a outro, nem todos têm as mesmas potencialidades ou dificuldades, seja na vida escolar ou em outros aspectos do seu cotidiano.

Diante da realidade encontrada no contexto de ensino remoto com a matrícula de um aluno com paralisia cerebral, decidimos empreender estratégias didáticas para oportunizar a construção e desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva sob o viés dos multiletramentos, objetivando conhecer, analisar e discutir (novas) possibilidades de atuar na educação especial, ainda que não tenhamos formação e/ou experiência profissional específica para o Atendimento Educacional Especial da escola cenário dessa pesquisa.

3 Multiletramentos e ensino: (novas) perspectivas para uma aprendizagem inclusiva

Novos contextos, novos sujeitos e novos diálogos têm incitado os educadores a buscarem (in)formações acerca dos processos de ensino-aprendizagem. A realidade pandêmica do COVID-19 intensificou a necessidade das instituições escolares e nós professores a repensarmos o diálogo com as práticas sociais reais de leitura e escrita, principalmente, em virtude das (inter)ações que se agudizaram por meio de plataformas digitais.

Nessa complexa rede de habilidades requeridas, trazemos como uma de nossas bases teóricas da pesquisa a Pedagogia dos Multiletramentos, que, conforme nos explicam Rojo e Moura (2012, p. 12), trata-se de uma proposta teórico-didática que surgiu em 1996, a partir publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (‘Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’)*”. Esse manifesto tem origem em um Colóquio do Grupo de Nova Londres, quando um grupo de estudiosos do letramento, reunidos em Nova Londres, nos EUA, sentiu a necessidade de abordar os letramentos na escola de forma que abrangesse o alunado e contemplasse as múltiplas culturas, linguagens e as novas formas de comunicação daqueles jovens.

Rojo e Moura (2012, p.13) argumentam ainda que uma das frentes dos multiletramentos é “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Argumentamos que essa perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Linguagens, que pressupõem um ensino pelo qual se contemple as múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais.

Nesse sentido, trazemos para nossa discussão também a proposição de um programa de multiletramentos didáticos (PROMULD), pensado como uma pedagogia de projetos colaborativa que visa oportunizar a (futuros) professores a apropriação didática de artefatos digitais como instrumentos de ensino (MARTINS, 2020). Martins, em sua tese de doutoramento, demonstra que é preciso oportunizarmos aos (futuros) professores uma formação compreendida como processo, em que a construção do trabalho didático com os gêneros é inseparável dos contextos no e para o local de trabalho; especialmente, com os gêneros multimodais que circulam em suportes/ambientes digitais dentro e/ou fora do ambiente acadêmico e escolar.

Ademais, como ressaltado pela autora supracitada, acreditamos que propor aos (futuros) professores uma postura etnográfica nos contextos escolares e fazê-los refletir acerca do tema, por meio da escrita com gêneros da esfera acadêmico profissional, propiciará um maior agenciamento na aprendizagem, ao construir conhecimentos a partir de si e com os outros, desenvolvendo letramentos didático-digitais. Ainda, como destacado em Martins (2020), os Letramentos didático-digitais são capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Diante disso, (re)construímos o planejamento das aulas remotas durante os meses de abril a setembro de 2020, visando oportunizarmos (novas) possibilidades de aprendizagens, sob a perspectiva inclusiva, com os multiletramentos no ensino, de modo a coconstruir letramentos didático-digitais com nosso aluno com paralisia cerebral.

4 Procedimentos metodológicos para uma prática pedagógica interventiva

O estudo teve abordagem qualitativa, adotando como modelo de investigação o aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), nesse tipo de pesquisa, há uma ação deliberada de transformação da realidade, que tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Vale ressaltar que a pesquisa-ação permite a intervenção do pesquisador, dentro de uma problemática social, promovendo novos saberes e a análise crítica sobre suas ações.

O cenário da pesquisa se constitui de aulas síncronas e assíncronas ministradas durante o contexto de ensino remoto com um aluno com paralisia cerebral e o acompanhamento de sua mãe. O referido aluno foi matriculado no início do ano letivo de 2020 na escola da rede pública municipal da cidade de Balsas, localizada na região Sul do Maranhão. A pesquisa foi desenvolvida em sistema de colaboração entre as autoras dessa pesquisa durante os meses de abril a setembro de 2020. Nesse sentido, participaram dessa investigação um aluno de 9 anos, portador de paralisia cerebral, sua mãe e sua professora. Usamos os nomes fictícios para identificar as parcerias colaborativas e facilitar a caracterização da entrevista: João (aluno), Maria (mãe). Ressaltamos ainda que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a análise macro do contexto de investigação, contamos com os seguintes instrumentos de geração de dados: o planejamento da professora; as atividades didáticas desenvolvidas com o aluno e sua mãe; anotações reflexivas da professora após os encontros síncronos com a mãe e o aluno, via *Meet*; entrevista com gravação em áudio realizadas com a mãe do aluno.

5 Ressignificando a Educação Inclusiva na pandemia: práticas multiletradas com um aluno com Paralisia cerebral

O protagonista da nossa pesquisa, João, encontra-se na faixa etária de 9 anos e estava cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I. Apresenta diagnóstico de paralisia cerebral e possuía alto grau de comprometimento motor, não falava, não andava e não conseguia manter-se muito tempo sentado sem sentir dores. Além disso, devido à falta de condições financeiras para aquisição de uma cadeira adaptada, a mãe acostumou a colocá-lo deitado, favorecendo à atrofia das pernas e dos braços, por passarem demasiado tempo sem movimentar-se. Em virtude da dificuldade em manter-se sentado, no breve período de aulas presenciais antes da suspensão em decorrência da pandemia da Covid-19, João era acomodado no colo de professores e/ou de sua mãe.

Apesar de sua situação delicada, engana-se quem imagina João como uma criança tímida e triste. Ao contrário, é uma criança sorridente que demonstrou interesse em manter a relação didático-afetiva com os professores da escola, fato que motivou e permitiu o desenvolvimento do presente trabalho.

A outra protagonista e colaboradora de nossa pesquisa é a mãe do João, identificada aqui como Maria. Visando um acompanhamento mais afetivo e etnográfico para nossa proposição pedagógica interventiva, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com Maria para identificarmos e conhecermos um pouco mais das práticas sociais do cotidiano com seu filho e, assim, (re) planejarmos nossas ações didáticas.

Desse modo, subdividimos essa seção em duas partes: na primeira, discutimos os dados gerados na entrevista realizada com a mãe do nosso aluno com paralisia cerebral e, na segunda parte, analisamos as estratégias pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos e do letramento didático-digital desenvolvidas com João.

5.1 O acompanhamento do João: entrevista com a mãe do discente

Discutiremos nessa seção percepções apreendidas durante a entrevista realizada com a mãe do João, senhora Maria, acerca do processo de ensino e aprendizagem do seu filho portador de paralisia cerebral. Logo no início da entrevista, consideramos relevante conhecermos como foi o processo de diagnóstico do filho com paralisia cerebral e quais os obstáculos enfrentados pela família no caminho. Segundo Maria,

“A gravidez dele foi tranquila, foi planejada, desejada. Tudo começou no parto, forçaram o parto normal, dilatei, mas não tinha espaço para a passagem de parto normal, [...] optaram fazer uma cesariana. Como passou da hora de nascer, o meu filho não chorou, o coração e o cérebro pararam. O médico depois de muitas tentativas conseguiu reanimá-lo”.

A partir das informações relatadas pela mãe, é válido ressaltar que alguns eventos como esse podem levar ao comprometimento cerebral, e a diminuição de oxigênio (O_2) é um deles. Segundo Rotta (2000), a redução da concentração de O_2 no sangue (hipoxemia) ou diminuição da perfusão de sangue no cérebro (isquemia) podem provocar o comprometimento do cérebro. Superada a aceitação do filho com paralisia cerebral, Maria e o esposo buscaram tratamento para o filho, conforme explica: “Começamos a tratar do nosso filho com fisioterapia, equoterapia e hidroterapia. Ele estava desenvolvendo muito”.

Destacamos, nesse ponto, a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento dos filhos. A respeito dessa papel, Lopez (2002, p.17) resalta que:

A família tem um papel imprescindível na vida de seus filhos; é onde acontece o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos através da educação doméstica, na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com regras que foram criadas e reformuladas no decorrer da formação da sociedade.

Acerca da relevância do acompanhamento e apoio familiar, Maria desabafa, alegando que:

“[...] o pai dele como não aceitava a deficiência do filho; não teve a paciência de ver os resultados, sempre dizendo que gastava tanto e não via resultado. Chegou ao ponto de o médico pedir para ele não ir mais às sessões, porque o menino ficava nervoso com a presença dele. Isso afetou bastante nosso relacionamento e levou ao fim do casamento. Tive que parar com parte do tratamento, pois o pai não ajuda”.

Segundo Almeida et al (2016), o diagnóstico de paralisia cerebral afeta todo o núcleo familiar, gera medos, conflitos, dúvidas e muita insegurança. A família sofre um choque, pois a realidade não corresponde às expectativas geradas na gestação e passa a viver um processo de luto pelo filho ser diferente, causando nos pais a sensação de

impotência frente a situação, uma vez que eles, geralmente, não possuem conhecimento sobre a doença, tratamento e suas consequências. Dantas et al Moura (2010) explicam que os familiares têm dificuldade em compreender o que está acontecendo, pois sentem culpa e incapacidade de gerar filhos dentro dos padrões que idealizaram. Estes pesquisadores afirmam ainda que, diante da negação e do luto pelo filho esperado, a família pode apresentar dificuldades sem estabelecer vínculos com a criança.

Quanto ao comportamento do João nas interações presenciais na escola, a mãe relatou-nos que, em geral, os professores passavam uma atividade para o restante da turma e davam uma folha de papel em branco e lápis de cera coloridos para mim e para o João, a fim de ele desenhar. Algumas vezes, as professoras apontavam qualquer parte do livro e pediam que o João pintasse ou desenhasse.

A mãe ainda informou ainda que as cores chamam muito atenção do filho, principalmente, quando ele fica assistindo a desenhos animados e Dvds de músicas infantis com a prima criança em casa. Segundo Maria, os sons nos vídeos e as imagens bem coloridas prendiam a atenção do João e ainda o acalmavam, pois ele ficava tentando interagir com a prima e os vídeos, batendo palmas, sorrindo e querendo pular do sofá. Maria declarou também que, momentos como esses proporcionaram alegria e descanso a ela.

Essas informações da mãe acerca das práticas sociais do filho, bem como a relação que tinha com a multissemiose e multimodalidade da linguagem aguçaram nossa motivação em buscar estratégias pedagógicas que possibilitassem aprendizagens significativas e inclusivas com João. Ainda que abaladas pelo contexto de ensino remoto, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem com um aluno tão peculiar como João, acreditamos que as práticas interventivas construídas e desenvolvidas em colaboração com a família e discutidas nesta pesquisa possam ser pensadas para um ensino em perspectivas multi/inter/transdisciplinares e contextuais na e para além da pandemia.

5.2 Práticas interventivas no processo de ensino-aprendizagem do João

Kleiman (2006) argumenta que é interessante pensar nos projetos como estratégias de letramento, isto é, planos de atividades visando o letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho

coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Nesse sentido, ancoradas nos Novos Estudos do Letramento e na Pedagogia dos Multiletramentos, pensamos nosso trabalho a partir da concepção de letramentos para além do nível da palavra. Ainda, de acordo com a concepção de multiletramentos, consideramos as práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também aos enunciados em diferentes semioses (COPE; KALANTZIS, 2015).

Com relação ao “como” empreender uma Pedagogia dos Multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem, o Grupo de Nova Londres (GNL) apresenta, segundo Rojo (2012 apud NÓBREGA, 2018, p. 152), alguns fatores que contribuem para a utilização dessa metodologia. São eles: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Mapa da Pedagogia dos Multiletramentos, proposto pelo GNL



Fonte: Cope e Kalantzis (2000 apud ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

Assim, a partir dos dados gerados na entrevista, bem como nas observações pontuadas em nosso diário de campo, durante e após as aulas síncronas, começamos a discutir e construir algumas atividades pedagógicas para João. Essas atividades buscavam explorar e desenvolver o processo de construção de sentido multissemiótico da linguagem, estimulando, ao máximo, a interação e participação do aluno. Para o contexto da presente pesquisa, discutiremos uma dessas atividades.

Inicialmente, foi necessário fazermos uma busca por histórias infantis, mais especificamente, histórias que estivessem disponíveis em vídeo e que tivessem possibilidade

de trabalho pedagógico com as cores. Catalogamos algumas na plataforma *You Tube* que nos ajudaram a enxergar melhor o universo infantil e da educação especial. As atividades propostas eram relacionadas as diferentes áreas de conhecimento.

Dentre as várias, uma foi selecionada para nossa atividade com João. A história escolhida foi ‘Os pingos e as cores’, de Mary França e Eliardo França. A partir desse e outros vídeos catalogados, foi possível construirmos breves vídeos em animação no *Power Point*, adaptando as histórias aos objetivos elencados para aulas e, sobretudo, para a condição físico-motora e mental do João. Com base na história ‘Os pingos e as cores’, por exemplo, produzimos atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Na aula de Português, João precisaria (re)conhecer e colorir a letra E, reconhecer as cores amarela e verde, e estimulando a coordenação motora com traçado reto, além de acompanhar a leitura e pronúncia de diferentes palavras iniciadas com a letra E. Na aula de Matemática, João foi estimulado a colorir números, reconhecer a cor vermelha, além de trabalhar a coordenação motora com o dedo imerso na tinta para preencher os espaços ao pintar.

É preciso ressaltar que nos vídeos em animação no *Power Point*, produzidos para as aulas síncronas e assíncronas com o João, há uma explicação direcionada à mãe para a realização das atividades. Por outro lado, os vídeos com a devolutiva das atividades, em que constam a realização das atividades pelo João e sua mãe eram gravados por algum familiar e enviado a nós via *Whatsaap*. Na Figura 02, temos um *print* de um destes vídeos, mostrando o João realizando uma das atividades propostas.

Figura 2 – O aluno realizando a atividade de Português



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Retomando os fatores da teoria de Multiletramentos, identificamos nessa proposta de uso de *slides* em *Power Point*, vídeos do *You Tube* com narrativas curtas para explanação dos conteúdos pode ser caracterizado como Prática Situada. Nossa afirmação dá-se pela imersão que essa atividade do projeto possibilitou por meio de práticas que fazem parte da cultura do aluno e em gêneros e *designs* disponíveis para essas ações, relacionando-as com outras de outras dinâmicas, de outros espaços culturais (ROJO, 2012, p. 30).

De acordo com Rojo (2012), sobre as práticas situadas, é possível se realizar uma instrução aberta, ou seja, uma análise sistemática e consciente de práticas e de gêneros familiares ao aluno, bem como de seus processos de produção e de recepção. Consideramos que a receptividade e a interação que alcançamos com o João, dentro de suas limitações, foi possível em virtude de ele e sua mãe terem demonstrado interesse e participação ativa quando das atividades solicitadas.

Em relação ao Enquadramento Crítico, consideramos que este aconteceu de maneira mais significativa nos momentos das aulas síncronas, em que percebíamos a interação do João e sua vontade de ser agente ativo e demonstrar, de algum modo, aquilo que mais lhe agradava. Por exemplo, podemos citar as respostas de João nas atividades das cores e dos vídeos gravados pela professora, em que, além das histórias narradas com recurso da linguagem verbal e não-verbal; destacamos para os estímulos por meio de imagens e a voz da professora. Acreditamos que a participação mais ativa e interessada do aluno quando esses vídeos acompanhavam as atividades ajudaram-nos a desenvolver um olhar crítico e reflexivo para que selecionássemos e analisássemos os materiais didáticos cada vez mais adequados à realidade do João; além de promover uma mudança de comportamento desse estudante, ao assumir, dentro de suas peculiaridades, um papel de protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, reforçamos que o papel do professor continua sendo importante, pois auxilia, criando caminhos, mostrando alternativas e possibilidades aos estudantes; máxima corroborada na Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006 apud PINTO, 2012), pela defesa de os professores exercerem função de orientar os alunos, servindo de mediadores, em contextos reais de aprendizagem, ajudando-lhes na sua autoconfiança e na tomada de decisões.

Rojo (2012) esclarece que, a partir de uma imersão em práticas situadas com análises sistemáticas dessas práticas e com o enquadramento de letramentos críticos, é possível a

produção de uma prática transformadora. Tal prática é a transferência de significados adquiridos na escola para outras realidades.

Para além do contexto de educação inclusiva com foco em discentes portadores de deficiências de ordens distintas, conforme Andrade Neta (2018, p. 28), se os quatro elementos da Pedagogia dos Multiletramentos forem contemplados, a aprendizagem passa a ser significativa, haja vista que há um amadurecimento dos alunos à medida que foram ouvidos e valorizados como protagonistas no contexto escolar. Destacamos que, em nossa proposta de pesquisa interventiva, buscamos empreender essa prática transformada de maneira colaborativa, interativa e por meio da mediação do conhecimento, pois acreditamos que este seja um caminho atrativo para estudantes com necessidades especiais como o João.

Ainda analisando esse contexto complexo e dinâmico que é a educação (na sua estrutura geral), Silva (2011 apud MARTINS, 2020) reconhece que a tradição curricular tem privilegiado a educação formal e a legitimação do saber por meio de conteúdos padronizados. Nos seus estudos sobre currículo, o pesquisador discute a predominância da pedagogia dos conteúdos na educação brasileira e de concepções curriculares técnicas, argumentando acerca da necessidade de questionar currículos que sigam as filosofias tradicionais, no sentido de refletir acerca do conhecimento escolar e do próprio currículo como invenções sociais, cujos processos políticos, no sentido amplo do termo, são conflituosos e nunca neutros.

Por isso, além de acompanharmos João pelas aulas síncronas no ensino remoto, foi preciso, ao menos uma vez por semana, também irmos a sua casa, para viabilizarmos mais auxílio didático. Nesses encontros, questionamos à mãe acerca de suas impressões sobre as experiências de ensino-aprendizagem, com as várias formas de linguagem e tecnologia, e de como elas estariam ou não contribuindo para a aprendizagem do seu filho. Maria foi categórica em afirmar que “essas formas de ensino são ótimas, a cada dia ele está evoluindo. Ele consegue entender o que é transmitido pelos vídeos e facilitaram muito para a aprendizagem”.

Desse modo, como argumentado por Silva (2011 apud MARTINS, 2020), nossa experiência didática oportunizou reflexões em torno das práticas pedagógicas com alunos com necessidades especiais, em que foi necessário pesquisarmos e ressignificarmos perspectivas curriculares para a apropriação de novas tecnologias, tanto no âmbito profissional quanto no contexto de ensino remoto na educação básica, para viabilizarmos estratégias de ensino-aprendizagem. Ao final de cada aula síncrona e de cada visita ao João e à sua mãe,

registrávamos nossas angústias e incertezas sobre o processo de aprendizagem que desenvolvíamos. Quais artefatos digitais eram mais comuns em seu cotidiano, quais materiais escolares eram acessíveis à realidade sócio-econômica da mãe, quais familiares colaboravam com a mãe na assistência ao João, quais atividades pareciam mais interessantes a ele, qual a disponibilidade da mãe e dos familiares para acompanhá-lo na realização das tarefas, como era a qualidade do acesso à internet etc.

Ademais, conforme argumentado por Martins (2020) com base nos Novos Estudos do Letramento e dos Multiletramentos, acreditamos que as novas tecnologias possibilitam espaços legitimados de problematização nos currículos da educação básica, oportunizando práticas para a construção ubíqua de aprendizagem; conhecimentos democráticos, distribuídos e socialmente relevantes; formação crítica do sujeito; valorização ética e estética; criticidade; criatividade; domínio de diferentes semioses/modalidades; igualdade ao acesso, ao uso e à produção de objetos culturais eruditos e populares.

Segundo Pahl e Rowsell (2005, p. 23), o letramento está ligado à nossa identidade e às nossas práticas, essa articulação é o que eles denominam de terceiro espaço. A partir dos apontamentos dos pesquisadores, defendemos que assumir uma abordagem que entenda o letramento como uma prática social envolve reconhecer que a escola é apenas um dos cenários onde as práticas de letramento ocorrem. Isso reconhece que os recursos usados para ensinar em sala de aula podem ser diferentes, em diálogo com os recursos utilizados pelos alunos em suas casas e outros contextos. Desse modo, acreditamos que as atividades construídas por meio de vídeos e atividades impressas proporcionaram ganhos no processo de aprendizagem do João. Os artefatos audiovisuais foram transformados em instrumentos de ensino e apropriados (e adaptados) pela professora para favorecer e viabilizar o processo de comunicação, interação e compreensão do aluno com paralisia cerebral.

É preciso ressaltar ainda que o processo de reflexão e (re)planejamento das ações didáticas perpassou todo o semestre letivo, quando foram discutidas e (re)avaliadas conjuntamente entre as autoras desta pesquisa. No caso em particular, com a educação transcorrendo no contexto remoto e com a experiência de termos um aluno com paralisia cerebral, consideramos que a pesquisa-ação interventiva permitiu-nos percepções valiosas para identificar, selecionar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, como também, para ações pedagógicas que dialogassem com os artefatos digitais e a multimodalidade da linguagem.

6 Considerações (que nunca serão) Finais!

Desde março de 2020, quando oficialmente decretada crise epidemiológica viral da Covid-19, as instituições escolares brasileiras suspenderam as aulas presenciais. O contexto de ensino remoto requereu novas habilidades dos docentes para continuar o processo de ensino-aprendizagem, independentemente das diversas realidades sociais e econômicas do nosso país. Somados a isso, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de vivenciar o processo de aprendizagem com um aluno no Ensino Fundamental I com paralisia cerebral. Assim, passados os momentos iniciais de receio e sentimento de despreparo para assistir a esse aluno, objetivamos responder à seguinte problemática: como desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem o ensino-aprendizagem aos alunos com paralisia cerebral na perspectiva inclusiva?

Nesse sentido, a investigação na perspectiva dos Multiletramentos e da Educação Inclusiva possibilitou a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem de um aluno com paralisia cerebral no contexto de ensino remoto. Além disso, as práticas pedagógicas, colaborativamente discutidas e desenvolvidas, foram relevantes no processo de formação e de desenvolvimento do letramento didático-digital das professoras autoras deste trabalho, haja vista que tais práticas oportunizaram momentos significativos de compartilhamento de saberes *para, sobre e no* local de trabalho do professor. A reflexão e a avaliação de eventos de letramentos voltados à construção de um terceiro espaço entre ensino e tecnologia, oportunizadas pela proposição de atividades com multiletramentos a um aluno com paralisia cerebral possibilitou a tomada de consciência de nossos letramentos didático- digital, isso é, revelou as capacidades individuais e sociais de mobilizarmos ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais.

Embora reconheçamos a importante assistência que a mãe e alguns familiares do nosso aluno dão em suas práticas cotidianas, acreditamos que as ações pedagógicas desenvolvidas sob o viés etnográfico foram importantes para a uma intervenção didática adequada que dialogou e respeitou as práticas sociais letradas para o ensino e a aprendizagem dos alunos com paralisia cerebral. Nesse sentido, consideramos que a presente pesquisa pode ser um instrumento acadêmico e pedagógicos para muitas outras possibilidades de intervenções didáticas com alunos com necessidades especiais durante o ensino remoto, mas, sobretudo, para acompanhamentos multidisciplinares no pós-pandemia, a fim de estimularmos

a inserção de práticas inclusivas que, efetivamente, rompam barreiras e superem as dificuldades próprias da paralisia cerebral, além dos diversos problemas quanto ao preconceito e exclusão que muitos desses alunos e seus familiares sofrem no cotidiano escolar.

Enfim, nesse processo contínuo de letramentos do professor, sabemos que estamos sempre (re) começando!

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.

ALMEIDA, T. C. S. de, et. al. Paralisia cerebral: impacto no cotidiano familiar. **Revista Brasileira De Ciências Da Saúde**, 19(3), 2016, p. 171-178. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/20488>. Acesso em 10 de setembro de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4034/RBCS.2015.19.03.01>.

BRAGA, L. W. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96**, Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B. **A pedagogy of multiliteracies**. New York: Macmillan, 2015. p. 1-36. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304983829>. Acesso em: 10 ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137539724_1.

DANTAS, M. S. de A. et al. Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 229-237, June 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000200003>.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FRANÇA, M., FRANÇA, E. **Os pingos e as cores.** Disponível em: <https://youtu.be/11MZH8ATA60>. Acesso em abril de 2020.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006, p. 409-424. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>.

PRADO, G.; LEITE, J; Paralisia Cerebral Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos. **Revista Neurociências**, v. 12, nº1, 2004. DOI: <https://doi.org/10.4181/RNC.2004.12.41>.

LIMONGI, S. C. O. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição.** 2. Ed.rev.ampliada atual. São Paulo; Pró-Fono, 1998.

LÓPEZ, J. S. **Educação na família e na escola.** São Paulo: Loyola, 2002.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. v.14 n.2 São Paulo abr./jun. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200008>.

MANTOAN, M. T. E.; In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; AMORIM, V. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006, p. 16- 23.

MARTINS, A. P. S. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais.** Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

PAHL, K. & ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom.** SAGE Publications, 2005.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROTTA, N. T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre , v. 78, supl. 1, p. S48-S54, Aug. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000700008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700008>.

SANFELICE, J. L. **Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”.** Cadernos CEDES, São Paulo, n. 23, 1989.

SANTOS, I. A. DOS. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica.** PDE. Cornélio Procópio, Paraná, 2008.

SILVA, G. R. **As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa.** IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 05.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19**Academic activities and family and school Relationship during the social isolation of the pandemic of Covid-19**

Laura BORGES*

Fabiana CIA**

Aline Maira da SILVA***

RESUMO: Diante da pandemia do SARSCoV-2, as aulas presenciais passaram a ocorrer remotamente, demandando reorganização das escolas. Em função disso, tem-se como objetivos: (a) descrever as atividades acadêmicas propostas por escolas públicas e particulares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I; (b) descrever a comunicação entre a família e os professores destes alunos; e (c) descrever as propostas voltadas ao ensino remoto dos alunos do PAEE. Foi aplicado um formulário *on-line* com 387 professores e 32 familiares. Constatou-se que professores e familiares estavam se reestruturando para o ensino remoto, em função de as escolas estarem, majoritariamente, dando orientações aos alunos, ao invés de aulas síncronas. Além da falta de recursos e de acesso à internet, constatou-se descompasso no envolvimento entre ambos, havendo discurso culpabilizante do professor em relação aos familiares. Tal problemática reafirmou-se na insatisfação dos professores com a comunicação junto aos familiares, indicando que estes podem estar sobrecarregados e necessitando de mais auxílio da família. Constatou-se também que, embora haja adaptação aos alunos do PAEE, as ações não alcançam a todos, sendo insuficientes e acentuando a exclusão. Sugerem-se intervenções junto a familiares e professores, auxiliando-os no estabelecimento de parceria para beneficiar o aluno durante o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial.

ABSTRACT: Due to SARSCoV-2 pandemic, in person classes started to be offered remotely, required reorganization of the schools. Faced this scenario, the objectives are: (a) describe the academic activities proposed by public and private schools for early childhood education and the early years of elementary school; (b) describe the communication between the family and teachers of these students; and (c) describe the proposals aimed at remote teaching of special education students. An online form was applied with 387 teachers and 32 parents. Checked that schools and family were restructure to remote learning, offering, mostly, guidance, instead of synchronous classes. In addition to the lack of resources and access to the internet, was found to be a barrier, as there was a blaming speech from the teacher to family. This problem was reaffirmed in the teachers' greatest dissatisfaction with communication, indicating that they may be overloaded and in need of more help from the family. It was also found that, despite the adaptation to the special education students, these actions do not reach all students, are therefore insufficient and accentuating exclusion. Interventions with family and teachers are suggested, helping them to establish this partnership and benefiting the student during remote teaching.

KEYWORDS: Special education. Relationship between family and school. Child

* Pós-doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7881-8086>. E-mail: lauborm@gmail.com

**Doutora em Educação Especial e Professora Assistente I do Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0155-3331>. E-mail: fabianacia@gmail.com

*** Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477> E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Relação família e escola. Educação Infantil.
Ensino Fundamental. Covid-19. Coronavírus.

education. Elementary School. Covid-19.
Coronavirus.

1 Introdução

O ano de 2020 foi historicamente marcado pela pandemia global ocasionada pela contaminação do SARS-CoV-2, conhecido como Coronavírus. A infecção pelo vírus causa uma síndrome gripal conhecida como Covid-19, cuja proliferação e contágio são extremamente fáceis e rápidos. Não obstante, a contaminação causa consequências acentuadas em grupos mais vulneráveis, como por exemplo, pessoas idosas e/ou com doenças crônicas, os quais apresentam elevadas taxas de óbito (SBI, 2020).

Diante do aumento alarmante dos casos, diversos países iniciaram medidas preventivas a fim de conter o avanço da doença, tais como, hábitos de higiene específicos, uso de máscaras, restrição da permanência em locais fechados e com aglomeração, assim como a recomendação de evitar o contato físico (abraços, apertos de mão, entre outros) (OMS, 2020).

Entretanto, mesmo com essas iniciativas, o número de contaminados e de óbitos continuavam aumentando, requerendo medidas mais assertivas e restritas. Para isso, atividades e serviços que contribuíssem para a reunião de um grande número de pessoas foram momentaneamente impedidos de serem realizados, como shows, cinemas, torcidas em jogos e aulas presenciais (SÃO PAULO, 2020a).

Ao longo das semanas, diante do crescente índice de contaminação no país, os estados decretaram quarentena como medida de promover um isolamento social entre as pessoas e frear a velocidade do contágio, a fim, também, de evitar a superlotação dos hospitais e serviços de saúde (SÃO PAULO, 2020b). Nesse período de quarentena, as atividades e funções de todos os serviços não essenciais deveriam ser realizadas pelas pessoas em suas próprias residências (*homeoffice*), sendo permitido o funcionamento apenas de serviços do ramo de saúde, indústria e abastecimento (alimentação e combustível).

Como a experiência de uma pandemia era inédita nesta geração, não se sabia ao certo a duração desse isolamento. Assim, muitos serviços foram interrompidos e tiveram, temporariamente, suas atividades suspensas, aguardando a permissão de retorno ao funcionamento normal

Diante disso, alguns setores iniciaram movimentações para retomar seus trabalhos, como lojas vendendo *on-line*, restaurantes e lanchonetes fazendo entregas, e as escolas realizando atividades remotas. Entretanto, é preciso destacar a diferença de complexidade existente entre a mudança do funcionamento dos comércios e demais serviços, e a

reestruturação necessária para que o ensino se tornasse remoto a nível nacional – inesperadamente e sem diretrizes.

A complexidade, as implicações, os obstáculos e os impactos deste processo são incontáveis, e mesmo após um ano de ocorrência, ainda estão sendo sentidos e tentando ser superados. A começar, diante da incerteza do retorno às aulas, verificou-se um descompasso entre os diversos níveis e tipos de ensino. Enquanto algumas escolas, principalmente particulares, organizaram-se para cumprir o cronograma de atividades e o calendário letivo, outras permaneciam aguardando orientações e recomendações do governo.

Contudo, a contaminação continuava atingindo taxas cada vez maiores, e a quarentena/isolamento social era, a cada semana, prorrogada. Após semanas nesta situação, em que as únicas atividades acadêmicas realizadas pelas crianças partiam de iniciativas particulares e isoladas de alguns professores e gestores, foi recomendado que as escolas estaduais dessem continuidade ao calendário acadêmico no formato remoto (SÃO PAULO, 2020c). O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n. 11/2020, publicado em agosto de 2020, indicava a necessidade das redes públicas e privadas, em todos os níveis e modalidades, adotarem o modelo não presencial de oferta educacional (BRASIL, 2020).

As escolas, por sua vez, necessitaram se organizar e se adaptar para poderem ofertar o ensino remoto aos alunos, visando evitar acentuar o prejuízo educacional já existente. Entretanto, os obstáculos para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) são inúmeros.

Inicialmente, cita-se a insuficiência de diretrizes, orientações e normativas para a implementação deste formato (MIRANDA et al, 2020). Além disso, a ausência de recursos, equipamentos e materiais para que esse ensino pudesse ser ofertado de modo remoto (CORDEIRO et al, 2020;), uma vez que os professores, preparando e ministrando as aulas em suas residências, tinham que utilizar seus próprios recursos (MIRANDA et al., 2020).

Também, a gestão de tempo para que pudessem conciliar esta tarefa junto às demais, como as atividades com a família, cuidados com a casa, lazer, dentre todas as outras preocupações da vida cotidiana (ALVES, 2020; MALLOY-DINIZ et al. 2020).

Neste processo, além dos professores, as famílias, principalmente aquelas com filhos em idade escolar, foram bastante impactadas em vários setores da vida (IDOETA, 2020). Estas, além de terem que lidar com o exercício do próprio trabalho e com todas as demandas

cotidianas, tiveram a si atribuídas, sem opção de escolha, a função de coautoras no processo de educação dos filhos (MÉDICI et al., 2020).

Dentre os percalços encontrados pelas famílias no auxílio e acompanhamento das atividades acadêmicas das crianças, destacam-se: a ausência de tempo, devido à necessidade de manejar diversas tarefas (MALLOY-DINIZ et al., 2020); a ausência de recursos e equipamentos adequados, uma vez que, para poderem realizar as atividades remotas, os alunos necessitam de acesso à internet e a algum tipo de dispositivo eletrônico (ALVES, 2020; ARRUDA, 2020; MIRANDA et al., 2020); e a falta de conhecimento e/ou habilidades específicas nas áreas de conhecimento para exercer o papel imposto (MÉDICI et al., 2020), como por exemplo, ensinar algum conteúdo para o filho.

Todos estes fatores fizeram com que as famílias e os professores tentassem reorganizar sua rotina de modo a oportunizar as melhores condições de ensino possível para os alunos em um contexto remoto iniciado de forma abrupta, inesperada e atribulada. Contudo, tem-se verificado no contato diário com os contextos familiar e escolar, e em algumas pesquisas já realizadas (MALLOY-DINIZ et al., 2020; MÉDICI et al., 2020; MIRANDA et al., 2020) que o ensino no formato remoto tem impactado as famílias, os professores e os próprios alunos (MALLOY-DINIZ et al., 2020), principalmente os do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) (CARVALHO et al., 2020).

Considerando que a parceria entre a família e a escola é benéfica às crianças em idade escolar e promove influência favorável no desenvolvimento e aprendizagem delas (POLONIA; DESSEN, 2005; SILVA; MENDES, 2008; CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008; MARTINS; TAVARES, 2010), julga-se ser esta um modelo que deve ser ainda mais incentivado e buscado neste período, de modo a superar os obstáculos encontrados no contexto escolar e familiar, para que, juntos e de forma colaborativa, estes consigam desenvolver estratégias que auxiliem a aprendizagem do aluno neste período pandêmico.

Diante disso, julga-se necessário analisar como vem sendo implementado o ensino remoto, considerando as propostas para os alunos PAEE e a comunicação entre família e escola.

O presente estudo teve como objetivos (a) descrever as atividades acadêmicas propostas por escolas públicas e particulares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I de quatro cidades de dois diferentes estados; (b) descrever a comunicação entre

a família e os professores destes alunos; e (c) descrever as propostas voltadas ao ensino remoto dos alunos do PAEE

3 Metodologia

Foi desenvolvido um estudo descritivo e exploratório, uma vez que a pesquisa realizada se propõe a ampliar os conhecimentos sobre um tema ainda pouco abordado, assim como, promover mais familiaridade e discussão sobre a temática, criando hipóteses e ideias acerca do tema estudado (GIL, 1987).

Amostra

Foram participantes deste estudo 387 professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 32 familiares de crianças matriculadas na Educação Infantil ou Ensino fundamental. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CAEE: 33426920.0.0000.5504, nº do Parecer: 4.133.401).

A coleta ocorreu em duas cidades de pequeno e uma de médio porte do interior paulista, e uma cidade de médio porte do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Caracterização dos participantes

Professores

A amostra de professores participantes era composta por 387 docentes, com média de idade de 39 anos, variando entre 19 e 62 anos. Quanto à formação inicial, 70% possuíam Pedagogia, e desse total de pedagogos 16% possuíam outra formação, podendo ser outra graduação ou Magistério.

Do total, 6% possuíam apenas Magistério, 6% eram graduados em Letras, 6% em Educação Física, 4% em Artes (incluindo Visuais ou Cênicas) e 2% em Matemática. O restante da amostra (8%) possuía diferentes formações: Ciências Contábeis, História, Psicologia, Educação Especial, Licenciatura e Ciências Biológicas. Três participantes declararam não possuir formação superior.

Do total, 78% realizaram Pós-Graduação *lato Sensu*, 7% possuíam curso de extensão de curta duração e 2% possuíam pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). O restante não havia realizado tal formação.

Em relação às escolas onde os professores atuavam, conforme mostra a Tabela 1, 92% lecionavam somente na rede pública, 5% lecionavam somente no ensino particular e 3%

lecionavam em ambos. Quanto à etapa de ensino, 46% lecionavam somente na Educação Infantil (EI), 44% somente no Ensino Fundamental (EF) e 10% em ambas as etapas.

Dentre os professores da rede pública, 47% atuavam na Educação Infantil, 44% atuavam no Ensino Fundamental e 9% atuavam em ambas. Dentre os professores de escolas particulares, 47% lecionavam na Educação Infantil, 52% no Ensino Fundamental e 5% em ambas as etapas.

Tabela 1 – Distribuição dos professores nas escolas

Rede	Educação infantil	Ensino fundamental	Ambos	Total
Pública	169	158	29	356
Particular	8	9	1	18
Ambas	2	3	8	13
TOTAL	179	170	38	387

Fonte: elaborada pelo autor.

Quanto ao tempo de experiência na docência, 72% dos professores lecionavam há, no mínimo, cinco anos, sendo que 9% estavam no primeiro ano de trabalho na docência. Do total de professores, 95% lecionavam em sala regular e 5% na educação especial.

Familiares

Este grupo de participantes era composto por uma amostra de 32 familiares/responsáveis/cuidadores, com idade média de 36 anos, variando entre 23 e 48 anos. Do total, 97% dos familiares participantes eram do sexo feminino.

Quanto ao nível de escolaridade dos familiares, 40% possuíam até o Ensino Médio completo, 25% possuíam Ensino Superior completo ou incompleto, e 34% possuíam especialização.

Em relação à ocupação profissional, 71% exerciam atividade remunerada, 25% eram donas de casa e 4% eram estudantes.

O número de pessoas que morava na casa dos participantes era, em média, de 3,9, variando entre dois e seis moradores. Durante o período da pesquisa, em 59% dos lares havia apenas um familiar em isolamento social, em 21% das casas todos estavam em isolamento e em 18% dos lares todos os moradores continuaram trabalhando fora da residência.

Quanto à idade das crianças, 22% possuíam entre um e quatro anos de idade, e 77% tinham mais que quatro anos. Do total de crianças, 16% possuíam alguma deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação¹.

Em relação à escolarização das crianças, 62% estavam matriculadas na rede pública de ensino, sendo 32% na EI e 29% no EF (anos iniciais). Frequentavam escolas particulares 38% das crianças, sendo 22% na EI e 16% no EF (anos iniciais).

Procedimento de coleta e análise de dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados dois formulários *on-line*, elaborados pelas autoras por meio da ferramenta *Google Forms*. Esses formulários foram baseados em instrumentos já existentes (BORGES, 2018) sobre a comunicação família-escola e sobre o envolvimento dos familiares nas atividades acadêmicas das crianças, entretanto, foram feitas reformulações para adequá-los à situação inédita ocasionada pela pandemia.

A versão destinada aos pais/familiares/cuidadores foi composta por questões sobre a caracterização dos participantes e da criança, três questões dissertativas e 11 questões de múltipla escolha as quais abordavam informações sobre as atividades acadêmicas propostas pela escola e a comunicação com os professores da criança durante o isolamento social.

A versão destinada aos professores, além das questões de caracterização, possuía três questões dissertativas e 10 questões de múltipla escolha, abordando informações sobre as atividades acadêmicas propostas pela escola e sua comunicação com os familiares dos alunos. O tempo estimado para o preenchimento de cada formulário era de, aproximadamente, 10 minutos.

Para a coleta, foi estabelecido contato com as escolas via *e-mail*, apresentando a proposta, objetivos e procedimentos da pesquisa. Aos gestores que aceitaram e autorizaram a coleta, foi enviado um *e-mail* contendo o instrumento, todas as instruções e orientações de preenchimento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que fossem repassados aos professores da unidade, também via *e-mail*. Do mesmo modo, por intermédio dos gestores, o instrumento foi enviado aos familiares dos alunos da escola.

¹ No presente estudo é definido ou caracterizado o tipo de deficiência ou transtorno dos alunos, por este não ser um objetivo específico do estudo, uma vez que as crianças não são participantes diretas da pesquisa. Toda vida, entende-se por deficiência aquelas de ordem intelectual, sensorial ou física (BRASIL, 2008), e por transtorno, aqueles inseridos no Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013).

A coleta de dados ocorreu entre julho e novembro de 2020, durante a pandemia de Covid-19².

Procedimento de análise de dados

Os dados qualitativos passaram por operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização (GIL, 1999). Os quantitativos passaram por medidas de tendência central e dispersão, seguindo os procedimentos propostos por Cozby (2006).

Importante ressaltar que, neste íterim, optou-se por analisar os dados a partir desta amostra pela necessidade de se obter um panorama inicial dos pontos a serem trabalhados com estes públicos, como medida de intervenção imediata, uma vez que a realização de uma coleta com uma amostra mais expandida e robusta demandaria mais tempo, impedindo a obtenção de subsídios norteadores de ações a curto prazo.

4 Resultados

Os dados a seguir apresentam as atividades acadêmicas propostas pela escola, incluindo as específicas direcionadas aos alunos PAEE, durante o isolamento social, assim como a caracterização da comunicação entre os familiares e os professores.

Atividades acadêmicas propostas pela escola durante o isolamento, segundo os familiares

De acordo com os familiares respondentes, todas as unidades escolares nas quais as crianças estavam matriculadas realizaram algum tipo de atividade remota com os alunos.

Quanto aos tipos de atividade acadêmica propostos pela escola, os mais indicados pelos familiares foram: orientações e sugestões por *e-mail*, telefone ou *WhatsApp* (59%); envio ou disponibilização de kits e/ou materiais de estudo (56%); e indicação de vídeos da internet (37%). Vídeo-aulas gravadas eram realizadas em 28% dos casos, e aulas ao vivo/simultâneas em 25%. Salienta-se que nesta questão foi fornecida uma lista com seis opções de resposta, sendo possível selecionar mais de uma opção, inclusive a alternativa “outros”, para inserir novas respostas.

² Devido à pandemia do Coronavírus, as aulas presenciais de todos os níveis de ensino foram suspensas em território nacional. Por este motivo, as atividades acadêmicas passaram a ser realizadas de forma remota.

Atividades acadêmicas propostas pelos professores durante o isolamento social

A partir dos dados, constatou-se que 99% dos professores declararam que a unidade escolar em que atuavam estava realizando atividades remotas com os alunos. Quanto ao tipo de atividade acadêmica proposta pela escola, 78% dos professores indicaram orientações e sugestões de atividades por *e-mail*, telefone ou *WhatsApp*, 63% deles indicaram a disponibilização de kits e/ou materiais de estudo, 60% indicaram as vídeoaulas gravadas, 52% indicaram estar sugerindo vídeos da internet como material de estudo e 15% indicaram a ocorrência de aulas síncronas, em que o professor realiza a transmissão da aula e os alunos participam simultaneamente.

Ressalta-se que nesta questão foi fornecida uma lista com seis opções, sendo possível selecionar mais de uma opção, inclusive, a alternativa “outros”, para inserir novas respostas. Nesta, foram indicadas outras 43 atividades realizadas pela escola, sendo que a maioria se referia ao envio de cadernos, apostilas e/ou atividades impressas aos alunos. Ademais, dentre outras, foram mencionadas chamadas de vídeo em aplicativos ou salas *on-line*, conteúdos postados em rede sociais e envio de cesta básica às famílias carentes ou que passavam por necessidades alimentares em função do desemprego ocasionado pela pandemia.

A partir destes dados, é possível constatar que o envio de orientações e sugestões foi a atividade acadêmica mais proposta pela escola, seguida pela disponibilização de kits e materiais de estudo. Dentre estes materiais de estudo estão as atividades impressas, as quais os familiares podem retirar na escola. Esta atividade também foi identificada no estudo de Miranda et al. (2020).

Constata-se, contudo, a baixa frequência de aulas síncronas, nas quais professor e aluno conseguem participar simultaneamente das atividades escolares, assim como identificaram Ataíde, Silva e Silva (2020) em estudo com pais de crianças da mesma faixa etária. Este é um dado a ser destacado, pois a aula síncrona é uma das alternativas que melhor permite a interação e a comunicação entre professor, aluno e colegas, estando mais próxima da dinâmica de aula presencial e, possivelmente, contribuindo com o interesse, a atenção e a motivação, tanto dos discentes, quanto dos docentes.

Além disso, nas aulas síncronas, os alunos também conseguem tirar dúvidas sobre os conteúdos e tarefas de modo imediato, o que não ocorre quando são utilizadas outras ferramentas. Contudo, as aulas síncronas demandam mais trabalho para preparo e planejamento do professor (MÉDICI et al., 2020). Por outro lado, considerando a necessidade

de analisar os prós e os contras das estratégias de ensino utilizadas no ensino remoto, é preciso destacar que nem todos os lares dispõem dos equipamentos necessários para acesso e participação do aluno nas atividades *on-line* e/ou nas plataformas digitais (ATAÍDE et al., 2020; ALVES, 2020; MÉDICI et al., 2020; MIRANDA et al., 2020), sendo o envio de atividades e materiais impressos um procedimento que vem atendendo a maioria do público educacional.

Comunicação entre família e escola durante o isolamento, segundo os familiares

Quanto à comunicação com o professor, 67% dos familiares avaliaram-na com nota igual ou maior a oito. Aproximadamente 29% avaliaram esta comunicação com notas entre quatro e sete, e 3% atribuíram nota menor que quatro, neste caso, todas iguais a zero.

Ao serem questionados sobre a necessidade de melhoria na comunicação entre família e professores/escola, 41% dos familiares responderam que não, enquanto 32% declararam que deveriam melhorar “em parte” e 25% declararam que necessitavam de melhoria.

Tal comunicação entre familiares e professores ocorreu, na maior parte (94%), via *WhatsApp*, seguida por reuniões virtuais coletivas em plataformas *on-line* (16%). Outras ferramentas, como ligações telefônicas, *e-mail*, rede sociais e vídeochamadas permaneceram em uma frequência entre 6% e 13%. Destaca-se que dois familiares responderam não utilizar nenhuma ferramenta, podendo sugerir que não há comunicação.

Em relação à satisfação do familiar com o meio e a estratégia de comunicação utilizados neste contato, 64% declararam serem os canais de comunicação família-escola suficientes, 22% indicaram satisfação parcial e 13% afirmaram insatisfação com as formas de comunicação oferecidas pela escola.

No que se refere ao acompanhamento, planejamento e auxílio à criança nas atividades escolares, 64% dos familiares declararam ter recebido orientações suficientes de como proceder por parte da escola. Contudo, 22% responderam não ter recebido tais instruções e 13% indicaram que, apesar de serem instruídos, as orientações foram insuficientes.

A falta de tempo/disponibilidade foi o obstáculo mais indicado pelos familiares (15%) para o estabelecimento de uma comunicação mais eficiente com a escola, seguida por problemas relacionados à internet (12%). Também foram indicadas, individualmente, questões como o afastamento pelo próprio isolamento, a ausência de comunicação com a escola e a sobrecarga da família, a falta de planejamento da escola, o atraso do professor para

responder às dúvidas, a desconsideração das particularidades e das limitações das famílias e problemas pessoais. Entretanto, do total de participantes, aproximadamente 25% declararam não haver obstáculo para a comunicação com os professores.

Visando superar esta barreira de comunicação junto à escola, as sugestões mais apontadas pelos familiares foram: necessidade de haver mais comunicação entre professores e família, mais orientação, mais explicações em relação às tarefas enviadas e mais atenção por parte do professor; seguido pelo agendamento de horário individual para os professores possam conversar com cada familiar, além da utilização dos meios de tecnologia e paciência por parte dos docentes.

Comunicação escola e família durante o isolamento, segundo o professor

Ao serem solicitados a avaliar a frequência de comunicação com os familiares dos alunos durante o isolamento social, 42% dos professores atribuíram nota igual ou maior que oito, enquanto 49% atribuíram uma nota entre quatro e sete. Notas inferiores a quatro foram indicadas por 8% dos professores, sendo que, desta parcela, 18% deles atribuíram nota zero à comunicação.

Sobre esta troca de informações entre escola e família, 56% indicaram haver a necessidade de melhoria, enquanto 36% consideraram haver parcialmente essa necessidade, e 8% consideraram não ser necessário.

Em relação às ferramentas utilizadas para a comunicação com as famílias: 93% delas utilizavam o *WhatsApp*, 49% se comunicavam por meio de ligações telefônicas, 23% realizavam chamadas de vídeo individuais, 18% utilizavam redes sociais, 13% faziam uso de *e-mail* e 11% realizavam reuniões coletivas virtuais com as famílias em outras plataformas *on-line*. Outras 20 estratégias de comunicação foram mencionadas pelos professores, referindo-se a plataformas para reunião ou transmissão *on-line* de informações ou de orientações e, principalmente, contatos presenciais durante a entrega de atividades, momento em que os pais iam à escola para buscar os materiais de estudo e/ou quando os professores faziam visitas domiciliares às famílias.

Quanto as ferramentas e estratégias para a comunicação, 53% dos professores as consideraram parcialmente suficientes, enquanto 33% consideraram-nas suficientes e 14% indicaram serem tais formas de comunicação insuficientes.

Ao serem questionados sobre o recebimento de alguma instrução ou orientação específica para lidar com os familiares de seus alunos durante o isolamento, como um curso ou formação, 39% dos professores responderam positivamente, 28% indicaram ter recebido a comunicação/a informação, mas de forma insuficiente, enquanto 33% declararam não ter recebido nenhum tipo de informação sobre.

Dentre os principais obstáculos para uma comunicação mais eficiente junto aos familiares dos alunos, a maioria dos professores indicou questões relacionadas à postura e/ou comportamento dos pais, como: falta de interesse; pouca ou nenhuma participação da família no processo de acompanhamento da aprendizagem do filho; ausência de retorno dos pais às iniciativas da escola; e pouco comprometimento e compromisso da família frente à educação dos filhos. Também foram mencionados problemas relacionados à internet e à precariedade de recursos financeiros e equipamentos tecnológicos por parte da família.

Sobre ações que poderiam ser realizadas de modo a aprimorar o relacionamento família-escola, as sugestões indicadas pelos professores foram, em sua maioria, sobre mudança de atitude por parte das famílias (interesse, compromisso, atenção, cuidado, comprometimento, dedicação, responsabilidade, retorno às solicitações da escola). Em sequência, elencaram: garantia do acesso à internet e a materiais aos que não possuem condições de acesso à internet; reuniões e contatos remotos mais frequentes; respeito às especificidades de cada família; empatia; diálogo; e contatos presenciais com família e aluno. Ainda, uma parcela dos professores respondeu que não sabe o que fazer ou que não consegue opinar, e que a escola e os professores já têm feito o que lhes cabe.

Em relação à frequência de comunicação entre família e escola, constatou-se maior satisfação por parte dos familiares, uma vez que as notas atribuídas foram superiores às indicadas pelos professores. Tal achado é reafirmado pelos dados sobre a necessidade de melhoria da comunicação entre ambos, uma vez que tais resultados são consideravelmente diferentes, pois a maioria dos familiares não considera que a comunicação com a escola necessita ser melhorada, enquanto a maioria dos professores a julga necessária.

Este dado reflete uma ocorrência bastante comum no relacionamento entre família e escola, em que a percepção que cada contexto possui sobre a necessidade e/ou importância de parceria não é a mesma. Enquanto uma das partes verifica a urgência de mais comunicação, trocas de informações e colaboração, a outra, demonstra satisfação, ou acomodação com a quantidade e ou qualidade dos contatos. As causas para essa incompatibilidade decorrem de

diversos fatores, tais como desinteresse de uma das ou de ambas as partes (MELO, 2008; SAISI, 2010), desconhecimento dos benefícios que o contato família – escola pode promover (SILVA; KAULFUSS; 2015) e/ou preferência por contatos mais limitados em função de experiências negativas anteriores (BORGES, 2015). Soma-se a essas ocorrências o fato de que muitos familiares não conhecem os seus direitos ou mesmo não conhecem quais os mecanismos de acesso aos professores. Sendo assim, cabe à escola criar e aprimorar estratégias para que esse contato seja efetivado e melhorado.

Não obstante, a maior satisfação da família para com o nível de contato estabelecido com a escola pode, implicitamente, estar relacionada à sobrecarga ocasionada pela pandemia (IDOETA, 2020; MÉDICI et al., 2020), na qual as demandas “extras” ou “não-emergenciais” são postergadas pela família como forma de buscar adaptação e evitar mais demandas, mesmo em se tratando da educação do filho.

Verificou-se que, para os diálogos e as trocas de informações entre família e escola, a ferramenta mais utilizada pela maioria dos participantes foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, comprovando como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm sido fundamentais para o /no ensino remoto (MÉDICI et al., 2020), tanto na oferta e na disponibilização das atividades, quanto na comunicação entre os envolvidos.

Constata-se que a satisfação dos familiares com o meio de comunicação utilizado pela escola também foi superior a dos professores, pois a maioria indicou estar totalmente satisfeita, enquanto mais da metade dos professores declarou estar parcialmente satisfeita. Embora o aplicativo de mensagem seja uma forma de comunicação prática e consideravelmente acessível, é necessário ponderar seu caráter “instantâneo”, em que as mensagens são enviadas, recebidas, lidas ou ouvidas, e respondidas de forma rápida, o que pode sustentar um contato superficial. Esta praticidade oferecida pelo aplicativo *Whatsapp* torna comum o fato de que, durante sua utilização, o usuário realize outras atividades simultaneamente, o que também pode prejudicar a qualidade da comunicação. Também é preciso considerar a quantidade elevada de mensagens que os professores recebem dos familiares no mesmo intervalo de tempo, o que pode dificultar a gestão dos períodos reservados para interagir com as famílias e, até mesmo, prejudicar a qualidade das informações transmitidas.

Entretanto, a ferramenta *Whatsapp* oferece opções que permitem trocas de informações mais substanciais, as quais permitem uma comunicação mais profunda e

complexa, como chamadas de vídeo, sendo, para isso, preciso: discernimento de ambos os envolvidos para selecionar o recurso mais adequado para cada situação e dedicação exclusiva ao momento, sem partilhar a atenção com outras tarefas.

Quanto ao recebimento de instruções e/ou orientações sobre o processo de ensino remoto durante a pandemia, foi possível identificar que há uma parcela maior de familiares (64%) que consideram ter recebido orientação, em relação a de professores (39%). Destaca-se também o importante percentual de familiares e professores que consideraram não ter recebido instrução alguma, computando 55% dos participantes.

O recebimento ou não de instrução neste período pode apresentar variação a depender da etapa de ensino da escola, se é pública ou privada e do município em que está localizada. Entretanto, destaca-se o fato de, segundo os dados, os professores receberam menos orientação que os familiares. Uma hipótese para isso é que a orientação ao professor, além de mais técnica e específica, deve ser emitida por órgãos gestores, administrativos e/ou políticos, o que torna o processo mais burocrático; enquanto a informação à família é mais prática e repassada pelo próprio professor, sendo mais direta e rápida.

A maioria dos participantes de ambos os grupos indicou haver obstáculos no estabelecimento de uma comunicação mais eficiente, sendo que a porcentagem de reclamação em relação a esse aspecto foi maior entre os professores. Contudo, o fator indicado como principal barreira foi diferente entre os grupos, pois, enquanto para os familiares a maior dificuldade para uma comunicação eficiente era a falta de tempo dos próprios pais para lidarem com as questões pedagógicas dos filhos em casa, para os professores, os empecilhos estavam relacionados à postura, ao comportamento e/ou à atitude dos pais, como desinteresse e descompromisso das famílias frente às tarefas dos filhos.

A falta de tempo e a disponibilidade das famílias é o fator de destaque de muitas pesquisas que se propõem a analisar os dificultadores do contato entre família e escola (OLIVEIRA, 2010; REIS, 2013; BORGES, 2018), contudo, as ferramentas tecnológicas têm auxiliado no preenchimento desta lacuna, de modo a aproximar e facilitar o contato entre pais e professores.

Do mesmo modo, a tendência de justificar a pouca ou a ausência de comunicação a partir do comportamento ou da atitude do outro (culpabilização), também é fator frequente no tema relação família e escola. Entretanto, atualmente, a queixa das escolas quanto à ausência e ao desinteresse dos pais em relação à escolarização dos filhos têm sido cada vez maior e mais

intensa, principalmente considerando o ensino em meio à pandemia (MÉDICI et al., 2020; MIRANDA et al., 2020).

O acesso e a qualidade do serviço de internet foi o segundo obstáculo mais citado por ambos os grupos de participantes, sendo que os professores incluíram também a ausência de posse de equipamentos eletrônicos, como computador e/ou *notebook* por parte das famílias. A ausência ou precariedade do acesso a equipamentos tecnológicos e à internet é, de fato, uma problemática latente na efetivação do ensino remoto no país (ALVES, 2020; MÉDICI et al., 2020; MIRANDA et al., 2020; RUSCHEL; TREVISAN; PEREIRA, 2020).

Para que possa ser efetivamente empregada, a proposta atual de ensino remoto emergencial em território nacional requer que o aluno possua em sua casa equipamento tecnológico em bom funcionamento e acesso a um serviço de internet minimamente ágil. Porém, como analisa e discute Arruda (2020), devido à grande desigualdade social, esta condição é bastante distante da realidade. Enquanto há lares em que cada morador possui seu próprio computador pessoal, além de *tablets* e celular, há casas em que há apenas um *smartphone*, e este único aparelho tem que ser compartilhado entre as crianças para assistirem as aulas, e os pais, para trabalhar. Esta situação é preocupante e necessita de medidas urgentes para que não haja ainda mais prejuízo na educação de alunos economicamente menos favorecidos, acentuando ainda mais a discrepância educacional (ARRUDA, 2020; MÉDICI et al., 2020).

As sugestões dos dois grupos para melhorar a comunicação foram similares. A maioria dos familiares, apesar de indicar como maior obstáculo a falta de tempo, como dito anteriormente, sugeriu que os professores oferecessem maior comunicação, orientação e explicação. Os professores, por sua vez, indicaram, em maior parte, sugestões que se referem à mudança de postura e atitude dos pais em relação às atividades escolares da criança.

Importante notar que, apesar de a proporção de familiares que indicaram ter recebido orientação sobre o ensino remoto ser superior a de professores, e de estarem mais satisfeitos com os contatos com a escola, as sugestões dadas se referem ao fornecimento de informação e maior comunicação. Mesmo recebendo informação e tendo contato frequente com a escola, pode ser que muitas famílias ainda tenham dificuldade sobre como passar o conteúdo para os filhos, qual o seu papel diante das atividades, entre outras, o que requer aumento de comunicação com a escola. Do mesmo modo, o estudo de Ataíde et al. (2020) verificou que 50% das famílias analisadas recebiam algum tipo de acompanhamento por parte da escola,

contudo, os dados indicaram a necessidade de trabalhar a parceria família e escola, de fazer orientações psicológicas e pedagógicas e de aferir o aprendizado do aluno.

Quanto à sugestão dos professores, esta vai ao encontro do que a maioria deles indicou como maior obstáculo: o comportamento dos pais em relação aos assuntos e atividades acadêmicas da criança.

Sabe-se que o envolvimento dos pais na escolarização do aluno é importante e benéfico ao seu desenvolvimento (MENDES; SILVA, 2008; CIA; PAMPLIM; WILLIAMS, 2008), entretanto, a mudança abrupta do ensino presencial para o remoto, causado pela pandemia, gerou instabilidades nos lares e na rotina das famílias e isso tem exigido ainda mais acompanhamento dos pais (MALLOY-DINIZ et al., 2020; MÉDICI et al., 2020).

Além de terem que administrar todas as diversas áreas da vida, agora, são solicitados também a se envolverem diariamente nas atividades acadêmicas dos filhos, acompanhando as aulas, auxiliando nas atividades, reexplicando os conteúdos e tirando as dúvidas que o professor não teve tempo hábil para fazer durante a aula *on-line*, ou que não conseguiu esclarecer de forma suficiente ao disponibilizar os kits e materiais de estudo. Essa rotina se torna exaustiva, gerando esgotamento nos pais (IDOETA, 2020; MIRANDA et al., 2020), aumentando, inclusive, índices de estresse e violência entre os membros da família (MALLOY-DINIZ et al., 2020).

Ao propor e cobrar a participação intensiva da família nesta modalidade de ensino, esquecem-se das demais demandas de um lar e, não menos importante, do fato de que muitos pais não dominam o uso da tecnologia e a maioria não possui formação e conhecimento nas áreas acadêmicas necessárias. Muitos, inclusive, não chegaram a concluir o ensino básico.

Obviamente, não há como a escola se responsabilizar sozinha por este processo, pois necessita e deve ter ajuda dos pais, contudo, é preciso considerar as especificidades das famílias, ponderar as exigências feitas e oferecer alternativas diferenciadas que se adequem à rotina das famílias (MEDEIROS; PEREIRA; SILVA, 2020).

Atividades acadêmicas remotas aos alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) durante o isolamento social

Este estudo também se dedicou a analisar como tem sido proposto o ensino remoto aos alunos do PAEE em meio a este período de interrupção das aulas presenciais.

Do total de professores participantes, 44% declararam possuir algum aluno PAEE na turma. Ao serem indagados sobre haver diferenças nos procedimentos adotados para este público em relação aos da turma, 43% responderam positivamente, 39% indicaram não haver diferença e 17% mencionaram que os procedimentos eram, em parte, diferenciados.

Dentre os diversos procedimentos diferenciados utilizados no processo de ensino do aluno PAEE durante o isolamento social, a maior parte se referia à adaptação das atividades, dos materiais, das apostilas e do conteúdo, seguido por um trabalho e comunicação mais próximos com os pais.

Um estudo realizado por Carvalho et al. (2020) analisou o processo de ensino remoto a partir da opinião de 84 mães de alunos do PAEE com idades entre seis e 12 anos. Como resultado, verificou que para 54% das mães participantes, o filho não tem lidado bem com as aulas remotas e 42% declararam que a atividade disponibilizada pela escola não é apreciada pela criança. Mais de 70% da amostra percebeu diferenças no desenvolvimento do filho, quando comparado ao outro filho sem necessidade especial, julgando que o primeiro está sendo muito prejudicado neste período. Quanto às dificuldades, apesar de 32% atribuírem a causa à própria característica da criança, 23% atrelou à inadequação das atividades ofertadas.

Esses achados endossam a discussão sobre o preparo insuficiente dos professores na efetivação do ensino inclusivo ao aluno PAEE e, agora, em tempos de isolamento social ocasionado pela pandemia do Covid19, em consonância com a insuficiência de orientação e capacitação para o ensino remoto.

5 Considerações finais

A partir dos achados desta pesquisa, a qual se propôs a descrever as atividades acadêmicas propostas pelas escolas investigadas, assim como a descrever a comunicação entre a família e os professores destes alunos, e as propostas voltadas ao ensino remoto dos alunos do PAEE, constata-se que tanto as escolas e seus respectivos professores, quanto os familiares, estão em processo de reorganização diante da nova rotina imposta pela pandemia do Coronavírus. As buscas e as tentativas de adaptação da escola, dos professores, dos alunos e das famílias se apresentam nos dados que mostram que, na maioria das situações, as atividades acadêmicas estavam ocorrendo a partir do fornecimento de sugestões, orientações e envio de kits e materiais aos alunos, sem oferecimento de aulas síncronas ou assíncronas. Os dados mostram também que a maioria dos professores não estava disponibilizando atividades

e procedimentos diferenciados e/ou adaptados aos seus alunos PAEE, conforme mostrou-se anteriormente.

Além disso, considera-se alta a frequência de professores e familiares que não receberam informações e instruções sobre como proceder e como trabalhar colaborativamente neste novo formato de ensino remoto emergencial.

A considerável incompatibilidade nas respostas dos familiares e professores quanto à satisfação com a comunicação entre família-escola também indica o descompasso neste processo de implementação e realização do ensino remoto, significando que uma das partes pode estar sendo mais prejudicada nesta relação, necessitando de mais apoio e de mais parceria por parte do outro.

Não obstante, a falta de tempo indicada pelas famílias e as menções dos professores quanto à postura dos pais (desinteresse destes) indicam que esses atores ainda se encontram em processo de adaptação às novas demandas impostas pela pandemia. Deste modo, a escola e os professores podem realizar iniciativas a fim de auxiliar os pais e as famílias e orientá-los sobre como lidar com a educação dos filhos durante o período de distanciamento social, a partir de palestras, rodas de conversa, cursos de curta duração ou ampliando as possibilidades de troca de informação entre a comunidade escolar e a família.

Ainda, é preciso ressaltar que, além das dificuldades mencionadas, a efetividade do ensino remoto pode ser considerada como obstáculo devido à ausência ou à precariedade de recursos para sua execução, indicando a necessidade de ações governamentais que visem equipar escolas, professores e alunos com computadores e internet de qualidade, a fim de agilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso desses resultados, sugere-se o desenvolvimento de trabalhos interventivos *on-line* junto a grupos de professores e familiares, de modo a, primeiramente, conscientizá-los sobre a importância do envolvimento dos pais nas atividades acadêmicas dos filhos, e do trabalho de parceria entre professores e família, a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, sobretudo neste período pandêmico e ensino remoto. As propostas de intervenção poderiam oferecer subsídios para promover esta prática de parceria entre família e escola, a partir do fornecimento de estratégias, técnicas e ferramentas que favoreçam o trabalho em conjunto, o que poderá atenuar a sobrecarga dos envolvidos, facilitar a troca de comunicação e a parceria entre família-escola e, conseqüentemente, beneficiar a escolarização do aluno, não só no período de ensino remoto.

Referências Bibliográficas

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 03, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 21 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5ª edição. ARTMED. Porto Alegre, 2013.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ATAÍDE, C. A.; SILVA, A. M. F. S.; SILVA; M. R. S.. Um estudo preliminar sobre o impacto da Covid-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. In: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. In: **Anais VII CONEDU**. Maceio, p. 01-09, 2020.

BORGES, L. **Relação família e escola**: programa para profissionais pré-escolares de alunos público alvo da educação especial. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 201 f.

BORGES, L. **Família-escola**: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. 255 f.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC. CNE. CP. **Resolução n. 11/2020**, de 3 de agosto de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, 2020.

CARVALHO, C. B. et al. Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 74345-74355. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17636>. Acesso em: 21 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjd.v6n10-020>.

CIA, F.; PAMPLIM, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-73722008000200018>.

CORDEIRO, K. M. de A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIAS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>.

Acesso em: 19 fev. 2021.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** ed. 2. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

GIL, Antônio Carlos, 1946-. **Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil.** São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

IDOETA, P. A. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena.** Publicada em 17 de abril de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. Saúde mental na pandemia de Covid-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Debates em Psiquiatria**, São Paulo, p 46-68, 2020. Disponível em: <http://abpbrasil.org.br/pcabp/saude-mental-na-pandemia-de-covid-19-consideracoes-praticas-multidisciplinares-sobre-cognicao-emocao-e-comportamento/>. Acesso em: 21 fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-6>.

MARTINS, S. V. M.; TAVARES, H. M. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/6404/6647/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MEDEIROS, A. Y. B. B. V. de; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A. Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil a Distância Durante a Pandemia de Covid-19: relato de experiência. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 01-13, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1051#:~:text=O%20estudo%20objetiva%20descrever%20a,e%20existencialista%20de%20Viktor%20Frankl..> Acesso em: 25 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1051>.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 25 fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>.

MELO, A. S. **A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MIRANDA, K. K. C. et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. In: **Anais VII CONEDU.** Maceio, p. 01-12, 2020.

OLIVEIRA, M. C. G. L. 2010. **Relação família-escola e participação dos pais.** Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2010. 151f.

ORGANIZAÇÃO MUNDAL DA SAÚDE (OMS). **Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso: 15 de fev. 2021.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200012>.

REIS, J. S. 2013. **Relação família e escola: a experiência em uma escola pública de periferia de Salvador-BA.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, 2013. 128 f.

RUSCHEL, G. E. S.; TREVISAN, M. B.; PEREIRA, J. F. Ensino remoto no contexto de uma instituição privada. **Observatório Sócio Econômico da Covid-19**, FAPERGS, Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

SAISI, N. B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 4, p. 65-85, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2934>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. Brasília, 2020a. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto 64881**, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 45**, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades

presenciais devido à pandemia de COVID19. Brasília, 2020c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2045.HTM?Time=08/03/2021%2012:01:44>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382008000200006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 03 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382008000200006>.

SILVA, C. R.; KAULFUSS, M. A. A importância da família na educação infantil. **Revista científica eletrônica de ciências aplicas da FAIT**, Itapeva, v. 1, n. 14, p. 11-21, 2015. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/site/c/pedagogia.html>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA - SBI. **Informe da Sociedade Brasileira de Infectologia (sbi) sobre o novo coronavírus**. Associação Médica Brasileira, 2020. Disponível em: <https://www.infectologia.org.br/admin/zcloud/125/2020/03/a592fb12637ba55814f12819914fe6ddbc27760f54c56e3c50f35c1507af5d6f.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

Artigo recebido em: 24.03.2021 Artigo aprovado em: 24.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Ensino Remoto na Educação de Jovens e Adultos brasileira em tempos de
pandemia: propostas pedagógicas emergentes nas humanidades**
**Remote Education in Brazilian Youth and Adult Education in times of pandemic:
emerging pedagogical proposals in the humanities**

Katiuci PAVEI*

Maíra Suertegaray ROSSATO**

Rúbia VOGT***

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos as propostas pedagógicas da área de Humanidades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) realizadas em uma escola pública brasileira, bem como as adaptações feitas a fim da manutenção do vínculo escolar em tempos de pandemia. Buscamos responder a uma pergunta acerca do que podem as Humanidades na EJA, tanto de um modo geral, como durante a crise sanitária que estamos vivenciando, sempre balizadas pelo histórico da EJA no Brasil e pelo projeto pedagógico da escola na qual atuamos. Apoiadas na literatura pertinente à área, compartilhamos nossas práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas remotamente, as quais apontam para temas emergentes do mundo contemporâneo e integração interdisciplinar de currículos. Diante das mudanças impostas pela pandemia à educação, reafirmamos o potencial emancipador da educação voltada para a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Remoto. Humanidades. Interdisciplinaridade. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT: In this paper, we present the pedagogical proposals in the Humanities field for the Young and Adult Education (in Portuguese, “Educação de Jovens e Adultos” - EJA), performed in a Brazilian public school, as well as the adaptations we made to maintain the scholar bond in pandemical times. We seek to answer the question about what can the Humanities in EJA, in general, and during the sanitary crisis that we are experiencing, always marked out by the EJA historical in Brazil and by our school’s pedagogical project. Supported by pertinent literature, we share our innovative pedagogical practice developed remotely, which point to emerging themes from the contemporary world and to the curricular interdisciplinary integration. Regarding the changes imposed by the pandemic to education, we reaffirm the emancipatory potential of an education turned to citizenship.

KEYWORDS: Young and Adult Education. Remote teaching Humanities. Interdisciplinarity. Pedagogical innovation.

* Mestre em Educação pela UFRGS, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Sociologia), <https://orcid.org/0000-0001-5729-8133>, katiuci.pavei@ufrgs.br.

** Profa. Titular do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Geografia) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, <https://orcid.org/0000-0003-2870-5056>, mairasuerte@gmail.com.

*** Doutora em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Filosofia) e docente permanente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo Universidade Federal do ABC, <https://orcid.org/0000-0001-7105-7352>, rubiavogt@yahoo.com.

1 Introdução

Driblar um contexto social caótico, resgatar e reforçar os vínculos dos(as) educandos(as) com a cultura escolar, ajudá-los(as) a desenvolver autonomia em seus processos de aprendizagem, sendo protagonistas em suas relações com os conteúdos curriculares não são novidades para professoras e professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, um país que insiste em dificultar o acesso à educação formal a uma grande parcela da sua população.¹ Evidentemente, a pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2), declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, intensificou a exclusão de muitos(as) estudantes, sem deixar de aumentar a sobrecarga (e a responsabilização) docente, ao ampliar também as desigualdades sociais, já bastante agravadas pelas crises política e econômica.² Jovens e adultos(as) que retornaram à escola, na busca de melhores condições de vida, costumam ser provedores(as) de suas famílias e cuidadores(as) de suas crianças, e enfrentam agora dificuldades muito maiores para se manter aprendendo. Reforçar as estratégias já construídas para atendimento e apoio a esse público não parece ser o suficiente. Então, o que se pode fazer?

Tal quadro impõe novos desafios mesmo a escolas estruturadas, como a de que fazemos parte, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS³). Nesse sentido,

Cabe salientar que esse colégio é público, sendo uma unidade de ensino da Educação Básica vinculado a uma instituição de Ensino Superior, que luta por se manter pública, gratuita e de qualidade. Assim como os demais Colégios de

¹ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo das pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Enquanto apenas a proporção de 48,8% de pessoas de 25 anos ou mais finalizaram a Educação Básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio no ano de 2019. Nesse sentido, mais da metade dos adultos brasileiros (51,2%), equivalente a 69,5 milhões de pessoas, não concluíram essa etapa educacional. Já quanto ao público juvenil, quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos; dessa taxa, 11,0% estavam frequentando algum dos cursos da educação básica e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram o ensino obrigatório (IBGE, 2020a). A esse quadro, somam-se os progressivos fechamentos de vagas na EJA: entre 2017 e 2019, mais de 25,2 mil vagas foram extintas no Rio Grande do Sul, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020).

² Alguns dados que corroboram nossa avaliação estão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID 19), a qual revelou que em agosto de 2020, 43,9% dos domicílios recebem auxílio emergencial e 21,8 milhões 17,1 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade; já entre 30 de agosto e 05 de setembro de 2020, 17,1 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade (IBGE, 2020b).

³ A UFRGS está situada na cidade de Porto Alegre, a capital do estado mais meridional do Brasil.

Aplicação, o CAp/UFRGS tem finalidade e funções específicas, conforme as destacadas pelo Conselho Nacional do Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino (PAVEI, 2019, p. 157).

De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino (CONDICAp), dentre as Finalidades e Funções dos CAPs constam:

Desenvolver, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão com foco na qualidade das inovações didático-pedagógicas e na formação docente; Ensino – Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando a formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania. Desenvolvimento de Currículo – Possibilitar um ambiente adequado para reflexão das práticas pedagógicas que envolvem currículos e as metodologias, objetivando a criação, testagem, implementação, inovação, transposições, permanências, sequências didáticas e avaliação. (CONDICAp, 2013, p 4 -5).

Em 2013, o Ministério da Educação expediu a Portaria nº 959, na qual considera em seu Art. 2º, os “Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. (BRASIL, 2013, p. 9). Em conformidade com o artigo 207 da nossa Constituição Federal, esses colégios integrados a suas respectivas Universidades obedecem “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), fazendo desse tripé a base da natureza das ações e das funções do corpo docente que neles atuam.

Neste artigo, gostaríamos de compartilhar as respostas que temos conseguido construir na Educação de Jovens e Adultos, especialmente do ponto de vista das Humanidades, representadas em nosso currículo pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Para tanto, faremos uma breve contextualização da educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma apresentação da proposta implementada no CAp/UFRGS, bem como as transformações que estão acontecendo em período de isolamento social. Encerramos com uma reflexão acerca dos desafios impostos no momento atual e como entendemos a atuação das Humanidades neste contexto.

2 Referencial teórico

O direito mais amplo à educação básica só foi estendido aos(às) jovens e adultos(as) na Carta Magna de 1988 como resultado da mobilização de diversos setores progressistas que

lutaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. A Constituição demarca avanço ao ampliar o dever do Estado para todos aqueles que não têm escolaridade básica, independentemente da idade (HADDAD, 2006).

A Lei nº 9394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dedica os artigos 37 e 38, no Capítulo da Educação Básica, a reafirmaram a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todas as pessoas que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, considerada a idade adequada para a conclusão da Educação Básica. Esses cursos têm especificidades próprias e podem ser realizados na etapa do Ensino Fundamental pelas pessoas com 15 anos ou mais e na etapa do Ensino Médio por aquelas com 18 anos ou mais. Essa norma substituiu o termo “Ensino Supletivo” por “Educação de Jovens e Adultos”, apresentando a mudança do entendimento conceitual de “suplência” para “educação”. Tal concepção demonstrou a compreensão da educação ao longo da vida e a preocupação com o direito à escolarização em qualquer idade, ou seja, que não se restringe a um período definido da vida ou uma fase etária.

No ano 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado o Parecer nº 11/2000 – CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a). Também, no mesmo ano, foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE (BRASIL, 2000b). Esse parecer foi construído depois de ouvidas as representações dos órgãos normativos e executivos dos sistemas e várias entidades educacionais, além de associações científicas e profissionais da sociedade civil de todo o país. Conforme esse documento, a EJA deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Atualmente, a EJA é uma política educacional voltada para a formação de sujeitos jovens, adultos e idosos, que possui três funções basilares: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora (BRASIL, 2000a). Sobre essas funções, assim nos explica Benvenuti:

A primeira se refere ao reconhecimento do direito civil dos jovens e adultos de acesso a uma escola de qualidade; a segunda relaciona-se à igualdade de oportunidades para inserção na vida social com mais preparo; e a terceira, se refere à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer na escola e fora dela (BENVENUTI, 2011, p. 63).

No entanto, em uma década, a EJA perdeu 1,5 milhão de matrículas. Segundo o Censo escolar 2018 (BRASIL, 2018), percebe-se a redução de 1,5% do número de matriculados em 2018 e de 1/3 da oferta de vagas de Ensino Fundamental para EJA na última década. Especificamente no Ensino Médio, a EJA com caráter profissionalizante registrou uma queda de 11,67% no número de matrículas. Nesse mesmo ano analisado, eram 3,5 milhões de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino em instituições brasileiras, públicas e privadas. Os dados alarmantes arrolados acima evidenciam a importância de uma Educação de Jovens e Adultos no Brasil que contemple o ensino a partir dos anos iniciais do nível Fundamental e alertam para a imensa demanda em potencial da EJA, isto é, àqueles/as brasileiros/as que, ao terem saído das escolas, ainda não conseguiram a ela retornar. Em face ao contexto pandêmico, no qual, junto à emergência sanitária, o Brasil vive o agravamento de condições sociais (como sustento, moradia, alimentação e emprego), acreditamos que esses dados serão intensificados no ano de 2020.⁴

Almejando a efetivação das funções da Educação de Jovens e Adultos e das diretrizes dos Colégios de Aplicação, a EJA no CAP/UFRGS vem sendo realizada ao longo das últimas duas décadas.⁵ Conforme elucida Pavei (2019, p.158),

O ingresso de estudantes na EJA do CAP/UFRGS ocorre semestralmente, sendo a seleção realizada somente por sorteio, em sessão aberta e pública. As vagas universais são divulgadas através de edital publicado no site da instituição e amplamente divulgado. Essa modalidade de ensino oferece turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, com aulas presenciais de segunda a sexta, no horário das 18 às 22 horas e 15 minutos.

Tendo em mente a missão de uma escola como o CAP, e sua importância dentro do desenvolvimento e divulgação de práticas diferenciadas na Educação Básica, procuramos trabalhar no sentido de tornar este projeto um modelo de EJA, um importante laboratório para se pensar a prática pedagógica numa perspectiva inovadora, através da articulação entre ensino e pesquisa.

⁴ A PNAD COVID19 (BRASIL.IBGE, 2020) explicita uma crescente taxa de desocupação no Brasil. A taxa de desocupação é o percentual de pessoas da força de trabalho que estão desempregadas. Na última atualização antes do fechamento do presente artigo, entre 30 de agosto e 05 de setembro de 2020, a taxa de desocupação nacional era de 13,7%.

⁵ De acordo com Benvenuti (2011, p. 67), “a busca das condições para implantação e posterior implementação (...), se acentuou na década de 90, consolidando-se no ano de 2000”.

A proposta procura valorizar a autonomia no fazer pedagógico, para que os professores, estagiários e pesquisadores possam atuar com diferentes projetos engajados em diversas linhas metodológicas. Essa autonomia possibilita ainda, e, sobretudo, a proposição de atividades pedagógicas que incluam o aluno trabalhador como agente no processo de aprendizagem, um ser concreto, portador de uma bagagem de experiências, de ideias e opiniões, desejos e resistências, que assim podem encontrar espaço, oportunidades e novos veículos para sua expressão. Tais experiências e suas manifestações, uma vez socializadas, devem ser coletivamente interpretadas e relacionadas ao saber acadêmico e com elas, a construção de habilidades socialmente valorizadas, cuja aquisição é também objetivo desse trabalho. (UFRGS/CAP, 2019, p. 6).

Ampliar repertórios para ler o mundo e compreender saberes formais e informais, envolve, na modalidade da EJA, organização, construção, reflexão e apropriação sobre conhecimentos que necessitam partir do princípio de que os(as) estudantes são sujeitos inseridos e atuantes na sociedade e, portanto, trazem importantes conhecimentos prévios, entendidos como um corpo organizado de ideias e modelos mentais oriundos da interação do indivíduo com o mundo (ASTOLFI, 1988). Trabalhar a partir dessas ideias prévias permite identificar nas concepções dos estudantes tanto ‘obstáculos’ - modos de pensar e proceder contrários à construção de determinado saber - como ‘precursores’ - ideias que se aproximam do saber a ser construído (COELHO et al., 2000). Reconhecemos que os(as) educandos(as) são sujeitos de saberes e, portanto, valorizamos os conhecimentos prévios como pontos de partida e de aproximação com os conteúdos escolares. Almejamos que a experiência escolar seja transformadora para esses sujeitos, e não só como agregadora de novos conhecimentos. Assim, promover essa construção de repertórios envolve os conhecimentos formais curriculares da escola nos seus diversos campos, mas também a reformulação e o repensar sobre muitas certezas construídas ao longo da vida (FREIRE, 1987).

É importante enfatizar, outrossim, que, para além dos conhecimentos prévios, é preciso que o(a) estudante seja considerado(a) na sua totalidade, incorporando outras dimensões que não só a do cognitivo, e que sejam levadas em conta as características da escola e as condições objetivas e subjetivas do corpo docente e discente (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009). Ganha espaço nesta discussão o entendimento de que professores(as) e estudantes são sujeitos ativos na construção e na reconstrução coletiva de seu conhecimento (PAULA; ROSSATO; FONTANA, 2018).

Cavalcanti (2008) aponta que o saber escolar é diferente do acadêmico, mas não prescinde desse para sua construção. O saber escolar é formado por uma seleção de conteúdos organizados para atender as concepções hegemônicas da ciência, articuladas às concepções

pedagógicas do currículo e do ensino. Entretanto, não se trata de uma prática fechada e imutável, pois o currículo escolar é confrontado com outros pontos de vista, inclusive com os saberes do próprio sujeito - o(a) estudante, posto que se desenvolve na interação com o sujeito do conhecimento.

Neste contexto de integração de conhecimentos, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade aparecem como possibilidades de superar a fragmentação científica, uma vez que os saberes parcelares não parecem dar conta da resolução dos problemas da sociedade (ROSSATO; SUERTEGARAY, 2014). Ao discorrer sobre esses conceitos, Suertegaray (2003) aponta que a transdisciplinaridade seria o caminho para a construção da interdisciplinaridade, pois é entendida como é capacidade de diálogo/trânsito entre as disciplinas e promoverá a elaboração do conhecimento complexo, tecendo junto com as outras disciplinas, colocando-se no lugar do outro, entendendo seus métodos. Para esta autora, interdisciplinaridade constitui a prática coletiva que surge da organização em grupo e busca a explicação do problema formulado pelo conjunto dos pesquisadores.

Espaços destinados à Educação de Jovens e Adultos cumprem, entre outros, o papel de mediar saberes cotidianos e conhecimento formal (VITAL JUNIOR, 2006). Promover tal mediação, no entanto, é um desafio, e a interdisciplinaridade pode vir em nosso socorro. Na EJA do CAp/UFRGS, buscamos promover a interdisciplinaridade e as relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais. Propomos, portanto, a ruptura da organização curricular que privilegia a disciplina isolada em prol da compreensão da racionalidade interdisciplinar enquanto potência de criação de interações e de outros atravessamentos, visando novas possibilidades didático-pedagógicas, mas sem que se perca de vista as especificidades e as contribuições de cada área do conhecimento. Entendemos que o trabalho interdisciplinar não exclui o saber parcelar - o saber disciplinar -, pelo contrário, é preciso sólida formação disciplinar para propor e desenvolver atividades interdisciplinares (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009). Nesse sentido, defendemos a necessidade de professores(as) especialistas de todas as áreas, que construam coletivamente o currículo e que possam, inclusive, atuar juntos em sala de aula, sempre que possível.

Outro aspecto que justifica esta escolha se explica pelo fato de que os(as) estudantes nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. Nesse sentido, as atividades interdisciplinares, além de estimularem a construção do conhecimento de forma diferenciada e ampliada, resultam na possibilidade de criar novos

saberes, favorecendo uma aproximação com a realidade cotidiana mediante leituras diversificadas do momento histórico, do espaço geográfico, das relações interpessoais, dos processos sociais, dos sistemas de ideias e pensamento.

Na organização da EJA do CAP/UFRGS, os componentes curriculares são constituídos de modo interdisciplinar, o que chamamos de Blocos do Conhecimento. O nosso entendimento sobre a composição engendrada pelas áreas que atualmente estão presentes na escola e que juntas configuram o Projeto é de que são Componentes Curriculares ao invés de restritas a disciplinas isoladas. Os componentes curriculares “são estruturas criadas com o objetivo de buscar a interdisciplinaridade no trabalho didático e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de conhecimento. O grau de especificidade de cada área favorece o desenvolvimento de atividades didáticas” (UFRGS/CAP, 2019, p.16).

Compomos o Bloco do Conhecimento de Ciências Humanas, formado pelas áreas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.⁶ Nessa organização, compartilhamos objetivos e eixos temáticos orientadores, assim como realizamos atividades integradas no que tange ao planejamento e à execução das aulas, bem como as avaliações, os pareceres e os conceitos finais dos estudantes. Tal proposta é desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os demais Blocos do Conhecimento e suas respectivas Áreas do Conhecimento são: Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia), Comunicação (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Literaturas e Cultura Digital) e Expressão e Movimento (Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física).

Outras atividades que trazem inovações ao ensino de EJA e diversificação ao currículo são os Projetos de Investigação (PI), embasados nos preceitos do Educar pela Pesquisa, e as Disciplinas Eletivas, nas quais os alunos se engajam conforme sua escolha. O(A) estudante construtor(a) de parte de seu currículo não é, lamentavelmente, corriqueiro na Educação Básica brasileira, sendo esse mais um diferencial pedagógico inovador da EJA do CAP/UFRGS. Nesses projetos de pesquisa, cada estudante desenvolve, ao longo do semestre e sob a

⁶ Segundo a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), a “Área do Conhecimento (Área Básica)” é “um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, coletivamente construído, reunido segundo a natureza do objeto de investigação com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”. Já uma “Grande Área” é constituída pela “aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos”, que no nosso caso refere-se às Ciências Humanas.

supervisão de um(a) professor(a), um estudo com integração de saberes acerca de um tema de interesse. Já as Disciplinas Eletivas têm como objetivo desenvolver habilidades de pensamento e atender de forma dinâmica estudantes com diferentes dificuldades cognitivas e tempos de aprendizagem. Além disso, proporcionam atividades complementares de caráter sociocultural e lúdico. (UFRGS/CAP, 2019).

3 Metodologia

Logo no início do período de isolamento social, entendendo-se a necessidade de propor atividades que buscassem manter o vínculo dos(as) educandos com a escola, foram estabelecidos os estudos dirigidos remotos, organizados pelos professores, que são publicados em formato PDF semanalmente na página virtual do Colégio, contendo leituras, explicações, propostas de atividades e sugestões de materiais complementares aos conteúdos abordados. A opção por esse tipo de atividade se dá considerando a dificuldade de acesso a aparelhos e rede mundial de computadores (internet) por parte dos(as) educandos(as) e com o cuidado de que as oportunidades devem ser oferecidas a todos(as) da mesma forma. Fizemos a escolha por esse formato a partir de uma sondagem realizada junto aos(as) alunos(as) e percebeu-se que um número considerável deles(as) não tinha acesso pleno à internet (com pacote de dados limitado), e se tanto contavam apenas com um aparelho celular, o que dificultava a introdução de aulas no modelo EAD. Assim, optamos, como escola, pelo modelo remoto, o qual mostra-se mais acessível e democrático.

O Projeto da EJA/CAP tem como um de seus princípios um sistema de avaliação cumulativo, continuado e de caráter processual, considerando o que o(a) educando(a) sabe e as aprendizagens adquiridas individualmente no decorrer do semestre. Trabalhos individuais são propostos como instrumentos de avaliação individuais, com foco na leitura e na interpretação de textos escritos e discursos imagéticos, gráficos e mapas, bem como na realização de produções escritas, cartas, ensaios fotográficos, criação de memes e vídeos, propostas de campanhas e intervenções, pesquisas e resoluções de exercícios objetivos. Quanto aos critérios, pode-se destacar: o envolvimento e entrega das tarefas, a capacidade de argumentação escrita, a autonomia e a autoria, avaliados sob a ótica do processo e da realidade de cada estudante. Mantemos o compromisso de fazer a devolutiva a cada aluno(a), bem como dirimir dúvidas e enviar materiais adicionais quando solicitados. Já as atividades de recuperação de conteúdo são planejadas de forma individualizada e enviada a cada respectivo(a) estudante e/ou após análise do grupo docente, também preparadas e acessíveis às turmas no *site* do colégio.

Vale destacar que, visando ampliar as formas de comunicação, estamos utilizando meios digitais, como *e-mails*, rede sociais (*Whatsapp* e *Facebook*), *Google Drive*, bem como disponibilizamos as atividades impressas que são retiradas na secretaria do colégio (para alunos(as) que assim o solicitaram).

4 Resultados

A situação de pandemia mundial, que impôs a necessidade do isolamento social, foi apresentando desafios para os quais, no decorrer do tempo, fomos buscando alternativas de solução. A limitação de recursos possíveis de ofertar nos estudos dirigidos sem agravar o quadro de desigualdade e exclusão, associada às dificuldades enfrentadas pelos educandos era ponto importante. Tendo em vista que muitos(as) educandos(as) seguiam trabalhando, cuidando de familiares e filhos numa situação de muita ansiedade, optamos por desenvolver as atividades das turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio integrando mais ainda os conteúdos, com vistas a diminuir tarefas fragmentadas.

A partir de conceitos elencados para cada etapa, construímos os estudos dirigidos, encadeando e retomando semanalmente o que é abordado. As atividades trazem conteúdos dos componentes curriculares, mas sempre mostrando as conexões existentes entre eles e convidando o(a) educando(a) a refletir acerca delas. Exemplo disso é o conceito de Mundo do Trabalho abordado no segundo ano do Ensino Médio. A partir dele, discutimos a transformação do Brasil de um país rural para urbano, trazendo um debate amplo sobre o espaço das cidades, abordando questões relacionadas às desigualdades sociais, segregação urbana, direito à cidade, precarização do trabalho, racismo ambiental, história do capitalismo industrial, dos movimentos operários e das conquistas trabalhistas. Diante do contexto da Covid-19, no qual estamos todos(as) inseridos(as), interseccionamos em muitos momentos as questões da pandemia com essas temáticas curriculares, pois entendemos ser importante refletir a respeito de como as desigualdades impactam a vida das pessoas de forma diferente, ainda mais quando vemos a população mais vulnerável ser assolada pelo coronavírus.

Nesta mesma linha, também entendemos ser pertinente discutir a relação entre sociedade e natureza e os impactos destas transformações nos diferentes grupos de pessoas. Nessa abordagem, trazemos para o debate a perspectiva indígena da relação com a natureza, que faz uma crítica ao consumo desenfreado e alerta para o colapso ambiental do planeta. A abordagem socioambiental ganhou relevantes contornos na pandemia, visto que a desaceleração

da produção e consumo desenfreados, e a conseqüente baixa na circulação de pessoas e de mercadorias resultaram em um breve respiro para a natureza explorada sem consciência ambiental e sem responsabilidade. Tal condição pandêmica é um convite a reflexão, e estendemos esse convite aos(às) nossos(as) alunos(as), transformando a atualíssima relação entre sociedade e natureza em tempos de pandemia em tema de nossos estudos dirigidos de Ciências Humanas.

A conexão dos acontecimentos em diferentes escalas (mundo, Brasil, estados e municípios) aparece em várias atividades e permite ao(à) educando(a) compreender de forma mais ampla a sua realidade. A diversidade do espaço mundial, os movimentos migratórios nacionais e internacionais, a xenofobia, o racismo e a democracia são outros temas de destaque no trabalho na Educação de Jovens e Adultos. A dimensão temporal situa os eventos e processos específicos em genealogias mais amplas do mundo contemporâneo, explicando como as opções do passado condicionam nossas vidas e dão-nos ferramentas para pensarmos o hoje e elaborarmos soluções para os problemas atuais. Essa abordagem, que já era empregada antes da pandemia, agora abarca também aspectos acentuados pela crise sanitária. Propomos, por exemplo, a observação e reflexão em registro imagético sobre as mudanças no dia a dia http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm dos educandos provocadas pelo coronavírus.

Com relação às atividades de PI e Disciplinas Eletivas, optamos por incorporar aos estudos remotos tarefas como solicitar pesquisa, busca de materiais complementares e estabelecimento de relação de conhecimentos do cotidiano com os conteúdos. As atividades trabalham as habilidades desenvolvidas na iniciação científica e Disciplinas Eletivas, como autoria, autonomia intelectual e processo criativo, em prol da formação de sujeitos atuantes socialmente.

Outra estratégia empregada para o engajamento do(a) estudante com sua aprendizagem é a aposta nas produções diversificadas. Aliados a tarefas mais tradicionais, como a leitura, a interpretação e a resolução de atividades, incentivamos que os(as) alunos(as) elaborem um esboço de política pública, uma mensagem de divulgação de informação a sua comunidade, ou um artigo de projeto de lei. Ao estudarem, por exemplo, alguns direitos de todo(a) brasileiro(a), foi solicitado aos(às) educandos(as) a produção de cartaz para ampla divulgação desses direitos. Ou ainda, pensando sobre os nocivos impactos da xenofobia, os(as) discentes foram chamados

a escrever uma mensagem em rede social, dirigida a sua vizinhança, destacando os benefícios da acolhida de imigrantes.

5 Considerações finais

Aos desafios da educação pública e dos jovens e adultos que voltam à escola em resgate a um direito, somam-se aqueles advindos do contexto pandêmico. Assim, alunos(as) e professores(as) são provocados(as) a pensarem em soluções adequadas a esse momento para, mesmo diante de adversidades, desenvolver a autonomia emancipatória e construir um processo de aprendizagem significativo. O conteudismo (acúmulo de conteúdo sem sentido), a fragmentação de saberes e as avaliações excludentes não promovem a cidadania, nem sanam a dívida histórica de conhecimento negados. Por outro lado, o olhar a cada aluno(a) e sua caminhada, com a valorização de suas experiências, isto é, seus saberes não escolares e a valorização de seus esforços possíveis e crescimento como parte do currículo, tem-se mostrado uma estratégia para a manutenção do vínculo com a escola e para a aprendizagem significativa, mesmo diante da pandemia e suas consequências.

Consta na LDB que a finalidade da educação é desenvolver no educando o seu preparo para o exercício da cidadania. Para a construção de uma prática cidadã, destacamos as discussões sobre a democracia, o que se traduz em falar de direitos humanos, desigualdades sociais, problemas ambientais, questões de gênero e étnico-raciais, pensando a realidade de nosso país em perspectiva com o contexto global. Por isso, acreditamos que ocupar o espaço escolar com essas discussões é fundamental para a busca de uma prática real de cidadania, visando ao respeito às diferenças e almejando a igualdade de direitos essenciais. Se a desigualdade, a discriminação e a violência são histórica e socialmente construídas, se nenhuma hierarquia humana é natural é possível, portanto, transformar a realidade. Buscamos fomentar nos alunos a reflexão, crítica e prática para a construção de suas próprias trajetórias, assim como dos mundos de que participam, tal como o atual contexto da pandemia, que concerne a todos.

Referências Bibliográficas

ASTOLFI, J. P. El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 6, n. 2. p. 147-155, 1988.

BENVENUTI, J. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. 392 f.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. (a)

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2000 (b)

BRASIL. IBGE **Pesquisa Nacional por Amostra De Domicílios PNAD contínua. Educação 2019**. Brasília, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID19 _PNAD COVID19**. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. MEC/INEP. **Censo escolar 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo escolar 2019: resultados e resumos**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. **Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, pelos Estatutos de suas respectivas Universidades e por seus Regimentos próprios**. DOU de 30/09/2013 (nº 189, Seção 1, pág. 9). Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 26 nov. de 2019.

CAVALCANTI, L. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana**. Campinas: Papirus, 2008.

COELHO, S. M. et al. Conceitos, atitudes de investigação e metodologia experimental como subsídio ao planejamento de objetivos e estratégias de ensino. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 122-49, ago. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6770/6239>. Acesso em: 09 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO. **Ofício CONDICA^p Nº 07 /2013**. Goiânia, 6 jul. 2013.

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

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf Acesso em: 09 set. 2019.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

PAULA, C. Q. de ; ROSSATO, M. S. ; FONTANA, C. . Contextos inter e transdisciplinares de ensino de geografia para a compreensão do território usado. *Cadernos de Geografia*, v. 38, p. 87-98, 2019. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/cadernosgeografia/article/download/38_2/5035/23714. Acesso em: 19 de maio 2021.

PAVEI, K. Múltiplos lugares da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: Cristiano das Neves Bodart; Roniel Sampaio-Silva. (Org.). **O Ensino de Sociologia no Brasil**. 1 ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019, v. 2, p. 155-178.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3a Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ROSSATO, M. S.; SUERTEGARAY, D. M. A. A pesquisa no ensino de Geografia como possibilidade de diálogos trans e interdisciplinares. **Geografia Ensino e Pesquisa**, 18(2), 57-76, 2014. Disponível em <http://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/11033/pdf>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, 18, 43 – 54, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. UFRGS/Cap. **Projeto da Equipe da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da UFRGS**. Porto Alegre, 2019. 33p.

VITAL JUNIOR, R.R. **A interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**. Ciências e Letras (Porto Alegre), v. 40, p. 98-111, 2006.

Artigo recebido em: 07.04.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Projeto *Biblioteca em casa*: leitura, registro e observações de uma
experiência em tempos de pandemia****Home Library Project: reading, recording and observations of an experience in
times of pandemic**Karen Garcia da SILVA*
Raquel Pereira SOARES**

RESUMO: O livro de literatura e o ato de ler não se aproximam das crianças de forma inata, eles são bens culturais que precisam ser aprendidos na interação com o objeto e com o outro mais experiente. Em um contexto de pandemia, esse contato com o outro e com os bens culturais ficaram longes dos alunos, foi pensando nisso que duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolveram um projeto de leitura literária. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido no ano de 2020, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal da cidade de Uberlândia - MG. A finalidade desse projeto foi estimular e aproximar os alunos da leitura literária durante o período de isolamento social e ampliar o universo artístico, literário e imaginário dos estudantes envolvidos. As práticas pedagógicas desse relato estão fundamentadas em Arena (2010); Candido (2004); Chambers (2007a; 2007b); Freire (1996); Lopes (2009) e Vigotski (2009). Ao final do projeto percebemos que as crianças participaram de forma ativa nas atividades que de maneira geral movimentou o acervo da biblioteca, ampliou a leitura literária dos estudantes e estimulou o processo de criação por meio dos registros realizados.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioteca. Leitura Literária. Registro. Projetos. Pandemia COVID – 19.

ABSTRACT: The literature book and the act of reading do not approach children in an innate way, they are cultural goods that need to be learned in the interaction with the object and with the more experienced other. In a context of a pandemic, this contact with each other and with cultural assets was far from students, it was with this in mind that two teachers from the early years of elementary school developed a literary reading project. Thus, this work aims to present an experience report developed in the year 2020, with students of the fourth year of elementary school, in a Municipal School in the city of Uberlândia-MG. The purpose of this project was to encourage students to approach literary reading during the period of social isolation and to expand the artistic, literary and imaginary universe of the students involved. The pedagogical practices of this report are based on Arena (2010); Candido (2004); Chambers (2007a; 2007b); Freire (1996); Lopes (2009) and Vigotski (2009). At the end of the project, we noticed that the children actively participated in the activities that in general moved the library's collection, expanded the students' literary reading and stimulated the creation process through the records made.

KEYWORDS: Library. Literary Reading. Record. Projects. Pandemic COVID 19.

* Especialista em Educação (UCAM), EM. Prof. Valdir Araújo (SME/PMU), <https://orcid.org/0000-0002-1751-0758>, karengarcias@hotmail.com.

** Doutora em Educação (UFU), EM. Prof. Valdir Araújo (SME/PMU), <https://orcid.org/0000-0001-8178-203X>, raquel.psoares@yahoo.com.br.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido no ano de 2020 com 60 alunos e alunas do 4º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de educação da cidade de Uberlândia. O projeto *Biblioteca em casa*, experiência que será apresentada, surgiu durante o tempo de isolamento social em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Devido à ausência das atividades presenciais na escola e à realidade de muitas famílias de não terem acesso ao livro físico em casa, percebemos a necessidade de reaproximar os alunos e as alunas do quarto ano A e B da leitura literária.

As atividades de visita, empréstimo e leitura de livros na biblioteca já faziam parte das ações de ensino da escola. No ano de 2020, as crianças das turmas acima citadas estavam frequentando o espaço e levavam livros de literatura e outros materiais para casa. As professoras regentes das turmas também realizavam uma vez por semana rodas de leitura de um livro escolhido por elas ou pelas crianças. Devido ao afastamento das crianças da escola, a partir do dia 18 de março de 2020, o projeto *Biblioteca em casa* foi pensado e planejado com o objetivo de aproximar os alunos da leitura literária durante o período de isolamento social e ampliar o universo artístico, literário e imaginário dos estudantes envolvidos.

A leitura de diferentes gêneros textuais foi oferecida pela escola e pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz) através dos PETs (Plano de Estudo Tutorado) com atividades que tinham o objetivo de interpretar e compreender o texto lido e estudar a estrutura da Língua Portuguesa. No entanto, ansiávamos proporcionar uma leitura que não estivesse relacionada à exercícios específicos, queríamos que a criança pudesse voltar a ler o livro literário, colocá-lo em suas mãos, sentir seu cheiro, o seu peso, ver as imagens e experimentar a história sem pressa, e o mais importante, sem objetivos didáticos para o ensino da Língua Portuguesa.

Arena (2010, p. 29) destaca que ler literatura não é um vício que se instala na sociedade e nem mesmo uma atividade inata, e, sim, “uma prática cultural que se insere em projetos de vida”, e a esperança de formar crianças leitoras em literatura nos espaços escolares é de que eles se tornem leitores adultos de textos literários. Assim, para que os alunos sejam leitores de literatura, a inserção desse tipo de texto precisa acontecer dentro de um projeto de ensino que faça sentido para a vida deles, porque a “formação do leitor literário encontra-se na fusão entre dois projetos simultâneos: o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida

cotidiana, no interior da escola.” (ARENA, 2010, p. 41), ou seja, para que a criança realmente desperte o interesse pela literatura desde pequena, os livros precisam ser levados a elas na inter-relação de vida cotidiana com a vida escolar para que a leitura desses livros se torne rotina.

Permeadas por esse desejo de continuar a formação leitora dos alunos, pensamos na possibilidade de enviar livros para a casa das crianças. Entre uma ideia e outra, visualizados uma proposta de uma escola da rede particular de Uberlândia que fez um *drive thru* literário. Desta prática, nasceu a nossa. Todas as quintas-feiras as famílias se deslocavam até a escola para buscar as atividades do Portal Escola em Casa, assim elaboramos a “sacola literária” e dentro dela continha um livro de literatura e um *Diário de leitura*.

Para basear nossas considerações, utilizamos os autores Machado (2002), Chambers (2007a; 2007b) e Arena (2010). Para melhor compreensão do processo, serão apresentados, primeiramente, a organização e a dinâmica das atividades do *Projeto Biblioteca em Casa*. Em seguida, exibiremos a proposta de registro solicitada aos alunos e, por fim, a discussão sobre os registros enviados pelas crianças após realizada a leitura dos livros, evidenciando o envolvimento delas nas ações do projeto.

2 O projeto *Biblioteca em casa*

No dia vinte e sete de maio de 2020 a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou uma regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais nas escolas municipais de Uberlândia (Resolução SME N° 001/2020). O referido documento autorizou e conferiu ao professor a responsabilidade de planejar e organizar atividades para serem enviadas aos alunos. Baseada nessa resolução a gestão da escola nos permitiu utilizar os diferentes recursos que a instituição dispunha, entre eles, o acervo da biblioteca escolar. Assim, alinhamos as atividades do projeto *Biblioteca em Casa* com as orientações da SME e da escola a fim de colaborar de forma efetiva com o processo de formação do aluno leitor em literatura.

O uso da literatura no âmbito escolar apresenta diversos pontos positivos amplamente discutidos por diversos autores. Candido (2004) entende a literatura como uma manifestação dos homens desde as formas mais complexas, como um poema, até as mais simples como as lendas folclóricas. Para o autor, essas expressões literárias permitem que as pessoas entrem em contato com a fabulação e a criação ficcional historicamente construída e se humanize.

Segundo Candido (2004, p. 177) “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” e é essa organização das palavras presentes no interior do texto literário que contribui no processo de humanização dos seres humanos.

A literatura humaniza as pessoas pela forma que seu conteúdo está disposto e pela maneira coerente que atua na cognição humana, assim “um arranjo especial das palavras” (CANDIDO, 2004) se organiza internamente na mente humana e juntamente com os conhecimentos prévios do leitor, que podem ser diversos, e trazem uma proposta de sentido sobre o texto lido.

Compreendemos que a formação do leitor literário e sua humanização, ocorre desde a tenra idade, pois, geralmente, quando a criança nasce, ela já tem contato com a escuta de cantigas, de lendas, de poemas, de parlendas e de histórias lidas e cantadas no âmbito familiar, a criança entra em contato com a literatura e mesmo que não saiba ler, “tem acesso à literatura pelo caminho da escuta” (BAJARD, 2007, p. 15).

Arena (2010, p. 15) salienta que a literatura “medeia a relação da criança com a cultura da sua época” porque, inserida no contexto social, apropria-se da cultura que está presente no texto literário e assim, “pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie”. (2010, p. 19). Ao se apropriar da cultura por meio da escuta do texto a criança também vai conhecendo a estrutura organizacional dos textos literários, a forma como os autores organizam o arranjo das palavras e nesse contato prolongado ela vai se apropriando da linguagem literária.

Portanto, quando as crianças chegam na escola, elas trazem consigo uma bagagem cultural construída a partir do meio social em que estão inseridas que será ampliada no ambiente escolar, pois a escola é o lugar onde as crianças têm contato com outras experiências culturais que podem ser diferentes das delas. No meio escolar, na interação com o outro e com os objetos culturais, as crianças ampliam suas experiências com o objetivo de conhecer a cultura produzida historicamente para que possa se apropriar e se expressar por meio de diferentes linguagens.

Em relação a apropriação da leitura e da formação da criança leitora não é diferente, Calvino (1993, p. 13) menciona que

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentro os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois

reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Assim, as escolhas somente serão possíveis se considerarmos que a escola apresentará aos alunos uma diversidade de livros, autores e textos que foram e são produzidos no universo literário, para que os estudantes conheçam e depois tenham condições de fazer suas escolhas futuras. A leitura de diferentes textos literários permitem que os alunos não somente façam futuras escolhas, mas também que construam um pensamento crítico frente à sociedade que o cerca e se apropriem da cultura escrita e dos conhecimentos que são inerentes ao texto literário, possibilitando, assim, nos termos de Machado (2002), não somente a formação de um leitor, mas também um sujeito mais crítico.

Foi baseado nesses pressupostos, que pensamos em um projeto que pudesse levar a cultura literária para a casa dos alunos e alunas envolvidos e oferecer a possibilidade de formar leitores em literatura. É importante ressaltar que o projeto foi desenvolvido com crianças cursando o quarto ano do ensino fundamental que já sabiam ler. As professoras da turma já conheciam seu desenvolvimento leitor e ao proporcionar a elas o envio de livros, elas já compreendiam que seus alunos e alunas tinham autonomia para ler sozinhos, portanto, a intenção era ampliar esse universo cultural e leitor e manter a biblioteca da escola e seu acervo em circulação.

A dinâmica das atividades do projeto *Biblioteca em casa* foi assim organizada: as crianças receberam os livros dentro de uma sacola de plástico que continha um livro de literatura, um *Diário de leitura* e um marcador de página, pensado e desenhado pela parceira deste projeto a artista e professora Ma. Mariana Ferreira de Deus. A “sacola literária” foi pensada para facilitar o transporte do material e deixá-lo mais lúdico.

Figura 1 – A sacola literária



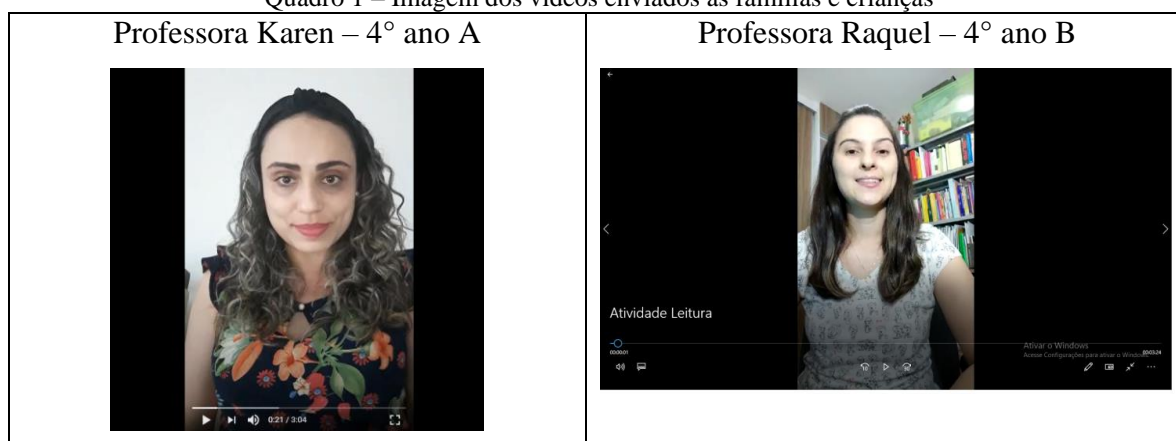
Fonte: Acervo das autoras.

Na figura 1, observamos a “sacola literária” das duas turmas envolvidas e seu respectivo conteúdo. Elas foram ofertadas em cores diferentes para diferenciar uma turma da outra e facilitar a entrega delas às crianças. Os livros eram trocados duas vezes por mês devido à logística necessária de o material ir para casa, ser lido e apreciado pela criança em uma semana, e na outra semana, ser devolvido na escola. Quando as sacolas retornavam à instituição, as professoras realizavam a leitura do registro das crianças no *Diário de Leitura* e a troca do livro para que a família buscasse na semana seguinte.

A ideia do registro da leitura foi baseada no enfoque “*Dime*”¹ desenvolvido pelo autor inglês Adaim Chambers (2007b) que sugere que as crianças tenham um *Diário de Leitura* bibliográfico onde elas possam registrar os livros lidos ao longo de sua trajetória escolar. Segundo o autor (2007b), o registro tem o objetivo de o adulto conhecer os livros lidos pelas crianças e a história de leitura delas para que assim possa planejar novas sugestões e/ou resgatar obras que ainda não foram lidas. Apoiadas nessa teoria, criamos com os alunos e alunas envolvidas no projeto um Diário onde eles escreveram o nome do livro e do autor, a data que leram o livro e alguma observação sobre a obra. Esses registros serão apresentados e comentados no próximo tópico.

Antes de entregar o material para as crianças, as professoras enviaram um vídeo para as famílias e para os alunos e alunas através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. No vídeo, as docentes explicaram a atividade e o processo de retirada e de entrega dos livros e como deveria ser feito a leitura e o registro no *Diário de Leitura*.

Quadro 1 – Imagem dos vídeos enviados as famílias e crianças



¹ CHAMBERS, Adain. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007b. Colección Espacios para la lectura.

Fonte: Acervo das autoras

O quadro 1, exibe a imagem inicial dos vídeos explicativos enviados pelas professoras. Devido à pandemia, utilizamos os recursos audiovisuais para comunicar com os estudantes e explicar as atividades. Para introduzir o projeto, essa foi uma opção acertada, pois além de ver as professoras, as crianças e os familiares puderam restabelecer o contato e compreender a dinâmica do Projeto *Biblioteca em casa*.

Os livros lidos pelos alunos, foram previamente escolhidos pelas docentes, retirados do acervo da biblioteca da escola e do acervo pessoal delas. Segundo Machado (2002, p. 57) quando elegemos um livro para uma criança ler

no hay una respuesta única para ese tipo de pregunta. De la misma manera que no debe existir una lista de libros prohibidos, no debe haber una lista única de libros seleccionados. Cada padre o maestra cada biblioteca o docente tendrá que su selección personal. Lo que importa es que conozca lo que ha seleccionado y sepa por qué lo elige. La única exigencia fundamental es que lea.

Ao escolher os livros, as professoras não se pautaram em critérios rígidos de críticas literárias, mas em suas experiências leitoras, deixaram se envolver pela história, pelo enredo, pelas imagens, ou seja, pela qualidade literária da obra. As docentes se pautaram em suas experiências leitoras, no acervo disponível e na vivência que já tinham com os alunos e selecionaram obras que elas acreditavam que deveriam ser lidas. Além disso, a lista de livros escolhidos, ao longo do projeto, foi sendo ampliada, pois as crianças solicitaram a leitura de alguns gêneros, como o cordel, ou de algum autor (a) em específico.

É importante destacar que o acervo da biblioteca já tinha sido previamente escolhido pelos docentes da escola no ano de 2018 através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), portanto as obras que foram selecionadas para o projeto já haviam passado por uma seleção prévia.

A avaliação das ações foi processual, formativa e realizada ao longo do projeto. As professoras observam o desenvolvimento das crianças através dos seus registros no *Diário de Leitura*, o envolvimento e movimento de busca e devolução dos livros na escola. Elas também

fizeram contato por meio de mensagem para compreender como foi a chegada e acolhida do livro em casa, e como estava sendo a leitura do material.

As atividades do projeto foram mantidas durante todo o período de suspensão das aulas presenciais, de maio a novembro de 2020, e resultaram no envolvimento das crianças e das famílias na leitura dos livros. Para compreender melhor como esse envolvimento foi percebido, apresentaremos a seguir o registro dos alunos e uma breve consideração a respeito deles.

3 *Diário de Leitura*: um registro bibliográfico e pessoal da leitura

O ato de documentar e registrar as ações pedagógicas e os saberes que circulam na sala de aula, oferece pistas ao professor sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a possibilidade de uma intervenção mais assertiva e segura. As autoras Freire (1996) e Lopes (2009) destacam que o registro é uma ação não somente pedagógica, mas também de formação de identidade, de memória e de documentação do trabalho do professor e do aluno. Para Freire (1996, p. 23),

mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo. Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de instaurar nas salas de aula movimentos e atividades que estimulem e promovam entre as crianças e os professores o registro sobre as aulas, as atividades, as ações da escola e os saberes que circulam nela. No entanto, é importante se atentar, principalmente, quando nos referimos aos alunos, pois os registros deles podem ser feitos de diferentes formas, utilizando diferentes linguagens.

De acordo com Lopes (2009, p. 53), “a produção de registros demanda aquisição de linguagem, leitura da realidade, produção de múltiplos sentidos subjacentes ao texto verbal ou não verbal. A realidade como texto a ser lido, desvendado, desvelado”. Desse modo, ao considerar o registro das crianças na escola precisamos olhar para eles como um processo de construção de linguagem que pode ser manifestado por meio de um desenho ou da escrita e que através deles conhecemos e compreendemos a apropriação que elas estão fazendo do contexto social e cultural em que estão inseridas.

No que diz respeito, especificamente, à apropriação da linguagem pela criança Leontiev (2004, p. 348) esclarece,

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Ao apropriar-se da linguagem e suas formas de expressão, as crianças têm acesso aos atos humanos de ler, de escrever, de desenhar, mas também aprendem a utilizar a palavra cheia de significado através dos conceitos, mediada pelos signos. Por meio da palavra carregada de significados e sentidos, a criança pode acessar conteúdos e formas diversas de representação do mundo. No caso específico da leitura e da escrita, elas permitem à criança ressignificar seu ponto de vista, escrever sua história, criar outros universos e acessar o conhecimento socialmente produzido pelos outros e entender os diversos instrumentos e signos que medeiam sua relação com o meio.

No trabalho com a formação de leitores, Chambers (2007a, p. 61) destaca a importância do registro e sugere que criemos na sala um *Diário de Leitura*,

Si mantuviéramos un registro simple de los libros que leemos, ¿podríamos incrementar nuestro placer haciendo que sea más fácil recordarlos y que se posible recordar más de ellos? En el pasado, muchos grandes lectores lo han hecho; acumulan su bibliografía a medida que avanzan: título, autor, fecha en que terminaron la lectura. Algunos también toman nota de sus impresiones sobre los libros.

Para o autor, é importante que as crianças e os professores conheçam os livros que leram ao longo da sua história, por isso propõe o *Diário de leitura*, um caderno bibliográfico que contém informações sobre os livros que foram lidos ao longo da nossa história. Neles estão registrados o nome do livro, do autor e alguma informação relevante que a criança ou o adulto queira anotar. Neste caderno não há perguntas sobre os livros, não têm fichas e nenhum tipo de exercício, trata-se de uma caderneta para escrever, de forma livre, sobre a leitura que foi realizada.

Durante o desenvolvimento do projeto *Biblioteca em casa*, incorporamos a sugestão de registro do autor com o objetivo de criar uma “memória” sobre os livros que os alunos e

alunas estariam levando para a casa e lendo. Criamos um Diário onde eles escreveram o nome do livro, do autor e a data da leitura, e foi estimulado que escrevessem suas impressões sobre a leitura realizada.

Esse estímulo foi feito por meio das perguntas: “o que você gostou?”, “o que você não gostou?” e “o que essa história te lembra?” enviado nos vídeos explicativos (quadro 1) e durante o desenvolvimento do projeto na interação que as professoras faziam por meio de mensagens de áudios no aplicativo de mensagens.

Chambers (2007b) sugere essas perguntas quando promovemos a conversação literária em sala de aula após a leitura coletiva de uma obra, como não era possível uma roda de conversa sobre o livro lido, transpusemos o enfoque² do autor para a realidade que tínhamos, as atividades remotas, com o intuito de estimular o registro e compreender os sentidos que as crianças estariam construindo com as leituras.

Para o autor, as perguntas contribuem diretamente para a compreensão do texto lido, sendo uma maneira de dar forma ao pensamento e às emoções excitadas pela leitura. Assim, ao perguntar o que a criança gostou no livro isso implica pensar sobre, compartilhar o entusiasmo, expressar o que atraiu, o que agradou e o que fez ela continuar a leitura. Ao mesmo tempo, quando ela expressa o que não agradou ou o que causou aversão na história, a criança destaca elementos que a fizeram deixar de ler o livro, o que a desmotivou em algum momento, quais sentimentos ou sensações negativas a história pode ter despertado.

Isso vale para quando perguntamos aos alunos “o que essa história te lembra?”, ao responder esse questionamento eles buscam em sua memória leitora conexões com outras histórias lidas ou ouvidas ao longo da vida, o que lhes permitem relacionar enredos, personagens, sentimentos, emoções e até mesmo fatos cotidianos. Esse movimento, expõe a intertextualidade com outros textos, com elementos da vida, com o entorno, com a cultura.

Assim, ao pensar nessas perguntas e ao tentar expressar esses elementos por meio de pequenos registros, o leitor revela os sentidos que ele construiu ao ler o livro literário e assim vai se formando um leitor mais experiente e com diferentes recursos e estratégias para as próximas leituras. Além disso, ao propor que os alunos pensassem e registrassem sobre suas leituras, tencionava-se a ajudá-los a organizar o pensamento e construir um discurso de forma

² Chambers (2007b, p.13) denomina sua teoria como enfoque para conversação literária.

concreta por meio da linguagem verbal ou da linguagem não verbal, visualizando, assim, possíveis formas de se expressar e/ou os sentidos construídos.

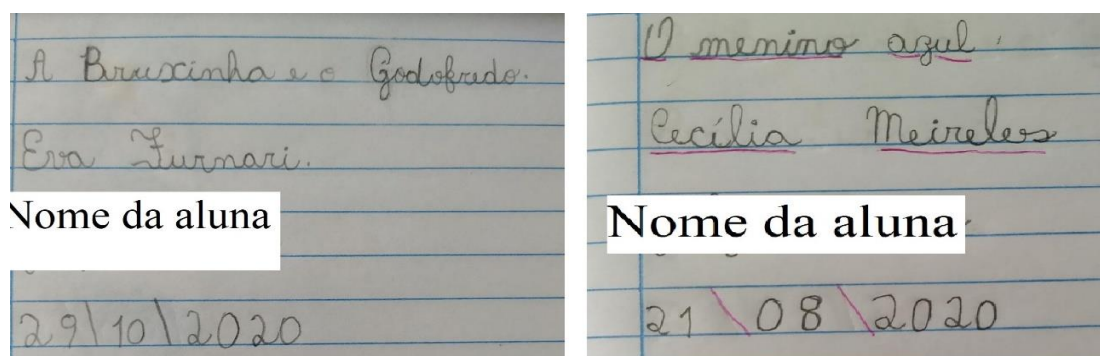
Para Vigotski (2010, p. 412), a relação pensamento e palavra é essencial para o desenvolvimento da criança. O autor afirma que “a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento não seja uma veste pronta”, desse modo, a criança, ao dialogar com o outro, escrever um texto ou desenhar, não manifesta o seu pensamento em totalidade, mas encontra um caminho, uma forma de se expressar por meio da linguagem escolhida.

As crianças envolvidas no projeto *Biblioteca em casa* fizeram o registro no *Diário de Leitura*, em folhas sulfite, na turma A, que depois foram agrupadas em forma de livro pela professora; e em um caderno, na turma B. Neles, elas registraram o nome do livro e do autor e alguma informação relevante sobre a história lida. Como destacado anteriormente, os alunos e alunas tiveram a liberdade para escrever, desenhar, colar, ou seja, registrar de forma livre a leitura que foi realizada, caracterizando, assim, como um diário de memória da criança e de suas leituras (CHAMERS, 2007b).

Nos *Diários de Leituras*, observamos diferentes formas de registro das crianças que manifestaram o envolvimento delas na atividade e suas impressões sobre as obras lidas. Para apresentá-los neste relato de experiência, optamos por trazer nove registros, agrupados em quatro figuras devido a semelhança que havia entre eles.

No primeiro grupo, exibimos na figura 3, o registro de uma aluna que escreveu somente o nome do livro e do autor:

Figura 3 – Registro bibliográfico



Fonte: Acervo das autoras.

Na figura 3, observamos que a aluna manteve em seus registros um padrão de escrita e se ateu ao formato bibliográfico, ou seja, escreveu o nome do livro e do autor e não adicionou nenhuma informação a mais sobre a leitura realizada. Esse tipo de registro, foi feito por somente cinco crianças da turma B e cumpriu com o principal objetivo do *Diário de Leitura* o de recordar os livros que foram lidos. Durante todo o projeto os alunos e alunas ficaram livres para registrar em seus diários aquilo que lhes apetecia, mesmo com o estímulo de escrever algo a partir das perguntas anteriormente apresentadas, a liberdade do registro foi respeitada como observamos na figura 3.

De acordo com Chambers (2007a, p. 64), é muito importante que os professores

No insista en que los niños escriban comentarios en su diario de lectura; éste es simplemente un registro bibliográfico, no un libro de ejercicios. A algunos niños les gusta escribir juicios de una palabra, como “grandioso” o “aburrido” o “excitante”, y esto no tiene nada de malo; pero sea cauteloso ante cualquier cosa que convierta el diario en una carga de trabajo.

A observação do autor é muito pertinente quando pensamos em leitura literária. Ler um livro não deve ser para o leitor uma obrigação e nem mesmo uma atividade fastidiosa, e sim, um momento de deleite, um instante em que o livro possa trazer lembranças do encontro com a história, com o personagem, com as imagens e que nesse encontro a vida seja tocada em todas as nuances que a arte literária permite. Por isso, durante as atividades com o projeto *Biblioteca em casa*, tivemos o cuidado de não sobrecarregar as crianças e as famílias com a obrigação de registrar comentários sobre os livros, nosso único pedido mais recorrente era o de escrever o nome da obra e do autor.

Outro grupo de crianças, optaram em escrever o nome do livro e do autor acompanhado de um desenho sobre a obra. Nos desenhos observamos diferentes manifestações como ilustrações sequenciadas da história, desenho do personagem principal ou de alguma parte do enredo. As próximas figuras apresentam alguns desses registros.

Figura 4 – Sequência da história



Fonte: Acervo das autoras.

Na figura 4, observamos a criação sequenciada da obra “O amigo do Rei” de Ruth Rocha (2009). O aluno se apropria do enredo da história e ilustra as principais cenas dos personagens Matias e Ioiô com ênfase na luta e na conquista de Matias pela liberdade do seu povo e pelo seu direito de ser Rei. A criação contém traços próprios do menino e a seleção das cenas pode ser caracterizada como uma espécie de síntese, tão importante no processo de leitura e de interpretação.

Para Lopes (2009, p. 53),

Não apenas os textos escritos constituem registros, mas também os não verbais podem representar memória, reflexão, descrição, análise. Amplia-se a concepção de registro, percebendo as diferentes linguagens possíveis e as diferentes formas que pode assumir, sem desprezar o aspecto subjetivo que permeia sua produção.

O desenho ao ser considerado e validado como registro precisa ganhar o mesmo *status* que a escrita, pois foi o caminho encontrado pela criança para expressar e organizar seu pensamento. Nesse contexto de produção, em um Diário, o desenho do aluno também é caracterizado como lugar de memória porque ao voltar aos seus registros ele poderá se recordar da história, dos personagens e até mesmo do tempo e do espaço em que a obra foi lida.

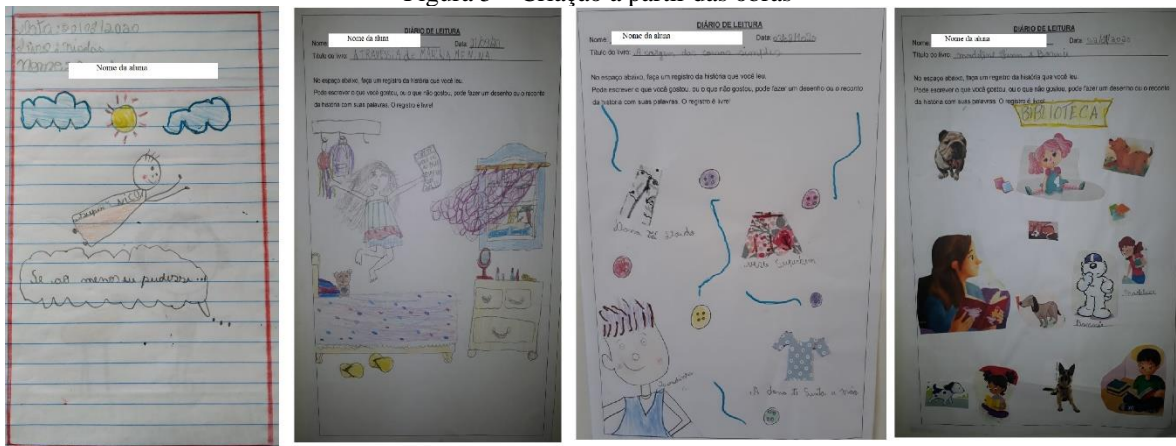
De acordo com Lopes (2009, p. 56) “é preciso considerar o desenho como forma de registro ao lado da escrita” pois ele dá forma e organização ao pensamento e concretiza uma forma de expressão das crianças. Na escola, ainda observamos uma supervalorização da escrita em detrimento do desenho, no entanto, diversos estudos, e os exemplos acima relatados, demonstram como os alunos e alunas podem revelar processos de aprendizagem

por meio dos desenhos. Além disso, a expressão artística por meio do desenho é uma criação baseada em sensações, percepções do meio e das experiências vividas mediados pelo objeto cultural.

Vigotski (2009), destaca que o desenhar é um tipo de criação predominante presente na primeira infância, que antecede a escrita e deixa de ser estimulado e valorizado na escola após a aquisição da linguagem escrita. No entanto, o autor destaca que o desenhar pode ganhar um novo sentido para as crianças maiores e para os adolescentes quando é ensinado, pois ao começar a dominar essa nova linguagem eles ampliam “sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que de nenhuma forma pode ser levado até a consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Entre os diversos registros dos alunos e alunas em forma de desenho, destacamos na figura 5 alguns que nos chamaram a atenção devido ao processo criativo demonstrado.

Figura 5 – Criação a partir das obras



Fonte: Acervo das autoras

Na figura 5, vemos quatro desenhos distintos e percebemos neles o processo criativo que cada criança imprimiu ao registrá-los. No primeiro e no segundo desenho as alunas fizeram uma criação a partir de uma cena dos livros “Nícolas” e “A travessia de Marina Menina”, respectivamente. Nas fotos há a presença de elementos da ilustração original, mas, também de elementos feitos e inseridos pelas alunas. Já o terceiro e quarto desenho, feitos pela mesma aluna, ela se vale do recurso da colagem para criar cenas da história e para representar os personagens dos livros “A coragem das coisas simples” e “Madeleine Finn e Bonnie”, consecutivamente na ordem das imagens.

Percebemos, na figura 5, o processo de criação das alunas e o estilo pessoal que cada uma possui ao fazer seus registros, para Lopes (2009, p. 53), “da mesma forma que, na escrita, a marca pessoal se faz presente [...] no desenho é possível perceber estilos pessoais que caracterizam a autoria, a criação, a identidade da criança”. Portanto, ao desenhar sobre os livros lidos no *Diário de Leitura*, as crianças deixaram suas formas particulares de expressão e ao mesmo tempo puderam buscar nas obras novas formas de criação.

Vigotski (2009, p. 23) ao discutir o processo criativo na idade escolar destaca que a criança cria a partir das suas experiências anteriores por isso que “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Assim, a criança, ao ler um livro e estimulada a pensar, conversar ou registrar sobre ele, além de desenvolver as funções psicológicas superiores do pensamento e da imaginação, ela materializará num artefato o produto desta imaginação através do registro ou da fala e, conseqüentemente, alimentando o processo criativo.

Logo, os registros das crianças envolvidas no projeto *Biblioteca em casa* podem ser caracterizados como um processo criativo, pois “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p. 15), assim como as crianças fizeram ao criar seus registros no *Diário de Leitura*.

Além dos registros por meio de desenhos, outras crianças se expressaram utilizando a escrita. Percebemos diferentes caminhos de expressão uns resumiram a história, outros copiaram trechos e alguns disseram sobre o que gostaram do livro, como observaremos na figura 6.

Figura 6 – Gostos sobre os livros

<p style="text-align: center;">DIÁRIO DE LEITURA</p> <p>Nome: <u>Nome da aluna</u> Data: <u>30/03/2020</u></p> <p>Título do livro: <u>O menino que perde as palavras</u></p> <p>No espaço abaixo, faça um registro da história que você leu. Pode escrever o que você gostou, ou o que não gostou, pode fazer um desenho ou o relato da história com suas palavras. O registro é livre!</p> <p>Gostei história do cazé, ele tinha uma enorme curiosidade por palavras, e ele gostava de expressar das pessoas em forma de contos. era tantas palavras que tinha hora que dava um branco na cabeça de cazé. para isso não ficar se repetindo cazé começou a anotá-las. Assim ele não as esquecia mais as palavras.</p>	<p>Livro = Cabelo ruim?</p> <p>Autora = Neuza baptista Pinto</p> <p>Ilustradora = Maria silver</p> <p>Parte que eu mais gostei</p> <p>Todas menos uma</p> <p>Parte que eu não gostei</p> <p>Quando as meninas ficaram fazendo racismo com as meninas.</p>
<p>Transcrição³</p> <p>Gostei da história do cazé, ele tinha uma enorme curiosidade por palavras e ele gostava de expressar elas em forma de contos. era tantas palavras que tinha hora que dava um branco na cabeça de cazé. para isso não ficar se repetindo cazé começou a anotá-las. Assim ele não as esquecia mais as palavras.</p>	<p>Transcrição</p> <p>Livro: Cabelo Ruim? Autora: Neuza baptista Pinto Ilustradora: Maria silver Parte que eu mais gostei: todas menos uma Parte que eu não gostei: Quando as meninas ficaram fazendo racismo com as meninas.</p>

Fonte: Acervo das autoras.

No primeiro registro, observamos que a criança emite sua opinião sobre a obra ao afirmar que gostou e ainda faz um pequeno resumo com suas palavras sobre a história. A escrita da menina nos revela que o objetivo inicial de formar o leitor literário e da leitura deleite foi ampliado, pois a criança conseguiu em poucas palavras fazer o relato da história desenvolvendo as habilidades de síntese, produção escrita e demonstrando compreensão global do texto lido.

No segundo registro, percebemos que a aluna utiliza uma forma própria de anotar, valendo-se de diferentes cores para sublinhar ou destacar o que vai escrevendo. Essa forma peculiar é percebida em todas as páginas do Diário dela, nesta página em específico a menina escreve que gosta do livro todo, porém não gosta da parte do racismo com as personagens principais da história. O incômodo provocado pelo processo discriminatório pode ter sido causado pelo fato de a aluna também ser negra e ter vivido situações similares ou estar relacionado a conscientização de classe que ela incorporou ao longo de sua história pessoal.

³ Transcrição fiel da escrita das crianças para não interferir no registro.

Segundo Piglia (2004, p. 103), “todas as histórias do mundo são tecidas com a trama de nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais”, por isso, que, ao ler um conto ou um outro texto literário, temos a sensação de já ter visto, ouvido ou vivido aquela história, e nesse processo vamos relacionando a fatos cotidianos, nos humanizando e apropriando da cultura.

A escrita de um pequeno texto, como observamos na figura 6, mostra ao professor processos de aprendizagem, segundo Fiad (2013, p. 466) “a escrita, além, de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto de escolhas, de negociações”. Por meio do pequeno texto das crianças podemos compreender a eleição das palavras e da forma de escrever, notamos ainda o processo de construção dos sentidos em relação ao texto lido e principalmente os caminhos que elas elegeram para dar forma ao pensamento.

No entanto, por meio desses registros não tencionava avaliar erros ortográficos, lexicais ou outros, mas sim, possibilitar a construção de uma memória leitora em relação a obras lidas. Na figura 6, notamos que as crianças fazem isso, elas além de colocar o nome do livro e do autor, apresentam seus gostos em relação a leitura ou fazem pequenos resumos da história, o que reforça o caráter bibliográfico do Diário, porém acrescido de um juízo de valor do leitor. Para Chambers (2007a, p. 61) essa é a grande vantagem de criar o diário com os alunos, pois “al releer lo que disfrutamos la primera vez y descubrimos detalles que no que no habíamos notado antes y que nos permiten un entendimiento más profundo, una visión distinta del libro”.

Ao motivar os alunos e as alunas do *Projeto Biblioteca em casa* a criar os *Diários de Leitura* e registrar neles suas leituras e suas impressões sobre elas, as professoras estavam criando memórias e ao mesmo tempo ensinando seus estudantes como materializar o que eles estavam pensando sobre o livro. Esse ensinamento, pode ser transposto para outros âmbitos da vida cotidiana, pois ao aprender a dar forma ao pensamento sobre uma obra literária, seja por meio da escrita ou do desenho, eles também podem aprender a pensar, refletir e se expressar sobre outros fatos da vida.

Além disso, os *Diários* marcaram um tempo vivido pelas crianças, pelas professoras e pelo grupo e se tornaram um produto desse momento histórico que foi construído por eles, documentando não somente os livros lidos pelas turmas, mas também um projeto de ensino e

de aprendizagem durante o tempo de isolamento social que assolou mundialmente a população.

Por fim, destacamos que os *Diários* e seus registros não foram utilizados como forma de avaliação por meio de notas ou de progressão do ano letivo. Claro que era possível perceber o envolvimento das crianças e suas percepções sobre as histórias em suas anotações, desenhos e recadinhos deixados para as professoras, porém em momento algum eles foram valorados como forma de avaliação formal, mas sempre como forma de promoção da leitura, de registro e de memória.

4 Considerações finais

Os objetivos desse relato de experiência eram o de apresentar como o *Projeto Biblioteca em casa* foi desenvolvido na escola e exibir os registros das crianças acerca das leituras realizadas. O projeto de maneira geral movimentou o acervo da biblioteca escolar e possibilitou que as crianças envolvidas tivessem o acesso à leitura literária e desfrutassem do rico acervo cultural que a instituição de ensino abriga em sua dependência. Além disso, ao buscar as sacolas com os livros, o material levou até o ambiente familiar das crianças outra atividade que não estava correlacionada aos *PETs* e, sim, a leitura livre de um livro, totalmente desobrigados dos exercícios semanais.

Em relação aos registros, dentre os 60 alunos e alunas participantes, devido ao espaço, selecionamos nove registros para mostrar algumas considerações e possibilidades com esse tipo de atividade. Compreendemos que durante o projeto as crianças ampliaram sua cultura literária devido ao contato que tiveram com as obras selecionadas, pois a cada semana um novo gênero, autor e estilo era enviado e, conseqüentemente, na interação com o objeto cultural, o livro, a experiência literária das crianças era ampliada.

Percebemos, por meio dos registros, que a construção de sentidos em relação a obra lida era coerente, pois elas expressavam elementos do enredo, da história e dos personagens. Além disso, muitas crianças se valeram do recurso de síntese para revelar seus processos leitores. Os registros também desencadearam processos de expressões motivados e inspirados nas obras, revelando criações singulares das crianças baseadas em suas experiências.

Entendemos que a construção de sentidos em relação a uma leitura é construída na interação do leitor com a palavra do autor e nessa interação todo o conhecimento anterior do leitor é evocado para tal construção e que esse processo é melhor edificado quando realizado

em uma conversação literária em sala de aula, por exemplo. No entanto, devido à situação de pandemia, não poderíamos excluir do processo de formação das crianças o contato com a literatura, por isso optamos por esse projeto e pelos caminhos metodológicos aqui apresentados.

Acreditamos que esse projeto foi o começo de uma prática de ensino vivenciada e experienciada pelas professoras, que não poderia estar aqui materializada se não tivesse sido iniciada. Assim como Vasconcellos (2007) entendemos que as ideias somente poderão ser enraizadas se tivermos a ousadia de colocá-las em práticas, e foi isso que fizemos. Hoje, após o processo encerrado, avaliado e escrito neste relato, percebemos que o projeto *Biblioteca em casa* pode ser ampliado, revisado e novas práticas incluídas com o objetivo de continuar levando até nossos alunos e alunas a ampla experiência da leitura literária não somente em casa, mas na vida de cada um deles, como uma das formas de expressão cultural, histórica, social e artística dos seres humanos.

Referências Bibliográficas

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et. al] **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. Cortez: São Paulo, 2007.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. O direito a Literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169 – 191.

CHAMBERS, Adain. **El ambiente de la lectura**. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007a. Colección Espacios para la lectura.

CHAMBERS, Adain. **Dime**. Los niños, la lectura e la conversación. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007b. Colección Espacios para la lectura.

FIAD, Raquel. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1518-76322013000300002>.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. Editora: Cortez; Edição: 2012.

MACHADO, Ana María. **Lectura, escuela y creación literaria**. Madrid: Anaya, 2002.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto; Novas teses sobre o conto. In: **Formas breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

UBERLÂNDIA. Resolução SME 001 de 27 de maio de 2020. Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino em decorrência da pandemia no novo Coronavírus (COVID-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida. **Diário oficial do Município**, Uberlândia, MG, 27 mai. 2020, nº 5877, p. 5 – 9. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.367>.

VASCONCELOS, Celso. Dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, Libertad: 2007.

VIGOTSKI, Lev Semianovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semianovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Artigo recebido em: 08.03.2021 Artigo aprovado em: 17.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Possibilidades e desafios do ensino remoto em Ciências da Natureza em um colégio de aplicação**Possibilities and challenges of remote teaching in Natural Sciences in an application college**

Talita Martins Faria MARQUES*

Vanessa Fonseca GONÇALVES**

David Collares ACHÊ***

Bárbara Matos da Cunha GUIMARÃES****

Larissa Nahas Domingues de OLIVEIRA*****

Eliana Souza BERNALDINO*****

Ariane de Souza SIQUEIRA*****

Débora Cristina de Oliveira Silva NUNES*****

RESUMO: Em março de 2020, com a declaração da COVID-19 como pandemia pela Organização Mundial de Saúde, as aulas foram suspensas. Nesse contexto, a educação brasileira, principalmente a rede pública, precisou buscar possíveis alternativas para manter um atendimento escolar de qualidade para todo o público estudantil. Sendo assim, apresentamos um relato de experiências sobre as ações e reflexões acerca de atividades de ensino remoto no contexto das Ciências da Natureza em um colégio de aplicação da rede federal no município de Uberlândia – MG. As propostas de atividades remotas buscaram manter o vínculo estudante-docente, seguindo os princípios da alfabetização científica. As docentes, durante o período de atividades remotas fizeram o uso de técnicas e ferramentas focadas na alfabetização

ABSTRACT: In March 2020, with the declaration of COVID-19 as a pandemic by the World Health Organization, classes were suspended. In this context, Brazilian education, especially in public institutions, needed to seek possible alternatives to maintain quality school attendance for the entire student community. Therefore, we present an experience report about actions and reflections on remote teaching activities in the context of Natural Sciences at a federal application college in the city of Uberlândia - MG. The proposals for remote activities sought to maintain the student-teacher relationship, following the principles of scientific literacy. During the period of remote activities, teachers used techniques and tools focused on scientific literacy, with the use of study scripts and digital technologies, which

* Mestra em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-9313>. E-mail: talita.martins@ufu.br.

** Mestra em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5181-4165?lang=pt>. E-mail: vanessa.goncalves@ufu.br.

*** Mestre em Genética e Bioquímica. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1077-3424>. E-mail: david.ache@ufu.br.

**** Mestra em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7450-6109>. E-mail: bmatoscg@gmail.com.

***** Doutora em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3596-8743>. E-mail: lnahas@ufu.br.

***** Especialista em Educação Ambiental. Universidade Federal de Goiás (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7589-9477>. E-mail: elianabern@hotmail.com.

***** Mestra em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8759-3985>. E-mail: ariane.siqueira@ufu.br.

***** Doutora em Genética e Bioquímica. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Ensino Básico no CAP - ESEBA/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5784-0519>. E-mail: deboranunes@ufu.br.

científica, com o uso de roteiros de estudos e tecnologias digitais, que envolviam ativamente as estudantes, de forma interativa, baseado na comunicação dialógica docente/discente e discente/discente, e na autonomia estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades remotas. Ensino-aprendizagem. Ferramentas didáticas. Pandemia.

actively involved students, based on dialogical communication between teacher/student and student/student, and student autonomy.

KEYWORDS: Remote activities. Teach - learning. Didactic tools. Pandemic.

1 Cenário educacional em tempos de pandemia

A educação é um direito fundamental do ser humano, pois ela é pré-requisito para que os indivíduos possam usufruir de outros direitos em uma sociedade (GADOTTI, 2005). No Brasil, este direito é assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, reproduzindo a Constituição Federal, apresenta o direito ao ensino básico, em seu art. 54 como direito público (BRASIL, 1990). No entanto, em março de 2020, o cenário educacional mundial sofreu uma alteração inesperada e inédita. Com a declaração da pandemia de COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*, BALOCH *et al.* 2020) pela Organização Mundial de Saúde (OMS), aproximadamente 191 países decretaram a suspensão das aulas presenciais, afetando 1,5 bilhão de estudantes, mais de 90% da população estudantil global (VINER *et al.*, 2020; UNESCO, 2020).

O fechamento de escolas baseou-se em evidências de que, ao reduzir os contatos sociais entre estudantes, pode-se interromper a transmissão de doenças (VINER *et al.*, 2020). De acordo com Arruda (2020):

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (ARRUDA, 2020, pág. 259).

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria 343/2020, orientou a substituição das aulas presenciais por meio digitais para o ensino superior vinculados ao sistema

federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020a). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a oferta de atividades não presenciais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e flexibilizou, excepcionalmente, a quantidade de dias letivos determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos diferentes níveis educacionais (BRASIL, 2020b; BRASIL, 2020c).

Dentre as atividades didático-pedagógicas não presenciais, o parecer 9/2020 do CNE apresentou o ensino remoto como uma alternativa, sugerindo o uso de algumas tecnologias digitais de informação e comunicação, como: computadores, smartphones, internet com conexão estável, vídeoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão e rádio (BRASIL, 2020c).

Nesse contexto, observamos que as medidas de prevenção contra o avanço da COVID-19 trouxeram à realidade discussões que até então se limitavam ao imaginário. Uma dessas questões é o papel do ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem (MIRANDA, 2016). A escola deve ser entendida como um ambiente social no qual pessoas de diferentes origens, idades, classes e habilidades se encontram. Como tal, a escola entende que a interação entre estudantes, docentes e de ambos entre si é crucial para um bom processo de ensino-aprendizagem (BAKER, 2006; BIRCH & LADD, 1997).

Além disso, a educação brasileira, principalmente a rede pública, marcada por vários desafios, se depara com mais um: como estudantes e docentes enfrentarão um sistema educacional que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova situação? Desde meados de março, instituições particulares brasileiras têm desenvolvido suas atividades escolares utilizando-se de tecnologias digitais, por meio de um sistema de transmissão em tempo instantâneo por sistemas de *webconferências* (ARRUDA, 2020). No entanto, tal realidade não é observada em instituições públicas nas quais não há um amplo acesso a ferramentas digitais entre todos os docentes e principalmente entre os estudantes, como aparelhos e conectividade, contribuindo ainda mais para o aprofundamento das desigualdades sociais (MÉDICI *et al.*, 2020).

Diante desse dilema, inúmeras têm sido as discussões sobre possibilidades e desafios dessa nova realidade educacional, a fim de buscar possíveis alternativas para manter um atendimento escolar de qualidade para todo o público estudantil. Barbosa, Ferreira e Kato (2020) apontam que o aplicativo *WhatsApp* foi o meio virtual mais utilizado por um grupo de

docentes de Ciências e/ou Biologia dos estados que compõem a SBEnBio – Regional 4 (MG/GO/TO/DF).

Nesse contexto, o presente estudo consiste em um relato de experiência, elaborado pelos docentes da área de Ciências da Natureza, sobre as estratégias e ações aplicadas no ensino remoto emergencial, no componente curricular de Ciências, em um colégio de aplicação da rede federal no município de Uberlândia – MG.

O relato de experiência é uma ferramenta de pesquisa descritiva que manifesta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações a respeito de uma prática vivenciada no contexto profissional, que propicie informações relevantes para comunidade científica (CAVALCANTE & LIMA, 2012). Esse tipo de pesquisa busca analisar, registrar e relatar os acontecimentos relacionados a determinados objetos de estudo e/ou problemáticas que estão inerentes em um mesmo contexto (FERREIRA, 2015)

As propostas de ações pedagógicas foram elaboradas e desenvolvidas no colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, a Escola de Educação Básica (CAp ESEBA UFU). A unidade de ensino atende um público de 929 estudantes distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo esse na modalidade regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) – anos finais (ESEBA, 2020).

2 A implantação de atividades não presenciais no CAp ESEBA UFU¹

A partir de discussões encabeçadas pelos princípios da educação gratuita e de qualidade e da boa relação entre a escola e a família, a primeira ação adotada pelo CAp ESEBA/UFU, após a suspensão das atividades presenciais, foi a de manter o vínculo escola-comunidade escolar por meio do projeto “ESEBA em casa”. Esse projeto consistiu em sugestões de leituras, jogos, desafios, filmes, vídeos, dentre outras fontes de conhecimento sugeridas pelas docentes do CAp ESEBA, como forma de contribuir para a programação familiar no momento de distanciamento social, na expectativa de gerar momentos de reflexões conjuntas entre os membros da família independentemente da idade. Essas sugestões não tiveram por finalidade substituir ou repor as aulas presenciais, mas apenas auxiliar os familiares e as estudantes em possibilidades de atividades para tal momento. As sugestões aconteceram na forma de

¹ A partir daqui, adotaremos a flexão de gênero para o feminino, tendo em vista que a comunidade escolar é composta na sua maioria por docentes e estudantes do sexo biológico feminino.

publicações semanais no site da escola, no campo “ESEBA em casa” durante o período de abril a junho de 2020 ².

A partir do mês de junho de 2020 todo o corpo docente do colégio iniciou a elaboração e publicação dos roteiros de estudos orientados ³ para as estudantes, abordando todos os componentes curriculares, dando início ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foram produzidos pelas docentes de cada componente curricular ao todo cinco roteiros de estudos orientados, bem como comentários sobre as atividades apresentadas em cada momento. Todos os roteiros foram elaborados em uma perspectiva da educação inclusiva, por isso, não incluíram o envio de *links* para pesquisa ou vídeos inseridos na internet para serem consultados, tendo em vista que uma parcela das estudantes do colégio não possuía ferramentas e equipamentos para tal acesso.

Como consequência dessa nova experiência, vários questionamentos e desafios surgiram, dentre eles, destaca-se a ausência de um *feedback* por parte das estudantes em relação aos roteiros que estavam sendo enviados e a incerteza de que as atividades propostas estavam de fato sendo realizadas e contribuindo para um aprendizado efetivo. Essas dúvidas levaram a dificuldades no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem e nas adequações das metodologias utilizadas à realidade e às necessidades das educandas, em especial no que se refere àquelas com algum tipo de deficiência.

Corroborando com isso, um dos pontos negativos do ERE, por meio dos roteiros de estudo, foi a ausência de uma devolutiva para análise do aproveitamento das estudantes. Apesar dessa situação, houve também um aspecto positivo, uma vez que a proposta cumpriu com o objetivo de estabelecer a reconexão entre a escola e as famílias durante o período de distanciamento social, que é de fundamental importância (DESSEN & POLONIA, 2007), e por oportunizar atividades guiadas das mais diversas naturezas.

Nesse sentido, ainda durante o envio dos roteiros de ensino para as estudantes, os diálogos entre a Equipe Pedagógica da Escola encaminharam o ERE para um segundo momento, que envolveu uma fase preparatória, com a criação de um edital de Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, o “Edital PROAE nº 5/2020”, que teve como objetivo

² O contato e comunicação com as famílias foi realizado por meio de ligações ou via WhatsApp institucional. As orientações e sugestões de atividades foram postadas no site do CAp ESEBA UFU.

³ De forma concomitante ao envio dos roteiros de estudos, foi feito um levantamento a partir do envio de um formulário às famílias, referente às condições de acesso a equipamentos e a internet para o acompanhamento de atividades remotas. Os dados dessa ação, serviram como subsídio para tomadas de decisões acerca de estratégias para o ERE em etapas posteriores.

principal oferecer condições de acesso e participação de famílias em situação de vulnerabilidade às atividades online que seriam propostas. Nessa fase foi elaborada também uma Resolução com diretrizes para as ações a serem desenvolvidas nesse período, apresentando os objetivos e princípios do ERE, bem como questões sobre os procedimentos de ensino e inclusão escolar, alguns princípios orientadores para avaliação e as responsabilidades das famílias das estudantes como parte essencial desse novo momento da educação. Por último, foi feita a escolha da plataforma a ser adotada por todas as docentes do colégio. Esse foi um momento complexo e crucial, pois selecionar o programa a ser utilizado, envolveu também definir as possibilidades de interação e comunicação com discentes e famílias, as ferramentas a serem usadas para o envio e recebimento de atividades.

A plataforma selecionada pela Equipe Pedagógica para esse segundo momento do ERE foi a *Microsoft Teams (MTeams)*, ferramenta que passou a ser disponibilizada de forma gratuita devido à chegada do novo coronavírus. Embora tenha sido idealizada para fins corporativos, apresenta recursos que podem ser adaptados para uso escolar, já que oferece um ambiente centralizado e integrado com os aplicativos Office para compartilhamento de informações por meio ambientes via bate-papo ou por meio de videoconferências.

3 As vivências do ensino remoto emergencial em Ciências da Natureza

3.1 Etapas de implementação

No CAP ESEBA/UFU, o ensino de Ciências da Natureza é ofertado do 4º ao 9º ano do ensino fundamental regular e do 6º ao 9º ano na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem referente a esse componente curricular é pautada na alfabetização científica, com atividades que estimulem e reforcem a curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender por parte dos/as estudantes, almejando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades e competências relacionadas à postura de indagação a respeito dos fenômenos cotidianos, além de uma leitura crítica a respeito da produção científica e tecnológica (PCE Ciências da Natureza 2020 – área de Ciências, arquivo interno). A Alfabetização científica é entendida em seus múltiplos aspectos, desde a compreensão de conceitos e conhecimentos, da constituição social e histórica da ciência, à compreensão de questões referentes às aplicações da ciência e às implicações sociais, ambientais e éticas relativas a utilização e produção de conhecimentos científicos, à

tomada de decisões frente a questões de natureza científica e tecnológica (DIAZ, ALONSO, MAS 2003; SASSERON, CARVALHO 2011; CHASSON 2018).

As atividades da segunda etapa do ERE no CAp ESEBA - UFU compreenderam dois momentos: atividades síncronas e atividades assíncronas. As atividades síncronas correspondiam a momentos em que havia participação das estudantes em aulas *on-line* ministradas pelas docentes de cada disciplina. Os momentos assíncronos, envolviam atividades e propostas a serem desenvolvidas pelas estudantes de forma autônoma, cabendo às docentes o planejamento desses momentos e a correlação destas aos momentos síncronos.

Para alinhar o desenvolvimento do trabalho, foram feitas discussões sobre a duração das atividades, considerando o tempo de tela recomendado para crianças e adolescentes pela Sociedade Brasileira de Pediatria (EISENSTEIN *et al.*, 2019), que indica uma exposição entre uma a duas horas para crianças de 06 a 10 anos e entre duas a três horas para crianças e jovens entre 11 e 18 anos. Além disso, considerando o princípio de proporcionalidade de carga horária entre os componentes curriculares, foi definido que as estudantes teriam duas aulas diárias com duração de 60 minutos cada, com um intervalo de 30 minutos entre elas. Nesse contexto, a disciplina de Ciências da Natureza passou a ter uma aula semanal síncrona, com duração de 60 minutos em cada turma de quarto a nono ano do ensino regular e de 45 a 60 minutos na EJA. O restante da carga horária incluiu a realização de atividades assíncronas de acordo com as orientações das professoras.

Após a implementação da plataforma virtual e o início dos encontros síncronos com as estudantes, novos questionamentos e desafios vieram à tona. Considerando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza e a importância da contextualização para uma compreensão da natureza e do seu funcionamento, a implementação de plataformas no ERE trouxe algumas vantagens, em comparação aos roteiros de estudos, pois permitiu que temas importantes e atuais fossem discutidos com as estudantes que, por sua vez, poderiam compartilhar vivências e experiências pessoais, relacionando-as aos assuntos abordados nos momentos síncronos e assíncronos.

3.2 Possibilidades e desafios na elaboração de recursos didáticos

Com a reformulação do ERE no CAp ESEBA e a garantia de acesso das estudantes a internet e a ferramentas digitais, a partir do Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, as estratégias e ações a serem aplicadas na disciplina de Ciências se ampliaram um pouco mais.

A possibilidade de maior diversificação nas ferramentas utilizadas favoreceu o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento de atividades de investigação, lúdicas e artísticas, bem como a realização de experimentos investigativos são estratégias importantes para a alfabetização científica das estudantes (TRIVELATO, SILVA 2011; CARVALHO 2014).

Nesse sentido, Nogueira (2005) a importância do uso de técnicas e ferramentas que envolvam ativamente as estudantes, de forma interativa, baseado na comunicação dialógica docente/discente e discente/discente, o que pode contribuir para um envolvimento pessoal e responsável das educandas e uma satisfação tanto das docentes quanto das estudantes.

Com a mudança do cenário do ERE no CAP ESEBA, as atividades de Ciências da Natureza adquiriram caráter mais interativo e investigativo e passaram a ser mais exploradas, garantindo maior interação e interlocução entre estudantes e docentes, com ênfase na problematização da realidade e no compartilhamento do conhecimento com a participação dos sujeitos envolvidos (ARAÚJO, 2017).

Esse ganho foi percebido pela participação das educandas que, nos encontros por videoconferência compartilhavam questionamentos e dúvidas sobre os assuntos trabalhados, bem como opiniões e reflexões. De acordo com Paiva (2016), quando as estudantes se sentem estimuladas e se percebem como agentes diretos no processo de ensino-aprendizagem, tendo suas ações analisadas e valorizadas, pode ocorrer a promoção da autonomia e do senso crítico-reflexivo.

É importante destacar que, embora no geral as discentes tenham se empenhado nos momentos síncronos, as especificidades de cada série foram ressaltadas nesses encontros. Enquanto estudantes do 8º e 9º anos, por exemplo, apresentavam uma participação mais tímida, sem ligar a câmera e com menos intervenções, as crianças do 4º e 5º anos demonstravam amplo interesse em falar, ver as colegas, contar histórias e interagir durante as videoconferências. As crianças entre 8-11 anos passam por um período de desenvolvimento que compreende a percepção de si como ser conhecedor do mundo, o que estimula a curiosidade e se inicia o marco social que envolve a preocupação com o grupo, o que poderia justificar a maior participação em sala de aula. A partir dos 12 anos se inicia a pré-adolescência, fase de mudanças e definições importantes, tanto físicas, quanto psicológicas, como gostos e pertencimento em grupos. Existe uma grande necessidade de aceitação, portanto os jovens tendem a ter receio de

“pagar mico”, o que pode justificar a timidez em sala de aula (AFONSO, 2019; CEREZER, 2007).

Por outro lado, as estudantes das séries mais avançadas apresentaram maior domínio no uso do *MTeams*, demonstrando facilidade para encontrar as atividades e seguir as orientações das docentes, o que refletiu em uma maior participação desse grupo nas atividades assíncronas. Em contrapartida, as educandas mais novas demonstraram maiores dificuldades em se ambientar à plataforma e até mesmo para encontrar as atividades propostas na ferramenta. Tal situação se evidenciou devido à grande quantidade de alunas com atividades pendentes, que não haviam encontrado ou não sabiam que uma nova tarefa havia sido postada. Essa dificuldade na alfabetização midiática por parte de muitas estudantes que, embora no geral, possuam algum domínio do uso de redes sociais, não estão habituadas ao uso de ferramentas virtuais para fins educativos, se tornou um obstáculo a ser vencido.

De acordo com a BNCC, é papel da escola orientar quanto à utilização das diferentes ofertas midiáticas e digitais, incorporando as novas linguagens e possibilidades de comunicação. Além de incentivar o uso democrático e conscientes da tecnologia. “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018, p. 61), ações que se tornaram obrigatórias durante o Ensino Remoto. Nessa perspectiva, o ERE fez com que, de alguma forma, as docentes encontrassem caminhos para auxiliar as educandas nesse processo de alfabetização midiática, que ocorreu de forma gradual, para que as estudantes pudessem fazer um uso mais independente e consciente de plataformas virtuais voltadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando do uso de recursos voltados para o ERE de Ciências da Natureza, embora haja uma ampla diversidade de ferramentas que podem ser utilizadas, como vídeos, animações, jogos, aplicativos e simulações, a escassez de momentos síncronos com cada turma e a dificuldade das alunas em relação ao uso de tecnologias dessa natureza, de certa forma limitou o uso dessas possibilidades. Sendo assim, novos recursos e estratégias foram introduzidos de forma lenta e gradativa nos momentos síncronos e assíncronos, para que as estudantes fossem, aos poucos, se familiarizando com esse novo método de ensino.

Nesse cenário, as principais ferramentas utilizadas nos momentos síncronos nas aulas de Ciências da Natureza foram apresentações em *PowerPoint*, lousas digitais, vídeos do

YouTube, aplicativos de modelos 3D e jogos virtuais. Além disso, também foram utilizados documentos em *Word* e conteúdo de redes sociais.

Os recursos mais explorados incluíram apresentações em *PowerPoint* (utilizadas por todas as professoras) e lousas digitais, como o *Whiteboard* e *Liveboard* (40% de utilização). Enquanto as apresentações de slides permitem a utilização de imagens e esquemas que auxiliam as estudantes a visualizarem as estruturas a serem estudadas, as lousas digitais dão maior liberdade à docente, que pode ir acrescentando novas informações à lousa, a partir das sugestões e dúvidas as estudantes, durante o andamento das aulas.

Além disso, também foram utilizados modelos virtuais para o estudo de determinados assuntos, como o aplicativo *HumanBody (male) 3D*, um modelo em 3D do corpo humano, usado nos momentos síncronos para o estudo da anatomia e fisiologia humana (figura 1). O uso dessa ferramenta, a partir da apresentação de tela do dispositivo móvel da docente (*smartphone* ou *tablet*) se mostrou relevante pois permitiu a visualização de todos os sistemas corporais de forma individualizada e também de forma conjunta, para melhor estudo das funções e estrutura dos órgãos e sistemas humanos.

Figura 1 – imagens do aplicativo *HumanBody (male) 3D*, que possui modelos em 3D de cada sistema corporal em conjunto ou separadamente.



Fonte: print de tela do aplicativo *HumanBody(male)*

Outro recurso amplamente explorado, tanto nos encontros síncronos quanto em atividades assíncronas, foram os vídeos, sejam eles com animações e simulações, vídeos de divulgação científica e até mesmo desenhos animados que abordassem de alguma forma os assuntos a serem estudados. Ao estudar o Sistema Cardiovascular, por exemplo, trechos do anime “*Cells at Work*” foram apresentados e discutidos com as estudantes, uma vez que o mesmo conta a história de um glóbulo vermelho que enfrenta alguns problemas em sua jornada para transportar oxigênio e gás carbônico pelo corpo humano.

Com essa atividade, as educandas puderam visualizar as funções de cada uma das células do sangue que haviam sido previamente estudadas, o que auxiliou na compreensão do assunto. No entanto, esse exercício também estimulou o engajamento e participação das estudantes no momento síncrono, já que elas deveriam fazer a interpretação das cenas e situações apresentadas no anime, identificando os elementos do sangue e suas respectivas funções. Alguns autores já propuseram o uso de “*Cells at work*” como ferramenta de ensino (SANTOS *et al.*, 2019; TORRES-GOMES *et al.*, 2018), considerando que estudantes estão diariamente sujeitos a serem informados pela televisão, utilizar filmes e desenhos em sala de aula insere o potencial de estimular a compreensão dos conceitos científicos abordados nas mídias.

Vídeos de divulgação científica provenientes de redes sociais (como *Instagram* e *Twitter*) também foram utilizados tanto em sala de aula quanto em atividades assíncronas, mostrando às educandas outras formas de utilização das plataformas sociais. Os vídeos com animações foram muito úteis para facilitar a compreensão de conteúdos mais abstratos, como por exemplo, ligações químicas para as turmas de nono ano e também para a visualização da anatomia interna do corpo humano nos oitavos anos.

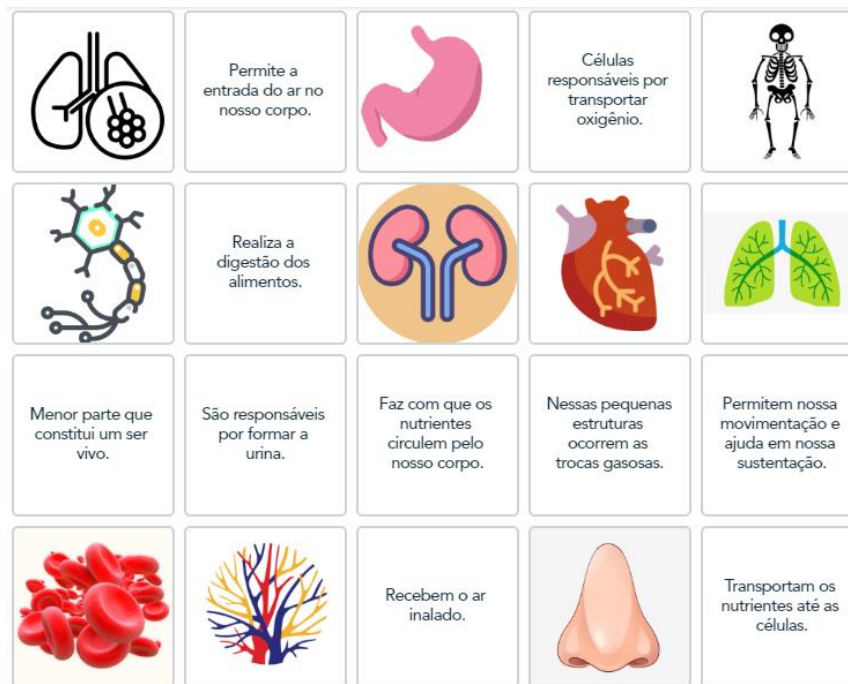
A utilização de recursos visuais, como combinações de imagens, animações e vídeos é de grande importância e eficiência, visto que por meio deles a interação docente-estudante se torna mais fácil e o processo de ensino-aprendizagem mais robusto (NICOLA & PANIZ, 2016). A linguagem audiovisual, principalmente envolvendo o uso de vídeos, desenvolve múltiplas perspectivas, vai além dos conhecimentos teóricos, estimulando a imaginação e a afetividade. Os vídeos podem ser utilizados de diferentes formas, como sensibilização para introduzir um novo tema, como ilustração dos conteúdos, como simulação de experimentos ou como o próprio conteúdo de ensino (MORÀN, 2000).

Nos momentos síncronos, também foram utilizadas ferramentas digitais para a realização de atividades lúdicas com as estudantes. Ferramentas como vídeos, *Nearpod*, animações em *PowerPoint* e jogos *online* foram amplamente aplicadas nas aulas de Ciências da Natureza. O uso dessas estratégias se mostrou importante pois, nos primeiros encontros síncrono com as estudantes, as crianças e jovens demonstraram grande entusiasmo na interação com colegas e docentes. Evidenciando que a segunda fase do ERE seria um momento muito mais importante para as educandas em outros aspectos de sua formação do que apenas na compreensão dos conteúdos.

Nesse sentido, a realização de atividades lúdicas, que envolvessem a interação e a participação das estudantes, tanto nos momentos síncronos quanto nos momentos assíncronos, se mostrou como uma alternativa eficiente para mantê-las atentas e participativas durante as aulas. Na realização de atividades remotas ainda que a discente tenha feito o acesso à plataforma, isso não nos garante que a mesma esteja participando da videoconferência, portanto, encontrar estratégias que incentivem e estimulem o interesse das estudantes em se envolver na aula é primordial. A utilização de diferentes recursos em sala de aula possibilita a aprendizagem das estudantes de forma mais significativa, tornando os conteúdos mais contextualizados, proporcionando a ampliação de conhecimentos existentes ou a construção de novos conceitos, além de trazer dinamismo para a aula e por meio da interação desenvolver a criatividade (NICOLA & PANIZ, 2016).

Dentre as ferramentas lúdicas utilizadas nos momentos síncronos, cabe destacar o uso de recursos como o *Nearpod*, uma plataforma virtual que permite a criação de apresentações animadas e atividades como jogo da memória, junte os pares e quizzes que podem ser acessadas e respondidas pelas estudantes, de forma síncrona ou assíncrona (figura 2). As respostas das estudantes podem ser acessadas pelas professoras, que recebem inclusive a porcentagem de aproveitamento de cada um deles. O uso de jogos em sala de aula tem muito a acrescentar, visto que ao jogar, o estudante desenvolve iniciativa, imaginação, raciocínio, memória, atenção e curiosidade, além dos jogos estimularem a compreensão simbólica do mundo (FORTUNA, 2003).

Figura 2 – jogo de associação de pares, criado para as turmas do 5º Ano.



Fonte: autoria de Talita Martins

Apesar dos entraves encontrados nas primeiras utilizações desse recurso, já que as estudantes demonstraram dificuldades para acessar os *links* e as atividades, foi possível perceber que houve grande engajamento e envolvimento das mesmas nas aulas em que ela foi utilizada. Além disso, a medida em que um mesmo recurso era reutilizado, ainda que com propostas diferentes, as educandas demonstravam maior habilidade e agilidade no uso dos mesmos, evidenciando o processo de alfabetização midiática em curso durante o ERE.

As propostas de atividades e investigações foram planejadas objetivando proporcionar às estudantes oportunidades de interações com as colegas e docentes, para que pudessem, a partir dessa troca, terem ideias próprias e adquirirem “condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores, promovendo assim a alfabetização científica” (CARVALHO, 2014).

4 Estratégias de avaliação/devolutiva

Nesse universo de possibilidades, a escolha das ferramentas a serem usadas em cada momento foi feita de acordo com contexto e a intenção da proposta. É importante destacar que as atividades assíncronas se caracterizaram como uma extensão das aulas síncronas, nesse sentido, uma discussão ou proposta iniciada nas videoconferências, poderia ser ampliada nas

atividades assíncronas e vice-versa, visando garantir às estudantes a sistematização do conhecimento construído (CARVALHO, 2014).

Considerando as principais ferramentas adotadas nas aulas e atividades de Ciências da Natureza, as docentes consideraram como ferramentas mais eficientes para os momentos síncronos apresentações em *PowerPoint*, vídeos no *YouTube*, atividades lúdicas e arquivos em *Word*. Por outro lado, nos momentos assíncronos, o uso de formulários, de atividades lúdicas e de vídeos no *YouTube* foram mais utilizados.

Tal opção destaca a perspectiva educacional adotada pela equipe de docentes da área de Ciências da Natureza, pautada em propostas de atividades que estimulem a curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender por parte das estudantes, almejando o desenvolvimento e aperfeiçoamento do habilidades e competências relacionadas à postura de indagação a respeito dos fenômenos cotidianos (PCE Ciências da Natureza 2020 – área de Ciências, arquivo interno). Para além de uma preferência particular das docentes, tais escolhas se vinculam à proposta da alfabetização científica, corroborando com Sasseron e Carvalho 2011, quando destacam a importância do uso de atividades e propostas instigantes para o ensino de Ciências, criando condições para se trabalhar assuntos envolvendo a sociedade e o ambiente, e oportunizando a construção do entendimento sobre seu funcionamento.

Para instigar as estudantes no envolvimento com os recursos utilizados, foi solicitado que elas comentassem sua opinião ou respondessem perguntas sobre os vídeos em postagens criadas na plataforma *MTeams*, que atuava como um fórum de discussão, permitindo que houvesse uma argumentação entre estudantes e discentes oportunizando troca de experiências e conhecimentos.

Nas atividades pedagógicas assíncronas também foram explorados os experimentos orientados. Para a realização dessas práticas, as estudantes receberam orientações contendo os objetivos das atividades, os materiais a serem utilizados e os procedimentos para a execução dos mesmos. Importante ressaltar que foram selecionadas experiências que não oferecessem riscos à segurança das estudantes, bem como a utilização de materiais de fácil acesso. Por exemplo, foi realizada com as três turmas dos sextos anos uma atividade sobre fósseis. Esse experimento teve como objetivo simular como os fósseis são formados e relacionar os modelos confeccionados com os fenômenos na natureza. Com as estudantes do sétimo ano, foi realizado um experimento de observação de fungos, que envolveu a construção de um observatório com materiais reutilizados e restos de alimentos. Por meio dessa atividade, as estudantes puderam

acompanhar o desenvolvimento do mofo nos alimentos e alguns deles se aventuraram em pesquisas científicas criando diferentes tratamentos (fungos no claro e fungos no escuro). Segundo Sasseron (2018), as atividades de investigação proporcionam uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para uma postura de autonomia com relação à obtenção do conhecimento e de criticidade.

O ensino de Ciências da Natureza assume importante papel na formação de cidadãos críticos e participativos, pois seus objetos de conhecimento contribuem para a promoção de competências e habilidades específicas dessa área, fundamentais para a consolidação das competências gerais e formação plena dos sujeitos. Em entrevista à revista Nova Escola, a formadora de professores Luciana Hubner, destaca que “trabalhar os conteúdos de Ciências é dar oportunidade a crianças e jovens de entender o mundo e interpretar as ações e os fenômenos que observam e vivenciam no dia a dia”. Assim, o ensino de Ciências da Natureza deve possibilitar que as estudantes tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2018).

Dentre outras possibilidades para realização de atividades, pensando no registro escolar de tarefas, o recurso "formulário *on-line*" se mostrou muito eficaz. Por meio de ferramentas dessa natureza, como o *Google* Formulários ou o Forms da Microsoft, a docente poderia elaborar listas de exercícios para revisão de conteúdo, para avaliações diagnósticas da turma e etc. permanecendo esses registros salvos, organizados e quantificados para posterior correção e discussão com a classe. Essa estratégia foi utilizada por 60% das professoras de Ciências e se mostrou a favorita para a realização de atividades assíncronas.

A postagem de arquivos na plataforma *MTeams* também foi amplamente utilizada para o recebimento de atividades das alunas. Mesmo durante o ERE, o desenvolvimento de atividades no caderno se manteve e foi sempre incentivado por todas as docentes do componente curricular Ciências da Natureza. A maior dificuldade na realização desse tipo de atividade se deu no momento da devolutiva, visto que as estudantes deveriam fotografar ou digitalizar as imagens, que nem sempre apresentavam boa qualidade. Dessa forma, o recebimento de respostas, como imagens pelo *chat*, *e-mail* ou em pastas com o nome das estudantes na plataforma, se mostrou uma estratégia complexa e pouco eficaz. Os formulários se mostraram como uma possibilidade para evitar esse tipo de problema, permitindo o recebimento de atividades e o envio de devolutivas de forma mais segura, clara e organizada.

5 Considerações finais

Em um cenário de mudanças na educação, as ações propostas pela área de Ciências da Natureza do CAp ESEBA - UFU indicam possibilidades efetivas de aplicação de ferramentas para o contexto do ensino remoto, dentro de uma proposta de alfabetização científica.

Apesar dos desafios inerentes ao uso das tecnologias em um contexto tão inesperado, como o vivenciado durante a pandemia da COVID-19, o uso de estratégias como jogos, modelos 3D, experimentos, vídeos e discussões se mostraram importantes para permitir a troca de experiências entre estudantes e docentes e, a partir dessa permuta, favorecer tanto a compreensão de conceitos e a compreensão de questões relacionadas às consequências sociais e ambientais das ações humanas.

Vale ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem, em especial nesse contexto de ensino remoto, envolve toda a comunidade escolar: docentes, técnicos, discentes e família. Grande parte do sucesso e eficiência disso se deve ao papel da família, incentivando as crianças e adolescentes a participarem das atividades propostas e criando ambientes adequados. Analisando essa realidade, percebe-se que, apesar dos esforços da Equipe Pedagógica para oferecer as estudantes condições de participarem ativamente das atividades nas plataformas, não é possível haver igualdade de acesso à educação no ERE, pois enquanto alguns estudantes podem receber esse apoio da família para o acompanhamento e realização das tarefas propostas, muitos outros não possuem essas mesmas condições.

As propostas apresentadas nesse relato podem e devem ser utilizadas para além do contexto de pandemia, uma vez que contribuem para a alfabetização científica e midiática de estudantes. Todavia, é importante destacar que essa foi uma primeira proposta para aquele momento do ERE, e que os usos e aplicações dessas estratégias tem acontecido de forma processual e gradativa, ao passo que cada experiência amplia os conhecimentos das docentes e estudantes, fazendo com que esse modelo de ensino esteja em constante transformação e aprimoramento.

Referências Bibliográficas

AFONSO, J. Analisando o desenvolvimento infanto-juvenil: a criança e o letramento do mundo. **Colégio Opção**, 2019. Disponível em <https://ensinoopcao.com.br/en/2019/04/10/analizando-o-desenvolvimento-infanto-juvenil-a-crianca-e-o-letramento-no-mundo/>. Acesso em 16 novembro 2020.

ARAÚJO, J. C. S. Da metodologia ativa à metodologia participativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Metodologia participativa e as técnicas ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, p. 17-56, 2017.

ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAKER, J. A. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. **Journal of school psychology**, v. 44, n. 3, p. 211-229, 2006.

BALOGH, S.; BALOGH, M. A.; ZHENG, T.; PEI, X. The Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) pandemic. **Tohoku J. Exp. Med.**, v. 250, p. 271-278, 2020.

BARBOSA, A. T.; FERREIRA, G. L.; KATO, D. S. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da Sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 379-399, 2020.

BIRCH, S. H.; LADD, G. W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. **Journal of school psychology**, v. 35, n. 1, p. 61-79, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 28 outubro 2020.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em 27 outubro 2020.

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 junho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 28 outubro 2020.

BRASIL. Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020**. Diário Oficial Da União; Publicado em: 12/03/2020 | Edição: 49 | Seção: 1 | Página:

185. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em 16 de maio 2021.

BRASIL. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**; Diário Oficial da União; Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página:39. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de Abril de 2020. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso 09 junho 2020. Acesso em 15 de maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 9/2020**. Diário Oficial da União; Publicado em de 9/7/2020, Seção 1, Pág. 129. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em 15 de maio 2021.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativa. In: CARVALHO, A. M. P. (org.) **Ensino de Ciências por investigação – condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2670273/mod_resource/content/1/Texto%20Carvalho%202012%20O%20ensino%20de%20ci%C3%A7ncias%20e%20a%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20sequ%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20investigativas.pdf. Acesso em 11 maio 2021.

CAVALCANTE, B. L. L.; DE LIMA, U. T. S. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. 2012. **Journal of Nursing and Health**, v. 2, n. 1, p. 94-103.

CEREZER, C. S. Desenvolvimento Infanto-Juvenil e os Desafios da Realidade Contemporânea. **Revista Digital da Capacitação de Candidatos a Conselheiro(a) Tutelar - Conselho Tutelar – Eleições**, 2007. Disponível em <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-74.html>. Acesso em 16 novembro 20.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação. São Paulo: Unijuí, 2018.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DÍAZ, J. A. A.; ALONSO, Á. V.; MAS, M. A. M. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 2, n. 2, 2003. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_1.pdf. Acesso em: 07 abril 2020.

EISENSTEIN, Evelyn *et al.* Manual de Orientação #menos telas #mais saúde. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. Rio de Janeiro: SBP. 2019. Disponível em https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22246c-ManOrient_Menos_Telas_MaisSaude.pdf. Acesso em 17 novembro 2020.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Conheça a ESEBA.** Disponível em <http://www.eseba.ufu.br/eseba>. Acesso em 23 outubro 2020.

Edital PROAE nº 5/2020. Inscrição e Seleção Para Acesso Aos Benefícios da Proae. Disponível em https://proae.ufba.br/sites/proae.ufba.br/files/edital_proae_selecao005_2020.1_-_retificado.pdf.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424>. Acesso em 10 mai. fev. 2021.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15- 19, 2003.

GADOTTI, M. A questão da educação formal / não-formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Suíça: IDE (1-11), 2005. Disponível em https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

MÉDICI, M. S., TATTO, E. R., & LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, 18 (ESPECIAL), 136-155, 2020. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>.

MIRANDA, P. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, 2016.

MORÀN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7 ed. Campinas: Papyrus. 2000.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NOGUERA, F. L. **Metodología participativa em la enseñanza universitária**. 3. ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2005.

PAIVA, T. Y. **Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática**. 55 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Matemática) --Universidade de Brasília, 2016.

SANTOS, S. L. S.; VASCONCELOS, R. R. M.; DANTAS, J. K. Potenciais pedagógicos do anime “hataraku saibo (cells at work!)” para o ensino de imunologia. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62101>. Acesso em: 17 novembro 2020.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 10 abril 2020.

SASSERON, H. L. Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte n. 18, v. 3, p, 1061-1085. 2018. Doi: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec20181831061>.

TORRES-GOMEZ, A.; RECHE, P. A.; LAFUENTE DUARTE, E. "Cells at Work!" como herramienta de aprendizaje para la fijación de conceptos de Inmunología Básica. In: **V JORNADAS IBEROAMERICANAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LAS TIC Y LAS TAC, LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**, 15 y 16 de noviembre de 2018, p. 329-335, 2018. Disponível em <http://hdl.handle.net/10553/52708>.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. Atividade lúdica e ensino de ciências – a biodiversidade como exemplo. In: TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. (org.) **Ensino de ciências**. São Paulo: Cengage Learning. 2011. (Coleção ideias em ação).

UNESCO, 2020. **COVID-19: impact on Education**. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 10 outubro 2020

VINER, R. M.; RUSSEL, S. J.; CROKER, H.; PACKER, J.; WARD, J.; STANSFIELD, C.; MYTTON, O.; BONELL, C.; BOOY, R. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **Lancet Child Adolesc Health**, v. 4, p. 397-404, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).

Artigo recebido em: 24.03.2021

Artigo aprovado em: 20.05.2021

Artigo publicado em: 30.06.2021

O ensino e a aprendizagem em contexto de pandemia: breve reflexão acerca do ensino remoto e seus desdobramentos na prática de ensino**Teaching and learning in a pandemic context: a brief reflection on remote teaching and its consequences in teaching practice**

Cláudia RODRIGUES*

RESUMO: Embora os estudos referentes ao Letramento Digital atualmente se encontrem em estágio avançado de resultados de pesquisas, assim como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm revolucionado o mundo, criando novas formas de interação entre pessoas, organizações e negócios, no campo educacional ainda se situa o debate sobre as TDICs como um instrumento de inclusão social capaz de proporcionar novas formas de aprendizagem. Isso posto, a proposta deste trabalho é contribuir com reflexões sobre o ensino e a aprendizagem escolar em contexto de pandemia, levando em conta as condições de produção do ensino remoto no ano de 2020. O texto traz alguns questionamentos ressurcidos no campo da Educação sobre o ensinar e o aprender quando as escolas se encontram fechadas e compulsoriamente professores têm como recurso o ensino remoto. Em função disso, questiona-se: as escolas estavam preparadas para a virtualidade? Como os professores têm lidado com as estratégias desafiadoras do ensino remoto? Quais serão os novos desafios que a escola irá passar considerando que a Educação nunca mais será a mesma após o período pandêmico?

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Letramento digital. Pandemia. Ensino e aprendizagem. Tecnologias.

ABSTRACT: Although studies related to Digital Literacy are currently in an advanced stage of research results, as well as the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) has revolutionized the world, creating new forms of interaction between people, organizations and businesses, in the educational field, the debate about DTICs as an instrument of social inclusion capable of providing new forms of learning. That said, the purpose of this work is to contribute with reflections on school teaching and learning in the context of a pandemic, taking into account the conditions of production of remote education in the year 2020. The text brings some questions raised in the field of Education about the teaching and learning when schools are closed and compulsorily teachers have remote teaching as a resource. As a result, the question arises: are schools prepared for virtuality? How have teachers dealt with challenging remote teaching strategies? What are the new challenges that the school will face considering that Education will never be the same after the pandemic period?

KEYWORDS: Teacher training. Digital literacy. Pandemic. Teaching and learning. Technology.

* Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara. Professora do ensino médio e fundamental da rede pública e privada de ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9727-9102> E-mail: rodriguescr20@yahoo.com.br

1 Introdução

De tempos em tempos o assunto volta à tona: qual a utilidade e a funcionalidade da tecnologia para a Educação? Mesmo considerando esta uma pergunta retrógrada, quando sempre questionada, ela assume respostas diferenciadas em função de um novo contexto para o que a geração entende ou não por ‘tecnologia’. A discussão sobre o assunto prossegue década após década, envolve crenças, vícios e traz uma dicotomia entre os professores: de um lado, surgem os defensores de um ambiente rico em multimodalidades e plurimetodologias e são convencidos de que o ambiente virtual pode colaborar significativamente para avanço, manutenção e proposição de metodologias mais ativas, conhecidas como aquela em que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem e precisa manipular ferramentas e estratégias para alcançar sucesso na compreensão de fenômenos e conceitos em tempos de contemporaneidade. De outro lado – os que resistem aos tempos novos – há os que têm posicionamento contrário, pois acreditam que nenhuma tecnologia substitui a intervenção do docente e que há uma supervalorização de recursos em detrimento do papel do professor.

Considerando esses posicionamentos antagônicos e importantes, é preciso discernimento e percepção didática de como realmente funciona o contexto escolar. Em outras palavras, a escola é um ambiente híbrido que envolve demandas próprias da rotina que levam em consideração a realidade dos alunos, as condições socioculturais da comunidade, o interesse do aprendiz e o mais importante: a formação do professor. Tudo é levado em conta quando se entende que o ambiente escolar não funciona somente com professores entusiasmados, ou apenas alunos dispostos a aprender, ou somente recursos disponíveis. Um conjunto de fatores incide no contexto da sala de aula e nem sempre o que foi planejado acontece. Além disso, é preciso a compreensão de que a escola é viva. E seus sujeitos discursivos desenvolvem potencialidades sociais que são reflexos de intencionalidades privadas ou sociais. Entender este contexto requer tempo, paciência, sapiência, experiência e percepção do ambiente escolar. Sobretudo quando se trata do professor, é importante que ele sempre esteja disposto a refletir sobre os fenômenos que ocorrem em sala de aula na expectativa de entender o que este ambiente tão rico e plural – a escola – tem a dizer.

A formação do professor é construída no desenvolver de suas atividades diárias, com muito estudo, pesquisa e experiência. Suas percepções são moldadas e transfiguradas constantemente em sala de aula ao continuamente observar e analisar os interesses de seus alunos e se propor a ser instrumento de mediação entre aprendizagem e conhecimento. Talvez

este seja o motivo do questionamento sobre os usos da tecnologia para a educação sempre persistirem: mudam os contextos, mudam as ferramentas, o professor questiona a validade, produz conhecimento, aplica; logo, os recursos não são suficientes, começa novamente o ciclo de discussões pela busca por conhecimento, análise e prática de ensino.

Em tempos de contemporaneidade, o trabalho do professor é conduzir, provocar e quebrar mundos trancafiados em paradoxos e estereótipos. Por vezes, seu trabalho sofre interferências e influências de seus aprendizes que sinalizam a condução do caminho, atualizando assim os *status* da compreensão do seu trabalho docente. O envolvimento dos alunos com a proposta da aula traz resultados quase sempre inesperados que podem fazer o professor perceber oportunidades de trabalho e interação que talvez não tenham sido antes planejadas, pois quando se trata de metodologias ativas, os caminhos para a aprendizagem nem sempre são previsíveis como nos métodos tradicionais de ensino. Em sala de aula, embora com plano de aula nas mãos do professor, tudo é inédito quando a proposta é fazer com que os alunos interajam durante a aula com autonomia. Em função disso, o planejado nem sempre ocorre, ou ocorre em parte. Isto porque a proposta de um planejamento multidisciplinar, com frequência os percursos são alterados e o caminho sempre passa por surpresas.

Entretanto, durante a formação docente, nem sempre temos a paciência necessária para esperar por resultados que demandam tempo, estudo e observação. Os desejos nem sempre são alcançados com a rapidez de resultados que atendam às expectativas de professores e aprendizes. Sobretudo, ainda há o equívoco em acreditar somente no acerto e apenas esperar por ele. Mas o tempo – sensível às mudanças – é sábio e exigente. Um atleta de ponta sabe bem o que é o tempo. O excepcional desempenho de um esportista talvez o tenha levado a décadas de treino. Se indagado a um atleta de elite o que é o tempo, ele nos surpreenderá com a resposta. É possível imaginar quanto tempo diário de treino levou um atleta a sempre acertar os chutes no gol. Mas estas percepções ganham importância e visibilidade fora dos bastidores, nem sempre ao se enxergar o resultado é considerado o processo. O sucesso de um atleta no esporte parte de um contexto não diferente da escola. Nos bastidores da escola acontecem paradas, rupturas e mudanças de percursos frequentes, resultado de frequentes avaliações e estudos que se originaram de profundas reflexões oriundas de dúvidas, questionamentos, necessidades de mudanças, constantes erros, falhas importantes que iluminam os acertos. Em

outras palavras, o sucesso de um trabalho pedagógico docente não tem seu fim em resultado, parte de todo um processo complexo de observação, análise e estudo.

São as considerações de falhas didáticas que constroem uma nova perspectiva para o ensino. O alinhamento entre o ensinar e aprender partem da análise e reflexão de erros. E isso faz parte dos bastidores da escola. Para melhor *performarce*, seja de um atleta ou dos envolvidos diretamente em uma sala de aula, é preciso o reconhecimento da importância dos insucessos para desenvolver melhores desempenhos. Assim é a formação e a prática de um professor: construída a partir de falhas que apontam para novos caminhos, e o processo é contínuo. O ensino remoto – em função do contexto de pandemia – embora não recente no Brasil, é um contexto ainda novo para as escolas de ensino fundamental e médio da educação básica brasileira. Em contexto de pandemia, a solução para a continuidade dos trabalhos educacionais foi a apropriação do ensino remoto para o ensino e a aprendizagem. Este novo cenário para a Educação revelou erros metodológicos, convicções equivocadas e percepções de erros que geraram mudanças, reflexões sobre a forma de ensinar e aprender, compreensão de que o caminho nem sempre é o planejado, oportunidade de rever métodos e abordagens de ensino, e não o menos importante: a importância da presença – em sentido conotativo e denotativo – do professor na sociedade.

O contexto de pandemia trouxe mudanças compulsórias para as escolas. Embora a percepção dessa necessidade e das mudanças que envolvem os usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) como ferramentas de ensino e aprendizagem já vinham sendo discutidas em pesquisas de *stricto* e *lato sensu* nas universidades do país, na prática de ensino, tais concepções ainda caminham a passos lentos e – desta forma – dá a entender que a escola de ensino básico “foi pega de surpresa”¹ quando como alternativa no cenário pandêmico iniciado em março de 2020 era apenas o ensino remoto.

A pandemia mundial ocasionada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2 Covid 19, fez mudar o ensino e o papel do professor que precisou se reinventar e acumular funções. Uma das mudanças para o professor foi mudar o quadro-giz e sua presença por recursos agora digitais. A aula expositiva – já não tão funcional no ensino presencial, entretanto resistente –

¹ A percepção parte de reflexões de diário de bordo dos contextos escolares dos quais atuo. Ministro aula em três setores sendo o municipal, o estadual e o privado. Não desenvolvi estudo quantitativo a respeito dos usos de tecnologias digitais por professores como estratégia de ensino. Essa asserção surge de percepções tácitas de minha prática de ensino e da realidade das escolas em que atuo.

não teve menor chance de sucesso no ambiente virtual. Em contexto de sala de aula, no ensino fundamental e médio, o uso de recursos tecnológicos também não é novidade, embora, haja práticas de ensino - muitas vezes discretas - que envolvem os ambientes e ferramentas digitais. Em meio às constatações sobre o uso dos recursos tecnológicos para a educação, o erro mais comum que se percebe é a transferência de métodos tradicionais do ensino para o ambiente virtual. Sobre isso, alguns autores como Braga (2007), Xavier (2009), Marcuschi e Xavier (2004), Araújo (2007), Rojo e Moura (2019) afirmam que essa prática não determina inclusão digital em contexto escolar e não poderia ser denominada como recurso para o ensino e aprendizagem, mas sim apenas mudança de suporte, o que contribui pouco tendo em vista de forma quanti e qualitativa o vasto número de plataformas digitais que podem oferecer, além do suporte, recursos, ferramentas, interatividade, e uma infinidade de condições didáticas e metodologias ativas para a prática do ensino e da aprendizagem.

De todo modo, em meio aos equívocos de abordagens de trabalho realizados pelo professor durante o ensino remoto, surgem também reflexões sobre o que se entende pela forma de ensinar e aprender. É momento de repensar o uso dos novos recursos tecnológicos – não tão novos assim – utilizados durante o ensino remoto em 2020 para avaliar os ganhos e as perdas para o ensino e aprendizagem². É o momento propício para desenvolver pesquisas, análises e avaliações de forma empírica sobre os usos de ambientes e ferramentas digitais em contexto de pandemia. O que se aposta é que findado o período pandêmico a escola nunca mais seja a mesma. Assim, a pandemia será o divisor de águas para a educação: a educação antes e após a pandemia irá destoar, resultado da experiência do uso compulsório da internet³ e das ferramentas digitais para o ensino e a aprendizagem.

Embora os estudos referentes ao Letramento Digital já sinalizem avanço em resultados de trabalhos, o contexto pandêmico revelou despreparo, necessidade de formação docente e engajamento em mudanças por parte dos professores. Da mesma forma, também revelou ausência de investimentos em ferramentas e ambientes digitais por parte de políticas

² Esta proposta de trabalho é o foco da minha pesquisa no Doutorado na instituição UNESP de Araraquara cujo ingresso ocorreu no presente ano.

³ Considera-se compulsório já que com o isolamento social durante a pandemia não foi possível outras alternativas que pudessem dar prosseguimento às aulas escolares. Anteriormente, o que se constatava era que o professor inserido em formação contínua, ou atento às novas ferramentas digitais para o ensino, ou envolvido com metodologias ativas, conduzia suas aulas - seja com naturalidade ou esforço – com recursos não tradicionais de trabalho para a sala de aula (como as ferramentas digitais). O isolamento social – ocasionado pelo contexto pandêmico – limitou a interação entre professores e alunos, sendo oportuno o uso de ambientes e ferramentas digitais.

públicas. Sobretudo, em tempo recorde, o ensino remoto teve como bastidores cursos de formação emergencial e o uso de plataformas de compartilhamento como o Google Sala de Aula⁴ foram utilizadas exaustivamente. Entretanto, os problemas pedagógicos não se reduzem a política de financiamentos e formação docente, problemas sociais também invadem a sala de aula, agora em formato digital: a internet ainda não é para todo mundo.

Em contexto de pandemia, entre tantas as dificuldades encontradas pelo professor em ter acesso ao aluno e conseguir motivá-lo, a mais latente é o fato de os alunos das camadas mais periféricas da sociedade não terem acessos a dispositivos ou a redes *wi-fi* e aqueles que mesmo com acesso não se adaptaram ao novo contexto digital. Para a Educação, o contexto pandêmico provocou momento de reflexão, estudo e debate para o meio acadêmico, pois revelou fragilidades na manipulação de ferramentas digitais por parte dos professores, não compreensão da funcionalidade do ensino e aprendizagem remota por parte dos alunos e ausência de investimento em Educação, por parte das autoridades de Estado.

2 Breve relato de experiência: o desafio do ensino remoto são recursos, acessos e letramento

A sala de aula é um contexto em que o professor ingressa diariamente, e todo dia é um dia novo. Embora tenha uma rotina planejada e contínua, é dinâmica, viva e exige constantes e inesperadas tomadas de atitude por parte do professor. Quanto ao seu trabalho, a segurança é construída a cada decisão, é preciso olhar o que às vezes os olhos não podem alcançar. O espaço físico de uma sala de aula, embora construída há décadas por métodos tradicionais de ensino, sempre abriu espaço para discussões que envolvem o letramento e por outrora o letramento digital do professor.

O termo letramento, para Soares (2002), é defendido como a apropriação dos eventos e fenômenos dos usos da palavra manifestada de inúmeras formas e que se pluraliza para dar conta de diferentes espaços, mecanismos de produção, reprodução e difusão da linguagem. Para Buzato (2006, p.4)

letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

⁴ Plataforma do Google que permite que alunos e professores tenham aulas virtuais.

O letramento digital é uma das pluralidade do letramento, exige domínio e apropriação de novas tecnologias que são constantemente criadas para suprir as necessidades sociais de comunicação e interatividade, entre outros fins. Na Educação, o termo ‘letramento digital’ faz referência ao professor que, se nascido antes da década de 80 do século passado, busca por entender as novidades metodológicas digitais que possam levar para sua prática docente; enquanto professores mais jovens têm maior facilidade em manipulação dos espaços multimidáticos em função de possivelmente serem nativos digitais.

As exigências do letramento digital partem desde o domínio de um *mouse*, *teclado*, ligar e desligar aparelhos como também manipular *sites* de busca, conhecimento de dispositivos digitais, compreensão da hipertextualidade, domínio de ferramentas disponíveis na *web*, reconhecimento de uma linguagem específica com o meio virtual, compreensão dos espaços multimidiáticos. Em outras palavras, e estendendo o seu contexto para o âmbito social, o letramento digital envolve a capacidade de manipular ações digitais como parte de situações da vida. Tanto em contexto educacional quanto social, tal letramento envolve aquisição de informação, conhecimento técnico, atitude do indivíduo, acesso a equipamentos e recursos digitais.

Cada vez mais, no contexto escolar, os recursos tecnológicos têm sido necessários, seja por questões sociais⁵ ou pela necessidade de compreensão de que a tecnologia corrobora para o ensino e a aprendizagem. No contexto pandêmico, os usos e as habilidades de manipulação dos ambientes virtuais de aprendizagem se tornaram imprescindíveis para o ensino remoto. Obteve melhor rendimento em seus trabalhos o professor habilitado em recursos digitais, desde que o aluno também tivesse acesso a dispositivos e recursos. Neste aspecto, durante o ano de 2020, ora a escola esbarrou em dificuldades como a ausência de formação docente; ora em outra dificuldade como a ausência de recursos por parte do aluno. Essas duas dificuldades também cabe dizer que trocaram de posições: a falta de recursos se deu tanto por parte dos professores quanto dos alunos, assim como a falta de seu respectivo

⁵ Entende-se por questões sociais, a necessidade do cidadão em apropriar-se no seu dia a dia de dispositivos que facilitem a sua vida, ou seja, que lhe ofereça melhor mobilidade e qualidade de vida no cotidiano como, por exemplo, o uso de cartão de débito/crédito para compras (recentemente com a possibilidade de ser substituído pelo Pix). Hoje os recursos tecnológicos são uma parte indispensável de negócios ou famílias. Tecnologia tornou-se um aliado para a realização de muitas tarefas, e ao longo da história da humanidade permitiu ao homem progresso, sobrevivência e evolução da espécie.

acesso. Da mesma forma, a informação sobre recursos e plataformas de aprendizagem também oscilou entre professores e alunos. Ou seja, dominar/acessar/conhecer o ambiente virtual e suas possibilidades de trabalho não foi uma preocupação exclusiva de professores; a ausência de letramento digital também é frequente por parte dos estudantes, muito embora sejam eles nativos digitais. O que se percebe – na prática escolar – é que as dificuldades do ensino remoto envolvem relações entre acesso, recurso e letramento aliados a uma forte tradição cultural do que se entende por modos de ensinar e aprender.

Quanto à relação acesso/recurso/letramento, a grande extensão territorial do Brasil nos permite encontrar partes sociais elitizadas e margens periféricas em que o acesso a dispositivos, investimentos em recursos hipermediáticos e multimodais e informação ainda não é para todos. A considerável heterogeneidade social reflete também em contextos escolares. O domínio de conhecimento e dispositivos digitais ainda não é uma realidade sólida no ensino básico. Entre algumas possibilidades de justificativas, dentro do contexto da profissão docente, ainda há resistência por parte dos professores quanto ao uso da tecnologia, seja por questões culturais, financeiras ou das crenças geradas durante o percurso de formação. Do outro lado, no processo da aprendizagem, também há a identificação de problemas quanto ao uso da tecnologia que, de maneira geral, são reduzidas à ausência de recursos e de acesso à tecnologia digital por considerável parte dos estudantes de escola pública do Brasil, mas sobretudo do conceito equivocado de que a finalidade da Internet é reduzida ao entretenimento e ao desprezo dos recursos e dispositivos quando o ambiente virtual é destinado para o desempenho escolar. Estes dois fatores apontam para o desafio do ensino remoto. Ainda assim, de todo modo, o ensino remoto durante o ano de 2020 aconteceu. Cabe o questionamento: de que forma qualitativamente e quantitativamente ocorreu?

A pesquisa Tic Educação 2019⁶ teve como objetivo investigar o número de acesso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. Os dados da última pesquisa publicados em janeiro de 2020 concluíram que 39% dos estudantes das escolas públicas não tinham nenhum tipo de acesso à tecnologia⁷. Entre outros problemas que o ensino remoto no mesmo ano deparou, paradoxalmente talvez seja o mais complexo e ao mesmo tempo de simples

⁶ Realizada desde 2010, a pesquisa Tic Educação 2019 tem como objetivo entrevistar a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores) para mapear o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas da educação básica.

⁷ Fonte: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises>. Acesso em 05/01/2021.

resolução: o acesso à Internet e aos dispositivos eletrônicos. As práticas de políticas públicas deveriam compreender que o estudante tem a necessidade de investimento em recursos eletrônicos – como o tablet – assim como é entendido o financiamento público do livro didático. Apesar de todo o suporte oferecido pelo Estado de Minas Gerais e Município com a elaboração de Pets⁸, elaboração de vídeoaulas e plataformas de ensino, no ano de 2020, ainda existe enorme diversidade de realidade social que, por si só, é um grande desafio mesmo em períodos não emergenciais. A pandemia trouxe um contexto desafiador expondo à sociedade os problemas que já vivenciava há tempos: a falta de recursos e acessos, sobretudo forte presença nas camadas sociais mais periféricas.

Embora o ensino remoto seja uma realidade brasileira há quase duas décadas, muitos ambientes escolares ainda não haviam agregado em suas práticas o seu uso, em especial nos anos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Entretanto, desde março do último ano (2020), os estudantes deixaram de frequentar atividades presenciais nas escolas brasileiras de ensino básico em virtude da crise sanitária mundial, ocasionada pelo novo Coronavírus, conhecido como SARS-CoV2, que causa a doença Covid-19. Desta forma, o contexto de pandemia mundial fez com que o ensino remoto fosse uma opção imediata para que a escola tivesse acesso ao aluno e prosseguisse com seu trabalho. Embora já cristalizadas as ferramentas e os ambientes virtuais de aprendizagem, o seu uso que outrora era mais restrito, passou a ser a alternativa para que o ensino e a aprendizagem voltassem a se encontrar em modalidade de isolamento social.

Assim, um novo cenário e um novo contexto passaram a ser construídos em meio a cursos de formação rápida, comunicação síncrona e assíncrona de grupos de professores e gestores e buscas constantes por alunos. Para andamento do ensino em modalidade remota, a sala de aula assumiu outro suporte por meio de grupos de redes sociais e WhatsApp. Houve busca e estudo por plataformas funcionais para que o estudante tivesse acesso por meios digitais aos materiais, formulários, avaliações, conteúdos. E com todo este investimento dedicado em tempo, pesquisa por ambientes virtuais de aprendizagem, estudo para entendimento e reconhecimento das plataformas digitais, os professores ainda deparam com outro problema: a dificuldade de acesso aos ambientes virtuais tendo em vista a ausência de

⁸ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e pela Secretaria Municipal de Educação. O PET tem sido ofertado aos alunos da rede pública (estadual e municipal) como alternativa para a continuidade no processo de ensino e aprendizagem neste período em que as aulas estiverem suspensas por tempo indeterminado como medida de prevenção da disseminação da Covid-19 em Minas Gerais.

recursos financeiros por parte da comunidade, bem como o fato de ainda muitos estudantes não terem acesso à Internet.

A pesquisa do Ipea⁹ desenvolvida no ano de 2020¹⁰ aponta que seis milhões de estudantes ainda não têm acesso à Internet em casa, e os estados em que a carência é maior são: Bahia, Pará, Maranhão, Ceará, São Paulo e Minas Gerais. Anteriormente, no ano de 2018, outra pesquisa do Ipea apontou que 96,6% dos alunos sem acesso à internet no Brasil são da rede pública de ensino¹¹. De forma mais específica no ano de 2019, a pesquisa faz uma comparação entre as classes sociais e econômicas¹²:

Enquanto mais de 90% das pessoas nas classes A e B são usuárias de internet, nas classes D e E apenas 42% estão conectados. Há diferença também entre áreas urbanas e rurais, por exemplo. Mais de 70% dos moradores das cidades fazem uso da internet, contra 44% nas áreas rurais. (IPEA, 2019)

Propostas, plataformas e recursos para o desenvolvimento do ensino remoto do ano de 2020 estavam presentes. Todavia, nem toda comunidade escolar estava munida de informações sobre os recursos. Da mesma forma, outras realidades também apontaram a dificuldade em ter acesso aos recursos e dispositivos eletrônicos e ferramentas de acesso, entre a principal o *Wi-fi*. Para quem está na prática escolar, possivelmente, também tenha percebido que a escola com mecanismos e possibilidades de desenvolvimento do ensino remoto pelo uso das plataformas e ambiente virtual e professores envolvidos com o letramento digital, ainda assim se depara com uma comunidade por vezes carente de tais recursos. Quando não é o desafio da falta de informação sobre os dispositivos e plataformas de ensino e aprendizagem por parte da escola, é a dificuldade da comunidade escolar em acessar os dispositivos digitais, entre os principais o acesso à Internet.

Em outras situações, foi possível perceber que o ensino remoto, embora novidade para alguns alunos, não lhes apresentou dificuldade de manipulação. O irônico, na verdade, foi perceber que os professores buscaram nos alunos informações para manipular os recursos dos

⁹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (**Ipea**) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

¹⁰ Dados disponíveis em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-09/seis-milhoes-de-estudantes-nao-tem-acesso-internet-em-casa>. Acesso 06/01/2021.

¹¹ Matéria disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/ipea-966-dos-alunos-sem-acesso-a-internet-no-brasil-sao-da-rede-publica>. Acesso em 20/03/2020.

¹² Pesquisa completa disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34796. Acesso em 17/02/2021.

ambientes virtuais. Os papéis de mestre e educando por vezes se inverteu: o professor munido de conhecimento acadêmico teve ajuda do aluno munido de conhecimento tecnológico¹³. São relatos de situações diversas que ocorreram durante o ensino remoto no período de 2020 que revelam a cumplicidade entre professores e alunos que buscaram - considerando suas condições de produção – na extensão do ensino remoto a continuidade do que já faziam em ensino presencial: partilhar conhecimentos, comungar espaços e buscar por informação.

Embora todo um sistema de preparação e envolvimento com o novo contexto tenha sido gerado no ensino remoto, foi possível perceber a valorização do professor por parte dos alunos e a necessidade dos alunos por parte dos professores. O ensino remoto revelou as dificuldades em letramento digital, ausência de recursos e dificuldades de acesso. Em resumo, falhas importantes e significativas que irão provocar novas mudanças e quebras de paradigmas sobre o que entendemos sobre a escola que – após este contexto - nunca mais será a mesma.

3 Tempos de pandemia: a reinvenção do professor

Recursos e ferramentas digitais sempre existiram e fazem parte do cenário de trabalho de um professor. Para Basílio (2014), Paulo Freire utilizou como tecnologia para ensinar o carvão, e hoje estão disponíveis as tecnologias digitais e o ambientes virtuais. Atualmente, os recursos tecnológicos agregam valores que otimizam o trabalho docente, e a escolha de um recurso em detrimento do outro irá depender da intencionalidade do professor a partir da realidade da sala de aula. Por sua vez, se recursos e ferramentas existem há bom tempo no contexto escolar, então qual seria a resistência aos novos recursos, como as novas tecnologias? Qual a razão de se resistir às ferramentas digitais utilizadas de forma híbrida em relação aos recursos tradicionais?

Entre as possibilidades de respostas, existe o questionamento de que os recursos tecnológicos são uma ameaça pela possibilidade de substituir a tarefa que o professor desempenha. Entretanto, apoiar-se nesta concepção é, de certa forma, revelar falta de habilidade e desconhecimento em relação ao cenário atual sala de aula e aos recursos

¹³ Relatos como estes estão registrados nas aulas gravadas na instituição particular cujo trabalho desenvolvi no ano de 2020 como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Colégio Marista Champagnat de Uberlândia. As aulas gravadas têm acesso restrito aos professores e alunos na plataforma própria. É possível solicitar as gravações, mediante solicitação direta à direção escolar. A escola, desde o início do isolamento social utilizou as plataformas do Google Meet para prosseguir com as aulas em modalidade de ensino remoto, entre outros aplicativos e ferramentas digitais utilizadas pelo corpo docente.

disponíveis para o ensino e a aprendizagem que permitem tanto a professores quanto a alunos a uma vasta possibilidade na maneira de ensinar e aprender de forma dinâmica. O uso de recursos, ferramentas e tecnologias digitais objetivam agregar no contexto escolar metodologias ativas de aprendizagem que podem contribuir assim como qualquer recurso tradicional outrora tenha sido eficaz a esse processo.

As tecnologias voltadas para o ensino e a aprendizagem escolar podem contribuir como aliadas do professor e favorecer a democratização do acesso à informação aos estudantes, assim como outros dispositivos tradicionais: o livro didático, o giz, o quadro. Em outros momentos no percurso da história da Educação, o professor foi considerado o único detentor do saber em sala de aula, e o aluno ficava à mercê de suas escolhas. Em dias atuais, essa concepção - com ou sem tecnologia - é ultrapassada tendo em vista que não é mais o professor que controla os caminhos que os estudantes devem trilhar para aquisição de aprendizagem. Estudos sobre as gerações, entre eles os autores conhecidos em relação a esse assunto, Straus e Wowe (1991)¹⁴, definiram as gerações por comportamentos e interesses sociais. A geração Z, de acordo com os autores, possui uma compreensão tecnológica apurada. Quem nasceu após os anos 2000 não teve que adaptar aos avanços tecnológicos, uma vez que são denominados nativos digitais. Em outras palavras, as inovações fizeram parte da evolução natural. Parte da realidade dessa geração são os aplicativos, a comunicação por vídeo e a conectividade com o mundo todo. Esses aspectos fizeram dessa geração adaptáveis a diferentes ambientes digitais.

Depois das gerações Z e Y, estudos mais recentes apontam para uma nova geração – denominada Alpha – que hoje determinam as regras do consumo do futuro. Com novas exigências, as marcas passam a ter obrigações de se reinventarem constantemente para acompanhar esta imparável mutação de hábitos e preferências. Para Alvarez (2017) os

Nascidos após 2010, os indivíduos da geração Alpha destacam-se pela relação intrínseca com a tecnologia. Estimulados por todo o tipo de dispositivos *smart* desde que nascem, estas crianças são capazes de interagir com *tablets* e *smartphones* ainda antes de saberem andar — ninguém os ensina, é simplesmente intuitivo. Não encaram dispositivos tecnológicos como ferramentas, integrando-os sim na sua vida de forma tão natural que já nem sequer pode ser considerada como uma extensão dos próprios — como constatamos com a geração Z —, mas sim como parte de si.

¹⁴ A Teoria das Gerações, popularmente conhecida a partir do trabalho de Straus e Howe (1991), fundamenta-se na ideia de que os indivíduos apresentam comportamentos similares em função do período em que nasceram.

Perante a acelerada evolução tecnológica no mercado e as constantes mudanças de comportamento de gerações que trocam de turno cada vez mais rápido, o mercado tem a obrigação de se reinventar continuamente, tal como os indivíduos, que se deparam com esta imparável mutação de hábitos e preferências sociais que formam uma cultura. E o professor, não fica fora desse movimento.

Entretanto, a escola parece ser o único setor ainda a discutir sobre tecnologia como recurso de desenvolvimento, e encontra-se ainda longe de uma prática alicerçada na compreensão de que a nova geração é tendencialmente mais seletiva. Este atraso reflete nos contextos de aprendizagem, reduzido as aulas centradas ainda em exposições orais do professor e em metodologias tradicionais de ensino¹⁵. Por outro lado, a geração atual está envolvida cada vez mais ao acesso de informações e dados, e esta tendência o aprendiz leva para a escola. Sendo incompatível as tendências educacionais com os propósitos de mercado e comportamento de uma geração desafiadora, ocorre o distanciamento do indivíduo com a escola, o que gera rejeição do corpo discente com práticas tradicionais de ensino. Para fins sociais, como o entretenimento, o uso de dispositivos digitais se tornou algo comum, porém quando dispositivos eletrônicos são utilizados para fins educacionais, percebe-se que o uso da tecnologia ainda caminha a passos estreitos¹⁶.

O contexto de pandemia, iniciado no ano de 2020 até o presente momento, revelou as dificuldades de trabalho com tecnologias mesmo embora o uso de plataformas de ensino à distância e remoto já estejam consolidadas nos últimos 20 anos no Brasil (VALENTE, 2014). A escola, digo, de forma especial a prática docente, não tem acompanhado o avanço em estudos e pesquisas a respeito do letramento digital e das novas tecnologias, e isto foi revelado no contexto de pandemia em que o professor foi surpreendido pela forma compulsória de trabalho com uso de recursos tecnológicos em modo de ensino remoto. Não houve opção, a necessidade de atendimento ao aluno e prosseguimento das aulas tinha como

¹⁵ Longe de tecer críticas ao ensino tradicional, a proposta é entender a multiplicidade de ferramentas digitais e não digitais que possam agregar sentido à aprendizagem escolar. Considero tanto uma aula expositiva quanto uma aula inovadora perpleta de recursos diferenciados e digitalmente elaborados como válidas, desde que o professor estabeleça a condução do processo de ensinar e aprender com propósitos definidos.

¹⁶ Quanto as minhas críticas sobre a lentidão da escola em relação ao uso de recursos tecnológicos, essas partem do meu diário de bordo, observações tácitas que construo durante minha prática de sala de aula nos últimos 21 anos. Não desenvolvi nenhuma pesquisa que finalize em uma estatística quantitativa sobre o uso de tecnologias no ensino e na aprendizagem, apenas são observações do meu cotidiano na prática de ensino e na realidade dos contextos escolares em que atuo. Logo, as críticas também envolvem a minha própria prática docente.

única alternativa este caminho. Em função disso, o professor se percebe na necessidade de buscar por formação para reconfigurar o seu sistema, em termos metafóricos fazer um *upgrade* em sua formação para prosseguir os seus propósitos de ensinar de forma autêntica e motivadora. A pandemia também revelou as angústias e conflitos dos professores em relação ao uso produtivo das novas tecnologias para o ensino, o que reverberou em cursos de formação e busca para compreender o novo contexto que a pandemia oferecera: o ensino remoto já estabelecido há vinte anos no Brasil passou a ser a única opção de interlocução entre alunos e professores. Estando preparado ou não, o ensino remoto no ambiente não tão conhecido – ensino fundamental e médio – seria iniciado. O que deve-se levar em conta são as perspectivas de estudos sobre Letramento, Letramento Digital, Formação de professores, Metodologias ativas para o ensino e aprendizagem considerando as perdas e os ganhos para o ensinar e aprender¹⁷.

Concorrer com a tecnologia, para quem atua no ensino médio, não é algo que cause estranhamento. É muito comum o docente que atua no ensino médio, por exemplo, deparar-se com situações em que o seu aluno confere as respostas no Google, respostas muitas vezes dadas previamente pelo professor. Sobretudo, não é passível julgar este comportamento do aluno, tendo em vista que se deve considerar toda forma de aprender válida, e se o aluno tem que conferir no Google o que o professor diz, isto pode revelar hipóteses diversas que fogem das questões sobre letramento digital, entre elas a desconfiança que tem do ensino, a necessidade de buscar por pesquisa do assunto por outras vozes, a insegurança do aluno (que nem sempre está na figura do professor, mas em si mesmo), não entender ou acompanhar o que diz o professor, entre outros fatores. Devemos considerar o Google como uma estratégia interessante, útil e prática de pesquisa e acesso, porém imperfeita por desconsiderar contextos, condições de produção como conhecimento de mundo e prévio, e não possuir a sensibilidade interpretativa de poder de mediar os conhecimentos, o que na verdade é a habilidade de um professor. Em função desta sensível imperfeição, não é lúcido acreditar que as tecnologias podem substituir a mediação de um professor no processo de aprendizagem. O uso de tecnologias constrói metodologias ativas em que o alunos passam a ter maior responsabilidade sobre sua aprendizagem. Assim não será mais apenas ouvinte de aulas e passará a ser ativo

¹⁷ Estudo que venho desenvolvendo no curso de Doutorado na UNESP, iniciado neste ano. O foco da pesquisa parte de inquietações e observações de diário de bordo durante minhas aulas no ensino remoto, das quais aponto falhas, acertos e perspectivas quanto aos recursos digitais e tecnológicos durante o ensino remoto do ano de 2020.

em sua formação. A aprendizagem passa a fazer mais sentido se é permitido ao estudante exercer notável presença no processo de aprender e não apenas agir como coadjuvante. Quanto ao professor, metodologias ativas e letramento digital fazem dele mediador do conhecimento e não a única fonte de informação do aluno. Indispensável a sua presença, experiência e olhar em um momento que permite ao aprendiz reconhecer e valorizar a intervenção do professor, pois sua intermediação em um momento em que haverá infinitas vozes e posicionamentos – localizados em aplicativos, plataformas na vasta disposição de conteúdos da *web* - fará total diferença.

Entretanto, não é tão simples e fácil. Barreiras e problemas no mundo digital existem assim como no ensino e aprendizagem, e possivelmente sejam os mesmos. Não seria a tecnologia a razão dos problemas de um professor, visto que se ela falha, estará lá o professor com um plano B, vivo, à espera de entrar em cena. É ele, o professor, que sempre estará na liderança, não a máquina. O professor tem habilidades que uma tecnologia não possui, entre elas, o plano B, C, D e quantas letras do alfabeto forem necessárias. Deve-se entender também a dependência da tecnologia ao professor, e não o contrário, pois esta só se faz presente quando o professor permite, já que é ele quem determina qual aparato midiático entra em cena e quando deve sair, que recurso será utilizado ou não utilizado, bem como se é necessário suporte tecnológico naquele momento ou se a sua tradicional mediação seria mais eficaz. Portanto, tecnologias não determinam o que o professor deva fazer, mas sim ele que tem a habilidade em enxergar dentro do ambiente virtual o que é útil para o seu contexto de ensino e apropriado à aprendizagem de seus alunos. Entender desta maneira requer a capacidade do professor em autoavaliar sua docência a partir da pesquisa-ação, conforme aponta Kemmis e Mc Taggart:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

A pesquisa-ação é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. O método tem como objetivo levar o professor a compreender melhor sua realidade com a busca contínua por informações, porém exige dele a curiosidade e o envolvimento com sua prática docente. O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve

principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social.

Na realidade do trabalho com metodologias ativas, os problemas são estímulos, motivações para compreensão e para o desvendamento do que não se pode ver com os olhos, mas sentir com as experiências. Neste sentido, em contexto de pandemia, o uso de ambientes e ferramentas digitais oportunizou ao considerável grupos de professores o enfrentamento desafiador de encontrar em ambientes virtuais a possibilidade de contato, interatividade com o seu aluno. Durante o isolamento social, ocasionado em função da pandemia, a tecnologia contribui neste sentido, portanto não pode ser considerada como barreira. As barreiras encontradas pelo professor envolvem questões que vão desde a precariedade de acesso aos recursos e de seu reconhecimento, e isto não se relaciona à tecnologia, e sim a questões referentes a políticas públicas ou formação docente, sendo a primeira muitas vezes – quando ausente – o motivo de impedimento para que a segunda ocorra. Tocamos em um ponto comum que seria a valorização do professor e de suas condições de produção.

Um professor com um salário à altura de sua importância se permite dedicar-se exclusivamente a uma escola, conhecendo todos os alunos pelo nome, dedica-se com maior compromisso, obtém melhores resultados, tem a possibilidade de contato com alunos em tempo integral, atendimento personalizado. Este mesmo professor teria condições de estar ligado à academia científica em estudos de mestrado, doutorado, pós-doutorado, publicação de estudos e pesquisas que possam colaborar com outras práticas docentes, experiências outrora interessantes que podem ser manifestadas na sua própria. Da mesma forma, seria-lhe permitido frequentar congressos, seminários, contribuindo com suas pesquisas e compreendendo novas tendências que o faça ter a segurança de que seu trabalho jamais seria substituído por uma tecnologia.

Isso poderia desenhar outro contexto diferente do “ser pego de surpresa”, pela condição compulsória do ensino remoto. O professor envolvido com formação continuada possivelmente não seria surpreendido com a modalidade do ensino remoto e seus desdobramentos de trabalho. Porém, lamentavelmente, sabemos que as condições de produção do professor, em especial do ensino fundamental e médio, são precárias, não há disponibilidade de tempo para dedicar aos seus estudos, já que para manter uma dignidade de renda, é necessário trabalhar em várias escolas. Em suma, as dificuldades se situam em uma via de mão dupla: se o professor tem que trabalhar em mais de uma instituição para ter

recursos para formação, faltará tempo para dedicar-se à formação continuada; se reduz a sua carga horária em apenas uma instituição de ensino, sobra tempo para dedicar aos estudos e falta renda para investir em formação, como aquisição de livros e periódicos, participação em seminários e congressos, investimentos em cursos de extensão e pesquisa em cursos de *lato e stricto sensu*. Portanto, pensar que uma máquina o substitui, é um pensamento frágil de um perfil de professor que nem sempre teve a oportunidade de prosseguir com suas pesquisas ou estudos por fatores diversos, entre eles a necessidade de trabalhar em várias escolas ou exercer vários ofícios como complementação de renda. O acúmulo de cargos para uma renda digna é que é o inimigo do professor, e não a tecnologia que nada mais é do que uma ferramenta de suporte dinâmica que exige o perfil de professor sustentado pela curiosidade, interessado e disponível para aprender sempre e buscar por inovações. Sobretudo, em contexto brasileiro, em que a valorização do professor é tímida, há de compreender a posição do docente que muitas vezes sem opção resta ter que decidir pelo trabalho e nem sempre à pesquisa.

Por sua vez, o reconhecimento salarial - resultado da valorização docente - permite ao professor o investimento em cursos que podem oferecer um suporte – agora tecnológico – para compreender a utilidade e funcionalidade dos novos recursos tecnológicos que nunca cessarão de surgir, oferecendo a ele melhor manipulação da tecnologia. Desse contexto, nasce um professor estimulado, orgulhoso de seu ofício e com disponibilidade de tempo e com recursos para o desenvolvimento digno e fiel ao seu trabalho.

O atual cenário de isolamento social, em muito interferiu na Educação. Sobretudo, o choque de nós, professores¹⁸, atuarmos em um ambiente em que não houve tempo para treinamento, não houve tempo de aprendizado, tudo ocorreu ao mesmo tempo: conhecer e fazer. Era preciso chegar até ao aluno, e o que tínhamos como única alternativa foi a oportunidade de se apropriar da tecnologia para prosseguirmos com as aulas. Este novo contexto nos fez entender – talvez não de forma tão agradável - que a tecnologia pode ser uma aliada, um recurso que mais corrobora com o trabalho docente do que toma seu lugar, e pode ser melhorada com a visão do professor atento à forma como se ensina e como se aprende.

¹⁸ Acredito que não seja a realidade de todos os professores, mas considero que o uso compulsório de tecnologia para atendimento ao aluno e prosseguimentos dos trabalhos escolar tenha sido algo inesperado por considerável parte do corpo docente. O uso de plataformas de ensino à distância é uma realidade que parece ser comum em instituições de ensino superior, entretanto para muitos contextos da Educação Básica foi algo inesperado por isso em situação emergencial a busca ativa por ferramentas de ensino e aprendizagem e uso de dispositivos digitais como trabalho educacional foram intensas.

Sobretudo, muitos critérios são estabelecidos para a mudança desse novo contexto, mas não se pode furtar ao fato de que o professor não perde o espaço para a tecnologia, tendo em vista que a intermediação do professor é insubstituível. Com tecnologias, o que muda é o perfil de professor que passa a ser o orientador que mais estimula o aluno do que aquele que leva a informação. O professor não tem mais o controle exclusivo do plano de curso, e o aluno interconectado está envolvido por uma rede hipertextual que lhe permite seguir por caminhos não planejados. Manter o controle da aprendizagem é uma vaidade inútil e retrógrada que não permite aos alunos avançar. É o resultado de uma resistência revelada pela ausência da formação contínua do professor que tem dificuldades em aprender ou adaptar-se a novos contextos.

Acredita-se que é por meio da educação que a sociedade poderá vencer as desigualdades sociais, preconceitos e injustiças. Desta forma, o papel do professor diante das novas tecnologias ganha mais força, uma vez que ele é o mediador e desse processo e não mais detentor do conhecimento. Sabendo utilizar as ferramentas tecnológicas, transformando a sua postura, quebrando os paradigmas estabelecidos *a priori* com qualificação profissional e compromisso, o papel passa a ser de colaborador, influenciador e orientador do processo de ensinar e aprender.

Há o consenso de que ainda precisamos de muitos avanços, mas o fato de buscar informações e refletir sobre as inquietações que surgem em sala de aula já é um importante passo para Educação. As possibilidades para o ambiente de ensino são infinitas com a presença da tecnologia, porém os resultados efetivos só são notados quando elas são utilizadas de forma adequada. Por isso é preciso formação e autoconhecimento da realidade da prática docente, e disposição e interesse político para que isso efetivamente ocorra.

Discussões peculiares ao modo de ensinar e aprender trazem conceitos subentendidos sobre o que entendemos sobre tecnologia hoje, dentre elas os propósitos da exclusividade da aula expositiva, bem como a concepção negativa do celular que em muitas circunstâncias são proibidos em sala de aula, pois acredita-se que seja nocivo para a aula expositiva. Sobre estes dois aspectos, não seria o vilão o professor que, talvez por vaidade, deseja o controle da aula? E quanto ao aluno? A falta de foco ou indisciplina em contexto de sala de aula? Estas questões nos levam a entender que os problemas são outros, não a tecnologia. É um bom momento de repensar o uso do celular como um dispositivo em sala de aula – ele existe, é um fato – que direcionado para o bom desempenho da aprendizagem, pode ser um aliado. Pelo

celular é possível chegar a plataformas de ensino e aprendizagem por meio de aplicativos que, além de atrativos, conduzem o aluno a uma experiência de sentidos.

Não diferente, o uso de tecnologias em sala de aula – por sua vez – são criteriosas e exigentes. Exige não só um novo perfil de professor, como também um novo perfil de aluno, que deve ser curioso, atento, imediatista, ter espírito criativo, ter a necessidade de testar possibilidades, ter interesse em se arriscar. Novos tempos exigem novas formas de pensar, este é o movimento.

4 Considerações finais

A escola de hoje deve ajudar o aluno no desenvolvimento de diferentes capacidades para o exercício da cidadania. Embora não seja muito recente este propósito que por si só é um desafio, compreender o funcionamento do uso de tecnologias digitais é ainda mais desafiador. O contexto da pandemia levou partes da sociedade ao isolamento compulsório, como alternativa para sua própria sobrevivência. Embora seja unânime – em especial da escola - uma resposta carregada de frustrações e angústias tanto no ato de ensinar quanto no de aprender, manter-se em isolamento social foi um privilégio por aqueles que o puderam fazer. No presente momento de escrita deste, o Brasil registra de forma quantitativa próxima a 300.000 mortes, sendo nas últimas 24 horas 2.331 mortes pela Covid-19¹⁹. Sobretudo, os dados revelam um sistema de saúde em colapso, reforçando que hoje a melhor remédio é a prevenção, ou seja, o isolamento social.

Dentro deste contexto, embora não seja o ambiente que muitos professores desejariam desenvolver sua prática ou os estudantes desenvolverem a sua aprendizagem, a internet e a vastidão de recursos em aplicativos e ferramentas digitais foi a oportunidade que escola e comunidade encontraram para manter-se em contato e desenvolverem seus trabalhos. A frustração e angústia do corpo docente e discente – considerando ou não o ensino remoto – parte da concepção de que a escola não se reduz a livros. Trata-se de um ambiente absolutamente rico e heterogêneo carregado de experiências que envolvem vínculos sociais, afetivos, emocionais dos quais os sujeitos nela envolvidos buscam além do conhecimento as relações por lá existentes. Os vínculos estabelecidos em um ambiente escolar marcam as vidas das pessoas que carregam em suas memórias as histórias, sensações, impressões e sentimentos

¹⁹ Dados encontrados no site do G1 no dia 20/03/2021. Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/20/brasil-registra-23-mil-mortes-e-72-mil-novos-casos-de-covid-nas-ultimas-24-horas.ghtml>. Acesso em 21/03/2021.

únicos. Além disso, o contexto da pandemia traz situações desafiadoras, entre elas a experiência em lidar com a ausência dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar que agora fora substituído por uma tela fria de um dispositivo eletrônico. Entre outros desafios, e que toca sensivelmente a formação docente, seria a compreensão de que plataformas de ensino e aprendizagem em toda a sua variedade, formato e objetivos estão disponíveis no mundo da web e podem ser melhor exploradas. A dificuldade está em relacionar os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação com os propósitos do professor que mediará o processo. Dificuldade esta que não surgiu com o advento da pandemia, as discussões acerca do letramento digital não são recentes. O que se tem para hoje – em um contexto com mais de 2.000 mortes diárias no Brasil em decorrência do Covid²⁰ - é a necessidade de estabelecer práticas condizentes com as demandas e as exigências sociais de hoje, ou seja, a escola encontra-se impedida de receber os alunos e estes, de socializar em contextos escolares de ensino e aprendizagem. É necessário compreender quais recursos digitais e virtuais de ensino poderão de forma efetiva e crítica contribuir para o processo de ensinar e aprender, sendo estes recursos as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs).

No contexto da pandemia, ano 2020, gestores, professores, funcionários, alunos e famílias precisaram ser ouvidos e chamados à participação. O aluno hoje mergulhado em um mar de possibilidades em uma sociedade com grande apelo ao consumo desenfreado em que tudo se torna descartável, mesmo nas relações entre as pessoas, vive sem muitos limites para o acesso à informação e contato virtual com outras pessoas. Com o celular e um tablet nas mãos, acessa a Internet, as redes sociais, conversa com amigos, combina compromissos, publica fotos e tem uma intensa presença *on-line*.

Diante desse novo contexto, o professor de hoje precisa lidar com as rápidas mudanças e as novas exigências de seus alunos, bem como da sociedade. No contexto pandêmico, iniciado de forma abrupta na terceira semana de março do ano de 2020, em meio ao prosseguimento das atividades escolares, o docente, que já estava incluído digitalmente, revelou ainda não saber muito bem como integrar as tecnologias em seu currículo e se percebeu angustiado com os recursos de interatividade disponíveis para o ensino remoto. Essa

²⁰ Dados disponíveis em <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/03/23/coronavirus-hoje-brasil-registra-media-de-casos-acima-de-75-mil-por-dia-pela-1-vez-e-media-de-mortes-cresce-ha-um-mes.ghtml> Acesso em 25/03/2021.

situação já vinha sendo sinalizada com questionamentos e reflexões quanto ao que fazer com celulares e tablets que os alunos trazem para dentro da sala de aula. O professor entende que precisa investir em diferentes estratégias em suas aulas, porém não sabe ao certo o que e de que modo fazer. A realidade do contexto pandêmico trouxe à tona as dúvidas dos docentes, revelou falta de habilidade com recursos tecnológicos, expôs falhas e acertos didáticos e metodológicos à toda a comunidade. Considerando que o ensino remoto deixa à disposição de todos que desejarem assistir às aulas, ensinar em tempos de pandemia, no ensino remoto, é levar à público as escolhas sobre o ato de ensinar e estar sujeito a avaliações e julgamentos em decorrência da exposição do professor nas plataformas da *Web* cujo acesso é ilimitado.

Não diferente de contextos anteriores, dois quais o professor já tinha desafios, o docente em tempos de pandemia precisa ter visão estratégica, criar e manter no ensino remoto um ambiente em que haja participação efetiva e desenvolvimento de seus alunos, de forma interativa e dinâmica. O desafio proposto vem ao encontro de perceber e lidar com diferentes gerações cada uma com atitudes e valores específicos inclusive perante o uso das TIC na vida pessoal e pedagogicamente. Assim, o professor acaba tendo a necessidade de se organizar para atender diferentes demandas. Mas, ao mesmo tempo, tem dúvidas sobre como a tecnologia pode ajudá-lo como estratégia e/ou ferramenta para a comunicação com seus alunos e nos processos de ensino e aprendizagem.

O contexto de pandemia que compulsoriamente fez com que toda a comunidade escolar se isolasse em casa e continuasse os trabalhos de forma remota revelou de forma mais latente as dificuldades da escola com o uso de recursos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem. Mais uma vez, reintero, embora o ensino remoto consolidado no país há mais de duas décadas, questões no contexto escolar ainda persistem como: usar ou não os celulares em salas de aula e para quê? Liberar ou não o uso das redes sociais na escola? Há blog na escola? Se sim, como mantê-lo atualizado e interessante? Questionar ainda o uso de tecnologia revela a fragilidade e a lentidão da escola em desenvolver práticas mais contemporâneas de trabalho que deem conta das necessidades sociais. Ainda em contexto pandêmico, nós, professores, nos perguntamos: como lidar com estes desafios que se renovam? Afinal, que tempos são esses?

Referências bibliográficas

ALVAREZ, S. Depois das gerações Z e Y, chega a geração Alpha a ditar as regras do consumo do futuro. **Público**. 04 de maio de 2017. Disponível em [Depois das gerações Z e Y, chega a geração Alpha a ditar as regras do consumo do futuro | Opinião | PÚBLICO \(publico.pt\)](#). Acesso em 05/12/2020.

ARAÚJO, J. C. (org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2007. 281p.

BASÍLIO, A. L. **Paulo Freire em seu devido lugar**. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/reportagens/paulo-freire-em-seu-devido-lugar>. Acesso em 24/10/2020.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de Ensino e de Reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2007. p.181-195.

BUZATO, M. E. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE**, 3, São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

ELIA, M. F., SAMPAIO, F. F. In: **Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa Ação a Distância para professores**. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2001.

G1 - Brasil registra 2.331 mortes e 72 mil novos casos de Covid nas últimas 24 horas. **G1.com.br, 2021** Disponível em <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/20/brasil-registra-23-mil-mortes-e-72-mil-novos-casos-de-covid-nas-ultimas-24-horas.ghtml>. Acesso em 21/03/2021.

IPEA 2019 - Internet no Brasil reproduz desigualdades do mundo real: Acesso aos conteúdos digitais é maior entre homens de renda e escolaridade mais altas, aponta estudo do IpeA. **IPEA Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada**. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34796. Acesso em 16/10/2020.

LORRAN, T. Educação: Ipea – 96,6% dos alunos sem acesso à Internet no Brasil são da rede pública. **Jornal Metrópoles**. Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/ipea-966-dos-alunos-sem-acesso-a-internet-no-brasil-sao-da-rede-publica>. Acesso em 08/02/2020.

LUZ, S. Seis milhões de estudantes não têm acesso à internet em casa - Pesquisa do Ipea mostra que inclusão digital é menor no meio rural. **Agência Brasil**. 02/09/2020. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-09/seis-milhoes-de-estudantes-nao-tem-acesso-internet-em-casa>. Acesso em 06/01/2021.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 195p.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.) **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 223p.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06/05/2020.

STRAUS, W; HOWE, N. **The Cycle of Generations**. American Demographics, Vol. 13, No. 4, 1991.

TIC EDUCAÇÃO 2019 – Apresentação dos principais resultados para a imprensa. **Cetic.br** 2019. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises>. Acesso em: 06/03/2021.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, n.4. 2014, p79 a 97. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079>. Acesso em 04/03/2021.

VALOR INVESTE: BRASIL E POLÍTICA - Coronavírus hoje: Brasil registra média de casos acima de 75 mil por dia pela 1ª vez e média de mortes cresce há um mês. Disponível em <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2021/03/23/coronavirus-hoje-brasil-registra-media-de-casos-acima-de-75-mil-por-dia-pela-1a-vez-e-media-de-mortes-cresce-ha-um-mes.ghtml>. Acesso em: 25/03/2021.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. 227p.

Artigo recebido em: 25.03.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Atividades extensionistas durante o ensino remoto são possíveis? Relato de experiência no curso de Saúde Coletiva**Extension during remote learning, is that possible? Experiences in the Collective Health undergraduate course**

Mikaelle Claro Costa Silva FERRAZ*

Luciana Pereira Colares LEITÃO**

Leticia Dias Lima JEDLICKA***

RESUMO: A disciplina de seminários integrados, ministrada no curso de Saúde Coletiva, possui carga horária 100% extensionista, o que a torna uma disciplina diferenciada e desafiadora. Por conta da pandemia de COVID-19, durante o segundo semestre de 2020, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará instituiu o período letivo emergencial, com atividades opcionais e realizadas de forma remota. Com isso, deparamo-nos frente a dois novos desafios: o primeiro, trabalhar de forma remota e o segundo, ministrar uma disciplina com alunos que tinham a opção de cursá-la ou não durante o período emergencial. Este artigo relata a experiência de três docentes que desenvolveram uma disciplina extensionista remotamente pela primeira vez frente a um cenário novo e repleto de desafios. Para tanto, a metodologia de aprendizagem baseada em projetos foi adaptada e, **junto com os alunos, criamos** quatro cartilhas com assuntos diversos abordando educação em saúde. Além destes produtos que foram publicados em formato digital, também **foi realizado** um evento on-line de informação e saúde com a participação de convidados com expertise sobre temas abordados nas cartilhas. Assim, foi possível desconstruir e reinventar a forma como docentes e discentes viam e trabalharam com atividades de extensão durante o ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Extensão Universitária. Pandemia. Aprendizagem baseada em problemas. Ensino remoto.

ABSTRACT: Integrated Seminars are disciplines within 100% extension workload, taught in the undergraduate course in Collective Health, it is differentiated and challenging discipline. With the pandemic, during the second semester of 2020, the Federal University of the South and Southeast of Pará instituted the emergency school period, where activities optional and carried out remotely. In this scenario we were introduced to two new challenges: firstly, working remotely and the second, working with undergraduates who can choose to do the discipline during the emergency period. This article aims to report the experience of three professors who worked an extension discipline remotely for the first time in the face of a new scenario and full of challenges. To this end, we adapted the project-based learning methodology and together with the students we created four booklets with different subjects addressing health education pandemic. In addition to these products published in digital format, we also held an online information and health meeting, which featured guests with know-how on the topics covered in the booklets. Thusly, it was possible to deconstruct and reinvent our way and that of our students of seeing and working with extension.

KEYWORDS: Education. University Extension. Pandemic. Problem-based learning. Remote teaching.

* Docente do curso de bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutoranda em Odontologia. <https://orcid.org/0000-0001-5553-4921>; mikaelleclaro@unifesspa.edu.br.

** Docente do curso de bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutoranda em Oncologia e Ciências Médicas. <https://orcid.org/0000-0002-1635-7288>; lucianacolares@unifesspa.edu.br.

*** Docente do curso de bacharelado em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutora em Medicina Translacional. <https://orcid.org/0000-0002-3599-7483>; leticiajedlicka@unifesspa.edu.br.

1 Introdução

A pandemia ocasionada pelo SARSCoV-2 (sigla em inglês, para *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (WORLD HEALTHCARE ORGANIZATION, 2020). No Brasil, o primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). No Estado do Pará, o primeiro caso foi confirmado em 18 de março de 2020 na capital Belém, atingindo em um curto período outros municípios do estado (SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE DO PARÁ, 2020). Nesse cenário, a OMS instituiu medidas indispensáveis para a prevenção e enfrentamento a serem adotadas por toda população, entre elas o distanciamento social, a higienização das mãos com água e sabão, a utilização de álcool em gel 70%, a adoção de etiqueta respiratória e evitar tocar olhos, nariz e boca (WORLD HEALTHCARE ORGANIZATION, 2020).

Uma das medidas para conter a disseminação da COVID-19 (doença causada pelo SARSCoV-2) foi a suspensão das aulas em instituições de ensino (em escolas e universidades), que de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam as suas escolas, total ou parcialmente, atingindo alunos em todo mundo. Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), as aulas presenciais foram totalmente suspensas no mês de março de 2020.

Diversas estratégias foram traçadas a fim de retomar o funcionamento das instituições educadoras nas condições de isolamento social impostas pela pandemia, por exemplo, a implementação do ensino remoto. O uso de estratégias pedagógicas, antes pouco utilizadas, trouxe alguns desafios, como capacitação dos profissionais docentes, adaptação dos alunos frente às diferenças ao estudo presencial, impacto na saúde mental da comunidade e diferente organização do tempo para estudo, além das diferenças relacionadas ao acesso por parte dos estudantes, todos estes pontos foram motivos de discussão entre a comunidade acadêmica (RAJAB *et al.*, 2020).

No Brasil, anteriormente à pandemia, a educação a distância estava autorizada apenas para o ensino superior (integralmente ou até 40% dos cursos presenciais) e parcialmente para ensino médio (até 20% da carga horária do período diurno e 30% do noturno). Diante da grave situação de saúde pública, regras mais flexíveis foram adotadas para que os alunos pudessem

dar continuidade às aulas de maneira remota. Entre elas, o Ministério da Educação (MEC) autorizou pela portaria Nº 345, de 19 de março, que aulas presenciais fossem substituídas por meio digitais em instituições federais e privadas de ensino superior (BRASIL, 2020).

Após a publicação da portaria, as instituições educacionais começaram a estudar estratégias para a viabilização do ensino remoto, levando em consideração os recursos disponíveis, bem como o perfil e as formas de acesso dos alunos à internet. Na UNIFESSPA, foi aprovado o Período Letivo Emergencial (PLE) com a oferta de atividades acadêmicas a serem desenvolvidas somente de forma remota em caráter excepcional e não obrigatório para professores e alunos.

Com a adoção do ensino remoto nas universidades, muitos desafios foram lançados tanto para docentes quanto para discentes. Dentre eles, a oferta de disciplinas que tem como objetivo o desenvolvimento de ações extensionistas, como é o caso da disciplina de Seminários Integrados, oferecida pela Faculdade de Saúde Coletiva (FASC) da UNIFESSPA, cuja meta é o desenvolvimento de ações fora do ambiente universitário e a possibilidade de apresentar aos alunos saberes provenientes da sociedade em geral, o que proporciona consciência quanto às demandas sociais (SANTOS *et al.*, 2016). Assim, este trabalho tem como objetivo o relato de experiência de docentes da disciplina de seminários integrados oferecida pela primeira vez em formato remoto, devido à pandemia da COVID-19, durante o PLE.

2 Pressupostos Teóricos

A prática extensionista dentro da universidade tem grande importância na formação acadêmica, tornando possível uma relação, que muitas vezes pode ser transformadora, entre a universidade e a sociedade. Além de ser parte indissociável do tripé base da universidade, que engloba as práticas de ensino, da pesquisa e da extensão. Desta forma, fundamentando a atuação da universidade, assim como está previsto na Constituição de 1988. Recentemente, a curricularização da extensão foi normatizada por meio do “Plano Nacional de Educação” (PNE) vigente para 2014-2024, em cuja meta 12.7 foi prevista a integralização de no mínimo 10% do total da carga horária de graduação.

Esta curricularização conforme descrito no PNE deve ocorrer por meio de programas e projetos de Extensão em áreas de cunho social (BRASIL, 2014). Pode-se inferir então que a extensão não é uma atividade isolada do ensino e da pesquisa, e sim a dimensão que as articula, sendo capaz de envolver a sociedade (NOGUEIRA, 2001). E ainda pode-se afirmar que a

extensão é um processo gerador de compromissos entre a universidade e a sociedade (TOMMASINO, 2015).

É interessante observar a trajetória da extensão, pois ao longo de sua história, ela se apresenta sob diferentes óticas tanto teóricas como ideológicas (LOPES & COSTA, 2016). O primeiro programa formal de extensão data de 1871, na Universidade de Cambridge. Existem relatos que em 1892 foi criada a *American Society for the Extension of University Teaching*, na Universidade de Chicago, que tinha um perfil de prestação de serviços comunitários. No Brasil, somente em 1914 iniciaram os primeiros passos de extensão através de debates promovidos pela Universidade Livre de São Paulo. (LOPES & COSTA, 2016)

A extensão foi marcada no início de sua atuação com um caráter difusionista, atuando como uma ponte entre os conhecimentos da universidade para os demais setores da sociedade. Porém, a partir de 1960, foram ocorrendo mudanças conceituais na extensão, com forte influência de Paulo Freire, passando a ter agora um caráter mais dialógico e participativo, com intuito de promover mudanças sociais nas comunidades acadêmicas e não acadêmicas (COELHO, 2017).

Desta forma, podemos então verificar que a preocupação com a extensão universitária vem de longa data. E que esta preocupação vem se tornando crescente, dada a importância da extensão tanto para a Universidade como para a sociedade em geral, sendo considerada, atualmente, parte importante do pilar de sustentação do ensino superior e possuir grande influência no processo de formação profissional, integral, ética e humanística (SANTOS *et al.*, 2019). Contudo, faz-se necessária a curricularização das atividades de extensão, a fim de tornar a extensão mais próxima da indissociabilidade do tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão, trazendo, assim, para a extensão, dimensões acadêmicas suficientes para perpassar o ensino e fomentar a pesquisa. Esse movimento pode ainda gerar oportunidades de confronto entre teoria e prática com aplicação social durante a formação dos discentes. (SANTOS *et al.*, 2019).

Frente a este desafio, foram criadas no curso de Saúde Coletiva as disciplinas de seminários integrados de I a VI, trabalhadas semestralmente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ, 2017). Estas disciplinas possuem carga horária 100% extensionista e nelas os docentes têm a liberdade de trabalhar variados assuntos levando em consideração os interesses atuais da sociedade. Vinculados às disciplinas de seminários, foram realizados inúmeros trabalhos de extensão, como por exemplo: Feiras de ciências, gincanas

estudantis, organização de eventos acadêmicos, criação de jogos e materiais para trabalhar educação e saúde e educação no trânsito, atuação em trabalhos com a atenção básica e com vigilância em saúde do município, participação do programa saúde na escola em parceria com escolas municipais além de muitas outras atividades. (COSTA *et al.*, 2020; COSTA *et al.*, 2021; LEITÃO *et al.*, 2020; CAVALCANTI *et al.*, 2020a; CAVALCANTI *et al.*, 2020b; PROCOPIO & ALMEIDA, 2020; ALMEIDA, 2018; LIMA *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2020). A disciplina de seminários integrados foi uma forma de curricularização da extensão que vem gerando bons frutos tanto para a universidade como para a sociedade em geral.

Com a introdução do PLE para os cursos da UNIFESSPA, alunos e professores foram apresentados a uma modalidade de ensino diferente da convencional, pois as aulas presenciais já não seriam possíveis devido à pandemia. O ensino remoto versa sobre dois momentos de “encontros”: um tempo síncrono, que segue os princípios da aula expositiva, em plataformas on-line, mantendo ativo o diálogo e a interação entre docente e discente, e outro tempo assíncrono, que disponibiliza ou sugere outros horários da semana para a realização de atividades em ambiente virtual (CAMACHO, 2020).

A utilização desta modalidade veio acompanhada de novos desafios que vão desde a capacitação docente e discente, à condução da saúde mental da comunidade, o manejo e organização do tempo e local para estudo/ensino e a garantia de acesso aos estudantes que configuraram como preocupação constante da comunidade acadêmica (APPENZELLER *et al.*, 2020). O ensino remoto no Brasil foi confrontado com diferentes fatores sociais e estruturais que requerem um planejamento estratégico a fim de garantir equidade de acesso e permita a realização do processo ensino-aprendizagem.

O compartilhamento de experiências entre instituições de ensino superior (IES) abriu novos caminhos possíveis na realização do ensino que está ocorrendo de forma remota. Na UNIFESSPA foi criado um programa denominado #unifesspaonline, disponível em <https://youtu.be/TfVzKBHk39U>, com oficinas e palestras como auxílio à comunidade acadêmica sobre a modalidade de ensino remoto. Este programa proporcionou um diálogo com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e possibilitou a realização de capacitação docente para a implementação desta modalidade que já havia sido utilizada na referida IES, e pode trazer muitas reflexões e debates sobre o fazer o ensino remotamente.

O ensino remoto não caminha paralelamente com o ensino a distância, mesmo que o uso de diferentes tecnologias seja necessário para a sua implementação, como a utilização de

plataformas abertas já existentes para fins comerciais, corporativos ou pessoais são aplicadas como meio de transmissão do conhecimento (GARCIA *et al.*, 2020). Para garantir essa transmissão de conhecimentos é necessário a equidade de acesso já mencionada, as diferenças sociais ficaram mais evidentes durante a pandemia, e garantir o acesso à internet para a continuidade do ensino é o mínimo necessário, diferentes maneiras foram implantadas por diversas IES para levar este acesso a comunidade acadêmica, na UNIFESSPA configurou-se na distribuição de chips e computadores para alunos de baixa renda.

Configurar-se o ensino remoto como estratégia de ensino também articula o uso de ferramentas que auxiliam nas práticas que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem em períodos emergenciais. As práticas inovadoras de ensino podem estar compactuadas com a utilização de ferramentas digitais, como vídeos, podcasts e jogos que tendem a facilitar o aprendizado do aluno, algumas ferramentas de ensino já utilizadas são aliadas neste processo, como as metodologias ativas de ensino, que possuem seu alicerce na autonomia, algo já explicitado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, e que levam a presunção da formação de um discente capaz de autogovernar seu processo de formação (FREIRE, 2006; MITRE *et al.*, 2008).

Durante a disciplina foi utilizada a metodologia da “Aprendizagem Baseada em Problemas” (ABP). Trata-se de uma metodologia ativa amplamente utilizada em diferentes ambientes de ensino. Esta metodologia (ABP) se caracteriza pela utilização de projetos que são baseados em uma questão ou problema identificado na realidade dado como motivador e que tem a tarefa de envolvimento, podendo então ser incorporado em ambientes de ensino tendo como sustento o diálogo e trabalho colaborativo (BENDER, 2014). A utilização de projetos no ambiente de ensino tem papel envolvente, para Blumenfeld *et al.*, (1991, p. 372) este exercício tem capacidade de facilitar o aprendizado, pois “estudantes precisam adquirir e aplicar informações, conceitos e princípios, precisam reformular planos, traçar progresso, e avaliar soluções”.

A ABP desperta a capacidade criativa nos discentes, a autonomia gerada favorece as reflexões sobre as necessidades e realidades locais, tem capacidade de estimular o questionamento e o poder da discussão, além da ampliação da análise crítica sobre assuntos que os envolvem (BARROM *et al.*, 1998; PEREIRA *et al.*, 2017). Utilizar esta metodologia em futuros profissionais de saúde pode auxiliar na criação de melhores estratégias que conduzem

o fazer em saúde, tratando-o como sendo um conceito mais amplo que provém da ação que foi criada e aplicada no ambiente acadêmico.

3 Metodologia

O presente trabalho concerne em um relato de experiência sobre a disciplina de seminários integrados que ocorreu pela primeira vez de forma remota, devido à pandemia da COVID-19, durante o “período letivo emergencial” (PLE) criado pela UNIFESSPA, durante o período de setembro a dezembro de 2020. Este formato remoto foi a solução encontrada pela instituição para que as aulas pudessem continuar durante à emergência sanitária que nos encontrávamos e ainda hoje nos encontramos. Nesse contexto, tivemos que nos adequar e nos reinventar, transpondo as barreiras que nos foram colocadas nesse momento de crise.

Nesta disciplina, que possui uma carga horária 100% extensionista, foram realizadas diferentes abordagens de temáticas transversais da saúde coletiva garantindo seu aprofundamento. As aulas ocorreram todas de forma remota utilizando as plataformas do Google: Google Meet® para os momentos síncronos e o ambiente virtual Google Classroom® para os momentos assíncronos. Além da utilização de aplicativos de envio de mensagens instantânea e fóruns para solucionar eventuais dúvidas dos discentes.

3.1 Aulas síncronas e assíncronas

Foram utilizadas metodologias mistas (ativas e tradicionais) adaptadas ao ensino remoto no período emergencial. Os conteúdos foram trabalhados utilizando metodologia baseada em projetos e aulas expositivas curtas (adequadas ao ensino remoto). Primeiramente foi disponibilizado aos discentes via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e Google Classroom® e por aplicativo de mensagens textos que seriam previamente lidos e analisados pelos discentes de forma assíncrona. Então eram realizadas as aulas síncronas através do Google Meet® (os links eram postados no SIGAA e enviados pelo aplicativo de mensagem escolhido). Os discentes tinham a oportunidade de tirar suas dúvidas através do fórum permanente em grupo específico que foi criado no aplicativo de mensagens.

Os discentes foram divididos em três grupos contendo em média 7 integrantes. Cada grupo teve um professor responsável pela sua orientação e contou-se ainda com o auxílio de uma discente monitora. Os temas que seriam trabalhados durante o período letivo foram escolhidos pelos grupos e deveriam englobar educação em saúde e/ou prevenção de doenças.

A partir do tema escolhido os discentes deveriam elaborar materiais de educação em saúde e trabalhar extensão de forma remota através da criação de um evento on-line com profissionais de referência sobre os temas abordados em cada cartilha. Os temas e subtemas propostos pelos grupos estão listados no quadro 1.

Quadro 1 – Temas elegidos pelos grupos para serem trabalhados nas cartilhas desenvolvidas durante a disciplina de Seminários Integrados na graduação em Saúde Coletiva.

Grupo	Tema Central	Subtema 1	Subtema 2
Grupo I	O SUS e suas atuações	SUS e a Vigilância Sanitária	SUS e a cobertura de transplantes de órgãos
Grupo II	Interação medicamentosa em tempos de pandemia	Influência midiática	Uso e desuso de fitoterápicos
Grupo III	O uso de tecnologias e seus impactos na saúde	Impactos positivos do uso da tecnologia	Impactos positivos do uso da tecnologia

Fonte: elaborado pelas autoras

3.1.1 Detalhamento de recursos didáticos

Utilizou-se recursos e modalidades didáticas diversificadas com objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem como artigos que foram socializados por aplicativos de mensagens e ambientes virtuais de ensino. Para os momentos síncronos, foram utilizadas as salas virtuais de reunião e para momentos assíncronos, o fórum permanente e os grupos de trabalho criados em aplicativos de mensagens. A utilização de aplicativos de mensagem é importante para tornar as aulas mais acessíveis aos alunos, bem como tornar a comunicação mais ágil. Os trabalhos individuais também foram enviados pelos alunos a cada professor responsável via aplicativos de mensagens.

3.2 Elaboração das cartilhas

Cada equipe foi composta por discentes e um docente que ficaram responsáveis pela elaboração de um projeto de produção de uma cartilha em educação em saúde. O papel do professor foi orientar e direcionar semanalmente as etapas de execução dos projetos. Cada equipe elegeu entre os discentes um líder (para facilitar e agilizar o trabalho) e um secretário com um bom acesso à internet que ficaria responsável pela postagem dos materiais. A evolução do trabalho foi acompanhada pelo professor responsável e no final da disciplina as equipes

apresentaram as cartilhas desenvolvidas, primeiramente, para toda turma e depois durante um webnário. Foi proposto um cronograma dividindo a criação da cartilha em etapas que segue no quadro 2.

Quadro 2 – Atividades propostas para elaboração da cartilha durante a disciplina de Seminários Integrados na graduação em Saúde Coletiva

Etapa	Descrição
Definição de temas	<ul style="list-style-type: none"> – Roda de conversa sobre a definição dos temas de cada equipe; – Levantamento de material sobre a tema do grupo e elaboração de fluxograma das etapas de elaboração da cartilha.
Definição de Subtemas	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo do material enviado sobre o tema abordado em aula e pesquisa sobre o tema; – Envio de vídeo com instruções sobre o projeto e de um roteiro para auxiliar na execução; – Elaboração do trabalho em equipes primeira parte: subtemas a serem elaborados a partir de pesquisa e material enviado.
Elaboração de Subtemas	Elaboração do trabalho em equipes desenvolvimentos do subtema escolhido além de elaborações do texto referente ao subtema e das ilustrações.
Finalização dos Subtemas	Trabalho nas adequações sugeridas e envio ao docente/tutor.
Elaboração do boneco ¹ das cartilhas e apresentação à turma	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação da cartilha aos colegas de turma e a todos os docentes; – Elaboração do boneco das cartilhas e apresentação ao professor/tutor; – Finalização e elaboração da apresentação do projeto.
Divulgação	Divulgação da cartilha nas redes sociais e aplicativos de mensagens.
Lançamento	Lançamento das cartilhas durante o evento <i>on-line</i> .
Finalização	Feedback professor/aluno.

Fonte: elaborado pelas autoras

¹ Um boneco é um objeto demonstrativo de trabalho é confeccionado no mesmo formato em que se pretende imprimir o trabalho em questão, o(a) boneco(a) funciona como um *layout* e orienta os autores com o desenho das páginas a serem montadas e com a disposição de cada página em relação a outra. Seu principal objetivo é demonstrar como deverá ser a peça final depois de impressa e montada. Mesmo a cartilha sendo produzida em formato digital foi orientado a confecção do boneco para auxiliar os alunos na finalização.

O grupo I trabalhou o tema sobre o Sistema Único de Saúde - SUS e suas atuações e subdividiu em dois eixos ou subtemas como está descrito no quadro I. O grupo II desenvolveu o tema “Interação Medicamentosa em tempos de pandemia” e em decorrência à grande quantidade de material pesquisado optou por fazer duas cartilhas, sendo uma para cada subtema (quadro I) sendo a primeira a Influência midiática e a segunda o uso e desuso de fitoterápicos. O grupo III trabalhou o tema do uso das tecnologias e seus impactos na saúde (quadro 1). Os discentes formaram um grupo no aplicativo de mensagens e se comunicaram diariamente e trabalharam os dois subtemas de forma remota e com a divisão de tarefas, sempre sob orientação do professor tutor.

3.3 Organização do evento on-line

A realização do evento on-line foi definida para englobar todos os temas gerais trabalhados em cada uma das cartilhas. Cada equipe ficou responsável por organizar uma roda de conversa do evento, incluindo fazer o convite ao palestrante e realizar a divulgação do evento. A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) auxiliou com a divulgação do evento e a monitora de turma ficou responsável pela unificação do evento em conjunto com as docentes da disciplina. Desta forma, foi realizado um evento com três palestras associadas seguidas de rodas de conversa, com o nome: “Meeting de Informação & Saúde”. Cada equipe ficou responsável por convidar um palestrante com expertise na área escolhida, que podia interagir com o público participante após sua fala através de um espaço aberto para discussões e perguntas sobre os temas e no final de cada tema foi realizado o lançamento da cartilha correspondente aos temas abordados.

3.4 Avaliação

A avaliação ocorreu em duas modalidades diferentes, a primeira foi a avaliação individual, que contemplou a participação dos discentes em atividades assíncronas e na comunicação indireta, assim como o desempenho durante a roda de conversa e na participação da elaboração das etapas do projeto/cartilha e do evento on-line. O segundo momento avaliativo foi através da avaliação em grupo, onde foi realizada a avaliação do projeto incluindo execução e apresentação oral e escrita.

4 Resultados e Discussão

A disciplina de Seminários Integrados por possuir uma carga horária 100% extensionista foi considerada, a princípio, um desafio devido a necessidade de ensino remoto imposto pela atual pandemia. Para tentar contornar estas dificuldades, foi proposto o uso de metodologias ativas e a de criação de um material educativo e informativo sobre assuntos que versassem sobre educação em saúde, além da realização de um evento *on-line*, para que o resultado produzido dentro do ambiente acadêmico pudesse ser compartilhado com a sociedade. Um dos fundamentos extensionistas, como ressalta Rocha (2007), é explicar que a relação entre a universidade e a comunidade pode se fortalecer através do exercício de práticas de Extensão Universitária, a fim de proporcionar um diálogo entre os envolvidos, o que cria possibilidade de desenvolvimento de ações socioeducativas, priorizando conceitos de igualdade e inclusão através da superação das condições adversas existentes visando melhorar a qualidade de vida dos envolvidos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

A construção deste material foi realizada visando a elaboração de cartilhas em formato digital, os discentes matriculados na disciplina foram instruídos pelas professoras/tutoras a elaborarem materiais de fácil compreensão, com variedades de ilustrações e textos e que tivessem um referencial teórico para embasamento dos assuntos abordados. Como os assuntos envolveram diferentes temas que visavam a educação em saúde, os materiais produzidos abordaram temas, como: o uso de tecnologias, o sistema único de saúde, o uso de plantas medicinais e sobre a importância da mídia.

Com apoio da PROEX as cartilhas foram disponibilizadas no website da Pró-reitoria e podem ser acessadas pelo link https://proex.unifesspa.edu.br/ultimas-noticias/1144-cartilhas_saude_informa%C3%A7ao_fasc.html. Na figura 1 é possível observar as capas de cada uma das cartilhas produzidas e o convite que foi confeccionado para o evento on-line, este tendo sido realizado no dia 09/12/2020, contando com a participação de profissionais de diferentes áreas (que foram convidados pelos discentes) para trazer abordagens sobre alguns dos assuntos abordados nas cartilhas. Como os temas foram diferentes, mas que conversavam entre si, o nome do evento foi escolhido em consenso junto aos alunos e docentes e trouxe um elo entre as informações que seriam abordadas: “Meeting de Informação & Saúde”.

Figura 1 – Capas das cartilhas e convite do evento produzidos durante a disciplina de Seminários Integrados por discentes de Graduação em Saúde Coletiva, UNIFESSPA.



Legenda: **A.** "Orientação sobre o uso de tecnologias e seus impactos na saúde: Implicações das inovações da era digital"; **B.** "A influência da mídia durante a pandemia"; **C.** "Uso e desuso das plantas medicinais: em tempos de pandemia"; **D.** "SUS e suas atuações"; **E.** Convite virtual para o "Meeting de Informação e Saúde".

Fonte: elaborado pelas autoras

O processo de realização das cartilhas e a organização do evento foi recebido de diferentes formas pelos alunos. A metodologia empregada visava a autonomia dos discentes, que buscaram compreender um problema para a escolha do tema, a maioria das cartilhas abordou assuntos atuais como o uso das tecnologias e o impacto de alguns assuntos durante a pandemia, estas escolhas não foram ao acaso, visto que os alunos estavam e estão inseridos nestes ambientes, trazendo então assuntos que pudessem ser explorados atualmente. O tema da cartilha que aborda as atuações do SUS, foi desenvolvido a partir do interesse do grupo em

apresentar alguns âmbitos do SUS que pouco é abordado em outros ambientes, estimulando o público a conhecer mais sobre o sistema de saúde pública e universal do Brasil.

O ambiente acadêmico tende a explorar e auxiliar no desenvolvimento de diferentes características que podem ser fundamentais para o processo criativo dos estudantes, como a instigar curiosidade científica e a preocupação social, o espírito crítico-reflexivo e a habilidade de autoavaliar-se e trabalhar em equipe, além do senso de responsabilidade e da ética. A atuação docente durante a disciplina ocorreu sobretudo na condução do aprendizado, mostrando caminhos e não resultados, e observando o evoluir do processo para a solução do problema. Em contrapartida, os discentes tiveram a oportunidade de construir ideias que puderam ser materializadas e viraram instrumentos de informação, como também puderam trocar conhecimentos e experiências durante todo o percurso e por fim, compartilharam todo o aprendizado com a sociedade, fundamentando a estratégia da extensão, mesmo sendo realizada em período remoto.

As cartilhas educativas são um exemplo de ferramenta didática que tende a ser utilizada como forma de estímulo a participação do aluno nos diferentes níveis de formação. Para Collares (2011) o uso da cartilha funciona como um meio de comunicação em que o conteúdo que é construído é passível de reflexão na/para a sociedade. O crescente processo de evolução do ensino e das tecnologias tendem a facilitar a possibilidade de uso desta ferramenta em diferentes ambientes. Quando abordamos o contexto de saúde, a prática de construção e condução do conhecimento motiva a criação de materiais que tendem a auxiliar a população em temáticas e objetivos distintos (MONTEIRO & VARGAS, 2006.), e as cartilhas ganham cada vez mais espaço devido a linguagem leve e de fácil compreensão.

A variedade de temas relacionados à informação e educação em saúde é peça-chave para a construção de materiais variados, muitos modelos de cartilhas em saúde já foram publicados, reafirmando a diversidade de possibilidades dessa modalidade. Cartilhas sobre a amamentação (LIMA *et al.*, 2020), sobre o ensino de microbiologia na graduação (SANTOS, *et al.*, 2016) e sobre temas atuais como a pandemia da COVID-19 (BRANDENBURG *et al.*, 2020; ENUMO *et al.*, 2020) são alguns dos exemplos de como a informação em saúde pode ser conduzida à sociedade.

Os temas trazidos nas cartilhas pelos discentes de saúde coletiva, como resultado da disciplina de Seminários Integrados, abordaram temáticas distintas que se completam. Foram inquietações percebidas pelos próprios graduandos frente ao cenário pandêmico vivido,

apresentaram nas cartilhas formas de observar como pode ser feito o uso de plantas medicinais, como a mídia e as tecnologias estão presentes em nossa sociedade e de como funciona e o que o sistema de saúde público do Brasil pode oferecer. As cartilhas foram enviadas de maneira on-line para diferentes públicos, que retornaram de maneira satisfatória o conteúdo abordado.

O evento on-line teve participação da comunidade acadêmica e contou com discentes de outros cursos conduzindo e confirmando a multidisciplinaridade dos assuntos. A construção da disciplina utilizando a metodologia ABP e os produtos gerados foram de grande benefício para a comunidade acadêmica, os docentes puderam perceber a proposta didática como estratégia de ensino como possibilitadora de realização de atividade de extensão mesmo em ensino remoto e os discentes tiveram a experiência da autonomia como aliada na produção e condução do aprendizado.

5 Considerações finais

Em conjunto a proposta apresentada na disciplina, diferentes cenários foram apontados pelos discentes como obstáculos para o desenvolvimento das atividades. Dentre elas as dificuldades de acesso à internet, os diferentes níveis de domínios das ferramentas tecnológicas necessárias para a realização do projeto, bem como a variedade de dispositivos de acesso foram as principais limitações relatadas. Merece destaque a iniciativa por parte dos discentes em escolher os temas que foram trabalhados como um fator que reforçou as potencialidades e a autonomia por parte dos grupos.

Em relação às experiências docentes, uma das principais dificuldades vivenciadas foi construir uma disciplina extensionista em formato remoto, levando em consideração a necessidade imposta pelo contexto da pandemia desta modalidade de ensino. Além disso, foi um desafio conseguir gerar compreensão sobre o protagonismo discente como fator primordial para a realização do projeto. A experiência do ensino remoto apresentou aos docentes uma nova visão sobre o “dar aula”, inserido diversas ferramentas metodológicas como alternativas aos métodos corriqueiros de ensino, e que continuarão a ser utilizadas mesmo com o fim da pandemia.

Em geral foi uma abordagem positiva para discentes e docentes com a aproximação de dois elementos que compõem a vida acadêmica: produção e evento científico, que neste caso foram realizados de forma remota. Trazendo além dos produtos desta disciplina, uma estratégia de transformação do ambiente de ensino a partir de um diálogo entre os envolvidos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. P. B.; BRITO, B. O.; MENEZES, H. A. L.; FERREIRA, R. M.; CAMPOS, A. C. V. Programa Saúde na Escola (Cidadania, Direitos Humanos e Cultura de Paz): In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, 2018, Rio de Janeiro. **Anais**. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em <https://proceedings.science/saude-coletiva-2018/papers/programa-saude-na-escola--cidadania--direitos-humanos-e-cultura-de-paz---relato-de-experiencia-de-discentes-de-saude-col>. Acesso em 19 abril 2021.

APPENZELLER, S. et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília: v. 44, supl. 1, e155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>.

BARROM, B.J.S.; SCHWARTZ, D.L.; VYE, N.J.; MOORE, A.; PETROSINO, A.; ZECH, L. et al. Doing with Understanding: Lessons from Research on Problem- and Project-Based Learning. **Journal of the Learning Science**. 7(3/4):271-311, 1998.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BLUMENFELD, P. C. et al. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. **Educational Psychologist**, Mahwah, v. 26, n. ¾, p. 369- 398, 1991.

BRANDENBURG, C. et al. Cartilha educação e saúde no combate a pandemia da (covid-19). **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–35, 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3670>. Acesso em 28 de maio 2021. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3670.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 191, 5 out. de 1988. Seção I, p. 1.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 14 de março 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). **Painel coronavírus** [Internet]. Brasília: Ministério de Saúde; Brasília,2020. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 14 de março 2021.

CAMACHO, A. C. L. F. Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios. **On-line Braziliam Journal of Nursing.(On-line)**, 2020. Disponível em <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/03/1145525/6475-pt.pdf>. Acesso em 28 de maio 2021.

CAVALCANTI, A.C.; CAMPOS, A.S.; QUEIROZ, D.C.; MENEZES, H.C.L. et al. Educação em saúde sobre os riscos da automedicação: relato de experiência de alunos de saúde coletiva junto a usuários da atenção básica. In: 8º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2019, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2020. Disponível em <https://proceedings.science/simbravisa-2019/papers/educacao-em-saude-sobre-os-riscos-da-automedicacao--relato-de-experiencia-de-alunos-de-saude-coletiva-junto-a-usuarios-d?lang=en>. Acesso em 27 de maio 2021.

CAVALCANTI, A.C.; COSTA, A.D.J.; SANTOS, I.S.B.S.; COSTA, J.S. et al. Ação educativa promovida para sensibilização sobre armazenamento e descarte correto de medicamentos: um relato de experiência. In: 8º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2019, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2020. Disponível em <https://proceedings.science/simbravisa-2019/papers/acao-educativa-promovida-para-sensibilizacao-sobre-armazenamento-e-descarte-correto-de-medicamentos--um-relato-de-experi>. Acesso em 16 março 2021.

COELHO, G.C. A extensão universitária e sua inserção curricular. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte v. 5, n. 2, p.5-20, jul./dez. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19005>. Acesso em 21 de maio 2021.

COLLARES, S. A. O. O uso da cartilha progressiva (1907) nas escolas do estado do Paraná. In: **XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.

COSTA, A. D. J.; FURTADO, M. E. R.; MIRANDA, A. L.; CAMPOS, A. C. V.; CASTRO, P. S. Gincana da saúde como estratégia de educação em saúde para escolares na cidade Marabá, Pará. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, p. 10014-10026, 2020. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/14672/12150>. Acesso em 26 de maio 2021. DOI: 10.34119/bjhrv3n4-229.

COSTA, A. D. J.; SALGADO, J. M.; COSTA, J. S.; CAMPOS, A. C. V.; CASTRO, P. S. Atividades de educação nutricional e avaliação do estado nutricional de crianças da rede municipal de Marabá no sudeste do Pará. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v.4, n.2, p. 5253-5267 mar. /abr. 2021. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/26184>. Acesso em 26 de maio 2021. DOI:10.34119/bjhrv4n2-099.

ENUMO, S.R.F. et al. Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma cartilha. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2020000100502&script=sci_arttext. Acesso em 27 de maio de 2021. DOI: 10.1590/1982-0275202037e200065.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

GARCIA, T.C.M.; MORAIS, I.R.D.; ZAROS, L.G.; RÊGO, M.C.F.D. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. 2020. 17 f. **Monografia (Especialização) - Curso de Educação A Distância**, Sedi-UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. ISBN 978-65-86890-04-4 Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em 27 de maio de 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ/ SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DO PARÁ, 2020. Confirmado o primeiro caso de Covid-19 no Pará. **Secretaria de Saúde do Estado do Pará**, Pará, 2020. Disponível em <http://www.saude.pa.gov.br/confirmado-o-primeiro-caso-de-covid-19-no-para/>. Acesso em 14 de março 2021.

LEITÃO, L. P. C.; CAVALCANTI, A. C.; CAMPOS, A. C. V.; CASTRO, P. S. Metodologias ativas na formação do sanitário: A autonomia como parte do aprendizado. In: 14º Congresso Internacional da Rede Unida. 2020. **Anais Saúde em Redes**, v. 6, supl. 3 (2020). ISSN 2446-4813. Disponível em <http://www.redeunida.org.br/pt-br/evento/8/standalone/anais/?title=METODOLOGIAS+ATIVAS+NA+FORMA%C3%87%C3%83O+DO+SANITARISTA%3A+A+AUTONOMIA+COMO+PARTE+DO+APRENDIZADO>. Acesso em 15 de março 2021.

LIMA, A. C. M. A C. et al. Construção e validação de cartilha educativa para sala de apoio à amamentação. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 24, ed. e-1315, 30 abr. 2020. Disponível em https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/en_e1315.pdf. Acesso em 23 abril 2021. DOI :10.5935/1415-2762.20200052.

LIMA, J. B. A.; RAMOS, K. A. S.; SOUZA, M. C. G.; KARAJA, M. P. C.; CAMPOS, A. C. V.; ALMEIDA, C. P. B. O Fazer Saúde na Escola Sob à Ótica de Graduandos em Saúde Coletiva. In: 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, 2018, Rio de Janeiro. **Anais**. 12º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva, 2018. Disponível em <https://proceedings.science/saude-coletiva-2018/papers/o---fazer---saude-na-escola-sob-a-otica-de-graduandos-em-saude-coletiva>. Acesso em 27 de maio de 2021.

LOPES, E. P.; COSTA, W.N.G. Contribuições da Extensão Universitária à formação docente. In: **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2016. São Paulo. **Anais**. UNICSUL – São Paulo. 2016.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

MONTEIRO, S.; VARGAS, E.P. (Orgs). Educação, comunicação e tecnologia: interfaces com o campo da saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2006. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/9n7jy/pdf/monteiro-9788575415337.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2021. DOI: /10.7476/9788575415337.

NASCIMENTO, G.C.; COSTA, M.J.L.; BARBOSA, S.S.; ATHIÊ, T.S. et al. Jogos educativos como estratégia de sensibilização para o combate a leishmaniose: Relato de experiência de discente de saúde coletiva em Marabá-PA. In: 8º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA, 2019, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2020. Disponível em <https://proceedings.science/simbravisa-2019/papers/jogos-educativos-como-estrategia-de-sensibilizacao-para-o-combate-a-leishmaniose--relato-de-experiencia-de-discentes-de-?lang=en>. Acesso em 27 de maio de 2021.

NOGUEIRA, M.D.P. Extensão Universitária no Brasil: Uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p.57-72. 2001. Disponível em <https://permuta.bce.unb.br/produto/construcao-conceitual-da-extensao-universitaria-na-america-latina/>. Acesso em 27 de maio de 2021.

PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013 Disponível em

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>. Acesso em 27 de maio de 2021.

PEREIRA, N. F. F.; VITORINI, R. A. S. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591 jan./jun. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047/16120>. Acesso em 14 de março 2021.

PEREIRA, S. et al. A experiência do uso da aprendizagem baseada em projetos como metodologia ativa no programa de educação pelo trabalho para a saúde na aprendizagem da prática profissional. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 12, n. 4, p. 881-898, 2017.

PROCÓPIO, G.B.; ALMEIDA, C.P.B. Territorialização na atenção básica em Marabá-PA: Relato de experiência. **Saberes Plurais: Educação na Saúde**, v. 4, n. 1, agosto/2020. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/96468>. Acesso em 27 de maio de 2021.

RAJAB, B.M H.; GAZAL, A.M.; ALKATTAN, K. Challenges to On-line Medical Education During the COVID-19 Pandemic. **Cureus** 12(7): e8966. Jul,2020. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7398724/>. Acesso em 27 de maio de 2021. DOI: 10.7759/cureus.8966.

SANTOS, J.B.S.; ALMEIDA, J.M.; AZEREDO, L.D.T.; DIAS, A.P.V.; LUQUETTI, E.C.F. A importância da curricularização da extensão no processo de formação discente. **Revista Philologus**, Ano 25, Nº 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2019. Disponível em <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/07.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2021.

SANTOS, J.H.; ROCHA, B. F.; PASSAGLIO, K. T. Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Extensão Universitária** v. 7, n. 1, p.23-28 jan. – jun. 2016. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>.

SANTOS, S.L.F. et al. Desenvolvimento de uma cartilha educativa sobre coloração de gram em microbiologia no ensino superior. **Revista Expressão Católica Saúde**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2016. ISSN 2526-964X. DOI: 10.25191/recs.v1i1.1373. Disponível em <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/recsaude/article/view/1373>. Acesso em 27 de maio de 2021.

SILVA, V.P. Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. In: **Anais XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Vitória, novembro de 2011. Disponível em <https://docplayer.com.br/74229431-Ensino-pesquisa-e-extensao-uma-analise-das-atividades-desenvolvidas-no-gpam-e-suas-contribuicoes-para-a-formacao-academica.html>. Acesso em 16 de março 2021.

TOMMASINO, H. Extensión e Integralidad: Potencialidades y Desafios para las Universidades Publicas. In: **Escuela de Verano De Extensión Universitaria: Extensión e Integralidade**. Metodologias y practicas integrales en territorio. Montevideo: Ed. Universidad de la República,

2015. Disponível em <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2018/12/Libro-PIM-Universidad-y-Territorio.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **COVID-19 impact on education**. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 14 de março 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ- UNIFESSPA. **Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Saúde Coletiva**. Faculdade de Saúde Coletiva-FASC, Instituto de Estudos em Saúde e Biológicas- IESB, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá-PA, p.151, 2017.

WORLD HEALTH CARE ORGANIZATION -WHO. Rational use of personal protective equipment (PPE) for coronavirus disease (COVID-19): interim guidance [Internet]. **World Health Organization**, Geneva, 2020. Disponível em <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331498>. Acesso em 14 de março 2021.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 05.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Propostas para o Ensino de Ciências: devaneios do isolamento social
Purposes for Sciences Teaching: daydreams during social isolation**

Marta Simões PERES*

RESUMO: O texto discute a Fisiologia Humana de uma perspectiva transdisciplinar, em diálogo com as artes. O conteúdo teórico, que vai desde a origem do Universo e da vida até o movimento humano, mistura-se aos atravessamentos do Isolamento Social consequente à Pandemia da Covid-19. Ficar em casa traz reminiscências dos tempos de escola, enquanto canções da MPB compõem a trilha sonora. Durante o ensino remoto mediado por equipamentos eletrônicos, estimular o interesse é uma demanda urgente.

PALAVRAS-CHAVE: Fisiologia Humana. Pandemia da Covid-19. Música Popular Brasileira. Educação Somática. Inter-transdisciplinaridade

ABSTRACT: This text discusses the human movement Physiology from a transdisciplinary point of view. It proposes a dialogue between Science and Arts. Universe, life, cell, human movement are theoretic subjects discussed. Theory and Memories come together as during Covid Pandemic we have to stay at home, clean the house, what brings special conditions and feelings. Brazilian Popular Music songs make part of the text sound track. Zoom classes ask for more stimulus to keep students attention and interest.

KEYWORDS: Human Physiology; Covid-19 Pandemic. Brazilian Popular Music. Somatic Education. Inter-transdisciplinarity.

1 Introdução

Este texto sugere propostas para o ensino de Ciências de um ponto de vista inter-transdisciplinar, seja para sala de aula presencial ou remota, considerando que esta modalidade tornou-se necessária durante o isolamento social, o que acabou acarretando pandemias paralelas à da Covid-19: dores musculares, problemas posturais, digestivos, ansiedade, uma lista infindável de patologias. De uma hora para outra, professores e estudantes viram-se obrigados a se encontrar através de dispositivos eletrônicos, o que torna a necessidade de estimular o interesse geral ainda mais urgente. Ressalvadas as especificidades para cada ano e turma, esperamos que, ao desnudarmos capacidades físicas, sensoriais e emocionais do corpo, estes conteúdos tragam um novo fôlego às práticas pedagógicas de professoras e professores do ensino básico, que podem vasculhar referências, sensibilidade, gostos e interesses próprios. Para tal, conteúdos científicos são embalados por canções da Música Popular Brasileira, misturam-se a reminiscências e “pulam” de livros encontrados nas faxinas.

* Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (2005), artista, Professora Associada III da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Matemática e da Natureza, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8465-6549>, e-mail: martasimoesperes@ccmn.ufrj.br.

Comecei a escrever no momento em que o Brasil entrou em isolamento social. De imediato, veio-me à mente a canção de Raul Seixas: “O Dia em que a Terra parou” (SEIXAS, 1977). Impossível evitar o atravessamento das vivências de um cotidiano em que paira no ar o sentimento de medo ante a fragilidade enquanto seres individuais. Independentemente de idade, gênero, etnia, credo, classe social... as vidas estão em risco. Somos a única espécie que tem consciência da finitude. No entanto, a correria para cumprir tantas missões leva a esquecer que, inevitavelmente, um dia vamos morrer. Agora, a peste espalhou-se pelas ruas e bateu à porta. Rádio e tevê atualizam diariamente o número de infectados e mortos pela doença. A pandemia começou na China, em seguida, a morte passou sua foice sem piedade pela Itália, toda a Europa, chegou aos Estados Unidos e ao nosso “país tropical abençoado por Deus e bonito por natureza” (BENJOR, 1969), que acabou ficando entre os que pior enfrentaram esta crise mundial.

A humanidade encontra-se acuada ante um “treco” invisível a olho nu, sequer classificado como “ser vivo”. Tampouco é um mineral: o vírus é um conjunto de “elementos genéticos circundados em capas de proteínas que podem se mover de uma célula para outra, mas não são capazes de crescimento independente” (BERG, TYMOCZKO, STRYER, 2008, p.119). Em outras palavras, trata-se de um “parasita celular obrigatório”.

2 Uma Fisiologia “Artística”

A perspectiva peculiar da dança de se apropriar do corpo pode dar pistas para estimular o interesse por Ciências, já que os objetivos do estudo do corpo humano nas artes têm especificidades distintas da Educação Física, Fisioterapia, Enfermagem, Medicina. A representação da figura humana é enriquecida pelo estudo da Anatomia, porém, de um ponto de vista completamente diferente das biomédicas (PERES, 2013). Ainda criança, Jean-Michel Basquiat (1960/1988) ganhou de sua mãe o tratado “*The Gray’s Anatomy*”, com o qual se deliciou enquanto aguardava internado a consolidação de uma fratura. A paixão pelo corpo humano fica evidente em sua pintura, que nem de longe se parece com um atlas.

A Fisiologia consiste no estudo das funções - biomecânicas, biofísicas e bioquímicas - “em equilíbrio” dos seres vivos. Sua etimologia vem do grego, *physis*, natureza, e *logos*, palavra, estudo, discurso. No dicionário, Natureza é o conjunto de todos os seres que constituem o Universo (FERREIRA, 2010), Deus, sua causa criadora, sua essência, recordando que o existencialismo coloca em questão a ideia de “essência”. A Física, com mesma raiz, é a ciência das propriedades dos corpos e das leis que tendem a modificar seu

estado e movimento sem lhes modificar a natureza, o que adentra o domínio da Química. Na ocorrência de “desequilíbrios”, os distúrbios, doenças e dores dos seres vivos são objeto da Patologia, que vem do grego *pathos*, assim como a palavra paixão, usada e abusada nas artes. Fisiologia e Patologia são juntas-e-misturadas, pois a ocorrência de uma disfunção faz com que se recorde como nunca de determinada parte do corpo. Quase todas as descobertas acerca do funcionamento de um órgão, por exemplo, brotam de condições de comprometimento. Quando tenho uma enxaqueca, lembro de minha cabeça, mas dela esqueço quando tudo vai tudo bem.

Kant refere-se à divisão em três domínios da filosofia dos antigos gregos: a Física, a Ética e a Lógica. A filosofia material lida com as duas primeiras, que estudam, respectivamente, as leis da natureza (*physis*) e as leis da liberdade (*nomos*), ligadas às regras, normas, usos, costumes, variáveis de uma cultura para outra. A Lógica não possui uma parte empírica, e trabalha somente com formulações abstratas. Ao contrário do conjunto de todos os seres capturáveis por uma fotografia única, a visão que os gregos tinham da *physis* remete à ininterrupta *transformação*. Movimento em grego é *kine*. Podemos lançar mão do cinema enquanto metáfora da natureza em permanente desabrochar, surgir, florescer, *devenir*...

A Ciência tampouco consiste numa verdade estanque, situando-se numa relação de mão dupla com a sociedade. Descobertas são incessantemente substituídas por outras:

A ciência é influenciada pelo contexto social em que nasce e se desenvolve, de onde se nutre com os meios materiais e institucionais de que necessita e com a motivação intelectual e ética dos cientistas, tanto quanto com a demanda tecnológica e econômica pela aplicação de seus resultados e inovações. Desta demanda depende o apoio dado à ciência, na expectativa que contribua para equacionar e resolver problemas práticos. A ciência em outro sentido influi neste contexto social, seus resultados são apropriados pela sociedade, mas de modo diferenciado pelas diversas classes sociais, predominando o interesse da classe dominante em cada época. O veículo mais comum desta apropriação é, em geral, a aplicação tecnológica (PINGUELLI-ROSA, 2005, p.5).

Embora tão antiga quanto a física e a química, também surgidas na antiguidade grega (considerando o foco no Ocidente: no Oriente foi bem antes), a fisiologia ocupa menos espaço no imaginário coletivo. Os nomes de Galileu, Newton, Einstein, ou Boyle e Lavoisier são certamente mais lembrados do que de fisiólogos como William Harvey e Claude Bernard (HADDAD JUNIOR, 2008: 1). Os pensadores gregos “pré-socráticos” (séculos VII a.C./IV a.C) eram chamados de *Phisiologói*: “fisiólogos” ou “fisiologistas”. Eles buscavam a *arkhé*,

“princípio absoluto”, profunda unidade invisível da qual tudo deriva (CHAUÍ, 2002, 53). Todavia, não concordavam no quê seria exatamente “isso”. Tales de Mileto dizia que esse princípio era a **água**, enquanto para Anaxímenes, também de Mileto, era o **ar**. Heráclito de Éfeso afirmava que era o **fogo**. É dele o célebre aforisma de que “não podemos nos banhar duas vezes num mesmo rio”, chamando atenção para a transitoriedade de tudo o que nasce, vive e perece. “O tempo não para / não para não / não para” (CAZUZA, 1989). Cazuzza (1958/1990) devia a curtir Heráclito. Tudo queima, tudo passa. Isso dá esperança de que um dia voltaremos a abraçar, beijar nossos amigos, viajar, nos encontrar e dançar em festas! Será...?

Empédocles de Agrigento constituiu uma escola médica fundamentada na ideia de que tudo era constituído pelos quatro elementos – **ar, água, fogo e terra**. As chamadas essências fundamentais, para ele, eram submetidas a forças de atração (*philía* = amor) e repulsão (*neîkos* = ódio). Partindo da fusão das ideias de Empédocles e de Alcmeão, Hipócrates de Cós (V – IV a. C), pai da medicina no Ocidente, em “Sobre a Natureza dos Homens”, assim expõe a “Doutrina dos Quatro Humores”: o corpo humano é constituído de quatro líquidos - o sangue, o fleuma, a *kholé* (bile amarela) e a *mélaina kholé* (bile preta). A saúde corresponde ao equilíbrio, *eukrasia*, e sua alteração, *dyscrasia*, acarreta nas doenças. Notaram no inseparável par Fisiologia & Patologia?

Até hoje, na formatura, médicos fazem o “juramento de Hipócrates”, e dizemos que alguém está de bom/mau humor, possui temperamento sanguíneo/fleumático/colérico/melancólico. Hipócrates afirmava que a alma comandava a matéria, formada pelos quatro elementos da natureza. Unidades microscópicas de cada um dos elementos corresponderiam a sólidos geométricos regulares que por sua vez constituiriam e dariam propriedades físicas de todas as coisas. O corpo tem cerca de 80% de água em sua composição, salgada como o soro fisiológico que se compra na farmácia (H₂O + NaCl) e como a água do mar. Já provou sua lágrima, seu suor ou seu sangue? Tales de Mileto, presente!

3 Gênese

Primeiro não havia nada
nem gente, nem parafuso
O céu era então confuso
e não havia nada

Mas o espírito de tudo
quando ainda não havia
Tomou forma de uma jia
espírito de tudo
E dando o primeiro pulo
tornou-se o verso e reverso
De tudo que é universo
dando o primeiro pulo
Assim que passou a haver
tudo quanto não havia
Tempo, pedra, peixe, dia
(DOCES BÁRBAROS, 1976)

Quatro meses sem sair do apartamento (julho de 2020). Quer viver? Fica em casa! Serviço de casa não tem fim: pura verdade. Tanta novidade: máscaras, luvas, álcool em gel, medida exata de mistura de água sanitária e água. Cotovelos passam a servir para apertar o botão do elevador para os que têm que sair.

Volto a participar de eventos, reuniões, dar aula na universidade por plataformas digitais. Os termos Home Office e lives tornam-se tão correntes quanto *self-service*, e-mail e internet, que de tão antigos esquecemos que são em inglês. Amigos e familiares comemoram aniversários, faço bodas de prata, com champagne. Tudo no “remoto”. Jamais cogitaria ficar meio ano sem pisar no corredor do prédio. Sempre fui “rueira”. Agora, não é fora de casa que posso gastar a compulsão de *workaholic*. Virei dona de casa com T.O.C.. Numa faxina, um de meus três mil livros salta feito uma jia a coachar, “qual a origem do Universo?”, “qual a origem da vida?": “*Ab Initio*; origem da vida e evolução” (RUMJANEK, 2009), bibliografia da disciplina “Origem da Vida”, que meu filho mais velho cursou na Biomedicina/UFRJ.

Monismo e dualismo consistem nas duas principais correntes filosóficas que se debruçam sobre a origem da vida. Na segunda, qualquer ser vivo é formado por matéria e espírito, ou alma, uma força vitalista, fração imaterial e invisível que anima e dá um propósito à primeira. Para Hipócrates, o Universo foi criado por um demiurgo ou princípio organizador divino que transformou o caos na ordem dos sistemas conhecidos –na canção dos Doces Bárbaros, “o espírito de tudo / quando ainda não havia”. A matéria é criada a partir do nada: “primeiro não havia nada, nem gente nem parafuso”.

Já o monismo, ou materialismo, enxerga a natureza do ponto de vista da própria matéria, da física: tudo a nosso redor, a vida, inclusive nós mesmos, somos produto de interações físico-químicas. O método científico é fortemente ligado ao monismo, ao evitar a ideia de que a matéria surgiu do nada. Entretanto, uma das versões da cosmologia para a

origem do Universo, embora divergindo de doutrinas religiosas, apela para uma espécie de criacionismo. Se surgiu do nada, brota a pergunta: mas como é que era antes?

São tantos mitos, ritos, religiões... Além de aparecer, como vimos, em “natureza”, no dicionário, a palavra “Deus” está ligada a tantas guerras ao longo da História e tem acepções tão controversas que até evito utilizá-la. Mas quem não solta um “Graças a Deus!” de vez em quando? Gosto do título “Anarquistas, Graças a Deus”, de Zélia Gattai, e canto para alguns amigos: “quem é ateu, e viu milagres como eu...” (VELOSO,1985). Caetano Veloso compôs “Milagres do Povo” depois que entrevistou Jorge Amado para “O Pasquim”, nos anos 1970. O escritor lhe contou que adoraria ser místico como Dorival Caymmi mas que, mesmo se considerando um materialista, já tinha visto “o candomblé fazer milagres”. Na oposição entre religiosidade e ateísmo levantada pelo célebre casal, percebo, mais além do dualismo, um diálogo, glossários diferentes, com enredo e personagens parecidos. São evidentes as semelhanças entre Oxum e Afrodite. Sem falar de Palas Athena e Minerva, a mesma deusa, respectivamente, para gregos e romanos. Cada perspectiva é um mirante, e eles não são excludentes: a vista de um é assim, a de outra, assado. Sou mística, politeísta, monoteísta, até mesmo atea e agnóstica, tudo-ao-mesmo-tempo-agora. Para completar, quem há de negar que muitas explicações científicas são repletas de beleza, mistério e magia?

O homo sapiens sapiens surgiu no continente africano, andou, andou, andou, mudaram as cores de pele, os cabelo, corte dos olhos, formato de cabeça, proporção das partes, mas algo em comum permanece. Carl Gustav Jung, amigo de Doutora Nise da Silveira, cunhou o conceito de “inconsciente coletivo”, ao observar criações parecidas entre povos que jamais tiveram contato. Quem sabe uma parte tenha mesmo sido carregada em suas longas andanças... “A Raça Humana/ é/ uma semana / do trabalho de Deus” (GIL, 1985).

Estima-se que o Universo tenha sido “criado” há cerca de 15 milhões de anos, por uma explosão conhecida como *Big-Bang*. A temperatura era tão alta que nem havia átomos. Minutos depois, o esfriamento permitiu a união entre prótons e nêutrons dos núcleos atômicos, a nucleossíntese. O Hidrogênio (do grego, “gerador de água”), elemento químico mais simples e mais abundante do Universo, corresponde a cerca de 75% da massa de toda a matéria. Paracelso - pseudônimo do alquimista suíço Philipus Aureolus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim (1493-1541) - realizou experiências com hidrogênio e ácidos de metais. Em 1781, Lavoisier batizou-o de hidrogênio.

O hidrogênio (H), produz o hélio (He), que em grego quer dizer sol. Lembra daquele cartaz que parece um edifício, com duas pequenas torres nos cantos esquerdo e direito com o “H” e o “He”, respectivamente, a “tabela periódica”? A fusão de átomos de hidrogênio em hélio nas estrelas e no Sol produz *energia*. Estima-se que daqui a 5 bilhões de anos, o hidrogênio se esgotará, o hélio vai ser consumido, gerar elementos mais pesados, o Sol se transformará numa *estrela gigante vermelha* de volume muito maior que o atual. A temperatura na superfície da Terra será tão alta que o vapor dos oceanos fervidos se dissipará pelo espaço. Mas você, leitor/a, não precisa se preocupar, pois a vida já terá sido extinta muito antes, e nenhum de nós estará por aqui!

Voltando à nucleossíntese, ela prosseguiu até formar o carbono, elemento químico versátil, com propriedades e características cruciais para o surgimento da vida. A geração de hidrogênio e carbono acontece em todo o universo, inclusive ainda se dá a fusão em carbono nas estrelas. É provável que os seres vivos sejam descendentes de estrelas que não existem mais! “... e gente é outra alegria / diferente das estrelas ...” (VELOSO, 1985).

O Carbono pode realizar quatro ligações covalentes (valências por compartilhamento de elétrons), por processos reversíveis e de grande flexibilidade, sob uma infinidade de estruturas tridimensionais em seus compostos, ligando-se a outros átomos e ao próprio carbono. Daí ser um elemento crucial para a homeostase, que vem a ser o processo dinâmico ininterrupto de busca de condições de equilíbrio dos seres vivos.

Estudiosos divergiram ao longo de séculos entre defender ou discordar do “vitalismo”, visão segundo a qual os organismos conteriam uma força vital que os distinguiria da matéria inanimada e surgiriam por geração espontânea. Aqueles que discordam consideram que tudo o que é vivo vem do vivo. William Harvey (1578-1637) cientista que descobriu, explicou e relacionou as válvulas do coração à circulação sanguínea, em “Sobre a geração dos animais”, afirmou: “*omne vivum ex ovo*”, “tudo o que é vivo vem de um ovo”. Em outras palavras, tudo o que é vivo vem de outro ser vivo (RUMJANEK, 2009).

4 Bioquímica

E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida
É bonita (GONZAGUINHA, 1982)

Vida minha vida
Olha o que é que eu fiz
Toquei na ferida
Nos nervos
Nos fios
Nos olhos dos homens
De olhos sombrios
Mas vida, ali eu sei
Que fui feliz (CHICO BUARQUE, 1980)

Sem poder sair, entramos em contato com nossos aspectos mais propriamente biológicos. Respirar, dormir, acordar, comer, pegar sol, fazer necessidades fisiológicas, praticar atividade física. Ops! Manter a casa limpa para nos proteger de microrganismos nocivos... dia inteiro ocupado. Tédio, não, exaustão! Fadiga muscular, mental, emocional. Descanso, só na cama.

O povo vem sonhando mais. Sem sair nem encontrar pessoas, abre-se espaço para um mergulho nas profundezas do inconsciente, do passado, das angústias, dos desejos, até da solução de problemas difíceis. Segundo Gilson Iannini, professor da UFMG, coordenador do projeto “Sonhos em Tempos de Pandemia”, dado o ineditismo desse momento, não há formas simbólicas ou esquemas mentais para dar conta do que está acontecendo. Isso faz com que nosso aparelho psíquico sofra uma exigência maior de trabalho, como se a mente fosse um computador que tivesse de processar dados sem instalar o *software* adequado. Obrigado a trabalhar mais, sonhar é uma maneira de processar o que não deu conta na vigília. “A gente precisa elaborar o que está vivendo. Também se lembra mais dos sonhos, por poder ficar mais na cama do que antes” (IANNINI, 2020).

Em “O Homem Nu, filme de Hugo Carvana baseado em Fernando Sabino, o protagonista (interpretado por Claudio Marzo), por circunstâncias inusitadas, encontra-se pelado no meio da rua. Além de “A Interpretação dos Sonhos” (1899), Freud escreveu “Escritores Criativos e Devaneio” (1907), conferência em que relaciona a criação literária ao ato de sonhar acordado. Não é preciso de psicanálise para saber que sair de casa sem roupas é um sonho recorrente mas, durante a Pandemia, sair de casa sem máscara virou pesadelo de muita gente. O que diriam Freud, Jung, Sabino, Carvana...

E foi dentro de casa, numa faxina, e muito acordada, o grosso tratado intitulado “Bioquímica” ofereceu-se ao pano úmido (BERG, TYMOCZKO, STRYER, 2008).

A Bioquímica estuda os processos da vida, cuja imensa diversidade vai, nos bichos, desde insetos, até baleias, elefantes, passarinhos, gatos, cães, ratos, baratas, micos e, nas plantas, pequenas algas, musgos, samambaias, arbustos, até as gigantescas sequoias, sem falar nos organismos que sobrevivem em águas quentes, geleiras, ambientes para nós extremamente hostis. Mas todos possuem muito em comum.

Enquanto os microrganismos unicelulares consistem na forma mais primitiva de vida, os vírus e viroides, menor patógeno conhecido, assim como os misteriosos príons, encontram-se na classe dos não-vivos. Quais seriam, então, os limites entre o que é vivo e o que não é?

Para ser considerado vivo, é preciso de algo além de ácidos nucleicos, proteínas e outras moléculas, isoladamente. O trabalho de manter todas as estruturas intracelulares altamente organizadas é mantido às custas de Energia. O sistema vivo resulta, assim, da associação de determinados componentes e de como esses elementos interagem uns com os outros. “As propriedades que resultam desse conjunto interativo é que conferem a característica de vida e permitem a diferenciação entre o que é vivo e o que não é vivo” (RUMJANEK,90:2009).

A Bioquímica apresenta o longo prisma entre esses dois extremos: diversidade e unidade. Qual seria a unidade dos seres vivos? A célula consiste na unidade estrutural e funcional dos seres vivos. Segundo a Teoria da Célula, tanto grandes como pequenos organismos são constituídos por estruturas semelhantes aos seres unicelulares.

A microscopia ajudou a revelar a característica unificadora subjacente à diversidade dos seres vivos. Robert Hooke (Inglaterra, 1635/1703) denominou “células” (diminutivo de *cella*, em latim) os pequenos compartimentos do tecido de um pedaço de cortiça que observava ao microscópio. Em 1838, Mathias Schleiden afirmou que todos os vegetais eram constituídos por células, e Theodor Schwann estendeu esse princípio aos animais.

Sabemos que existem seres unicelulares, como as bactérias, formados por uma única, e pluricelulares, formados por muitas células. Embora muito distintas de um organismo para outro, ou nos diferentes tecidos do mesmo indivíduo, a organização interna e os processos bioquímicos das células são bastante semelhantes.

A primeira relevante diferença entre os seres vivos é a presença ou ausência de um “núcleo” celular, lugar onde fica o material genético responsável pela reprodução, o que os classifica, respectivamente, em Eucariontes e Procariontes. Nos últimos, esse material é disperso pelo citoplasma. A membrana celular consiste na parede lipoproteica (gordura e proteína) que separa o interior da célula, o citoplasma, do “líquido extracelular”, ou

instersticial, também chamado de “meio interno” por Claude Bernard (1813-1878), conceito crucial para a compreensão da homeostase, ou equilíbrio das condições vitais.

*

Professor faz chamada: “Fulana”, ela responde, “presente”, “Cicrano”, que grita “eu!”. Viu só!? Eu”, quer dizer que tem, que está presente, ou que é bom, equilibrado. “Pró” vem de antigo, anterior, mais “primitivo”. Palavra controversa... na antropologia, o correto é “sociedades tradicionais”. Contudo, na Biologia, seres mais complexos servem de modelo na classificação de grupos que não possuem determinado órgão, organela, função. Na escola, quando a professora ensinava “Invertebrados não possuem coluna vertebral”, falava com meus botões: “problema deles. São chamados logo pelo que não têm!?”. O ser humano tem essa mania de interpretar o mundo de seu “mirante”!

*

No Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT, Rio de Janeiro/RJ), única escola particular que frequentei, somente no terceiro ano do ensino médio (naquele tempo, segundo grau), tive o privilégio de estudar com Carlos Walter Porto Gonçalves, um dos maiores geógrafos do Brasil (professor da Universidade Federal Fluminense). Era tão bonito o que ele contava da *physis* dos pré-socráticos que, movida por uma megalomania adolescente de querer saber “tudo”, acabei fazendo vestibular pra Física! Estudando na biblioteca o movimento circular, conteúdo da mecânica clássica, dava uma vontade louca de dar piruetas para sentir a diferença entre girar com os braços abertos e fechados, mas ali não era um lugar apropriado. Saí. Larguei aquela faculdade.

“Para ser grande, sê inteiro”, Fernando Pessoa. Queria ser inteira, dançar. Sentia a dança como a síntese (física) de todas as artes. Dançava em tudo quanto é lugar, no pôr do sol de Ipanema, me achava a própria reencarnação de Isadora Duncan. Conversava horas a fio com minha amiga-irmã sobre essa mulher que rompeu com a caretice do balé romântico das sílfides e sapatilhas de ponta, não se casou no papel, amava Nietzsche, Walt Whitman, deu até uma pinta na Revolução Russa...

Com uma pretensão wagneriana de me tornar uma artista completa, tudo o que eu queria era ser livre. Numa *live* num dia desses uma amiga me apresentou como a garota mais livre do colégio, chegou a me comparar à Leila Diniz, que honra! Curioso, pois eu achava era pouco, queria muito mais. “Mais, quero mais, nem que todos os barcos recolham ao cais...” (CHICO BUARQUE, 1980)

Até hoje, entro, saio, me perco, me acho, na ânsia por uma liberdade que nem sei se existe. Se existir, imagino que seja ao mesmo tempo efêmera e eterna, *Kairós* e *Áion*, instante preciso e eternidade do céu, como ensina o professor Fernando Santoro da Filosofia/UFRJ. *Cronos*, o tempo da regularidade, do sol que nasce e se põe, é o fio do percurso da busca através de um labirinto cheio de mistérios.

Voltando às aulas do Carlos Walter, o professor chamava esta canção, recém-lançada à época, de “fórmula poética da fotossíntese”:

Luz do sol
que a folha traga e traduz
em verde novo
em folha, em graça, em vida
em força, em luz (VELOSO, 1985)

A Fotossíntese é o processo de, com a energia da luz do sol (*photo* quer dizer luz em grego), transformar o dióxido de carbono (CO₂) do ar em tecidos vivos, alimento. Vegetais são autotróficos, fabricam sua comida e, pela fotossíntese, fornecem oxigênio à atmosfera, num processo inverso ao da respiração: a partir da energia (luz solar), gás carbônico e água, a planta produz oxigênio e glicose. Alimento para si e para os outros. Respiração e fotossíntese se retroalimentam. O resíduo de um é insumo do outro processo e vice-versa

5 Seres vivos em movimento

Embora alguns humanos tenham “o nariz em pé”, é sempre bom lembrar que não passamos de seres vivos e que um dia a chama apaga, a vida acaba. Ainda por cima, bichos! Animais, Eucariontes, pluricelulares, heterotróficos. As plantas perfuram o solo com suas raízes em busca de nutrientes, esticam seus galhos e folhas em direção à luz do sol para realizar a fotossíntese, que resulta em oxigênio e alimento que dá e ainda sobra pros outros. Nós, ao contrário, além de inspirar oxigênio e expirar gás carbônico, precisamos sair do lugar, nos deslocar, correr atrás de água e comida - no momento, peço entrega em domicílio, que perigo, mercado cheio de gente, Deus me livre!

Não entendo porque chamar alguém de “pé de alface” vale como xingamento, afinal, os vegetais são muito mais autônomos que a gente... que precisa correr atrás de nosso “desejo, necessidade, vontade” (TITÃS, 1987).

Rudolf Laban (1879/1958) inicia o livro “O Domínio do Movimento” assim: “O homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo

atingir algo que lhe é valioso” (LABAN, 1978). Logo em seguida, descreve o emblemático gesto de Eva na direção do fruto proibido da Árvore do Conhecimento. Em alguns idiomas, maçã e fruto são sinônimos: pomo. Além disso, a maçã é o símbolo do desejo, da empresa concorrente da *Microsoft* e da cidade de Nova Iorque.

Comer um fruto que é proibido
você não acha irresistível?
Nesse fruto está escondido
o paraíso, o paraíso

Eu sei que o fruto é proibido
Mas eu caio em tentação
Acho que não (RITA LEE e TUTTI FRUTTI, 1975)

A maçã bíblica citada por Laban serve tanto de metáfora para um sonho ou objeto de desejo proibido, quanto representa água e comida de que necessitamos, sem as quais morreremos de sede e fome. Água, pão, vinho. “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte.” (TITÃS,1987). Para alcançar o fruto, Eva mobiliza a cintura escapular, dos ombros aos dedos: realiza extensão das articulações escapulo-umeral, cotovelo, punho, dedos, até agarrar, realizar a flexão das articulações do membro superior e levar a maçã à boca. Estender-Buscar, flexionar-trazer, se expandir, se encolher.

A cultura ocidental prioriza resultados mensuráveis, ação, incessante produtividade, o que acaba levando a um paradigma mecanicista do movimento. O sistema articular elementar é constituído por: osso (a barra rígida), articulação (o fulcro), músculo (efetuator), neurônio motor (ordenador), neurônio sensitivo, que toma conta de tudo o que está acontecendo. O fato é que o último componente não costuma receber a devida atenção no cotidiano apressado. Falta tempo para entrar em contato com as sensações, a percepção, fazer a Re-flexão: palavra bonita, quer dizer re-dobrar, dobrar de novo, até olhar para seu próprio umbigo.

A propriocepção engloba o sentido de posição e de movimento (cinestesia) do corpo no espaço. Por lhe darem ênfase, as abordagens da Educação Somática são ferramentas valiosas para o campo das Artes e o da Saúde. Na correria do sistema capitalista periférico, a possibilidade de *observar* nos é arrancada pela falta de tempo. Somos condicionados ao ‘desprezo’ pelas sensações. Engolimos sem mastigar bem, tagarelamos sem refletir, cruzamos com centenas de pessoas como se fossem meros postes passando velozes através da janela

dum ônibus e não nossos... semelhantes. Às vezes ensardinados no vagão de lata do metrô, de tão próximos, tão distantes.

Pagamos alguém para fazer nossa comida ou preenchamos um prato no *self-service* constrangidos com a fila de gente também apressada que só aumenta. Com a pandemia, passei a cozinhar. Que medo de chegar perto de outra pessoa! Não podemos abraçar, beijar nossos amigos, familiares! Um dia, que não sabemos quando vai chegar, isso vai passar e poderemos voltar a *nos tocar*.

6 Pele

Tanto na dança quanto nas terapias corporais, nos tocamos e tocamos uns aos outros. Os neurônios aferentes sensitivos nos informam da posição, do movimento e das sensações trazidas pela pele. O tato é uma das quatro submodalidades da “somestesia”, que vem dos radicais latino soma (corpo) e grego aesthesia (sensibilidade), e quer dizer “capacidade de receber informações sobre diferentes partes do corpo”. As demais submodalidades são a propriocepção, a termossensibilidade, informação da temperatura do ar e objetos, e a dor, estímulos causadores de lesão potencial ou real. Seguem algumas sugestões simples que uma professora ou professor do ensino básico podem propor em sala de aula presencial ou remota:

Deslizo, dou pequenos tapas, bato com um pequeno pedaço de madeira, amasso, puxo, percebo as diferenças entre as partes moles e as duras. É gostoso puxar os cabelos suavemente e massagear o couro cabeludo com os dedos, descolando-o do crânio. Toco os processos mastoideais do osso occipital, a nuca, me detenho em certos pontos mais sensíveis das orelhas, massajeio o rosto com as costas das mãos, testa, ao redor dos olhos, o osso zigomático sob as bochechas, ao lado das narinas pressiono com força, o que alivia a rinite crônica. Giro a língua por todos os cantos da boca, inverte o círculo, isso faz um bocado de saliva que engulo aos poucos, numas três porções. Ah, a saliva é um remédio eficaz e gratuito para aumentar a imunidade.

Massajeio pescoço, nuca, puxando como a gente faz no cangote do gato, dou um alô na tireoide na parte da frente. Tapas do centro pros lados ao longo da clavícula, depois um ombro/axila/parte lateral das costelas de cada vez, braço, cotovelo, antebraço, punho, mão, dorso e palma, desço pela parte de fora e subo pela de dentro, aquela que fica mais clara, protegida do sol.

Já que não podemos abraçar ninguém, que tal nos oferecermos um abraço? E girar suavemente o tórax para um lado e para o outro, relaxando costas, lombar, ombros, pescoço, nuca, rosto. No abraço, percebo a forma curva da caixa torácica, casa dos pulmões e do coração, incansável rei no curso da vida a bombear e se encher de sangue: sístole-diástole, TUM-tum TUM-tum.

Massageio suavemente em círculos o abdome e depois mais vigorosamente, puxo aqueles tecidos de gordura, depois dou pequenos socos na região lombar e por todo o contorno da pelve.

Deitada, entrego o peso do corpo para o chão, percebo o ar que me envolve, o vento, o tecido das roupas, a direção dos ossos, o espaço das articulações, os ruídos, a respiração, a continuidade de toda a superfície da pele, o corpo por inteiro.

Quando era pequena, Angel Vianna, minha mestra, se perguntou: “Se Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, por que não posso descobrir alguma coisa?”. Não é que essa mineira de B. H., filha de libanês “durão”, não só descobriu, como passou adiante e formou centenas de pessoas que espalham pelo mundo essa indizível descoberta do corpo? Se Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, Angel descobriu o corpo, eu, você, leitor/a, também podemos descobrir uma coisa totalmente única! Que tal largar este livro e experimentar?

7 Considerações Expectantes

Um ano se passou e a situação da Pandemia no nosso país piorou. Para “surfar na onda” deste isolamento, cuido da saúde, medito, me mexo, respiro, rezo, experimento novos materiais na pintura. A experiência do isolamento é mais forte que qualquer aula de corpo ou de dança. Fazer o quê? Não adianta espernear. Vamos aprender com ela! Mudar o padrão. Baixar a bola. O lance é respirar. Criar beleza ao redor. No início, rolou uma euforia criativa, produzi muita arte, escrevi textos, inclusive este. Depois de tantos meses, meio milhão de pessoas morreram de Covid no Brasil e, apesar da lenta vacinação, algumas escolas retornaram às aulas presenciais, de modo que os medos assumem novas versões. A sensação é de que essa “era” ainda vai durar, mas o futuro, a Deus pertence! De qualquer forma, acreditamos que uma “pedagogia de corpo inteiro” venha a enriquecer radicalmente o estudo, não somente de ciências, mas de qualquer disciplina do ensino básico, à medida que os professores podem trabalhar letras de música, se mover, cantar, dançar. Com o afeto, o prazer, a experiência estética, se apreende certamente mais determinado assunto. Temas tais como a fisiologia, filosofia, origem do universo, origem da vida, célula, fotossíntese, ser humano,

sistemas corporais, propriocepção, articulações, pele, movimento, permeiam todos os níveis da educação. Pela boa saúde, o protagonismo do corpo faz-se ainda mais necessário com o ensino remoto, em que pitadas de poesia e de filosofia são muito bem vindas. A você, leitora/leitor que acompanhou meus devaneios até aqui: agradecida!

Referências Bibliográficas

BERG, Jeremy. M., TYMOCZKO, John L., STRYER, Lubert. **Bioquímica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**. Vol I. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positiva, 2010.

HADDAD JUNIOR, Hamilton. Uma Breve História da Fisiologia. In AIRES, Margarida de Mello. **Fisiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

IANNINI, G. & Editorial, C. Sonhos confinados (2020) – uma pesquisa sobre a vida onírica no contexto de uma pandemia. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, 7 (1), 103-113. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/24824>. Acesso em 25 de maio de 2021.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. ULLMAN, Lisa (org.). São Paulo: Summus, 1978.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**. Conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2005.

PERES, Marta Simões. Dança e Corpo Humano ou Uma Proposta de Fisiologia para Bailarinos. In TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. KEISERMAN, Nara. **O Corpo Cênico**. Entre a Dança e o Teatro. São Paulo: Annablume, 2013.

ROSA, Luiz Pinguelli. **Tecnociências e humanidades: novos paradigmas, velhas questões**. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

RUMJANEK, Franklin David. **Ab Initio. Origem da vida e evolução**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2009.

Canções da Música Popular Brasileira

A RAÇA Humana. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: G.Gil. In: RAÇA Humana. Intérprete: Gilberto Gil. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1984. LP, faixa 9

COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositores: Arnaldo Antunes/ Sérgio Brito/Marcelo Fromer. In: JESUS Não Tem Dentes no País Dos Banguelas. Intérprete: Titãs. [S. l.]: WEA, 1987. Vinil, faixa 2 (3:57).

FRUTO proibido. Intérprete: Rita Lee & Tutti Frutti. Compositores: Rita Carvalho/Rita Lee Jones Carvalho. In: FRUTO Proibido. Intérprete: Rita Lee, Tutti e Frutti. [S. l.]: Som livre, 1975. LP, faixa 4 (2:04).

GENÉISIS. Intérprete: Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Maria Bethânia. Compositor: C. Veloso. In: DOCES Bárbaros. Intérprete: Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Maria Bethânia. São Paulo, Brasil: Philips, 1976. LP, faixa 2 (8:46).

MILAGRES do Povo. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: C. Veloso. In: TENDA dos Milagres. [S. l.]: Som livre, 1985. LP, faixa 1.

LUZ do Sol. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: CAETANEAR. Compositor: C. Veloso. [S. l.]: Fontana / Philips, 1985. LP, faixa 5 (3:33).

TERRA. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: C. Veloso. In: MUITO Dentro da Terra Azulada. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: [s. n.], 1978. LP, faixa 1 (6:37).

O DIA em Que A Terra Parou. Intérprete: Raul Seixas, (1945/1989). Compositores: R. Seixas, C. Roberto. In: O DIA Em Que A Terra Parou. Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro, São Paulo: WEA, 1977. LP, Fita cassete, faixa 3 (4 :26).

O QUE é O Que É?. Intérprete: Gonzaguinha (1945/1991). Compositor: Gonzaguinha. In: CAMINHOS do Coração. Intérprete: Gonzaguinha. [S. l.]: EMI- Odeon, 1982. LP, faixa 1 (4:17).

O TEMPO Não Para. Intérprete: Cazuza (1958/1990). In: O TEMPO Não Para. Compositor: A. Brandão, Cazuza. Intérprete: Cazuza. Rio de Janeiro: Polygram, 1989. LP, Faixa 6 (4:37).

PAÍS TROPICAL. Intérprete: Jorge Bem Jor. Compositores: J. Ben. In: PAÍS Tropical. Brasil: Philips Records, 1969. LP, 4:16.

Artigo recebido em: 07.03.2021 Artigo aprovado em: 25.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

**Desafios na jornada docente: O aparecimento silencioso da Síndrome de
Burnout em tempos de COVID-19****Challenges in the teaching journey: The silent appearance of *Burnout* Syndrome in
times of COVID-19**

Dalila da Costa GONÇALVES*

Wilian Rodrigues RIBEIRO**

Débora Cristina GONÇALVES***

RESUMO: A crescente desistência da sala de aula tem demonstrado quão desgastada e desvalorizada tem se tornado a profissão docente. Junto a fatores de pressão por alto desempenho em meio a um cenário pandêmico, o sistema político-educacional produz colapsos psíquicos e físicos em seus profissionais. Discute-se muito acerca da efetividade do ensino e aprendizados dos discentes, contudo, pouco se aborda sobre as condições de trabalho e os reflexos na saúde dos professores. Este artigo tem por objetivo refletir sobre o desgaste dos professores e correlaciona-lo ao aparecimento da Síndrome de *Burnout*. Baseada em uma revisão de literatura, buscamos compreender e identificar os primeiros sintomas e as consequências físicas e emocionais geradas pelas condições do sistema educacional. O desgaste vocal, físico e mental, extensa jornada de trabalho, além

ABSTRACT: The growing dropout of the classroom, has shown how worn and devalued the teaching profession has become. Along with pressure factors for high performance amid a pandemic scenario, the political-educational system produces psychic and physical breakdowns in its professionals. There is much debate about the effectiveness of teaching and learning by students, however, little is discussed about working conditions and the effects on teachers' health. This article aims to reflect on the wear and tear of teachers and correlate it with the appearance of *Burnout* Syndrome. Based on a literature review, we seek to understand and identify the first symptoms and the physical and emotional consequences generated by the conditions of the educational system. The vocal, physical and mental strain, long working hours, beyond unsatisfactory return, pedagogical

* Licenciada em ciências agrícolas, pós-graduada em agricultura sustentável, pós-graduanda em Práticas Pedagógicas e mestre em Agroecologia vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Espírito Santo e graduada em Zootecnia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3802-2398>, email: dallant@hotmail.com.

** Graduado em agronomia, pós-graduado em estatística aplicada, mestre em produção vegetal e Doutorando em agronomia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Exerce a função de pesquisador junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), colabora na orientação de discentes, e atuou na docência como professor assistente para o programa de pós-graduação em gestão pública na Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0711-7669>, email: wilianrodrigues@msn.com.

*** Licenciada e Bacharelada em ciências biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (*Campus Alegre*), Mestre em Agroquímica pela Universidade Federal do Espírito Santo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2439-0483>, email: binhamg20@gmail.com.

da remuneração insatisfatória, reinvenção pedagógica diante do isolamento social, o não reconhecimento social e a pressão por alta performance em meio a pandemia do Covid-19, são algumas das supostas evidências que podem estar diretamente relacionadas ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout*.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho profissional; Covid-19; Estresse; Saúde Ocupacional; Síndrome de *Burnout*

reinvention of social isolation, non-social recognition against and pressure for high performance in the midst of the Covid-19 pandemic, are some of the alleged evidences that may be directly related to the development of *Burnout* syndrome.

KEYWORDS: Professional performance; Covid-19; Stress; Occupational Health; *Burnout* syndrome.

1 Introdução

A insatisfação e exaustão profissional são as queixas mais recorrentes entre os profissionais de educação. Os motivos desta insatisfação advêm de um conjunto de fatores de ordem política, social, estrutural, burocrática, pessoal e profissional. Os docentes são continuamente cobrados pelas expectativas projetadas sobre eles em suas instituições de ensino, por pais de alunos e principalmente pelas metas de ensino preestabelecidas pelo governo (GOEBEL, CARLOTTO, 2019; SILVA, SILVA, GOMES, 2020).

A pandemia do novo coronavírus - COVID-19 (TAN et al., 2020) iniciada na Whuan, China, em 2019 - e o avanço do número de casos de pessoas infectadas pelo mundo impôs situações adversas a sociedade. O agravamento de síndromes psiquissomáticas, assim como a exaustão física tornaram-se ainda mais pronunciadas neste período. Diante da necessidade do isolamento social e do desligamento físico de todos os tipos de institutos educacionais em todo o mundo, como uma das estratégias mais eficazes para reduzir a propagação do vírus, o ensino que antes se dava presencialmente migrou-se emergencialmente para forma remota por meio de ambientes virtuais de aprendizagens.

Mediar a aprendizagem dos alunos requer uma permanente criação/recriação, senão uma adaptação constante. Em decorrência das medidas de saúde pública, as aulas passaram a ser ministradas com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), recurso este encontrada para que o ano letivo não fosse totalmente comprometido (DAUMILLER et al 2021). As recentes metodologias adotadas se tornaram imperiosas, com pouco ou nenhum treinamento, e experiência prévia mínima, sendo incerto o desempenho do aprendizado dos alunos (DWIVEDI et al., 2020; OLIVEIRA, GOMES, BARCELLOS, 2020).

Seria a educação virtual a nova forma de ensinar? Esse cenário de incerteza trouxe transtornos psicossociais que inevitavelmente poderão contribuir para o desgaste profissional dos professores. Repentinamente, toda uma geração de estudantes foram obrigados a começar a gerir e dominar ferramentas digitais para o cumprimento do calendário escolar básico. O conhecimento passou a ser mediatizado virtualmente, e sabendo que o papel do professor é tão fundamental no ensino remoto quanto no ensino presencial, não se sabe as consequências futuras, pois estas tecnologias exigem não somente habilidade no manuseio de instrumentos, mas também saber acompanhar os processos de transformação e evolução digital a cada instante, ou seja, familiarizar com o novo jeito de ensinar (OLIVEIRA, GOMES, BARCELLOS, 2020).

As TICs já são uma realidade para muitas escolas e universidades e, as mesmas se apresentam como recurso favorável para a mediação do ensino remoto, de forma síncrona e/ou assíncrona, possibilitando a interação de alunos e professores, mesmo que de forma virtual (SANTOS JUNIOR, MONTEIRO, 2020), Conforto e Vieira (2015) chamam esta nova modalidade de educação, de “Aprendizagem Móvel”. Entretanto, não é a realidade da maioria das escolas principalmente as públicas, que possuem recursos muito limitados.

Segundo Teixeira e Schuck (2020) a escola deixou a desejar, em não dialogar no decorrer dos anos, o planejamento didático com as TICs disponíveis, o que pode ser justificado por inúmeras razões, que vão desde a ausência de infraestrutura adequada à inabilidade de gestores e professores para lidar com tal processo de informatização, e a disponibilidade ao acesso a internet. Evidentemente, estas limitações provocam um estado de estresse e fracasso nos profissionais envolvidos. Segundo Livari, Sharma e Ventã- Olkkonen (2020) as instituições educacionais e as práticas pedagógicas devem passar por uma ampla transformação digital para conseguir atender às demandas das próximas gerações.

Esta carga de estresse sobre os docentes, advindos de um estímulo de alerta ou um estado de tensão causa frustração, indolência, despersonalização, desmoralização e insatisfação profissional, e este quadro clínico é uma resposta física/emocional muitas vezes involuntária, e já vem sendo relatado de forma preocupante na literatura (OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2017; BRASFIELD, LANCASTER, XU, 2019; SHACKLETON *et al.* 2019; CHRISTIAN-BRANDT, SANTACROSE, BARNETT, 2020; HERMAN *et al.* 2020), podendo trazer consequências devastadoras e/ou irreversíveis sobre o bem-estar mental dos professores, tornando o trabalho de lecionar insustentável, ambíguo e sobrecarregado.

Este desgaste emocional dos professores, intensificado pelas adversidades diárias e da crescente expectativa sobre seu trabalho tem levando muitos profissionais a uma crise de identidade profissional. Percebe-se que o esgotamento dos profissionais de educação já tem precedentes, que aliado a massificação do ensino, desvalorização e desafios da profissão, causa um sentimento de inutilidade aos profissionais que estão em formação e/ou atuação (CODO, 2006).

A pandemia intensificou, ou até mesmo acelerou, este sentimento dentre os profissionais, o trabalho colaborativo e a adaptação à mudança passaram a ser os grandes desafios, cenário este que já foi correlacionado positivamente aos níveis de *burnout* (DAUMILLER *et al.* 2021). Sentimentos de fracasso, insegurança, desesperança e incompetência, alterações repentinas de humor, isolamento, fadiga, pressão alta, dores musculares, problemas gastrointestinais e alteração nos batimentos cardíacos são alguns dos sintomas característicos da síndrome *Burnout*. Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2019) o quadro de esgotamento físico e mental seguido de perda de personalidade, insatisfação profissional, alterações no apetite, insônia, dificuldades de concentração, sentimento de improdutividade são sinais clínicos de doenças psicossomáticas.

O estresse profissional é considerado um grave problema de saúde pública ocupacional, complexo e generalizado, que a curto e principalmente a longo prazo podem colocar em risco a profissão. Por este motivo pesquisas nacionais e internacionais têm sido desenvolvidas, a fim de buscar compreender a originalidade deste estresse e suas implicações para saúde e bem estar dos professores, porém quando comparado a outras áreas profissionais, a pesquisa no campo educacional ainda é escassa (ZHU *et al.* 2018; PEREIRA, MORGADO, LEONIDO, 2019).

Diante do que foi elencado acerca da saúde ocupacional e a desmotivação dos docentes, este ensaio teórico de caráter descritivo-discursivo tem por finalidade realizar uma abordagem qualitativa e problematizar situações que envolva o esgotamento dos docentes diante do quadro pandêmico vivenciado mundialmente, enfatizamos os principais sinais e as consequências físicas, emocionais e profissionais geradas pelas condições do sistema educacional, e correlacioná-las com o aparecimento da síndrome de *Burnout*.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Insatisfação Profissional e a Síndrome de *Burnout*

Nos últimos anos, o estresse associado ao trabalho, tem despertado o interesse de estudiosos, em virtude das consequências psíquicas, fisiológicas e comportamentais que atingem os indivíduos. A sobrecarga e a falta de descanso parecem vitais para o agravamento da exaustão emocional que estão intimamente ligadas as dimensões centrais do *Burnout* (GARCIA; GIL FLORES, 2018; ASIKAINEN *et al.* 2020; PEREIRA, MORGADO, LEONIDO, 2019; WEKENBORG *et al.* 2019; HOD *et al.* 2020). A palavra *burnout* é inglesa, que traduzida significa “queimar-se por completo”. Sua principal característica é atribuída a dedicação exagerada a vida profissional (ZENG *et al.* 2020; WANG, RUBIE-DAVIES, MEISSEL, 2020).

É possível descrever a síndrome como uma sobrecarga de estresse crônico advindo de uma relação de atenção direta, contínua, intensa e altamente emocional, é como um esgotamento, no qual o profissional chega ao seu limite e não pode se doar mais (MASLACH, JACKSON, 1981). A Síndrome de *Burnout* pode ser dividida em três partes: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (SOUZA FILHO, CAMPANI, CÂMARA, 2019).

Trigo, Teng e Hallak (2007) definiram *Burnout* como aquilo que deixou de fazer sentido ou deixou de funcionar por esgotamento total de energia levando o indivíduo a um prejuízo em seu comportamento físico e mental.

O trabalho docente é uma das categorias mais importantes para a sociedade, pois é na escola que ocorrem as mais diversas experiências de convivência e aprendizado entre educadores, alunos, pais e gestores. Porém, a desvalorização desta classe de trabalhadores tem contribuído para profissionais insatisfeitos, infelizes e doentes (BRASFIEL, LANCASTER, XU, 2019).

Por se tratar de uma profissão exposta continuamente à ambientes conflituosos e estressores, os estudos tendem a identificar a origem dos problemas e precaver os profissionais envolvidos (CARLOTTO, PALAZZO, 2006; MILLÁN, CALVANESE, D'AUBETERRE, 2017; GARCIA, GIL FLORES, 2018; SOUZA FILHO, CAMPANI, CÂMARA, 2019; SILVA, OLIVEIRA, 2019), porém infelizmente, ainda são escassas, as pesquisas que correlacionam esta insatisfação profissional ao aparecimento de doenças ocupacionais em docentes. Esta carência pode ser explicada pela complexidade, ambiguidade

e singularidade da doença, e também pela sua pouca visibilidade diante da sociedade. Porém, após o reconhecimento da Organização Mundial da Saúde, como sendo um fator relacionado à saúde, a *Burnout* foi incluída na Classificação Internacional de Doenças - CID - e isso tende a ser fator preponderante no aumento das pesquisas no último ano (WHO, 2019).

O mal gerenciamento do sistema educacional, baseado no cumprimento de metas e do calendário escolar, as inúmeras reuniões pedagógicas, políticas de avaliação do governo, dimensões curriculares, índices de reprovação, carência de recursos pedagógicos e tecnológicos (NEVES, SILVA, 2006; HERMAN *et al.* 2020), acaba por construir para um cenário exaustivo que aliado ao descaso governamental e as políticas públicas, acarretam profissionais e alunos desestimulados e/ou com rendimentos escolares insatisfatórios.

As principais queixas encontradas são: o desgaste vocal (FILLIS *et al.* 2016; ROSOW *et al.* 2016; KORN *et al.* 2018; LEE, KIM, LEE, 2018; VERTANEN-GREIS, LÖYTTYNIEMI, UTTI, 2018; MASSON *et al.* 2019; MEDEIROS, VIEIRA, 2019; KARJALAINEN *et al.* 2020), desgaste psicológico advindo de uma jornada excessiva de trabalho (presencial e extraclasse) sob condições insalubres de trabalho, as vezes desumanas (POSADA-QUINTERO *et al.* 2020), iniquidade e arbitrariedade salarial (ALMEIDA, PIMENTA, FUSARI, 2019) desrespeito e indisciplina dos alunos que comprometem o relacionamento professor aluno (HERMAN *et al.* 2020), falta de formação e/ou adaptação às novas tecnologias (WINGO, IVANKOVA, MOSS, 2017), exaustão emocional, despersonalização e dissonância de valores (NEVES, SILVA, 2006; BAPTISTA *et al.* 2019; PELLERONE *et al.* 2020; ZHANG, LI, SUN, 2020).

Pellerone (2020), alertou para o comprometimento da qualidade do ensino ao estudar 324 professoras sicilianas, que trabalhavam no jardim de infância, escola primária e primeiro ano do ensino médio. Os resultados apontaram para uma correlação positiva entre a exaustão emocional e despersonalização que posteriormente poderá influenciar no comportamento do professor e na percepção do aluno. Resultados corroboram com os de Prasojo (2020), em três províncias da Indonésia, e de Zhu (2018) na China.

A negligência de algumas autoridades acerca dos estudos e comportamento dos discentes faz com que as instituições de ensino cobrem cada vez mais os professores, querendo torná-los pais, mães e psicólogos. Alguns estudos relatam que a indisciplina dos alunos e a heterogeneidade das turmas são as áreas mais obscuras de gestar (PRASOJO *et al.* 2020). Sendo assim, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social (POLONIA, DESSEN 2005).

Kyriacou e Chien¹(2004) entrevistaram 203 professores de escolas primárias em Taiwan, e 26% consideram sua profissão muito ou extremamente estressante. As mudanças das políticas educacionais do governo foram apontadas como a principal fonte de estresse, e a redução da carga horária de trabalho dos professores seriam as medidas mais eficazes que as escolas ou o governo poderiam adotar para reduzir a carga estressante. Para Merazzi, (1983) pelo fato de os professores terem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornam professores e alunos submissos à política e à economia.

Codo (2006) fez uma discussão bem complexa e preocupante acerca da saúde mental e as condições de trabalho dos educadores no Brasil. O estudo envolveu 52.000 professores em 1.440 escolas diferentes. Para os autores, os educadores estão experimentando uma crise referente ao saber e isso tem levado a defasagem, entre o trabalho e como deve ser e a realidade do trabalho na escola. Esta crise do saber pode estar associada à necessidade de uma constante atualização de conteúdo e a renúncia de outros conteúdos que vinham sendo de seu domínio durante anos. As condições de trabalho aliadas à gestão escolar, possuem alta correlação com a desistência à docência. Von der Embse (2015) investigou 8.084 educadores

¹ O artigo ‘Teacher stress in Taiwanese primary schools’, publicado pela revista ‘The Journal of Educational Enquiry’ em 2004, os autores Kyriacou e Chien, utilizaram um questionário para explorar o estresse entre 203 professores em escolas primárias em Taiwan. A amostra compreendeu 72% mulheres e 28% homens. Destes 6% tinham menos de um ano de experiência de ensino; 30%: 1–5 anos; 20%: 6–10 anos; e 44%: mais de 10 anos. 72% eram professores de sala de aula, 14% eram professores de disciplinas e 14% administrativos professores. 14% ensinaram em escolas com menos de 20 classes, 40% em escolas com 21-40 turmas, 8% em escolas com 41-60 turmas e 37% nas escolas com mais de 60 turmas. 26% dos professores relataram que a profissão era muito ou extremamente estressante. A principal fonte do estresse apontada foi a mudança nas políticas de educação do governo. A medida mais eficaz de enfrentamento relatada foi um contexto familiar saudável. Os professores relataram que a ação mais eficaz que as escolas ou o governo poderia tomar para reduzir o estresse dos professores era diminuir carga de trabalho.

no sudeste dos Estados Unidos e quase 30% dos professores relataram problemas clínicos em virtude dos níveis de estresse.

Um estudo publicado em 2015 pela Fundação Lemann Ernesto Martins Faria em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), descreveu que a desvalorização da profissão é o fator que mais agrava a saúde dos educadores (FARIA, 2015). De acordo com os dados coletados, apenas 20% dos professores estão satisfeitos com o salário recebido. Ainda segundo a Fundação, 64% dos professores afirmaram encontrar dificuldade para trabalhar com turmas muito heterogêneas nas quais se encontram alunos com defasagem de ensino, portadores de necessidades especiais e problemas sociais graves (drogas, alcoolismo, roubo, etc.). Considerando as circunstâncias vigentes estes sintomas seguem se agravando.

Piaget (1973), asseverou que a falta de preparação ou má formação dos professores é o principal fator pelo qual o ensino não vem se desenvolvendo ao longo dos anos. Os futuros educadores não são preparados para lidar com as subjetividades encontradas na sala de aula, não apresentam uma leitura psíquica, emocional e profissional para atender as demandas educacionais que são diferentes para cada aluno, neste caso o desenvolvimento interpessoal. Estas circunstâncias estressoras estão relacionadas, em sua maioria, as inúmeras funções atribuídas aos profissionais desta área sobrecarregando-os. O professor tem tido cada vez menos tempo para gerir suas tarefas, que tem se tornado cada vez mais complexas e desafiadoras.

2.2 A pandemia do COVID-19 e os desafios para a educação

Segundo Ristum (2010), o ensino é considerado uma das profissões de alto nível de estresse e este representa um desafio mundial para saúde pública. O professor está assumindo muitas funções que em sua maioria ultrapassam as fronteiras do ensino, como aspectos sociais e emocionais dos alunos, cobrança rápida de resultados pelos pais e alunos e, por fim, mas não menos importante, pelos administradores das instituições. Os professores estão frequentemente na linha de frente e isso contribui negativamente para o aumento da carga emocional, estresse e ansiedade, que por sua vez podem impactar a rotatividade da profissão docente. Apesar dos desafios de trabalhar com o novo, pouca atenção tem-se dado às necessidades e preparo dos professores bem como a falta de instrumentalização da escola para desenvolver estratégias de enfrentamento (RISTUM, 2010).

Ao se fazer a transposição para o ensino remoto de emergência, houve a necessidade de desenvolver rapidamente estratégias e metodologias para o desenvolvimento de suas tarefas. Os professores, em um curto espaço de tempo, foram obrigados a se apropriar das tecnologias digitais e desenvolverem habilidades tecnológicas antes não exigidas, a transição do ensino para *online* em casa trouxe novas pressões sobre as cargas de trabalho dos professores e as circunstâncias domésticas (LA VELLE et al., 2020; LIVARI, SHARMA, VENTÄ-OLKKONEN, 2020). A dedicação e persistência neste momento, foi e tem sido fundamental para uma resposta educacional positiva à atual pandemia, a curto e principalmente a longo prazo (SOKAL et al 2020), entretanto a carga de estresse também aumentou. Na visão de Ferdig et al. (2020) é necessário estudar mais acerca do potencial do ensino on-line e suas diversas formas de aplicação, assim como suas consequências para o estado psicológico dos indivíduos atuantes.

É notório que professores encontram cada vez mais dificuldades para exercer seu papel em sala de aula seja ela física ou virtual. Entretanto, mesmo diante de circunstâncias ambientais desafiadoras, muitos docentes ainda se predispõem a desenvolver habilidades inovadoras que sejam eficazes no gerenciamento da conduta na sala de aula (REINKE et al. 2015). Nesta perspectiva, a sala de aula proporciona o ensino e o desenvolvimento intelectual, em contrapartida induz à exaustão, sofrimento e ao adoecimento, em razão das situações estressoras cotidianas (ARVIDSSON et al. 2016).

Santos Junior e Monteiro (2020); alertam para a importância dos professores compreenderem o papel deles diante deste processo educacional, não só usando tecnologias, mas permitindo que o recurso utilizado chegue a todos os alunos, de forma a atender às necessidades educacionais específicas de cada um. Países em desenvolvimento, onde o meio social não é igualitário e nem todos possuem a mesma posição socioeconômica que possibilite o engajamento na sistematização digital, são considerados fatores limitantes para eficiência deste modelo de ensino (LIVARI, SHARMA, VENTA-OLKKONEM, 2020).

Em países subdesenvolvidos, as escolas e famílias enfrentam dificuldades com disponibilidade e acesso a conexão de internet de alta velocidade e a maioria dos alunos não têm acesso diário a um computador, tablet ou celulares. Estas condições vão de encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 que prevê a equidade adequada na educação para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, idade, classe social ou onde reside. Como educar digitalmente se nem todos têm acesso a tais tecnologias?

A maior parte dos professores não estão preparados para lidar com as novas situações das salas de aula físicas, nem as virtuais, nem tão pouco as instituições pedagógicas. Os professores precisam de métodos e ferramentas para acompanhar como os alunos aprendem e que tipo de suporte eles necessitam, e também um suporte para que eles mesmos em meio as adversidades, possam se encontrar e desempenhar com maestria suas atividades (NIEMI, KOUSA, 2020). “Ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação” (CARDOSO, 2013, p. 37). Para os professores, há uma preocupação quanto ao acesso de todos os alunos e consequentemente o medo dos problemas causados pelo bloqueio para a educação futura.

O mal-estar docente já advém de uma série de fatores, não pandêmicas, porém corriqueiros como: a falta de recursos didáticos e tecnológicos, problemas de ordem política-administrativas, aumento da violência nas escolas e em casa, a preocupação onipresente com a saúde da família e de si mesmo, excessivas exigências sobre o professor, transferência de responsabilidade familiar e institucional e somando ao isolamento social, transição para ensino on line e todas as condições preponderantes em virtude da COVID – 19 foram intensificados. A saúde mental dos professores está inteiramente relacionada ao ritmo de seu trabalho e as condições dos mesmos (POSADA-QUINTERO et al., 2020), e este esgotamento profissional acende alerta para o aumento nos casos relacionados a Síndrome *Burnout* (BACCIN, SHIROMA, 2016; RYAN et al. 2017; CAPELO, 2017).

A resiliência dos professores e o nível de esgotamento são significativamente correlacionados com suas atitudes em relação as tecnologias e a eficácia do ensino (SOKAL, TRUDEL, BABB, 2020). Professores relataram a interação não autêntica e a falta de espontaneidade que pessoalmente o ensino presencial fornece, é um fator preponderante para o sucesso no lecionamento assim como a preocupação com a formação do conhecimento dos alunos (NIEMI, KOUSA, 2020). Então, como ser agentes ativos do conhecimento? Neste processo não estão envolvidos apenas os aspectos encontrados nas salas de aula ou nas instituições de trabalho, inclui-se também fatores externos de natureza macrossociais e de saúde pública, como políticas educacionais, alterações curriculares, interações interpessoais, fatores socioeconômicos além do contexto histórico (MEREDITH et al., 2019).

A exaustão é presente tanto na desistência total quanto na permanência da profissão. Aqueles profissionais que dão uma segunda chance à docência estão sujeitos a enfrentar todos os desgastes psíquicos e emocionais. As desistências temporárias também estão diretamente

relacionadas com a insatisfação e/ou não realização profissional e ao sentimento de insignificância (LAPO, BUENO, 2003). Entretanto, vale destacar que em meio a tantos obstáculos, as dimensões afetivas da aprendizagem, entre docente e aluno, têm contribuído para que muitos professores ainda permaneçam na profissão (RAUFELDER *et al.*, 2016).

Eles também relataram tempo insuficiente para qualificação. Educadores desestimulados, desgostosos e desejando que o dia de trabalho termine logo para fugir do *problema chamado sala de aula* usam, como artifício, a antecipação das férias ou o apelo a licenças médicas (MASLACH, GOLDBERG, 1998; WISNIEWSKI, GARGIULO, 1997).

Demerouti (2001) descreveu que há relação negativa entre os recursos disponíveis para desenvolver as atividades do trabalho e a Síndrome de *Burnout*: quanto mais baixos os recursos do trabalho, maiores as chances de desenvolver a síndrome. Ou seja, há uma associação entre *condições de trabalho* e *adoecimento*. Segundo Dalagasperina e Monteiro (2014) é primordial que as políticas gestoras educativas sejam revistas, visando um planejamento estratégico docente, e reduzir a incidência de doenças ocupacionais. A inclusão de treinamentos eficazes que viabilizem melhor as habilidades e experiências dos docentes, principalmente os mais novos, também é necessária (PRASOJO *et al.*, 2020).

Outro problema, o desinteresse dos alunos, é um dos assuntos mais comentados nas reuniões pedagógicas e entre os corredores das escolas. Segundo Carlotto e Palazzo (2006), o professor, além de lidar com as mais variadas salas de aula, ainda precisa realizar trabalhos administrativos e planejamentos de aulas mais atrativas, a fim de atingir os alunos desinteressados. Isso é mais uma fonte constante de coação por desempenho.

Leiter, Maslach e Frame (2015), ressaltaram a importância de verificar o estado emocional dos profissionais já que este se associa à síndrome de *Burnout*. O acréscimo de papéis sociais como ser pai, mãe e psicólogo desencadeia uma série de conflitos, sobrecarga de trabalho e pressão das instituições, formando um aglomerado de emoções que leva ao esgotamento físico e mental. Tal exaustão tem relação direta com o desejo de deixar a profissão (RYAN *et al.*, 2017). Essa flexibilização de papéis e funções é mais uma característica da sociedade de desempenho. Para o sistema econômico, o homem flexível é aquele que pode acolher toda e qualquer função, e isso produz eficiência econômica elevada. Porém isso acarreta a despersonalização, uma crise de identidade, que termina em depressão, contrariando o desempenho idealizado. Paradoxalmente, o primeiro sintoma do *Burnout* é

euforia. Lançamo-nos eufóricos ao trabalho. Por fim acabamos quebrados (MASLACH, JACKSON, 1981; ZHANG, LI, SUN, 2020).

As pressões externas advindas das cobranças de resultados positivos (aprovações) pela instituição de ensino e/ou pelos pais dos estudantes, é um fator determinante ao estresse dos professores. Haja visto que as escolas não possuem recursos suficientes para o desenvolvimento de atividades inovadoras e eficazes, o Estado e suas políticas públicas deveriam assegurar condições elementares de ensino e aprendizagem, visando a qualidade do ensino. Para vários estudiosos do tema, “a educação de qualidade acontece quando os profissionais têm condições de desenvolvê-la a partir da existência dos aspectos materiais, estruturais e humanos” (SILVA, SILVA, GOMES, 2020, p.813), assim como “a discussão do processo saúde-doença-cuidado docente precisa ser ampliada, de modo a superar a lógica higienista de individualização, responsabilização e culpabilização dos professores” (PENTEADO, SOUZA-NETO, 2019, p.150).

Outros problemas associados ao enfrentamento do desinteresse e imposição de disciplina aos alunos induz o professor a intensificar o uso da sua voz, causando uma série de prejuízos por desgaste vocal além do fator estressante inerente a esta prática. Isso conduz a uma queda de imunidade, tornando-os mais susceptíveis a doenças. Neves e Silva (2006) descreveram que os problemas de saúde relacionados a garganta e ao sistema respiratório tem evoluído muito na profissão, o ritmo acelerado ao qual estes profissionais estão inseridos é responsável pela queda de imunidade dos mesmos.

Muito profissionais da saúde alertam para a relação entre *Burnout* e os distúrbios associados ao estresse como a má qualidade do sono, depressão, uso de medicamentos antidepressivos além da correlação com o desenvolvimento de outras patologias (OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2017; HOD *et al.*, 2020; MAY *et al.*, 2020),

Assim tem sido a rotina dos professores nesta última década. Muitos educadores acreditam que às vezes o desinteresse é do aluno. Estes educadores reconhecem que existem problemas sociais e familiares que interferem diretamente no comportamento na sala de aula presencial e *on line*. Já outros dizem que a falta de interesse e descaso dos alunos e a baixa familiaridade com tecnologias e técnicas do ensino a distância, tem dificultado o processo de educação e aberto as portas para mais desânimo com a profissão, pois não conseguem atingir seu objetivo, deixando-os ainda mais desestimulados e desanimados. Evidentemente, há necessidade de cursos de atualização dos professores e do uso de estratégias diversificadas,

como a utilização do recurso da informática, para auxiliar nesta complexa empreitada de melhorar o ensino.

A luta por uma educação de qualidade em que professores e alunos saiam ganhando, parece ser perdida em meio a tantos encantos e desencantos na profissão. Por se tratar de uma doença silenciosa e, na maioria das vezes imperceptível, torna-se difícil o acesso a diagnósticos prévios. Todavia, alguns educadores podem apresentar sintomas que futuramente podem ocasionar a síndrome, no entanto, quantificar e definir este momento ainda não está descrito em virtude de ser um caso complexo e abrangente (DALCIN, CARLOTTO, 2018). A síndrome de *burnout* e o estresse pós-traumático entre profissionais de educação é uma realidade a ser considerada. “Se não tratarmos do bem-estar dos professores, teremos mais problemas colaterais do que respostas para esta crise” (DORCET *et al.*, 2020).

3 Considerações finais

A insatisfação e a exaustão profissional, estão ligadas a manifestação dos sintomas da síndrome *Burnout* nos profissionais de educação. Esta constatação, lança a necessidade de acompanhamento dos sintomas associados as doenças psicossomáticas, redirecionando o olhar ao estado físico e psicológico dos professores. Muitas vezes estes sintomas são desconsiderados por serem complexos, subjetivos, abstratos e ocultos, entretanto, haja visto que estes são responsáveis pelo aparecimento de patologias que podem comprometer o exercício da profissão. Nestes casos, vale destacar a importância de apoio profissional qualificado neste tipo de diagnóstico, para o tratamento e a possível reversão do caso. Faz se necessário uma intervenção multidimensional, a fim de repensar o modelo educacional adotado, e principalmente o desenvolvimento humano.

De acordo com a revisão bibliográfica empreendida neste artigo, foram apontadas como causas de esgotamento docente que potencializam o aparecimento da Síndrome de *Burnout*: desvalorização profissional financeira e social; pressão por alto desempenho; condições de trabalho precárias; descaso do governo com estruturas físicas das escolas públicas; extensa jornada de trabalho; desgaste vocal, físico e mental; despersonalização devido à pressão por flexibilização de funções; sobrecarga de funções extra docente; violência escolar e indisciplina discente; políticas de governo para a educação ineficazes; mau gerenciamento das atividades pedagógicas pelas escolas; pressão por formação e atualização constante de saberes; formação profissional básica insuficiente para a complexa demanda;

fracasso e/ou interrupção de atividades em andamento; dificuldade em lidar com as condições sociais, econômicas e culturais variadas dos alunos. Estas causas supracitadas foram em grande parte potencializadas diante da pandemia instaurada em 2019, em que a educação mundial teve que se reinventar e migrar para um modelo de ensino remoto emergencial, agravando ainda mais a saúde de alguns docentes.

Evidentemente, há exceções de escolas e de profissionais, mas as políticas públicas e ações voltadas para a melhoria das condições educacionais precisam lidar com esta grande massa de problemas, disseminados por todo o sistema escolar, e deve ser repensada a longo prazo. As escolas devem ser instituições onde os professores alcancem o sucesso na promoção do ensino e aprendizagem, mas não mergulhada na cultura da eficiência baseada no modelo produtivista da economia do alto desempenho, que pressiona os profissionais da educação levando-os à autoviolência e ao adoecimento. Cabe ao Estado exercer seu papel de ofertar uma educação de qualidade, através de políticas públicas satisfatórias, que estejam engajadas em resultados qualitativos e não apenas numéricos. É necessária uma reflexão crítica sobre as políticas de Estado e as práticas pedagógicas utilizadas no sistema de ensino.

As escolas devem ser instituições onde os professores são capazes de promover atividades de aprendizagem eficientes e promissoras, além de local onde a atuação profissional seja reconhecida socialmente. O grande desafio do sistema educacional é equilibrar bom desempenho educacional com saúde, visando a redução das causas que levam ao aparecimento silencioso da Síndrome de *Burnout*. Além disso, devemos considerar a capacitação de professores, escolas e formação de professores para atuar como líderes da transformação digital da educação.

Diante das condições impostas pela COVID-19 é preciso olhar para o sistema educacional e vislumbrar todas as oportunidades que precisam ser reparadas. Na atualidade, as instituições de ensino, assim como todas as partes envolvidas, precisam se adaptar ao novo cenário criado pela pandemia COVID-19, assim como fazer uma autoavaliação dos pontos assertivos e aqueles que requerem mais atenção e cuidado para que assim possamos pautar metodologias reais e eficientes, indo além das práticas online de emergência e promover um ensino *online* de qualidade.

Diante do contexto crítico da pandemia de COVID-19, ressaltamos a importância da criação de estratégias preventivas, que visem melhorar as condições de trabalho e qualidade de vida dos professores nas redes de ensino, a fim de mitigar desencadeadores de

esgotamento, como aulas remotas e a sobrecarga de atividades, principalmente em períodos de grande estresse. Além disso, técnicas de gerenciamento de ansiedade para os profissionais envolvidos, podem contribuir para enfrentamento destes e dos desafios futuros.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>

ARVIDSSON, I. *et al.* Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. **BMC public health**, v. 16, n. 1, p. 823, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>

ASIKAINEN, H. *et al.* Learning profiles and their relation to study-related *burnout* and academic achievement among university students. **Learning and Individual Differences**, v. 78, p. 101781, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101781>

BACCIN, E. V. C; SHIROMA, E. O. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 129-150, set/dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619>

BAPTISTA, M. N. *et al.* Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 1, p. 564-570, jan/mar, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417>

BRASFIELD, M. W; LANCASTER, C.; XU, Y. J. Wellness as a Mitigating Factor for Teacher *Burnout*. **Journal of Education**, v. 199, n. 3, p. 166-178, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022057419864525>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/ dez. 1996. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CAPELO, M. R. T. F. Vulnerability to stress, coping and *burnout* of Portuguese childhood educators. **Educar em Revista**, n. 64, p. 155-169, abr/jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49793>

CHRISTIAN-BRANDT, A. S., SANTACROSE, D. E.; BARNETT, M. L. In the trauma-informed care trenches: Teacher compassion satisfaction, secondary traumatic stress, *burnout*, and intent to leave education within underserved elementary schools. **Child Abuse & Neglect**, 104437, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104437>

CARDOSO, J. R. **O professor do futuro: valorizar os professores, melhorar a educação**. Lisboa: Clube do Livro. 2013. Disponível em : <<http://recursos.bertrand.pt/recurso?id=9398594>>. Acesso em : 25 abr. 2020.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, mai. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>

CODO, W (Coord.). Educação: carinho e trabalho. **Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: UNB, 2006.

CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. **Latin American Journal of Computing**, v. 2, n. 3, p. 43-54, 2015. Disponível em: <<https://lajc.epn.edu.ec/index.php/LAJC/article/view/95/56>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de *burnout* em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 263-275, mai/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019002011>

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de *Burnout* em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 141-150, jan/abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718>

DAUMILLER, M. *et al.* Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. **Computers in Human Behavior**, v. 118, p. 106677, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>

DEMEROUTI, E. *et al.* The job demands-resources model of *burnout*. **Journal of Applied psychology**, v. 86, n. 3, p. 499-512, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

DORCET, A.; NETOLICKY, D.; TIMMERS, K.; TUSCANO, F. (2020). Independent report to written to inform the work of education international and UNESCO. Disponível em: <http://issuu.com/educationinternational/docs/research/2020_covid-19_eng>. Acesso em: 15 fev. 2020

DWIVEDI, Y. K. *et al.* Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102211, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>

FARIA, L. E. M. **Conselho de Classe – A visão de professores sobre a educação no Brasil**; Fundação Lemann Ernesto Martins Faria. Pinheiros. São Paulo, 2015.

FERDIG, R.E.; BAUMGARTNER, E.; HARTSHORNE, R.; KAPLAN-RAKOWSKI, R.; MOUZA, C. **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/216903/>>. Acesso em: nov. 2020.

FILLIS, M. M. A. *et al.* Frequência de problemas vocais autorreferidos e fatores ocupacionais associados em professores da educação básica de Londrina, Paraná, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 32, n. 1, p. e00026015, fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00026015>

GOEBEL, D. K.; CARLOTTO, M. S. Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de *Burnout* em docentes de educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 37, n. 2, p. 295-311, jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886>

HERMAN, K. C. *et al.* Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. **Journal of School Psychology**, v. 78, p. 54-68, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>

HOD, K. *et al.* *Burnout*, but not job strain, is associated with irritable bowel syndrome in working adults. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 134, p. 110121, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110121>

KARJALAINEN, S. *et al.* Pilot Study on the Relationship between Primary-School Teachers' Well-Being and the Acoustics of their Classrooms. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 6, p. 2083, mar, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17062083>

KYRIACOU, C.; CHIEN, P.Y. Teacher stress in Taiwanese primary schools. **The Journal of Educational Enquiry**, v. 5, n. 2, jun. 2004. DOI: <https://ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/511>

KORN, G. P. *et al.* Vocal symptoms and associated risk factors between male and female university teachers. **International archives of otorhinolaryngology**, v. 22, n. 03, p. 271-279, ago, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0037-1606604>

LAPO, F. R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118 p. 65-88, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>

LA VELLE, L. *et al.* Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 596-608, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>

LEE, Y. R.; KIM, H.R.; LEE, S. Effect of teacher's working conditions on voice disorder in Korea: a nationwide survey. **Annals of occupational and environmental medicine**, v. 30, n.43, p. 1-10, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40557-018-0254-8>

LEITER, M. P.; MASLACH, C.; FRAME, K. *Burnout*. **The encyclopedia of clinical psychology**, p. 1-7, jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp142>

LIVARI, N.; SHARMA, S.; VENTÄ-OLKKONEN, L. Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and

why information management research should care?. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>

MAY, R. W. *et al.* School *burnout* is related to sleep quality and perseverative cognition regulation at bedtime in young adults. **Learning and Individual Differences**, v. 78, p. 101821, feb. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101821>

GARGIA, I. M.; GIL FLORES, J. Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. **Education in the Knowledge Society**, v. 19, n. 1, p. 77-95, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20171825969>

MASLACH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of *burnout*: news perspectives. **Applied & Preventive Psychology**, v. 7, v. 1, p. 63-74, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X)

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *burnout*. **Journal of organizational behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, abr. 1981. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

MASSON, M. L. V. *et al.* Em busca do reconhecimento do distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho: movimento histórico-político. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n.3, p. 805-816, mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.00502017>

MEDEIROS, A. M; VIEIRA, M.T. Distúrbio de voz como doença relacionada ao trabalho no Brasil: reconhecimento e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 10, p. e00174219, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00174219>

MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. **European Journal of Teacher Educatio**, v. 6, n. 2, p. 101-105, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976830060202>

MEREDITH, C. *et al.* *Burnout* contagion'among teachers: A social network approach. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/joop.12296>

MILLÁN, A.; CALVANESE, N.; D'AUBETERRE, M. E. Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 15, n. 1, p. 195-218, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>

NEVES, M.Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, jul. 2006. DOI: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844611007>

NIEMI, H. M.; KOUSA, P. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. **International journal of technology in education and science.**, v. 4, n. 4, p. 352-369, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>

OLIVEIRA, A. D. S. D., PEREIRA, M. S., LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 609-619, set/dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul/sep. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>

PELLERONE, M. *et al.* *Burnout* and Self-Perceived Instructional Competence: An Exploratory Study of a Group of Italian Female Elementary School Teachers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 4, p. 1356, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17041356>

PENTEADO, R. Z; SOUZA NETO, S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 135-153, jan/mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304>

PEREIRA, A. A. G; MORGADO, E. M. G.; LEONIDO, L. Stress ocupacional: percepção social da profissão docente e seu desgaste. **Revista Internacional de Ciências, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 4, p. 30-40, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37334/ricts.v2i4.26>

PRASOJO, L. D. *et al.* Teachers *burnout*: A SEM analysis in an Asian context. **Heliyon**, v. 6, n. 1, p. e03144, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03144>

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

POSADA-QUINTERO, H. F. *et al.* Analysis of Risk Factors and Symptoms of *Burnout* Syndrome in Colombian School Teachers under Statutes 2277 and 1278 Using Machine Learning Interpretation. **Social Sciences**, v. 9, n. 3, p. 30, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci9030030>

RAUFELDER, D. *et al.* Students' perception of "good" and "bad" teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 31-44, nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>

REINKE, W. M. *et al.* The Brief Classroom Interaction Observation—Revised: An observation system to inform and increase teacher use of universal classroom management practices. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 17, n. 3, p. 159-169, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1098300715570640>

RISTUM, M. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, jun. 2010. Disponível em : <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751435019>>. Acesso em : 13 jun.2020.

ROSOW, D. E. *et al.* The economic impact of vocal attrition in public school teachers in Miami-Dade County. **The Laryngoscope**, v. 126, n. 3, p. 665-671, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/lary.25513>

RYAN, S. V. *et al.* Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. **Teaching and Teacher Education**, v. 66, p. 1-11, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

SHACKLETON, N. *et al.* Teacher *burnout* and contextual and compositional elements of school environment. **Journal of school health**, v. 89, n. 12, p. 977-993, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/josh.12839>

SILVA, S. M. F.; OLIVEIRA, A. F. *Burnout* em professores universitários do ensino particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017785>

SILVA, G.; SILVA, A.V.; GOMES, S. E. P. O discurso da qualidade na educação: a voz dos professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 799-815, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.978>

SOKAL, L.; TRUDEL, L. E.; BABB, J. Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and *burnout* during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, v. 1, p. 100016, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

SOUZA FILHO, P. R. T.; CAMPANI, F.; CÂMARA, S. G. Work Environment and *Burnout* in Primary Care Health Workers: the mediating role of Social Well-Being. **Quaderns de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. e1475, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1475>

TAN, W. *et al.* A novel coronavirus genome identified in a cluster of pneumonia cases—**Wuhan**, China 2019 – 2020. *China CDC Weekly*, v. 2, n. 4, p. 61–62. <http://weekly.chinacdc.cn/en/article/doi/10.46234/ccdcw2020.017> Acesso em: 10 fev. 2020.

TEIXEIRA C. S. ; SCHUCK, R. J. Alfabetização Científica e Tecnológica na formação do cidadão: uma proposta de ensinode Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Olhares & Trilhas**, v. 22, n. 3, p. 418-432, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2020v22.n.3.56887>

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Archives of Clinical Psychiatry**, v. 34, n. 5, p. 223-233, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>

VERTANEN-GREIS, H.; LÖYTTYNIEMI, E.; UETTI, J. Voice disorders are associated with stress among teachers: A cross-sectional study in Finland. **Journal of Voice**, v. 34, n. 3, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.08.021>

VON DER EMBSE, N. P. *et al.* Initial development and factor structure of the Educator Test Stress Inventory. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 33, n. 3, p. 223-237, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0734282914548329>

WANG, S.; RUBIE-DAVIES, C. M.; MEISSEL, K. The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator. **Learning and Individual Differences**, v. 78, p. 101819, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101819>

WEKENBORG, M. K. *et al.* Examining reactivity patterns in *burnout* and other indicators of chronic stress. **Psychoneuroendocrinology**, v. 106, p. 195-205, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.04.002>

WINGO, N. P.; IVANKOVA, N. V.; MOSS, J. A. Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. **Online Learning**, v. 21, n. 1, p. 15-35, mar. 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140242.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

WISNIEWSKI, L.; GARGIULO, R. M. Occupational stress and *burnout* among special educators: a review of the literature. **The Journal of Special Education**, v. 31, n. 3, p. 325-349, mai. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F002246699703100303>

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019. **Burn-out an “occupational phenomenon”**: International Classification of Diseases. World Health Organization, Geneva, Switzerland, 2019. Disponível em: DOI: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/. Acesso em: 10 fev. 2020.

ZENG, L. N. *et al.* Prevalence of *burnout* in mental health nurses in China: A meta-analysis of observational studies. **Archives of Psychiatric Nursing**, v. 34, n. 3, p. 141-148, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.03.006>

ZHANG, L. G.; LI, L.; SUN, Y. L. A study of the relationships between occupational stress career calling and occupational *burnout* among primary teachers. **Chinese Journal of Industrial Hygiene and Occupational Diseases**, v. 38, n. 2, p. 107-110, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3760/cma.j.issn.1001-9391.2020.02.006>

ZHU, M. *et al.* The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and *burnout*. **Teachers and Teaching**, v. 24, n. 7, p. 788-801, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>

Artigo recebido em: 08.04.2021 Artigo aprovado em: 20.05.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

O ensino remoto de dança na Universidade em tempos de pandemia do Covid-19: outros modos de se pensar, criar, aprender e ensinar
The remote teaching of dance at the University in times of the Covid-19 pandemic: others ways of thinking, creating, learning and teaching

Cláudia Regina Garcia MILLÁS*
Brenda Monteiro Marques da CUNHA**
Muryel Dante VIEIRA***

RESUMO: O presente ensaio trata-se de um texto polifônico em que docente e discentes do curso de graduação em Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentam suas percepções e reflexões acerca das experiências vividas em uma disciplina prática ministrada de forma remota no período letivo denominado de excepcional, ocorrido no ano de 2020 ao longo da pandemia do Covid-19. Tendo como tema de estudo os modos de execução em dança, a disciplina buscou trabalhar as qualidades dos movimentos e o modo como são realizados. Explicitam-se as estratégias metodológicas utilizadas, que buscaram abarcar a diversidade de realidades dos estudantes envolvidos e, percebendo o momento sócio-político de fragilidade e incertezas, trazer perspectivas de cuidado a partir da abordagem da educação somática. Como forma de tornar visíveis aspectos relativos ao ensino-aprendizagem, entendendo que o ambiente é criado coletivamente pelos agentes envolvidos, dá-se voz a três estudantes, que revelam suas percepções a partir das suas próprias experiências. Considera-se que, apesar das dificuldades encontradas e do momento inaugural desafiador, as estratégias de ação utilizadas na disciplina propiciaram a criação de um espaço de experiência sensível capaz de gerar transformações corporais relevantes nos participantes, agregando saberes para além do campo da dança.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Educação Somática. Ensino remoto. Pandemia.

ABSTRACT: The present essay is a polyphonic text in which teacher and students of the Dance BA course of the University of Rio de Janeiro present their perceptions and reflections about the experiences lived in a practical discipline taught remotely during the exceptional term. Having as a study theme the modes of execution in dance, the course sought to work on the qualities of the movements and the way they are performed. The methodological strategies used are explained, which sought to embrace the diversity of realities of the students involved and, realizing the socio-political moment of fragility and uncertainties, to bring perspectives of care from the somatic education approach. As a way to make aspects related to teaching-learning visible, understanding that the environment is collectively created by the agents involved, three students are given the voice to reveal their perceptions based on their own experiences. It is considered that, despite the difficulties encountered and the challenging inaugural moment, the action strategies used in the course provided the creation of a space of sensitive experience capable of generating relevant corporal transformations in the participants, adding knowledge beyond the field of dance.

KEYWORDS: Dance. Somatic Education. Remote Education. Pandemic.

* Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), docente no Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5970-3195>, e-mail: claudinhamillas@hotmail.com.

** Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade de Brasília (UNB), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2465-7846>, e-mail: monteiro.brenda@gmail.com.

*** Bacharel em dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6291-7285>, e-mail: muryelldantie@live.com.

1 Introdução – Quais os modos possíveis?

O presente ensaio trata-se de um texto polifônico em que docente e discentes do curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentam suas percepções e reflexões acerca das experiências vividas em uma disciplina ministrada no contexto de pandemia do Covid-19. Em virtude de questões relacionadas à saúde pública, em que foi estabelecida a necessidade de isolamento social, as aulas deram-se totalmente de forma remota, utilizando-se o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponibilizado pela Instituição, com interface do Moodle.

A disciplina em questão foi oferecida dentro de um período letivo denominado de Excepcional, que ocorreu entre os meses de agosto e novembro do ano de 2020, tendo um total de 13 semanas. Por se tratar de um período inaugural das atividades remotas na Universidade, sua adesão foi eletiva tanto aos docentes, quanto aos discentes, que poderiam optar por não participar, sem prejuízo com o tempo de integralização de seu currículo. Além disso, as disciplinas ofertadas foram voltadas prioritariamente aos estudantes concluintes, abrindo as demais vagas para aqueles que já estivessem matriculados no período anterior à pandemia, que havia sido cancelado.

Por estas experiências tangerem questões comuns a outras áreas de conhecimento, acerca do ensino remoto no âmbito da educação superior pública brasileira no contexto pandêmico, expõem-se as estratégias de ação elaboradas e as metodologias e materiais empregados, para que se possa compartilhar as reflexões obtidas a partir da análise do cenário e dos relatos dos agentes envolvidos.

Como atividade obrigatória para os currículos de bacharelado e licenciatura em dança, com caráter essencialmente prático de 30 horas/aula, a disciplina tinha como ementa o estudo de processos da execução e qualificação técnico-artística para a formação do intérprete a partir da investigação das qualidades e possibilidades de execução do movimento para dança. Intitulada Modos de Execução, a disciplina buscou: o desenvolvimento da consciência e engajamento corporal; a ampliação dos sentidos, da sensibilidade e da escuta; a preservação dos espaços articulares, fortalecimento da musculatura e criação de tónus de sustentação; o conhecimento do corpo e suas potencialidades.

Por compreender a diversidade de realidades dos participantes da disciplina, que no momento pandêmico se fizeram mais evidentes, buscou-se criar estratégias de ensino que pudessem abrigar o maior número possível delas, como forma de abarcar as diferenças. Fez-se

necessária atenção às condições de ensino-aprendizagem, para que a experiência pudesse ser ampla e acessível. Como no horário estipulado para acontecimento de cada disciplina, não necessariamente o ambiente doméstico seria adequado e propiciaria o engajamento do estudante, optou-se por atividades prioritariamente assíncronas, em que os participantes buscassem eleger o melhor dia e horário para realizá-las. Neste sentido, aconselhou-se também que utilizassem espaços domésticos que lhes parecessem mais aconchegantes, permitindo entrega e atenção.

Com isso, o programa da disciplina foi composto de aulas mistas. Foram realizados dois encontros síncronos, conforme cronograma previamente apresentado aos estudantes, sendo que o primeiro se deu no início do período, para apresentação dos discentes, abertura para dúvidas e elucidações, e para que fosse exposto o plano de ensino da disciplina; e o segundo, no final do período, para avaliação e trocas de experiência. As demais atividades foram realizadas de forma assíncrona, com um vídeo de abertura explicativo sobre as propostas e mais seis aulas práticas gravadas, que foram disponibilizadas aos participantes por meio de link do *YouTube*, uma a cada semana.

Ao final de cada aula prática gravada foi proposto um espaço de registro, em que seria utilizado um diário de trabalho - material físico, como um caderno, que deveria ser criado especialmente para a disciplina, no qual seriam registradas as percepções corporais, sensações e observações obtidas ao longo das aulas. O registro deveria ser feito primeiramente por meio de desenhos, linguagem imagética e formas de representação, para que os estudantes pudessem observar as diferenças da percepção de si ao longo de cada aula. Dever-se-ia complementar estes desenhos com palavras, como legendas “explicativas”, e com um breve relato da experiência obtida na aula em questão. Para compartilhamento do material, dever-se-ia fotografar a(s) página(s) do diário e submeter na plataforma do AVA, no item da aula correspondente, como um arquivo de imagem.

Estes registros de diário eram comentados individualmente toda semana pela docente, que os utilizava como forma de acompanhar, mesmo à distância, o desenvolvimento dos estudantes ao longo das aulas, utilizando-os também como base para criação das próximas propostas. A partir dos diários criou-se um espaço de partilha da experiência vivida, aproximando docente e discentes, que relataram com frequência sentirem-se acompanhados, mesmo tendo realizado as atividades sozinhos em suas casas.

As aulas gravadas tiveram duração média de 80 minutos, para que os estudantes pudessem utilizar os 20 minutos restantes para desenvolver os registros mencionados anteriormente. Além disso, considerando o processo de formação singular de cada participante, as realidades distintas e a conjuntura de excepcionalidade vivenciada no ensino remoto, conforme já mencionado, as aulas práticas gravadas ficaram disponíveis ao longo de uma semana, para que cada estudante pudesse eleger o melhor momento para realizá-la, atentando-se para a qualidade da experiência. No entanto, as aulas deveriam ser realizadas na semana em que fossem disponibilizadas, pois objetivava-se perceber o caráter processual do trabalho, em que o desenvolvimento corporal se dá ao longo do tempo. Assim, não seria possível acumular aulas ou entregar registros de diário fora dos prazos estipulados. Em casos excepcionais, que apresentassem justificativas, foram aceitos ainda trabalhos submetidos com até uma semana de atraso.

No caso destas aulas assíncronas, por se tratarem de materiais gravados, poder-se-ia utilizar das ferramentas de vídeo de pausar e retornar, para que cada exercício pudesse ser visto com mais atenção, quantas vezes se fizesse necessário, levando em consideração o tempo de aprendizagem singular de cada praticante. Abarcavam-se também eventualidades domésticas, pessoais ou decorrentes de instabilidades com o sinal de internet, pois caso o horário eleito não fosse adequado ou apresentasse algum contratempo, os estudantes poderiam eleger um novo horário, sem prejuízo de conteúdo.

Para estudo dos modos de execução em dança previsto na disciplina, partiu-se dos saberes corporais para desenvolvimento do corpo-em-fluxo: termo cunhado pela docente em sua pesquisa de doutorado (MILLÁS, 2019), que busca aproximar a teoria de fluxo desenvolvida pelo pesquisador e psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2002) e o pensamento de potência corporal apresentado pelo montanhista e filósofo francês Michel Serres (2004), com as práticas de dança. Corpo-em-fluxo seria então uma qualidade corporal de atenção, concentração plena e integridade, em que o praticante poderia esquecer-se de si mesmo ao longo da atividade, para assim se deixar transformar, expandindo sua própria concepção e emancipando-se de uma dada condição.

Para tanto, foram empregados trabalhos de educação somática, por focarem no estudo do soma, que segundo Shusterman (2012) não seria um mero corpo físico, mas um corpo em vida, permeado de afetos e atravessamentos. Além disso, conforme defende Thomas Hanna (1991), o estudo dar-se-ia a partir do corpo subjetivo, ou seja, quando visto pela primeira

pessoa, em uma auto-observação. Assim, os movimentos não seriam feitos por meio da cópia de um padrão externo, já pré-estabelecido segundo sua forma, mas seriam criados a partir de cada praticante, no processo de investigação singular, que resultaria em diferentes possibilidades de execução. Portanto, conforme explicita José Gil (2001), a consciência de si não deveria ver o corpo do exterior, mas tornar-se uma consciência do próprio corpo, a partir de seu interior. Neste sentido, na perspectiva da educação somática, que há décadas permeia e enriquece o trabalho de dança, conforme explicita Fortin (1999), a partir dos saberes desenvolvidos por Klauss Vianna (VIANNA, 2018; MILLER, 2007) e Angel Vianna (RESENDE, 2008; BORGES, 2013), do método de Cadeias Musculares e Articulares G.D.S. (GODELIVE, 1995; CHAMPIGNION, 2003) e do trabalho sistematizado por Ivaldo Bertazzo (2010), foram desenvolvidas as propostas de estudo dos modos de execução em dança.

Neste panorama, a docente em questão apoiou-se no conceito de cuidado cunhado por Leonardo Boff (1999), já exposto por Heidegger (1989), como uma forma da pessoa sair de si e ir em direção ao outro, seja ele um objeto, um ser ou uma ação, com atenção e solicitude. Assim, a relação dar-se-ia entre sujeito-sujeito, possibilitando ao praticante sentir-se mais conectado em uma tríplice vertente (consigo mesmo, com o outro e com o meio), tornando-se parte do espaço que habita e sendo por ele responsável, coexistindo com outros seres e elementos, aproximando-se da ecosofia proposta por Guattari (2012).

Percebendo o momento de incerteza, medo e angústia coletiva que se estava vivendo, ao retomar as atividades de ensino após mais de seis meses de suspensão, as atividades propostas buscaram, de maneira geral, propiciar um momento de prática corporal como possibilidade de autocuidado e recriação de si mesmo, para que fosse possível aumentar a potência de vida dos praticantes envolvidos.

Corroborando com Laurence Louppe (2012), de que a busca da dança contemporânea seria de um corpo em devir, em constante transformação e criação de si próprio, a disciplina pautou-se em vivências que pudessem ir nesta direção, partindo de questões técnicas do campo da dança para poder abrir-se para o contexto da vida, ampliando suas interferências e sentidos, como percebe Hélia Borges (2013) ao analisar as atividades desenvolvidas por Angel Vianna. Nessa sentido, a disciplina Modos de Execução deu-se por meio de elementos que propiciavam o cuidado de si, como um processo capaz de levar à transformação de si próprio, em um movimento que se aproximava da tese de Foucault (1993; 2014) das tecnologias do eu, ou seja, seria como: “conferir ao seu ser uma qualidade que lhe permitisse

viver diversamente, melhor, de maneira mais feliz que outras pessoas (FOUCAULT, 1993, p. 209).

Para que os estudantes tivessem acesso a esse referencial teórico, foi disponibilizada ainda pelo AVA uma pasta com os arquivos dos textos presentes na bibliografia de base que dialogavam com a metodologia abordada, que poderia ser baixada e lida ao longo de todo o período.

Como forma de reflexão sobre as experiências obtidas na disciplina, relacionando as vivências nas aulas práticas e os registros nos diários de sala, com as conversas e possíveis conexões com as leituras indicadas ou outras experiências, os estudantes deveriam elaborar textos reflexivos em formato de relato de experiência, para que pudessem desenvolver a escrita e o pensamento continuado. Tal texto deveria ser entregue como arquivo em formato PDF, sem limite de páginas, tão pouco formas ou estruturas padrões. No entanto, recomendou-se que os estudantes o utilizassem como exercício de escrita, para desenvolvimento do trabalho, a partir da língua portuguesa, em consonância com as regras gramaticais, trazendo argumentação e reflexão sobre as experiências vividas.

Ainda sobre esse trabalho, propôs-se a escrita a partir da primeira pessoa, que contextualiza seu lugar de fala e delimita o tema a ser trabalhado, para refletir sobre questões que necessitam ser pensadas e expressadas. Reforçou-se que não se tratava de uma descrição das aulas, tão pouco de um relato de como teria sido a experiência vivida, mas de uma reflexão sobre como foram percebidas as experiências e de que forma poderiam se relacionar com outros estudos, levantando uma discussão sobre o tema tratado nas aulas.

A respeito dos materiais de trabalho utilizados nas aulas práticas gravadas, destaca-se aqueles que eram de uso doméstico e acessíveis aos participantes, para que todos pudessem encontrar em suas próprias casas, como: toalha, cadeira, cabo de vassoura e pano de chão. O espaço para prática deveria ser o mais amplo e livre possível, tendo a docente um espaço de dois metros quadrados como referência, e caso tivessem em piso frio, que utilizassem algum tipo de amparo, como um tapete.

A primeira aula prática gravada trazia como mote o despertar do corpo pelo contato com a pele, utilizando para isso uma toalha de rosto limpa com tamanho médio. Como uma primeira forma de contato, nesta aula buscou-se desenvolver a sensação de contorno, quando se pode perceber íntegro e ativo na ação. A prática foi guiada de forma que, por meio da fricção da toalha no maior órgão do corpo, pudessem perceber este invólucro e a sensação de

limite com o mundo. Utilizou-se este material também para tracionar algumas partes do corpo, buscando preservar espaços articulares e desenvolver a musculatura por oposições. A partir da consciência corporal, quando se percebe a si mesmo ao longo da atividade, criando um percurso de investigação corporal singular, deu-se importância para como são feitos os movimentos, com que qualidade e engajamento corporal, ao invés de o que está sendo feito, em sua forma.

Na segunda aula prática, gravada buscou-se desenvolver um caminho para a percepção do eixo do corpo e do equilíbrio dinâmico, quando em pausa aparente revelam-se micro movimentos de ajustes e organização corporal necessários. Com o auxílio de um cabo de vassoura, desenvolveram-se práticas para a sensação de crescimento, quando diferentes partes do corpo se opõem e criam um jogo de forças para sustentação do corpo no espaço. Na segunda etapa desta mesma aula, foram criados jogos de improvisação com o bastão, em que se investigou o equilíbrio/desequilíbrio tanto do corpo quanto do objeto. Abriu-se a atenção para o espaço que cada participante habitava, propondo que saíssem da bidimensionalidade da tela do equipamento que estavam utilizando para ver a aula, para que percebessem então a tridimensionalidade do corpo e do espaço.

Na terceira aula prática gravada, trabalhou-se a partir da qualidade corporal do pressionar, quando os apoios ativos do corpo são acionados, buscando, a partir das oposições ósseas, preservar espaços articulares e fortalecer a musculatura por extensão. Buscou-se crescer, com a sensação de abrir espaços no corpo, e perceber a gravidade, lidando com ela a todo o momento. Essa força gravitacional, como um agente externo ao corpo, situava o praticante no tempo e espaço, deixando que as percepções saíssem de um universo fechado em si mesmo e fossem em direção ao outro, para que a sensação de integração com o ambiente pudesse se estabelecer. Como material de estudo foi utilizada uma cadeira, preferencialmente de madeira e sem braços, mas com encosto, que serviu como amparo e suporte corporal, tendo o contato de diferentes partes e membros para poder empurrar ou puxar. Foram criados jogos de improvisação com a cadeira em que se investigou qualidades opostas de pressionar, agindo em oposição à gravidade, e de derreter, soltando o peso e deixando ser levado ao chão lentamente, percebendo a força gravitacional.

Na quarta aula, trabalhou-se a partir da qualidade corporal do deslizar, focando na musculatura interna de sustentação do corpo, com apoio ativo dos pés e das mãos. Foram criados deslocamentos no espaço, com atenção para o foco e a tridimensionalidade do corpo.

Para tanto, foram utilizados dois panos de chão, que serviam como suporte para a prática. Os estudantes foram instigados e criar percursos pelo espaço, a partir da qualidade de deslizar com os panos, desenvolvendo suas danças de forma lúdica.

Na quinta e sexta aula, sem necessidade do uso de objetos, buscou-se transitar entre diferentes qualidades corporais para que fosse possível habitar paisagens distintas com cores, tensões, fluxos, dinâmicas, ritmos e impulsos. Fez-se um recorrido às aulas anteriores, a partir dos conceitos percebidos corporalmente na prática, desde o acordar do corpo, a sensação de crescer, preservando espaços articulares e trabalhando a musculatura por oposição, até a percepção do eixo, dos apoios ativos, do tônus necessário, da tridimensionalidade e dos focos. Criou-se espaço para a improvisação em dança, no qual cada participante pudesse trilhar o seu percurso de investigação corporal, em busca de perceber em si mesmo as diferentes qualidades corporais. Não se prezou o movimento enquanto uma forma, mas às forças que atravessam cada um e o fazem dançar, criando danças possivelmente excêntricas. Foram utilizadas diferentes imagens e recursos sonoros, com músicas predefinidas.

Na sexta aula, em especial, os estudantes foram convidados a realizá-la em um espaço externo de suas residências ou com alguma interferência natural da luz do sol e da brisa do vento. Iniciou-se com a percepção dos sons do espaço, em uma ação de escuta ampliada. Partiu-se para a percepção visual das cores, formas e movimentos presentes no espaço. Buscou-se a ampliação dos sentidos e a conexão com o espaço, de forma a se perceber como parte dele.

De maneira geral, ao longo de toda a disciplina, por estarem os estudantes trabalhando em suas próprias casas, sozinhos, atentou-se ainda a necessidade de cuidado consigo mesmo, de forma que pudessem se perceber ao longo das práticas, evitando acidentes.

Apesar das aulas serem apresentadas no formato de vídeo, em diversos momentos dava-se maior atenção para a escuta, saindo da tela do aparelho de duas dimensões para se adentrar no espaço vivenciado, em sua tridimensionalidade e no próprio corpo, percebendo em si mesmo os movimentos ao invés de copiar uma forma externa. Em outros momentos, abria-se espaço para a criação e investigação que cada estudante deveria fazer, partindo de uma condução comum para que, então, pudessem encontrar seus próprios caminhos.

Após finalização da disciplina, a docente convidou três estudantes que haviam se engajado nas propostas, demonstrando interesse no tema tratado e apresentando realidades de vida distintas, para poderem dar continuidade ao estudo, formando um grupo de investigação

com objetivo de construir um texto coletivo, no qual pudessem ser compartilhadas as experiências vividas.

Para apresentar as experiências e reflexões obtidas a partir da vivência na disciplina em questão, criou-se o presente ensaio como um texto polifônico composto da voz dos discentes e da docente, trazendo também imagens e lembranças do corpo em movimento. Por fim, não se objetiva com este ensaio desenvolver uma teoria ou retórica sobre o tema, mas compartilhar experiências e revelar possibilidades de ensino-aprendizagem com dança no período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19.

Percebeu-se, também, a importância de somar vozes e deixar que as percepções dos próprios estudantes aparecessem, de forma que ganhassem a qualidade de co-autoria do texto. Portanto, trazem-se os excertos a seguir em primeira pessoa, como um depoimento pessoal necessário, para que sejam revelados os agentes da ação, a partir de suas próprias percepções.

2 A dança como modo de existir em tempos pandêmicos

Sempre acompanhei com desconfiança as práticas de ensino à distância voltadas para formação no campo da dança. Graduações e pós-graduações em dança que demandassem prática corporal no processo, sendo realizadas em ensino remoto ou EAD, pareciam-me contraditórias. Um saber que vem do corpo, do contato, da relação com o espaço e com o outro, ser transmitido pela tela de dispositivos eletrônicos parecia-me algo incompleto em termos de formação de profissionais de dança. Ser visto pelo professor, receber um pequeno toque, observar o processo dos colegas de sala com suas próprias investigações e construções corporais, fizeram parte do meu processo de aprender e pensar dança, principalmente após a entrada no ambiente acadêmico. Apesar de que na experiência anterior de formação em técnicas de balé e jazz, já pensava também haver requisitos mínimos em termos de tamanho da sala, tipo de solo, a estrutura da barra, tempo e quantidade de treinamento que inviabilizariam qualquer aprendizado remoto para uma verdadeira formação como bailarina. Por outro lado, cheguei a ter uma experiência anterior com ensino de dança de forma remota por um curso de aprofundamento na metodologia Vaganova, escola russa de balé, voltada para o ensino teórico sobre os fundamentos e terminologia, mas por ser um espaço de aprofundamento e não de formação inicial, achei viável realizar os estudos por meio remoto.

Em um primeiro momento, quando as condições sanitárias durante a pandemia da Covid-19 colocaram-nos obrigatoriamente em isolamento e suspenderam as aulas, tanto da

Universidade como dos espaços independentes em que ministro aulas de dança, senti-me sem chão. Perdi a referência do saber-fazer-ensinar dança que conhecia. Este vazio de referências, acrescido ao medo de experiências rasas ou mal sucedidas, imperou. Mas com a impossibilidade e imprevisibilidade de um retorno ao modo presencial, fez-se urgente encontrar outros caminhos. As escolas livres de dança em que atuo como professora, optaram por oferecer aos estudantes aulas por plataformas de vídeo-conferência. Senti-me bastante sobrecarregada no início, trabalhando com tentativas e erros nas estratégias metodológicas voltadas para a relação mediada pela câmera. Busquei repensar formas também de apresentar o conteúdo programático em espaços de aula não ideais das casas de cada aluno. Procurei também solucionar as minhas próprias dificuldades com a tecnologia e plataformas de transmissão. Fomos entendendo juntos, professores e estudantes, pois, apesar de não ser o que considerávamos como ideal, era possível dançar “pela tela”. Para o campo da dança – pensando aqui o campo expandido de pesquisa, ensino e criação artística em dança – a limitação mostrou-se como mola propulsora de novas formas de mover.

Assim como em processos criativos de diferentes linguagens artísticas, precisamos delimitar pontos de pesquisa e dar um foco (tema); o vazio das experiências anteriores com EAD em Dança fez-me abrir o olhar para a urgência de criação de novas possibilidades do mover, pensar e criar. A relação, a presença, o corpo-a-corpo no contato e na troca não podem ser substituídos. Mas aqui, não estamos pensando em substituição e sim em parâmetros agregadores: romper com barreiras físicas, agregar a tecnologia, encurtar distâncias e colocar o corpo em movimento.

Percebo que, a partir das práticas corporais à distância, foram ativadas memórias ancestrais de sobrevivência, como uma pulsão de vida e movimentos que nos levam a reinventar possibilidades e, assim, nos adaptar. Seria como enraizar novamente o contato com o ambiente que nos cerca. Não mais o palco, com luzes e chão de madeira ou mesmo a sala de aula com longos espelhos. Mas agora os sofás, banheiros, cozinhas e quartos tornam-se espaços de pesquisa e *partner*¹ da dança e da vida.

Seria necessário, para esse novo contexto, mapear o *habitat* dos corpos isolados e suas relações cotidianas, assim como abrir os sentidos para as relações mais simples do tato, olfato e paladar. Dar escuta ao ambiente compartilhado com família ou vizinhos, longe ou perto,

¹ Expressão francesa utilizada no balé clássico para se referir ao parceiro de dança.

pelo corpo, pelo movimento. Percebo que na simplicidade podemos reinventar o “óbvio”, pois redescobrimos o que perdemos na lógica da produção do dia a dia. Acredito que corpos produtivos são corpos silenciados. Os gritos, saltos, giros, cambalhotas e risadas encontram eco no imprevisível e dão suporte para continuar. Continuar caminhando, movendo, relacionando e colocando no presente o concreto do corpo, que é vivo, pulsante, criativo.

Jussara Miller (2007), quando escreve sobre a técnica Klaus Vianna, apresenta em profundidade a importância relacional do pesquisar em dança. Miller (2007) coloca que se trata de um processo que perpassa entrar em contato consigo mesmo, com seus movimentos internos de respiração, ritmo cardíaco, estruturas ósseas e articulares, camadas musculares enrijecidas e toda uma construção corporal que precisa ser novamente reconhecida, desbloqueada, despertada. Ao mesmo tempo, também trata-se de uma relação com o espaço, com as formas, com colegas de pesquisa/aula e o reconhecimento de si nos próprios processos e histórias dos outros. O próprio Klaus Vianna (2018) relata que como professor, nos seus contextos de pesquisa e criação em dança, servia apenas como um guia para seus bailarinos, direcionando-os para as descobertas individuais de possibilidades de relação para ativar o corpo, torná-lo vivo e presente, disponível para dançar.

Nesse sentido, as práticas somáticas, que não estão voltadas à cópia de modelos e técnicas de dança já estruturadas, mas de um pensar do corpo integral e integrado com toda sua potência movente e criativa, começou a se mostrar como uma potente ferramenta para este momento pandêmico de pensar, ensinar e criar outras formas de dança. Minhas experiências anteriores com diferentes práticas somáticas já mostravam o potencial de bem-estar que estas abordagens poderiam proporcionar.

Destaco que quando nos colocamos em investigação, em mergulho interno nas estruturas, nos conhecemos melhor, permitimos outros alinhamentos, destravamos tensões, alongamos sem dor, respiramos mais amplamente e com mais facilidade. Podia sentir também os efeitos do estado de presença: colocar o foco no agora e dar escuta ao que o corpo queria nos falar. Desta forma, as práticas somáticas dando à dança um viés para dentro de si e não mais para o olhar do outro, agregam um grande potencial de saúde e bem-estar, além de propiciar novas pesquisas e criações fora dos ambientes tradicionais.

Nesse contexto, diante dos desafios impostos pelo isolamento me percebi dançando mais em casa, relacionando-me com meu ambiente doméstico, observando formas e nuances, desenvolvendo um olhar poético para movimentos considerados banais até então e criando

danças inusitadas a partir de propostas que não haviam me ocorrido antes nesses espaços. Passei a dar escuta aos sentidos, abrir os poros para a dança daquele momento, a dança do dia a dia, do possível. Fui trazendo para minha rotina, pequenas experimentações dançantes, colocando também nas aulas de balé e jazz materiais de casa que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (colheres de madeira, escovas, guarda-chuva, tecidos); estratégias, inclusive, de algumas práticas somáticas que tive anteriormente. E então começo a pensar no conceito desta dança da vida, dança como modo de existir.

Relembro e retomo a leitura do pensador francês Roger Garaudy (1980), em que apresenta um panorama das correntes de pensamento e artistas do século XIX e início do século XX que buscaram recuperar a relação do homem e de seu corpo com o mundo. Este autor revela que a realização de um modo de vida pessoal e voluntário (pautado no querer de cada um) é a necessidade mais urgente do indivíduo.

Como concluinte do curso de Bacharelado em Dança da Universidade X, iniciado no segundo semestre do ano de 2015, já trabalhando na área como professora e coreógrafa em dança, o ensino remoto, apesar das dificuldades de conexão e novos aprendizados das ferramentas tecnológicas, mostrou-se como um alívio e única possibilidade de conclusão dessa graduação. Com o retorno dos horários de trabalho presencial, necessitando de longos deslocamentos, vinha sendo cada vez mais difícil cursar todas as disciplinas do curso. Com isso, ter acesso às disciplinas atrasadas, ofertadas com possibilidade de maior autonomia no gerenciamento do tempo individual, impulsionou meus estudos. Ainda que não haja interação em tempo real nas práticas, temos possibilidade de assistir as aulas em horário e local mais confortável na rotina de cada um. Pausamos o vídeo, fazemos anotações, retomamos, refazemos atividades mais desafiadoras. Podemos inclusive registrar o processo, gravando vídeos, assistindo a nós mesmos, compartilhando o material com os professores e outros estudantes. Nesse sentido, criamos registros dos corpos em movimento, como formas de escrita em dança.

Refletindo especificamente sobre a dança como modo de existir, como este “dançar a vida” que Garaudy (1980) nos convoca a perceber, vejo que o encontro com a disciplina Modos de Execução chegou para impulsionar e provocar-me ainda mais nesta caminhada a partir das práticas somáticas. Percebo que a integração físico-mental se fez necessária para o mover ao longo do curso. Foi preciso intencionar, preparar o terreno (a casa física), separar os materiais pedidos e abrir espaços – também mentais – para caminhar rumo às transformações

corporais, porque apesar de já estar com um olhar voltado para esta dança da vida, do cotidiano, transformar isto em espaço de pesquisa e criação pede comprometimento, colocar realmente na agenda aquele momento de prática. Vencer a preguiça, o desânimo, lidar com a imprevisibilidade da *internet* e todas as questões apresentadas por esse caminho do ensino remoto demandaram de fato um intencionalidade de estar presente na e para a disciplina. Por vezes meu planejamento de assistir a aula em determinado momento caía, mas se mostrava possível logo à frente, quando minha própria energia de concentração na atividade estava mais propícia.

Hoje, vejo que não há dança somente no corpo ideal, na sala ideal, na técnica e no momento ideal. O curso Modos de Execução em tempos pandêmicos mostrou-me que o “apesar de” – apesar do cansaço, apesar do material não ideal, apesar do espaço físico reduzido, apesar da ansiedade e dificuldade de concentração – é possível fazer danças e criar danças. Para mim, foi a partir de um olhar quase ritual desse abrir espaço, afastando o sofá, retirando a cortina para a luz entrar e preparando o dispositivo eletrônico em uma posição mais favorável, que pude criar com autonomia e no meu tempo a minha própria rotina de conexão corporal e de abertura para o conteúdo que seria apresentado. Cada dia de aula foi realmente um processo de buscar o espaço para a escuta e para a presença. Alguns dias mais difíceis pelo mental: mente acelerada, preocupada. Em outros, pelo desconforto físico: cansaço, indisposição com o calor excessivo, dores. Criar os mapas dessas sensações, por meio do que chamei de diário de bordo, foi importante para enxergar mais concretamente ao final do processo os pontos que eram recorrentes, tanto de limitações como de sensações positivas e imagens.

O curso Modos e Execução foi uma oportunidade de aprofundar essas percepções que vivi nos meses anteriores, em contexto não pandêmico. Colocar o compromisso de praticar, acordar o corpo de forma conduzida através dos vídeos e os registros dos diários de bordo, possibilitou ainda mais a criação de caminhos de observação e desejos de pesquisa em dança. Percebo o que foi se construindo ao longo do processo: sensações se modificando, tensões se dissolvendo ao longo das práticas, encontrando novos modos de mover, mais orgânicos e potentes.

Os materiais solicitados para o despertar corporal – panos de chão, cadeira, cabo de vassoura – mostraram-se ferramentas importantes, que de fato agregaram a um já conhecido repertório – bolinhas de tênis, escova, toalha. Os mesmos foram se tornando parceiros de

trabalho também nas minhas estratégias de aulas de balé e jazz. Apesar das técnicas fechadas dessas danças, consegui introduzir aos poucos estes materiais mais cotidianos para uma prática mais humanizada, integrando o movimento técnico ao prazer de dançar a vida. Resignificar os objetos cotidianos na pesquisa em dança trouxe-me um olhar mais poético para o cotidiano. Todo movimento pode se tornar pesquisa se estivermos com esse estado de presença ativado, expandido e de observação.

Recordo-me que na aula de número seis, de encerramento do programa da disciplina Modos de Execução, foram propostos jogos corporais. Senti tantas sensações e emoções que foi difícil colocar no diário de bordo. Tive vontade de dançar, como há muito não sentia. Foi possível perceber os diferentes modos de execução dos movimentos nas relações corporais sugeridas ao longo da condução, mas também de tantas outras que foram surgindo no fluxo do corpo que queria falar. Revivi e reativei algumas movimentações corporais adormecidas na memória. O balé, o jazz, as danças de salão: todas essas danças existem em mim. Fazem parte da memória muscular, corporal.

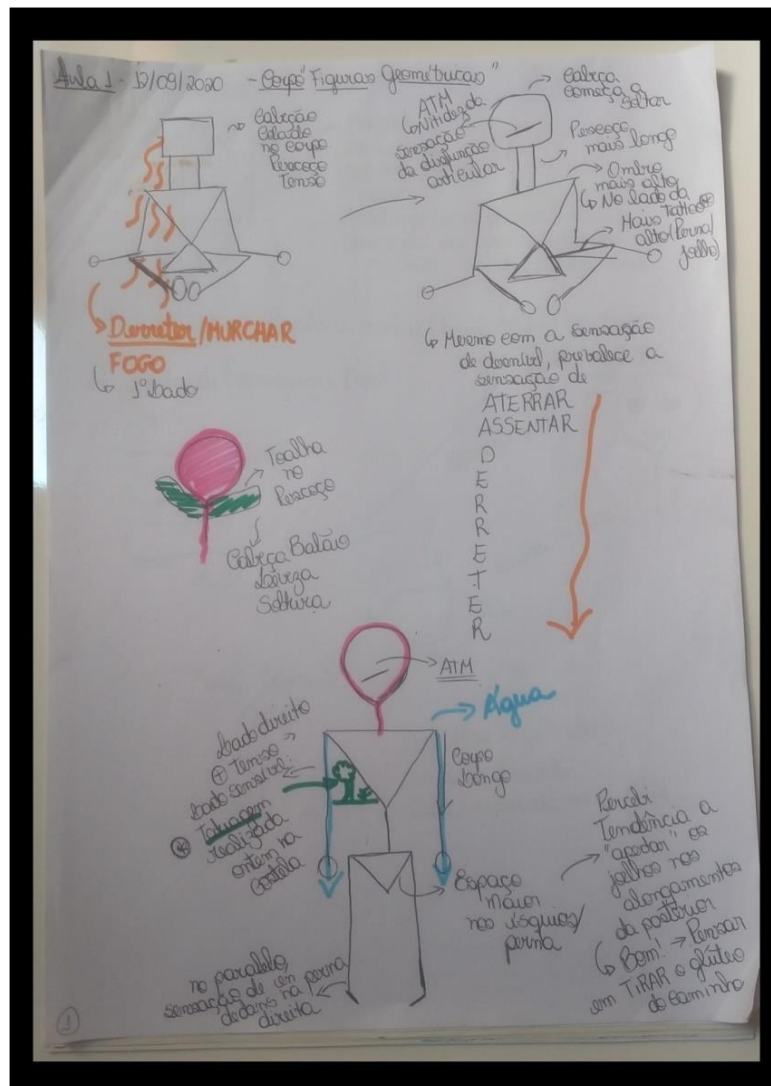
Associo este percurso trilhado na disciplina com minha própria caminhada pela dança no processo de desconstruir a técnica para abrir novos espaços. Seria necessário sair do automático e da reprodução, como nos coloca Jussara Miller (2007), pois o corpo é, por natureza, expressivo e carrega consigo uma bagagem. Seria preciso escutar o que essa bagagem teria a nos dizer. Não seria possível negá-la ou jogá-la para longe. Na aula seis, meu repertório adormecido apareceu e pude entender que não deveria negá-lo, mas ao contrário, poderia revisitá-lo com outros olhos, dando voz ao que me moveria naquele instante e ao que o corpo precisaria para se expressar, não ficando dissociado da vida cotidiana. Assim, percebo que são muitos os modos de execução possíveis dos repertórios já experimentados.

A respeito das dores corporais, por exemplo, foi muito gostosa a descoberta do ponto de encontro da musculatura que sustenta o abdômen próximo à região da oitava vértebra torácica. Região que em encontros anteriores sentia sempre mais travada. No encontro de número três, em que utilizamos a cadeira de madeira para experimentações dos apoios ativos e passivos, pude massagear a musculatura, imaginando as linhas de ativação destas fibras e seu encontro ali, por trás, nas costas, permitiu-me liberá-la. Destaco que perceber a relação deste ponto com a postura, o equilíbrio dinâmico das estruturas da coluna foi um alívio. Um recurso que poderei sempre voltar a encontrar.

Outro ponto de tensão e dor é meu pescoço. Ao longo da disciplina, vários foram os caminhos percebidos para diminuir a tensão e sentir a cabeça “flutuando” no encontro com a coluna. Investigar as posturas, os equilíbrios e desequilíbrios, as mobilizações com o auxílio da toalha ou do bastão, trouxeram-me grande conforto para a região lombar, em que tenho uma hérnia em função da degeneração do disco articular. Na aula com os panos de chão, também consegui perceber um trabalho abdominal diferente e mais eficaz para mim, a partir da simples ação de deslizar. Assim, as propostas do despertar corporal a partir da manipulação e contato com o material sugerido, proporcionaram-me muito bem-estar e um viés de autocuidado. Investigar meu corpo pelo olhar da presença mostrou-se muito importante na minha nova rotina, auxiliando alinhar não somente as estruturas físicas, como organizando as emoções.

Acho importante ressaltar que a criação do diário, com os registros feitos após as práticas corporais, foi importante para a materialização das percepções e transformações alcançadas ao longo do processo das aulas. Meus primeiros registros continham informações pontuais sobre as percepções físicas. Utilizei muitas formas geométricas e esquemas imagéticos para descrever as percepções da estrutura anatômica. Entendo essa primeira etapa do processo como um “entrar em contato” para reconhecer, como nos sugere Miller (2007).

Figura 1 – diário de bordo referente à aula 1.



Fonte: elaborada pelo autor.

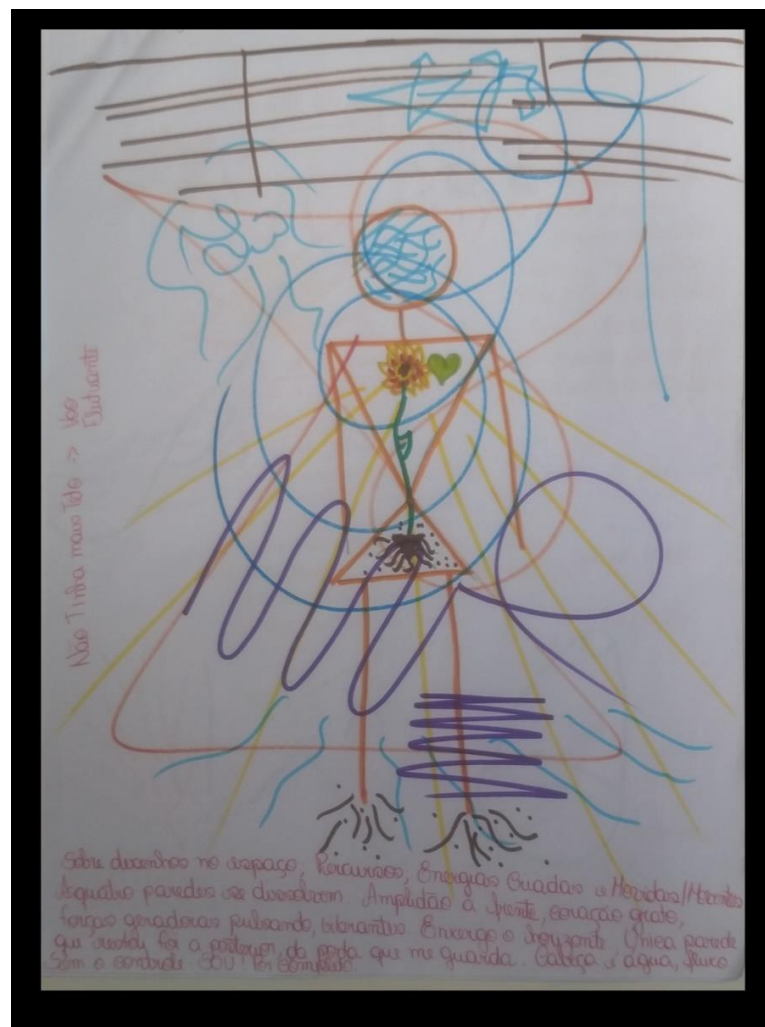
Identifico que aos poucos, a partir do terceiro vídeo das aulas, minha escrita começou a se modificar. Os esquemas e desenhos tornaram-se menos objetivos e as legendas complementares começaram a ganhar corpo com reflexões sobre o fazer, como uma escrita que vai sendo cada vez mais dançada. É como se pensamento e dança se encontrassem em total sintonia para um “*pas de deux*”². A intensidade desse encontro chegou ao ponto de, na última aula, eu sentir dificuldade em escrever, pois as palavras pareciam não dar conta do momento de expansão vivido naqueles oitenta minutos de prática. Meu registro então

² Expressão em francês utilizada no balé clássico para definir uma dança que se faz à dois, como um dueto.

compreendeu várias formas, cores, sensações, esquemas imagéticos e palavras sobrepostas, nesse todo de um corpo presente e expandido.

Extrapolando o mero relato da experiência vivida, foi se tornando um registro dessas memórias que apareciam. Percebi que o corpo, integrado com as sensações, foi dando espaço para outros gestuais e danças, e que os objetos de casa foram se tornando parte do cenário de um corpo reinventado. Sinto que à medida que avançamos nos encontros, a criação foi tomando mais corpo. A vontade de dançar se intensificou, porque o corpo alcançava ali maior potência.

Figura 2 – diário de bordo referente à aula 6.



Fonte: elaborada pelo autor.

Como fechamento, percebo que o encontro com essa disciplina permitiu vislumbrar caminhos criativos a partir das práticas somáticas. A integração do corpo com o espaço – as

formas, dimensões, sensações, o estado de presença – levou-me à percepção de imagens e personas que transitavam em diferentes modos de execução. Ferramentas e jogos foram conduzindo o corpo à criação (ou à percepção) de estados e gestuais não cotidianos. As relações com os tamanhos, intenções, direções espaciais, o que esconde e o que revelo.

Uma frase dita pela professora em uma das aulas práticas, que me marcou bastante foi: “você sabe o que te interessa no que você está fazendo”, me levando a considerar a importância de construir a percepção do que me interessa enquanto me interessa. É um jogo importante para o caminho da criação. Percebia que ia fazendo “anotações mentais” do que me interessava. Fui me lembrando de práticas de jogos teatrais que havia experimentado anteriormente e que poderiam ser associadas àquele percurso do despertar corporal para se desdobrar em cena. Por fim, os registros em forma de diário de bordo apresentam-se como uma ferramenta também potente, tanto para materialização das percepções do processo como para organizar para as novas criações, sugerindo (ou revelando) temas de interesse no que estou fazendo. De forma processual, percebo que foi possível criar, dançar e pensar uma dança que estivesse em consonância com o modo de existir, em cada momento da vida e em cada corpo.

3 Por outros modos, entre tantas execuções

O ano é 2020, começam a surgir inesperados: um caos invisível e escondido em pausa. Isolamento, pandemia, um novo normal. Surgem outros modos de vida, tempos e espaços que antes não eram percebidos, em casa, entre telas. Ficamos sem aulas, sem saber do futuro. Em meio a tudo isso, passei a me indagar: como está nosso modo de sonhar? Como lidar com esses novos modos de executar a vida? *Lives* por toda a parte, a necessidade de ficar *online*, sem sair da linha, ficar vivo, sobreviver. Em pausa. Aqui estou, morador e residente na cidade X, sendo aluno concluinte do curso de bacharelado em dança na Universidade X, mas concluir o que? Como atravessar as paredes de casa para prosseguir? Será possível encontrar meios para mover o mundo?

Percebi que precisava encontrar margens para seguir o Rio, atravessar o rio, deixar-me levar pela correnteza. Meu corpo pedia vida, movimento, ar, outras temperaturas, transpiração, ação: o corpo quer dançar. Sentia desejo de ser a expressão de vida, de romper com o que era limitador. Na “cidade maravilhosa”, envolto pelas paisagens dos cantos da minha própria casa, encontro-me com meu **corpo-casa**. Talvez aqui ainda fosse uma casa-

corpo, que aos poucos fui ganhando intimidade e deixando-me transformar, até perceber em mim mesmo espaços, lugares para habitar e assim me tornar um corpo-casa.

Embarcamos na jornada de ensino remoto na disciplina de Modos de Execução, em período excepcional, com aulas síncronas e assíncronas, entre tempos e contratempos. A estratégia para essa configuração foi encontrar um contorno para poder prosseguir na rota, sem muitos desvios.

Ao longo do período me perguntava: estaríamos limitados pelo nosso espaço para as vivências? Segundo Klauss Vianna (2018), o espaço é uma coisa limitada e, paradoxalmente, sem limites, assim como a vida. Então, penso que precisaríamos nos tornar parte desse espaço, a fim de estabelecer nossa relação com o mundo. Nessa necessidade, o espaço que era visto como limitado, a partir da experiência dançante pode se revelar potente e libertador. Dou-me conta que no meu processo de vida habitei lugares diversos, como o ventre da minha mãe, o berço de quando era bebê, os espaços da casa onde cresci e, assim, fui à busca de mais espaços, até chegar aqui e me perceber investigando o que se configura espacialmente nesse modo remoto.

Qual o espaço da dança? Por que não dançar em casa? Percebo que a dança passou por um refinamento da execução do movimento e, com isso, trouxe especificações de lugares para se dançar. Durante minha trajetória nesse campo vivenciei certa organização das aulas de dança, em que eram utilizadas salas com espelhos, barras, chão de madeira com linóleo, até que então me encontrei em um mundo em tempos pandêmicos, onde o meio possível de se dançar era a minha própria casa. E as salas virtuais e cursos on-line se tornaram um meio possível de transmissão de conhecimento.

Na disciplina Modos de Execução, fui percebendo que em cada aula havia uma nova experiência: sentindo as fricções da toalha na pele despertar as células, acordando o corpo com o deslizar dos tecidos, agitando as partículas, conduzindo os movimentos como travessias topográficas entre as partes do corpo. Neste sentido, a abordagem somática proposta nas aulas nos conduzia para uma experiência sensível: eixo variável, relações espirais, trânsitos nos apoios, movimento de relação entre, percepção do tempo que habita no corpo. A cada instante surgiam novas informações, como uma rede de comunicação constante. A cada postura que visitava, me encontrava por outras salas, portas, janelas, entre tantos outros lugares desse **mundo-corpo**.

Citando mais uma vez Klauss Vianna, “tudo no corpo, na vida, na arte, é uma troca” (VIANNA, 2018, p.78), assim percebi que a disciplina se dava em um circuito de trocas. Primeiramente, uma troca em práticas de cuidado de si, percebendo o mundo no meu próprio corpo, seguindo pelas presenças que interagiam nos processos da abordagem somática facilitada pela professora, presença da escrita expressa nos diários após as vivências, presença do mundo em trânsitos, presença do ar, da luz do sol, do calor e suor, que lubrificava a pele em movimentos, presença do tempo que se alargava pelo corpo em fluxo, que buscava seu próprio tempo. Sinto que pude permear o **corpo-mundo** a partir do imaginário que, como diria Letícia Teixeira: “evoca um campo aberto que conecta o dançarino com suas dimensões perceptivas, afetivas, culturais, ou seja, com sua humanidade, e o histórico de sua corporeidade” (TEIXEIRA, 2019, p.589).

CORUNDO, MURPO - CORMUNPODO - MURUNCODOPO

No início, muitas vezes deparei-me com a indisposição e a sensação de um corpo bloqueado, mas que a cada momento ganhava mais espaços, pois o processo abordado em aula era sobre permear a experiência. Essa percepção me conduz novamente à Teixeira, de seria “pelo amplo espectro de possibilidades abertas que absorvem prazerosamente novas vivências” (TEIXEIRA, 2019, p.582).

A partir das primeiras aulas, podia sentir os tecidos musculares e da pele alargarem-se e, então, dava-me conta dos anéis articulares e da relação mais fluida que surgia com a sensação de volume e expansão corporal. Podia perceber que a energia estática era liberada a partir da injeção de movimento pelo corpo, gerando micro-gotículas de suor, um vapor de vida, uma dança celular que ia para além do corpo, pois saía da pele e vazava para o ambiente.

Na terceira aula, usando da força potencial e do movimento que se liberava da ação empregada em relação ao objeto cadeira, deixava-me cair e subir resistindo à gravidade, em sentido oposto ao chão, sentindo os apoios presentes e os circuitos de movimento em um corpo que se cadenciava e se condensava. Chego ao **corpo-imensidão**, ainda mais vivo, **corpo-chuva**, que se deixa cair e que corre deitado, percebendo as forças que o atravessam. Escorre pela cadeira, derrete no chão, integra-se aos objetos que o cercam, atravessa a parede para observar tudo acontecer. Muitos sentidos para cair, cada vez com um novo caminho para se percorrer.

Deparei-me, então, com a quarta aula, em que deveríamos usar tecidos no chão para deslizar pelo espaço. Sinto como se estivesse subindo uma montanha, quando a transferência

do corpo se dá circularmente, numa sensação do movimento que possibilita continuar a subir, escalar. Cada parte do corpo, que apoiasse ou se projetasse para criar uma dimensão resistida pelo peso, era como estaca que fura uma pedra para fixar, a fim de manter-se pendurado. Então, lanço-me por deslizar por toda casa, percebendo que agora o atrito se apresenta de forma mais gentil, em um constante escorregar, espalhando-me pelos espaços, ainda sentindo a presença dessas oposições, mas talvez num movimento de descida do alto dessa montanha: deixar-me descer. Percebo o corpo como um circuito de forças e de energias, que busca outros espaços. Como resistir nesse entre de forças? Por onde caminhar? Que caminhos me geram esses caminhos? Sensação de subir colinas e descer vales, escalar montanhas e escorrer em cachoeiras. Alta exigência física. Relacionamento com as possibilidades dos recursos que o corpo encontra no caminho. Pele ativa, tecido vivo. E, então, lidar com as forças de atrito, fricções, deslizos, usando oposições como meio de estabilização e suporte pela resistência. Mãos aderentes, ísquios direcionais, **corpo-tecido-chão**, texturas em um *triálogo*.

Ao longo das aulas percebo que o despertar do corpo acontece por camadas: pele que se esfrega, tirando o pó; músculos que são amassados e pressionados para o deslizar; osso que sacudo e percuto; energia que se faz circular. Tenho a sensação do aumento do tamanho do corpo, quando as partículas se redistribuem. Precisávamos “molhar” os tecidos (musculares, articulares), para gerar mais espaços.

A cada aula, a sensação era como se abrissemos um baú de brinquedos, em que se apresentavam formas diversas, movimentos variados, estímulos diferentes a partir da interação com cada objeto. Lembra-me a infância e dou-me conta da importância das brincadeiras, dinâmicas, cores, formas e tamanhos. **Corpo-Brincante**. Como uma esfera ramificada, percebo-a com muitas pontas, em abertura para conexões. Fala-se de diversidade, ser *pluriversal*.

Com a quinta aula, adentro naquilo que se revela com o aumento da percepção: observar a vida, ser movimento em cores, corpo que respinga a tinta em uma tela em branco, pintando o espaço vivo. As paisagens são expressas pelo movimento, por pontos de vibração. O corpo esparrama-se em espasmos, sendo deslocado pelo espaço. Abro portas e janelas para poder olhar o céu e viver.

Já na última aula, percebo o encontro de diversos pontos, que se encaixam. As diferentes qualidades de movimento estabelecem pontos de ligação com o fluxo do movimento, entrando em esferas fluidas. Luz, energia, SOL. Vibração Solar. Penetração dos

raios. Luz que atravessa. Envolver-me em movimentos: penetrar o espaço, invadir o mundo que me vai e volta em voltas.

Agora estou dentro do baú de brinquedos, tomado pela alegria da poesia:

A dança que se dança
Dança em vida de vindas
Sobre o que dançou e levou-se
Nada pode vir se já foi então
Como algo que sempre é

Aqui está dançando
Esta dança que se dança
Nas mais minúcias movidas
Esferóides circulares espirais

Pirar em toda a casa
Casa em toda paira
Pontos de luz
Luz de caminhos que soprou
Sendo que aqui não acabou!

Como acabar? Essas práticas que nos fazem sobreviver, saber viver, como diz a canção de Roberto e Erasmo Carlos³, um grande jargão brasileiro, revelam-nos modos de seguir a vida nesse emaranhado complexo de se viver, para que possamos encontrar outros possíveis modos e criar em meio àquilo que antes não se conhecia. Entre tantas possibilidades de se fazer dança, expandimos a percepção e buscamos por outros modos, entre tantas execuções. Nos contextos que nos movem nesse tempo remoto, pude me dar conta de que mesmo em práticas com execuções já definidas, como o balé clássico, por exemplo, podemos encontrar outros modos possíveis de se executar o movimento, dando mais camadas e aprofundando o trabalho corporal, pela mudança do ponto de vista e, até mesmo, pela

³ Faz-se referência à canção “É preciso saber viver” concebida em 1968 por Roberto e Erasmo Carlos.

intermediação das conexões digitais. Os caminhos para se chegar a um mesmo ponto podem ser diversos, tornando ainda mais interessante o processo. Assim, sigo com esse rio, fluindo pelas criações nesse mundo sem fim, para que não tenha fim. Para que, então, ao findar tudo isso, possa se tornar um movimento contínuo de busca, no encontro, nas trilhas e montanhas que percorremos. Em espirais vou indo, com voltas pelo corpo esférico, na saia que balança, o coração que pulsa e ondula, treme, vibra a pele, com as gotas da paixão por poder simplesmente dançar essa dança, aqui, agora, danço.

No contexto da pandemia, especificamente, a experiência com esta disciplina me fez perceber as possibilidades de atuar nos estudos do corpo e o quão importante é o tempo de dedicação para si, pois temos nosso próprio tempo e precisamos de interação para variar nossos modos de ser em movimento. Mesmo sentindo falta da presença (aquela que já conhecia), esse momento foi de grande importância para que eu pudesse ir à busca de outras presenças. Nessas presenças reveladas a partir das experiências propostas pela disciplina, nos diálogos comigo mesmo, nas impressões escritas após as práticas de aula e conforme o curso prosseguia, pude perceber que as manifestações impressas nos diários estavam se expandindo e ganhando um fluxo maior.

Prossigo investigando meus tantos possíveis corpos, aqueles que partilharam dessa trajetória, a casa-corpo que se tornou corpo-casa, o mundo-corpo que se percebeu corpo-mundo, chegando ao corpo-imensidão, regado pelo corpo-chuva, explorado pelo corpo-tecido-chão e esbaldado no corpo-brincante. Por outros modos, dentre tantas execuções, o corpo dança e, dançando, resiste.

4 (em branco)

Se fosse possível na estrutura de apresentação de textos acadêmicos e científicos, esta seria uma página em branco. Como um espaço vazio, revelaria a falta, a perda e talvez a abertura para o que ainda não está dado. Voz ausente. Apresenta-se o silêncio como relato de um dos estudantes convidados a participar do grupo de estudos para compor o presente texto polifônico, mas que não pôde dar continuidade ao trabalho. A pandemia revelou tanto a sua presença, quanto a sua ausência.

Primeiramente, o ensino remoto propiciou o retorno desse estudante ao mundo acadêmico, quando teve a possibilidade de retomar os estudos deixados de lado pela dificuldade em se deslocar até a Universidade, devido à distância geográfica de sua

residência. No entanto, após perceber a possibilidade de retomada do ensino presencial, decidiu trancar o curso e matricular-se em outro, que fosse EAD efetivamente, para que pudesse prosseguir.

Nos primeiros dias de aula, via-se estampado em seu rosto um sorriso de quem estava animado com as propostas, que já há algum tempo não participava. No teste da plataforma de reunião on-line, foi o primeiro a se disponibilizar em ajudar e logo já estava na sala, ansioso para o início. Dedicou-se com afinco, mesmo percebendo seu corpo rígido, com encurtamento por falta de trabalho corporal.

Apesar do empenho ao longo de toda a disciplina, não foi possível sua permanência e continuidade na Universidade. O ensino remoto, permitiu esse estudante viver novamente o ensino acadêmico na universidade pública brasileira, mas não garantiu sua estada.

5 Considerações finais – possíveis modos a partir do ensino remoto

Reunimos nossas vozes para escrita destas últimas considerações, para que pudéssemos mapear as questões comuns entre docente e discentes, que ecoaram em uníssono nesta composição. A partir da análise dos relatos e constatações, contendo nossas percepções obtidas ao longo da disciplina Modos de Execução, apresentamos as considerações finais.

Percebemos que por se tratar de um período letivo excepcional, que inaugurou o trabalho remoto de ensino-aprendizagem na universidade em questão no contexto pandêmico, houve um estranhamento inicial generalizado. Diferente do que já tínhamos vivido até o momento, foi necessário “desinventar” aquilo que sabíamos para que pudéssemos abrir espaço para outros modos de se fazer, pensar, criar, ensinar e aprender dança. Não serviam mais os mesmos parâmetros anteriores, as mesmas estratégias e metodologias. Tivemos que nos desacostumar.

A partir do trabalho do corpo-em-fluxo (MILLÁS, 2019), que propõe abertura ao momento, em um movimento de escuta a nós mesmos, aos outros e ao espaço, foi possível experienciar as propostas e envolvermos-nos no contexto do trabalho remoto. Entendemos que se trata de uma permissão necessária, de uma concessão com nós mesmos, em que precisamos estar disponíveis, descolando-nos de padrões ou ideais preconcebidos.

Percebemos que esta abertura para o que se apresentava como outro – diferente – tornou possível não somente a realização da disciplina, como a criação de outros modos de vida. O próprio grupo de estudos, com desenvolvimento das reflexões apresentadas neste

texto, foi fruto desta disponibilidade. Portanto, o contexto pandêmico revelou um potencial espaço de criação e o processo de constante aprendizagem que devemos estar imersos para podermos lidar com as adversidades.

A partir do ensino remoto também foi possível encontrar outros espaços para realização das atividades, percebendo a potência criativa dos próprios ambientes domésticos, assim como dos objetos cotidianos, que foram ressignificados e se tornaram parte da estratégia metodológica empregada na disciplina, ampliando referenciais. Trouxemos possíveis locais de trabalho antes ignorados, pois tinha-se em mente um espaço específico já preconcebido, foram reinventados e trazidos à tona.

Também se reconheceu a extensão concreta da universidade, que literalmente chegou até a casa da comunidade acadêmica, dos diversos docentes, discentes e técnicos, levando as aulas, propostas, discussões e criações para seus espaços compartilhados, envolvendo outras pessoas nessas relações. Se antes, parte dos próprios familiares dos estudantes, por exemplo, desconheciam o que eles faziam num curso de graduação em dança, com o ensino remoto, puderam se aproximar do contexto, criando-se possíveis pontes e interações.

Ademais, verificamos que a disciplina em questão se tornou espaço de autocuidado e potência de transformação, abrindo margem para o que ainda não estava dado, trazendo perspectivas possíveis de cada agente envolvido seguir no contexto pandêmico, lidando com os desafios e incertezas presentes.

Reconhecemos que a organização do plano de ensino, tendo sido exposto desde o início as metodologias que seriam empregadas, as formas de avaliação, as estratégias de ação, os materiais necessários para a prática e o cronograma das aulas, foi uma chave facilitadora para o processo. Como num jogo, quando se tem as regras explícitas e disponíveis, todos podem entrar e se permitir vivenciar a atividade proposta, cada qual à sua maneira. Consideramos que essas regras, como os limites de um rio, não serviram para aprisionar, mas para tornar possível o fluxo de água, deixando que o rio tivesse movimento e não vazasse num possível pântano. Igualmente, percebemos a necessidade por parte dos estudantes de se organizarem com o seu dia-a-dia, materiais e espaços de trabalho, para que pudessem experienciar a atividade com profundidade.

Também destacamos a importância do corpo em experiência, alargando fronteiras do espaço de ensino-aprendizagem, para que seja possível a aproximação da arte com a própria vida. Percebemos que a sensação de conexão e sincronicidade com o que estava sendo pedido,

permitindo aos praticantes se sentir assistidos, mesmo estando sozinhos em suas casas, foi alcançada ao longo das aulas. Diversos relatos apontaram para a sensação de ser “abraçado” pelo espaço em que se realizava a atividade. Desta forma, identificamos que se criou a possibilidade de presença, mesmo na ausência.

Constatamos também que o ensino remoto se tornou, para parte dos estudantes, uma forma possível de finalização do curso de graduação, pois abarcou excepcionalidades e propôs outra forma de se desenvolverem as atividades, dispensando longos deslocamentos da residência até o local de estudo e, até mesmo, horários fixos de trabalho.

Reconhecemos o ineditismo do texto pela situação excepcional que se originou, partindo-se das experiências vividas, numa tentativa de construção de um texto polifônico, no qual fossem partilhadas as reflexões obtidas. Buscamos, assim, mapear as experiências, não com intuito de aprofundar em questões conceituais, mas de nos aproximarmos dos conceitos que surgiram dentro da própria prática de ensino. Nesse sentido, por se tratar a pandemia de um contexto mundial, em que se apresentam diversas fragilidades e risco explícito, em que sentimos a iminência da morte, valorizamos a divulgação e partilha de experiências como esta, que apresentam metodologias empregadas e estratégias de ação para o ensino remoto, apontando possibilidades de se pensar e criar alternativas.

Desta forma, percebemos que a pandemia introduziu um espaço necessário de pausa e favoreceu que outros modos fossem criados e incorporados às formas já consolidadas de ensino-aprendizagem. Por fim, neste viés, também entendemos que o período letivo excepcional da Universidade X se tornou importante como espaço de experimentação, apontando para possibilidades metodológicas, que podem ser elaboradas e incorporadas nos períodos letivos seguintes, quer sejam remotos ou presenciais.

Referências Bibliográficas

- BERTAZZO, I. **Corpo vivo: reeducação do movimento**. São Paulo: Edições SESC SP; 2010.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BORGES, H. A poética do corpo: uma leitura do trabalho de Angel Vianna. **eRevistaPerformatus**, v. 2, n. 7, p. 1-16, 2013. Disponível em http://performatus.com.br/wp-content/uploads/2013/10/AngelVianna_ed7_eRevistaPerformatus.pdf. Acesso em 28 março 2021.
- CHAMPIGNION, P. **Aspectos biomecânicos: cadeias musculares e articulares: método G.D.S.: noções básicas**. São Paulo: Summus, 2003.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir**: a psicologia da experiência Optima, medidas para melhorar a qualidade de vida. Tradução Marta Amado. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.
- FOUCAULT, M. **Verdade e subjectividade**. Revista de Comunicação e linguagem. Lisboa: edições cosmos, v. 1, n.19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra; 2014.
- FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. In: **Cadernos do Gipe-CIT**. Salvador: UFBA/PPGAC, n.1, p.40-55, 1999.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, J. **Movimento Total**: O corpo e a dança. Lisboa: Relógio d'Água, 2001.
- GODELIVE, D-S. **Cadeias Musculares e articulares**: o método G.D.S. São Paulo: Summus, 1995.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes; 1989.
- HANNA, T. What is somatics? **Journal of Behavioral Optometry**, v.2, n.2, p. 31-35, 1991.
- LOUPPE, L. **A Poética da Dança Contemporânea**. Tradução Rita Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MILLÁS, C. R. G. **Corpo-em-fluxo**: dança e escalada como práticas de emancipação para o artista da cena. 2019. 243 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2019.
- MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.
- RESENDE, C. O que Pode um Corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como um instrumento terapêutico. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 18, n.3, p. 563-574, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300011>.
- SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SHUSTERMAN, R. **Consciência Corporal**. São Paulo: É realizações, 2012.
- TEIXEIRA, L. P. A corporeidade e a análise funcional do corpo no movimento dançado em diálogo com outras práticas corporais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 5, n.3, p.581-595, set-dez de 2019. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.45735>.
- VIANNA, K. **A dança**. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2018.

**Condição digital e desigualdades educacionais:
novas possibilidades históricas para constituir e conectar-se na cultura
digital**

**Digital condition and educational inequalities:
New historical possibilities to constitute and connect in digital culture**

Vanina Costa DIAS*

Ione Aparecida Neto RODRIGUES**

RESUMO: Este ensaio visou analisar em que aspectos a necessidade de uso, quase que obrigatório das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação durante a pandemia da Covid-19, potencializou as desigualdades já presentes no acesso aos recursos tecnológicos e virtuais para estudantes brasileiros e ainda de que forma esta desigualdade impactou os processos de ensino-aprendizagem. Tomou-se como norteadores desse estudo os conceitos de Cultura Digital e Condição Digital. Assim, partiu-se de uma revisão bibliográfica e documental sobre o uso e os acessos à Internet no Brasil, principalmente pela população escolar, para analisar esse panorama, dialogando com pesquisadores e estudiosos do campo da educação, da sociologia e da comunicação. Nesse percurso foi possível concluir que, tanto para os desiguais quanto para aqueles que se encontram em uma condição privilegiada de acesso à Cultura Digital, é preciso construir um novo contrato social que envolva uma agenda para elaboração de políticas públicas que garantam o acesso à Internet como um direito universal. Por outro lado, é importante fazer uso dos espaços digitais como apropriação de uma Cultura Digital que muda o mundo, o jeito de ser nele e seus valores. Nesse sentido, o digital não é apenas um ambiente, é um novo ecossistema que nos abriga.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Digital. Condição Digital. Desigualdade Social

ABSTRACT: This article aimed to analyze in what aspects the need for the almost mandatory use of Digital Technologies of Information and Communication during the Covid-19 pandemic, potentiated the inequalities already present in the access to technological and virtual resources for Brazilian students and how this inequality impacted the teaching-learning processes. The concepts of Digital Culture and Digital Condition were taken as guidelines for this study. Thus, we started with a bibliographical and documental review on the use and access to the Internet in Brazil, mainly by the school population, and analyzed this panorama in dialogue with researchers and scholars in the fields of education, sociology and communication. In this path, it was possible to conclude that, both for the unequal and for those who are in a privileged condition of access to Digital Culture, it is necessary to build a new social contract that involves an agenda for the elaboration of public policies that guarantee access to the Internet as a universal right. On the other hand, make use of digital spaces as an appropriation of a Digital Culture that changes the world, the way of being in it and its values. In this sense, the digital is not just an environment, it is a new ecosystem that shelters us.

KEYWORDS: Digital Culture. Digital Condition. Social inequality.

* Psicóloga, Doutora em Psicologia pela PUCMinas – Faculdade Ciências da Vida/ Sete Lagoas-MG ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7310-1740>; e-mail: vaninadias@gmail.com.

** Pedagoga, Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo CEFET-MG – Faculdade Ciências da Vida/ Sete Lagoas-MG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1200-4186>; e-mail: ionerodrigues0912@gmail.com.

1 Introdução

O ano de 2020, um ano inusitado, trouxe uma nova realidade mundial: uma pandemia . O coronavírus lançou o futuro na mesa: os mais pobres, os mais vulneráveis e os mais velhos morrem mais. O futuro devastador chega cedo e torna presente a necessidade de acordos e consensos globais. Do mundo da cultura, da arte, das ciências sociais, somos chamados a consensos e acordos necessários. (SACRISTÁN, 2020)

Nesse cenário inusitado e repleto de incertezas, a situação epidêmica vivida desde março de 2020, fez com que vivêssemos um momento em que o uso de recursos tecnológicos e virtuais se intensificasse em todas as áreas a partir da necessidade do distanciamento social. Relações interpessoais, instituições, processos sociais, de trabalho, lazer, educação e as próprias pessoas como sujeitos individuais passaram a ficar dependentes, de alguma forma, de um equipamento conectado à Internet para continuarem exercendo alguma atividade produtiva, educacional e de lazer (DIAS; RODRIGUES, 2019).

E ninguém, principalmente professores que já se utilizavam de recursos digitais nas suas atividades acadêmicas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão da Covid -19. A suspensão das atividades escolares presenciais foi inevitável. Em todos os cantos do planeta, determinou-se que professores e estudantes migrassem para a realidade digital, transferindo e deslocando metodologias e práticas pedagógicas particulares dos espaços físicos de aprendizagem, para o que foi designado por muitos, de ensino remoto de emergência (MOREIRA; HENRIQUES, et al, 2020).

Tendo como norteadores os conceitos de condição digital e cultura digital, esse ensaio buscará analisar as seguintes indagações: a necessidade de uso quase que obrigatório das TDIC durante a pandemia da Covid -19 potencializou as desigualdades já presentes no acesso a esses recursos para estudantes brasileiros? De que forma essa desigualdade impactou os processos de ensino-aprendizagem?

Para responder a esses questionamentos, partimos de uma revisão documental e bibliográfica sobre o uso e acessos à Internet no Brasil principalmente pela população escolar, fazendo a análise desse panorama em diálogo com pesquisadores e estudiosos do campo da educação, sociologia e comunicação.

2 A Cultura Digital como potência para transformações sociais

Inicialmente será preciso deixar claro nossa referência para o que estamos chamando de “Cultura Digital” e “Condição Digital”.

Como Cultura Digital, tomamos como referência o que disse Gilberto Gil em uma aula magna enquanto Ministro da Cultura em 2004. Em sua fala, ele nos traz uma síntese do que muitos estudiosos e pesquisadores do tema nos ensinam. Assim diz ele sobre a Cultura Digital:

Novas e velhas tradições, signos locais e globais, linguagens de todos os cantos são bem-vindos a este curto-circuito antropológico. A cultura deve ser pensada neste jogo, nessa dialética permanente entre tradição e invenção, nos cruzamentos entre matrizes muitas vezes milenares e tecnologias de ponta, nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão, e a dimensão econômica. [...]¹

Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura [...] (GIL, 2004, apud OLIVEIRA, 2019, s/p).

Aqui percebemos que a Cultura Digital é um campo de conhecimento amplo e potente, que se articula com qualquer outro além das tecnologias, como a arte, a educação, a filosofia, a sociologia, a psicologia e com isso se propõe a maximizar todos os campos do saber. A Cultura Digital diz de um compartilhamento de saberes, de uma criação coletiva, de uma convergência e que possibilita processos vivos de articulação que impactam nosso modo de vida. Através da digitalização e da virtualização desse modo de fazer cultura, é possível gerenciar as informações e os conhecimentos produzidos pela humanidade. (DIAS; LIMA 2021)

Manuel Castells (2008), sociólogo espanhol, em dossiê publicado pela revista Telos, conceituou a Cultura Digital caracterizando-a em seis aspectos: capacidade de comunicação que combina diferentes produtos (texto, vídeo, som etc.) a partir de uma linguagem propriamente digital; comunicação global e local em tempo real, substituindo o processo de interação tradicional; a existência de diversos modos de comunicação; o hipertexto: interconexão das redes digitalizadas que possibilita transitar de um link a outro em tempos

¹ Fala proferida por Gilberto Gil em Aula Magna na Universidade de São Paulo em 11 de agosto de 2004.

diferentes; capacidade de reconfiguração dos sentidos nas várias camadas dos processos de comunicação; constituição gradativa de uma mente coletiva, construída a partir da conexão em rede de várias mentes individuais.

Associando este grande conceito de Cultura ao qualificador de Digital, o que se pretende é não tanto designar uma tecnologia como uma técnica, um *know-how*, cultural mesmo determinado pela relação dialética entre inovação tecnológica e transformação social, que vai desde novos modos de criação simbólica para seus processos de armazenamento, disseminação até seu uso social. Assim considerada, a Cultura Digital não implica necessariamente uma 'nova' cultura, radicalmente diferente da anterior, mas também não é uma mera extensão da cultura analógica. Não há dúvida de que sua imbricação com os enormes saltos tecnológicos das últimas décadas implicou em profundas transformações na oferta e na demanda de conteúdo simbólico (RAMIREZ, 2011).

Em sua essência, a Cultura Digital diz de um compartilhamento de saberes, de uma criação coletiva, de uma convergência e que possibilita processos intensos de articulação que impactam nosso modo de vida. Nesse sentido, podemos dizer que através da digitalização e da virtualização desse modo de fazer cultura, é possível conduzir, interceptar as informações e os conhecimentos gerados historicamente pelos homens.

Os principais meios de acesso à essa produção de conhecimento são os artefatos digitais, tais como os computadores, tablet's e, principalmente, os telefones celulares e smartphones. O uso desses aparelhos e seus diversos recursos vêm permitindo a conexão entre milhões de sujeitos através das redes de informações, transformando as práticas cotidianas que incorporaram novos hábitos provocados pelo uso intenso das tecnologias.

Sintetizando, a Cultura Digital, como afirma Gere (2008) só pode ser identificada a partir da evolução tecnológica e das características que distinguem seus recursos daqueles que vieram anteriormente. Analisar a Cultura Digital como um elemento autêntico, novo e norteado pelos avanços tecnológicos, seria remeter o pensamento ao determinismo. Para esse autor, “a tecnologia digital é um produto da Cultura Digital, e não vice-versa” (GERE, 2008, p.17). E citando ainda Gilles Deleuze, podemos dizer que “a máquina é sempre social antes de ser técnica. Há sempre uma máquina social que seleciona ou atribui os elementos técnicos utilizados” (DELEUZE; PARNET, 1977).

Desse modo, a Cultura Digital não se relaciona somente com as oportunidades apresentadas pela tecnologia digital, mas compreende outras formas de pensar de realizar

determinadas práticas incorporadas por essa tecnologia, fazendo parte de sua existência. Fazer uso da Cultura Digital é convocar os sujeitos para novas práticas de uso de um conjunto de aparatos que incluem a telefonia digital, as comunicações instantâneas e a telepresença. É também remeter-nos a várias formas midiáticas, dentre elas a realidade virtual, o cinema o televisão digital, a música eletrônica, os jogos de computador, e assim por diante (DIAS; LIMA, 2019).

Já ao falar da Condição Digital, Félix Stalder (2018) apresenta o termo "condição" como uma condição cultural pela qual os processos de significado social, ou seja, a perspectiva normativa de existência, são explícita ou implicitamente negociados e realizados por meio de atividades individuais e coletivas.

Levando em conta que a cultura direciona nossas ações e dá forma à sociedade, por meio da materialização e repetição, o que significa tornar-se visível, produtiva e negociável. Nesse sentido, as pessoas são livres para aceitar, rejeitar ou ignorar. O significado social de cultura - isto é, o significado compartilhado por várias pessoas - só pode acontecer por meio de processos de troca dentro de formações maiores ou menores.

A cultura não é algo estático ou algo possuído por uma pessoa ou um grupo, mas sim um campo de disputa que está sujeito às atividades de várias mudanças em andamento, cada uma acontecendo em seu próprio ritmo (DIAS, 2016). O campo da cultura é permeado por reivindicações concorrentes de poder e mecanismos para exercê-lo. Isso leva a conflitos sobre quais quadros de referência devem ser adotados para diferentes campos e dentro de diferentes grupos sociais, sendo concebida como algo totalmente heterogênea e híbrida.

Como afirma Stalder (2018) a ênfase na materialidade da cultura também se reflete no conceito de digital. Mídia são tecnologias relacionais, o que significa que facilitam certos tipos de conexão entre humanos e objetos. Seguindo esse pensamento, "digital", portanto, denota o conjunto de relações que, com base na infraestrutura das redes digitais, é realizado hoje na produção, uso e transformação de bens materiais e imateriais, e na constituição e coordenação da atividade pessoal e coletiva.

Nessa lógica, o cerne está menos no domínio de uma determinada classe de recursos tecnológicos - o computador, por exemplo - e ainda menos na distinção entre "digital" e "analógico", "material" e "imaterial". Ainda para Stalder (2018), o "digital" refere-se a possibilidades historicamente novas para constituir e conectar vários atores humanos e não humanos, que não se limita à mídia digital, mas em vez disso, aparece em todos os lugares

como um paradigma relacional que altera o reino de possibilidade para vários materiais e atores.

3 Condição de desigualdade ao acesso às tecnologias digitais

Anterior à implantação emergencial das práticas de ensino-aprendizagem remotas tornadas quase que obrigatórias pela pandemia da Covid-19, as políticas públicas de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) foram preconizadas Plano Nacional de Educação, e seriam implementadas via Programa de Inovação Educação Conectada, instituído em 2017, objetivando apoiar a universalização do acesso à Internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Esta lei, destacava a importância de implantar políticas de acesso à Internet, sobretudo para populações vulneráveis socioeconomicamente e de baixo desempenho educacionais. Esse Programa previa também recursos financeiros para apoio técnico para as instituições de ensino (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a crise sanitária mundial instaurada e as suas consequentes políticas de distanciamento social infligidas pelo governo federal na tentativa de combater o contágio da Covid-19 no território brasileiro, acentuou as já conhecidas desigualdades educacionais.

Dada a necessidade de cancelar aulas presenciais, o governo brasileiro e instituições educacionais recorreram a uma variedade de tecnologias em uma tentativa por manter a oferta de atividades educacionais a 47,9 milhões de estudantes na educação básica e 8,603 milhões de estudantes nas instituições na educação superior conforme dados do Censo Escolar de 2019.

Neste cenário, as condições técnicas e logísticas, de acesso às tecnologias digitais como computadores/tablets/smartphones e uma conexão de Internet suficientemente robusta, capaz de assegurar o tráfego de comunicação dos envolvidos sem interrupção e com o máximo de velocidade, é crucial. Cabral e Pinto (2020) chama a atenção para o fato que, somente o acesso as essas tecnologias podem garantir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem para que o nível de motivação e envolvimento dos estudantes e professores não sofra rupturas. Os autores, alertam ainda que, é necessário que exista um espaço central para a aprendizagem, como por exemplo a plataforma Moodle, o Google Classroom ou o Microsoft Teams, não obstante o fato de os professores poderem utilizar outras ferramentas digitais de apoio ao ensino. E ainda, deve ser também dada atenção às condições de acessibilidade de

estudantes com necessidades educativas especiais aos conteúdos e recursos de aprendizagem disponibilizados. (CABRAL; PINTO, 2020)

No entanto, o problema mais sério a ser enfrentado de forma premente em termos da educação, é o acesso de um número importante de famílias que não possuem equipamentos suficientes ou o próprio acesso à Internet em seus domicílios. Diversas instâncias de mídia afirmam que, por esse motivo, a Internet, ou a educação remota, ampliaram o chamado fosso digital (SANGRÀ, 2020.)

O autor considera que o que afirmamos ser um fosso digital são, na verdade, três. O primeiro e mais perceptível é a desigualdade no acesso, e que revela um acesso heterogêneo aos dispositivos nas residências, principalmente nesse período de distanciamento social, quando muitas pessoas na mesma casa precisam utilizar a Internet. O segundo é o que o autor chama de fosso de utilização, que determina a frequência com a qual a Internet é usada em casa, e para que fins. E o terceiro é aquele que pode ser chamado de fosso institucional, que se refere às capacidades, ou competências, do corpo docente para utilizar metodologias educacionais que nas quais fazem parte ferramentas, recursos e plataformas digitais e ainda a formação que as instituições educacionais disponibilizam aos profissionais da educação para esse fim (SANGRÀ, 2020).

Vale ressaltar que, Pierre Lévy (1999) já nos chamava a atenção, para o fato de as tecnologias virtuais, e o espaço virtual não representarem um modo de exclusão social, mas a quantidade e a velocidade da informação que estas tecnologias processam podem levar a uma marginalização do seu ótimo e eficaz uso. Ele considerava que as tecnologias e a economia não são, contudo, os principais fatores de exclusão:

Acesso para todos sim Mas não se deve entender por isso um acesso ao equipamento, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata (...). Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de auto-cartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. (LÉVY, 1999, p.196)

Também Mancinelli (2007) já nos aponta para a existência dessa desigualdade: “não há um fosso digital, mas múltiplos fossos, os quais estão relacionados a uma variedade de fatores tais como: gênero; idade; agrupamentos étnicos; incertezas de vida e condições financeiras; bem como insegurança social e no trabalho” (p. 2).

Da mesma forma, Livingstone e Helsper (2008) explicam que as barreiras para inclusão digital são progressivas e estão intimamente associadas aos processos de exclusão no seio da sociedade, mostrando que os indivíduos que possuem um acesso facilitado às TIC tendem a dispor de maior escolaridade, maior renda e status profissional do que aqueles que não possuem acesso.

No Brasil, país de dimensões continentais e diversidade social, cultural e econômica, o uso das tecnologias digitais é marcado por essa dessemelhança. As pesquisas sobre o uso das Tecnologias Digitais e Comunicacionais (TIC) desenvolvidas pelo Cetic.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação² – que atua em parceria com a UNESCO, mostram que, se levarmos em conta as áreas urbanas e rurais, teremos os seguintes dados apontados pelo último levantamento realizado em 2018: enquanto na área urbana 70% dos domicílios têm acesso à Internet, na área rural, esses números caem consideravelmente para 44%. Quando observamos essa mesma possibilidade de acesso levando em conta o nível socioeconômico da população, podemos ver de que forma a realidade brasileira é dispare nesse aspecto: enquanto nas classes A e B o acesso à internet ultrapassa os 94% de acesso, nas classes C, D e E essa possibilidade está abaixo de 76%, chegando a apenas 40% da população que tem condições de acessar a internet (CETIC, 2019). Essa realidade nos mostra como as pessoas, de diferentes territórios e classes sociais podem ser afetadas pela presença/ausência das tecnologias digitais e que, nesse período de distanciamento social, no qual nos vimos dependentes desses recursos, essa condição fica potencializada.

Assim, é preciso tornar a convergência um fato que deve ser enfrentado em termos tecnológicos e políticos. E, mesmo que já haja alguma ação político-social para solucionar essas diferenças, a exclusão digital pode ser muito mais violenta e prejudicial à sociedade do que o sofrimento atual, devido à exclusão econômica e educacional que vem sendo ainda mais marcada pela pandemia.

2 O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

4 Condição de acesso às tecnologias digitais no campo da educação

O Parecer CNE/CP 05/2020 de 30/04/2020, mostra que a situação emergencial vivenciada a partir de março de 2020, pode acarretar recuos nos processos educacionais aos estudantes submetidos a um grande período afastados de atividades escolares regulares; danos estruturais e sociais principalmente para estudantes e famílias de baixa renda, o stress familiar e aumento da violência doméstica; e aumento da evasão escolar. Esse panorama é reconhecido pelo parecer, no qual se reforça as fragilidades e as desigualdades na estrutura da sociedade brasileira que ampliam o cenário decorrente da pandemia em nosso país (BRASIL, 2020). O documento ainda enfatiza que, como parte dessa desigualdade estrutural, é imprescindível registrar as diferenças marcantes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (BRASIL, 2020).

Em nota técnica apresentada pelo IPEA, em agosto de 2020, tem-se que nas últimas pesquisas relatadas no Brasil - PNAD Contínua (IBGE), CEB e CES (Inep) e GeoCapes (Capes)³ - em 2018 havia no ensino fundamental 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil. Desses estudantes, entre 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à Internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino-aprendizagem, correspondendo a 16% dessa população. Se se soma a esses estudantes, as matrículas da pré-escola e os jovens do ensino médio, chega-se aproximadamente a 5,9 milhões (aproximadamente 15%) de crianças e adolescentes na fase de escolarização obrigatória que frequentavam escolas sem acesso domiciliar à Internet (IPEA, 2020). Já no ensino superior (somando-se a graduação e a pós-graduação), por se tratar de um número menor de matrículas, essa proporção é bem menor, chegando a 200 mil estudantes (3%) que não possuem acesso à Internet.

Frente a essa realidade, cabe aos gestores públicos, com a participação da sociedade, planejar e implementar políticas apropriadas para enfrentar as desigualdades de acesso às tecnologias digitais de modo a promover e garantir o direito de acesso e uso seguro da Internet para todos.

Nessa direção, a Resolução A/HRC/C/L.20 da Organização das Nações Unidas (ONU), destaca a natureza global e aberta da Internet como forma de aceleração do

³ PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínuo; CEB – Camara de Educação Básica; CES – Camara de Educação Superior; GeoCapes – Sistema de Informações Georreferencias da Capes.

desenvolvimento humano, destacando a importância de tomar medidas para oportunizar o acesso às TIC. A organização enfatiza que o acesso à informação na Internet oportuniza uma educação acessível, revelando-se como uma ferramenta importante para facilitar a promoção do direito à educação. A entidade preconiza a necessidade da interconectividade como um direito humano, a ser garantido pelo Estado, o qual deve criar medidas para prevenir e impedir que se suspendam intencionalmente o acesso à Internet ou divulgação de informações por este meio.

Sangrà (2020) alerta que é também, nestes casos, que as intervenções da políticas públicas sejam ainda mais necessárias. E afirma que agora é preciso confirmar que o acesso à Internet é um direito universal, e são os governantes - com o apoio de organizações não governamentais - os responsáveis para torná-lo possível. Para que possamos estar preparados em outros momentos nos quais situações semelhantes nos afetem, mas também por se tratar de um meio que possibilita ampliar o acesso das pessoas à informação, à educação e à cultura, recursos fundamentais para o desenvolvimento dos seres humanos e das sociedades (SANGRA, 2020).

É preciso destacar que integrar as tecnologias digitais na educação não se trata de empregá-las somente como recurso ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse para as mesmas, mas também utilizá-las com os estudantes para que se apropriem de conhecimentos com e sobre o uso dessas TIC.

Esses usos, muitas vezes, podem aparecer de forma diferente quando não há a mediação adequada e ainda quando o acesso às TIC não se dá de maneira igualitária para todos. Assim, o uso e acesso aos recursos digitais por grupos marginalizados são marcados por processos culturais que podem representar um domínio de uma condição digital coerente.

Nesse sentido, na perspectiva dos estudos culturais e teoria da mídia torna-se necessário analisar "como" as práticas culturais operam sobre as diversas formas de uso das TIC. Stalder (2018) afirma que formas específicas de cultura, troca e expressão são prevalentes em diversas quantidades de conteúdo, esferas sociais e locais, chamando atenção para uma condição digital singular. O autor aponta três características presentes nessa condição, que se destacam em particular, sendo a primeira, Referencialidade, uma característica essencial na qual as pessoas lançam mão de muitos métodos para se inscrever nos processos culturais. No contexto incontável de massas, de mudança e pontos

semânticos abertos de referência, o ato de selecionar coisas e combiná-las tornou-se fundamental para a produção de sentido e constituição de si.

A segunda característica que marca esse processo é a comunalidade. Nesse aspecto, trata-se de significados que podem ser estabilizados, possíveis cursos de ação que podem ser determinados e os recursos que podem ser disponibilizados. A comunalidade diz respeito ao estabelecimento de relações com ou entre atores que validarão e amplificarão o significado daquilo que o outro produz, como o outro afeta aquilo que eu faço.

A terceira característica dessa nova cultura é sua algoritmidade. Essa é caracterizada, em outras palavras, por processos automatizados de tomada de decisão que reduzem e dão forma ao excesso de informações, extraindo informação do volume de dados produzidos pelas máquinas. Esta informação extraída é então acessível à percepção humana e pode servir de base para a atividade singular e comunitária. Diante da enorme quantidade de dados gerados por pessoas e máquinas, seríamos cegos se não fosse por algoritmos (STALDER, 2018). Nessa perspectiva, operam máquinas e corporações que atuam na filtragem de conteúdos a partir de um universo de informações que está disponível na internet e que se dá por via de uma agenda de interesses. Assim, a partir da algoritmidade, vamos produzindo nossa referencialidade e nossa comunalidade.

5 Considerações finais: dimensões políticas para uma condição digital

Mesmo a despeito da desigualdade e exclusão digital já retratada neste texto, devemos considerar que as características de referencialidade, comunalidade e algoritmidade tratadas anteriormente, marcam a condição digital de cada sujeito porque mais e mais pessoas, em mais e mais segmentos da vida e por meio de tecnologias cada vez mais complexas, estão ativamente - ou obrigatoriamente - participando da negociação do significado social que é estar de alguma forma conectado às tecnologias virtuais. Essas pessoas estão, portanto, reagindo às demandas de uma caótica e esmagadora esfera de informações e, assim, contribuindo para a sua maior expansão (STALDER, 2018). Ocorre na sociedade atual uma digitalização como um fator técnico, cultural, econômico e, ao mesmo tempo, organizacional, já que a quantidade de dados desenvolvidos pelos humanos e pelas máquinas cresce, como denuncia Bortolazzo (2020).

Porém, os objetivos perseguidos nessas formas culturais que envolvem as tecnologias digitais, são tão diversos, contraditórios e conflitantes quanto a própria sociedade. Seria, portanto, igualmente falso assumir uniformidade ou a ausência de alternativas no desdobramento do desenvolvimento social e político. Organizações como Microsoft, Apple ou Google já não podem ser vistas como ativos fixos, mas ideias reconfiguradas na economia global do tipo tecnológica (BORTOLAZZO, 2020).

Quase todas essas empresas são baseadas em dados que são fechados e controlados pelos operadores da rede, sendo que esses padrões impostos evitam que os usuários se comuniquem além dos limites delimitados pelos fornecedores. Uma imensa quantidade de dados, informações e referências culturais geram dados e por isso são pré-classificados por algoritmos que operam no plano de fundo para garantir que os usuários nunca percam sua orientação.

Exemplificando, por meio de padrões técnicos, organizacionais e legais, o Facebook e outros operadores dos meios de comunicação social criaram estruturas nas quais o nível da interação do usuário é completamente separado do nível das que dizem respeito à comunidade de usuários. Estes não têm como influenciar o design ou desenvolvimento das condições sob as quais eles devem agir. Na melhor das hipóteses, continua sendo possível escolher um aspecto ou outro de uma oferta predeterminada, isto é, usar certas opções ou não (STALDER, 2018).

Quanto a opções de recursos disponíveis, os usuários não podem determinar, não têm nem sequer qualquer influência direta sobre o assunto. Em síntese, as redes que comercializam o acesso ao digital, institucionalizaram um desequilíbrio de poder entre aqueles envolvidos com a interface do usuário e aqueles que operam os serviços nos bastidores. Segundo Stalder (2018), a possibilidade dos usuários se organizarem e exercer influência sobre a forma como seus dados são tratados, é severamente limitada.

A todos é permitido manifestar sua opinião, mas as decisões são finalmente tomadas por alguns eleitos. Mesmo que um número crescente de pessoas possa e devem assumir a responsabilidade por sua própria atividade, eles são incapazes de influenciar as condições sociais, a textura social, sob a qual esta atividade deve ocorrer.

Entretanto, é a onipresença ou ubiquidade do digital que torna possível falar da condição digital no singular. A ubiquidade pode e deve ser entendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis espalhados pelo meio

ambiente. O fenômeno da ubiquidade se dá através de dispositivos móveis que possibilitam a relação de espaços compartilhados e as tecnologias digitais em rede. A título de exemplo citamos: telefone celular, GPS (Global Positioning System), PDA (Personal Digital Assistant), Tags ou Flashcodes e, que de um modo mais amplo, através dos territórios com conexão sem fio, Wi-fi ou Bluetooth (SANTOS; WEBER, 2013).

Sobre a condição digital e os processos educacionais, Bortolazzo (2020), lembra que nas inúmeras possibilidades de acesso a infinitas informações com um toque na tela, os sujeitos são impulsionados a integrar a tecnologia de smartphones e tablets como algo que mobiliza as relações sociais, atravessando conteúdos que vão desde o lazer, à política, o esporte até a saúde e a economia. Afirma ainda o autor que, os artefatos digitais, por fazerem parte dos diversos setores da vida, também fazem parte dos processos de formação dos sujeitos, sendo necessário considerar que tipo de sujeito a sociedade quer formar.

Aqui chamamos atenção para a prática educativa dentro da perspectiva da condição digital, não é neutra, pois, quem “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu querer fazer” (FREIRE, 2000, p. 44). De acordo com Freire (2007), se o compromisso é realmente com a concretude do sujeito, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não podemos abster-se da ciência, nem da tecnologia, instrumentalizadora para a transformação social.

É no campo da transformação social que as causas das desigualdades e exclusão social, podem ser superadas. O diálogo com Freire (1991), em uma sociedade altamente digitalizada, joga luz na discussão sobre a transformação social e inclusão dos sujeitos. Destaca esse educador que, a transformação da educação não pode precipitar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação. A “educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126).

Bortolazzo (2020), destaca que nessa relação entre a condição digital e a educação, é preciso considerar os recursos tecnológicos digitais como elementos significativos para a produção de saberes. Um dos caminhos para essa relação é a descentralização na transmissão de conhecimentos, ou seja, podemos acessar os conteúdos de qualquer lugar e a qualquer momento - a ubiquidade digital. As informações se encontram disponíveis em diversos formatos, fazendo com que os próprios recursos tecnológicos sejam capazes de produzir

novos conhecimentos. É por meio de uma condição digital que se sustenta a todo momento na referencialidade e na algoritmidade, que os saberes histórica e socialmente construídos pelos sujeitos podem se materializar.

Entretanto, mesmo diante de significativos e acelerados avanços tecnológicos, a apropriação e os usos das tecnologias para o autor, são elementos subjetivos. Quer dizer que viver numa sociedade onde predomina o imperativo tecnológico, não significa estar imerso, ou ter acesso às tecnologias digitais. Diz o autor:

Nem todos têm a oportunidade de consumir e usufruir das benesses tecnológicas e, mesmo aqueles que tenham acesso podem, por sua vez, não se interessar. O impacto das tecnologias digitais é variável e não universal às distintas relações entre sujeitos e máquinas. Engloba também os meios de comunicação e os desenvolvimentos permitidos a partir do digital, da multimídia, dos computadores em rede e das formas com que o digital vem alterando outros meios: dos livros aos filmes, dos telefones aos televisores. Denomina também uma série de novas práticas de sociabilidade, inclusive aquelas dos processos de formação e conduta dos sujeitos que ocorrem pela via das redes digitais (BORTOLAZZO, 2020, p.386).

Quer seja sob a perspectiva da desigualdade, do acesso à Internet e principalmente das telas e redes sociais ou da digitalização da condição digital, colocamo-nos diante de novos desafios éticos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Villalba (2019) nos lembra que hoje temos que enfrentar situações que estão longe da possibilidade da inclusão social da origem da Internet: monopólios, abusos de poder, ataques à democracia, e assim por diante. Todas essas situações geram desequilíbrios de poder e, atualmente, os riscos e benefícios se distribuem de forma desigual, e ainda mais: inversamente proporcional. Ter e/ou usufruir de uma condição digital e saber manusear botões e dispositivos não significa, de forma alguma, que tenhamos conhecimento dos impactos que isso tem em nossas vivências com as tecnologias.

Ao longo da reflexão feita neste texto, fica evidente que a educação de forma isolada não pode garantir uma condição digital nem a inserção dos sujeitos na cultura digital apreendida como um lugar para aprender a interpretar o mundo. Os ecos da cultura digital que chegaram de forma avassaladora na escola nesse período pandêmico resvalam também na desigualdade social em todos os cantos, reforçando a ideia de que, mesmo que as tecnologias possam proporcionar acessibilidade e diversidade de informações que são constantemente atualizadas, como afirma Lévy (1999), as tecnologias não estão presentes na vida de todos nós da mesma maneira.

Como afirmamos antes, pela primeira vez em nossas sociedades, o uso intenso de tecnologias, principalmente das TDIC, tem se dado no contexto mais amplo das relações sociais, sendo a escola instituição que tangencialmente as utiliza. Os modos de organizar a escola opõem-se, frontalmente, aos modos pelos quais a denominada cultura digital reconfigura não apenas recursos educacionais, mas, sobretudo, os modos pelos quais nos relacionamos.

Tanto para desiguais quanto para aqueles que se encontram em uma condição privilegiada de acesso a Cultura Digital, defendemos em concordância com Villalba (2019) um novo contrato social que envolva uma agenda para construção de políticas públicas que garantam o acesso à Internet como um direito universal e por outro lado fazer uso dos espaços digitais, não de uma forma puramente instrumental, mas como apropriação de uma cultura digital que muda o mundo, o jeito de ser nele e em seus valores. Porque o digital não é apenas um ambiente, é um novo ecossistema que nos abriga, como afirma o autor.

Vale a pena, à guisa de conclusão trazer as palavras de Valente e Freire (2001) sobre o uso dos computadores com fins educacionais. Os autores já declaravam que a informática na educação significava a utilização do computador nas práticas de ensino dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. Portanto, essa prática pode ser desenvolvida tanto para continuar levando a informação para o estudante e, conseqüentemente, para reforçar o processo instrucionista e conservador de ensino, quanto para oportunizar para o estudante a construção do conhecimento em espaços de aprendizagem que englobem o uso do computador.

Essa é uma proposta libertadora e necessária para tornar o futuro mais digital, mais acessível, inclusivo e responsável onde as oportunidades superem os penhascos (VILLALBA, 2019), é importante ressaltar que as instituições educativas têm problemas não resolvidos que não podem ser somente atribuídos à tecnologia, o que seria reducionista, demagógico e tecnofóbico, como diz Sangrà (2020).

Referências Bibliográficas

BORTOLAZZO, S. F. **Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea.** ETD - Educação Temática Digital Campinas, S.P. v. 22 n.2 p. 369 - 388 abr./jun. 2020. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654547/22388>. Acesso em 27 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019** - Programa de Inovação Educação Conectada. Brasília. 2019. Disponível em http://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_29_25102019.pdf. Acesso em 20 de jan. 2021.

BRASIL, **Parecer 05/2020** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília abril/ 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 jan. 2021.

CABRAL, P; PINTO, M.. **O que quero realizar?** Ensinar a distância. Disponível em <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/realizar> . Acesso em: 27 jan. 2021.

CASTELLS, M. Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad en red (I). **Telos**, n. 74. 2008 Disponível em <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero074/communication-power-and-counterpower-in-the-network-society-i/>. Acesso em 27 jan 2021.

CETIC.br. TIC DOMICÍLIOS - **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**- 2019. São Paulo: CGI.br. 2020

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta. 1977.

DIAS, V. Ensinar e aprender em tempos de cultura digital. **Percursos Acadêmicos**, v. 6, p. 1-14, 2016.

DIAS, V.; RODRIGUES, I. Relações Pedagógicas em tempos de Cultura Digital: Novos modos de Aprender e Ensinar. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 01, p. 39, 2019.

DIAS, V.; LIMA, N.; BERNE, J. (Org.). **A escola navega na web: que onda é essa?**. 1. ed. Belo Horizonte: Universo & Cidade, 2019. v. 1. 266p.

DIAS, V LIMA, N.. O contexto brasileiro de inclusão digital: posições, tendências e políticas públicas. In: DIAS, V.; LIMA, N.; BERNE, J. (Org.). **A escola navega na web: que onda é essa?**. 1ed. Belo Horizonte: Universo & Cidade, 2019, v. 1, p. 37-57.

DIAS, V. LIMA, N. Saber, experiência e vivência: entre apropriações subjetivas e marginais da cultura digital. In. LIMA, N; STENGEL, M.; NOBRE, M.; DIAS, V.; **Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2021. P. 47-60

FREIRE, F. . & VALENTE, J. A. (orgs.) **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE. P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE. P. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE. P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GERE, R. **Digital Culture**. London: Reaktion Books, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999

LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E. **Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide**. London: London School of Economics and Political Science, 2008.

MANCINELLI, E. E-Inclusion in the information societ. In: **The Information Society from Theory to Political Practice**. Course Booke. 2007 p.171-182 . Disponível em . http://www.lincompany.kz/pdf/Hungary/NETIS_Course_Book_English2008.pdf. Acesso em 12 jan. 2020.

MOREIRA, J. A.; at al. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>. Acesso em 27 jan. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução A/HRC/C/L.20** Disponível em https://www.un.org/ga/search/viewm_doc.asp?symbol=A/HRC/32/L.20. Acesso em 27 jan. 2021.

NASCIMENTO, P. M. et al. Nota Técnica – Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia – **Diretoria de Estudos e Políticas Sociais – IPEA** – Agosto - 2020

OLIVEIRA, V. T. **Conversas Levyanas: Cultura Digital**. 2019. [Weblog]. Disponível em <https://conversaslevyanas.blogspot.com/2019/02/cultura-digital-por-vinicius-tadeu-de.html>.

Acesso em 04 de março de 2020.

RAMIREZ, E. B. Cultura Digital: la “nueva” cultura clásica. **Telos Fundación Telefónica**. N. 88/ jul-set 2011 Disponível em

<https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero088/cultura-digital-la-nueva-cultura-clasica/>. Acesso em 27 jan. 2021.

SACRISTAN, A. La cultura digital y su futuro. **Telos Fundación Telefónica**, n. 115/ jan. 2021. Disponível em <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-115-cuaderno-un-mundo-en-construccion-alewjandro-sacristan-la-cultura-digital-y-su-futuro/>. Acesso em 30 jan. 2021.

SANGRÀ, Albert. Acesso à Internet: um direito universal. **Ensinar a distância**. Disponível em <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/acesso-%C3%A0-Internet-um-direito-universal>. Acesso em 25 jan. 2021.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 38, p. 285-303, 2013.

STALDER, F. **The Digital Condition**. Ed Polity Press. London. UK. 2018

VILLALBA H. Humanidades y cultura en un mundo digital. **Telos Fundación Telefónica**, n. 112 dez, 2019. Disponível em <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-cuaderno-central-humanidades-en-un-mundo-stem-humanidades-y-cultura-en-un-mundo-digital/>.

Acesso em 30 Jan. 2021.

Artigo recebido em: 30.03.2021 Artigo aprovado em: 12.06.2021 Artigo publicado em: 30.06.2021

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Prof. Dr. Getúlio Góis de Araújo*
Prof. Dra. Lucielle Farias Arantes*
Prof. Ma. Mara Rúbia de Almeida Colli*
Prof. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira*

A Semana de Arte da Eseba é um projeto realizado anualmente pela área de Arte do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) desde o ano de 2014. Tem como principal objetivo compartilhar processos e resultados do ensino-aprendizagem artístico desenvolvido junto aos/as estudantes do componente curricular Arte, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental e o 6º ano da Educação de Jovens e Adultos. O evento também promove a interação com artistas e grupos de diversos espaços sociais da cidade mediante a realização de apresentações artísticas em distintas linguagens, oficinas, palestras, rodas de conversa e mesas redondas. Assim, ao longo de uma semana o espaço da escola se torna especialmente nutrido de arte, favorecendo a imersão da comunidade escolar e do público externo em processos expressivos e reflexivos.

No âmbito do componente curricular Arte, a Eseba/UFU oferta o ensino das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em forma de rodízio ao longo do percurso formativo dos/das estudantes na escola. Embora o tempo de aula seja bastante limitado, contando com apenas 1h-aula semanal durante o ano, o trabalho é desenvolvido com turmas tendo número reduzido de estudantes em espaços destinados às práticas artísticas que valorizam a experiência sensível. Nesse sentido, mais do que focar a elaboração de resultados artísticos que possam ser apresentados como produtos prontos e belos durante a Semana de Arte, o ensino-aprendizagem valoriza o processo de desenvolvimento dos/das estudantes no trato das propostas concebidas de forma dialógica em sala de aula, tendo no referido evento o principal espaço-tempo para compartilhar e refletir sobre tais processos.

Ocorre que com a pandemia de COVID-19 e a necessidade de distanciamento social, a Eseba/UFU implementou no ano de 2020 o Ensino Remoto Emergencial (ERE), com as propostas pedagógicas sendo

ofertadas em momentos síncronos e assíncronos mediante a utilização de dispositivos digitais. O ensino a distância afetou drasticamente os processos de ensino-aprendizagem artísticos, comprometendo a sutileza das experiências que tinham em seu cerne o encontro humano, a exploração dos sentidos e a emersão dos processos de caráter emocional que eram viabilizados pelo contato presencial. Foi, então, necessário que os/as docentes buscassem formas de prosseguir desenvolvendo os conteúdos tangentes às modalidades artísticas sem renunciar à natureza de seu objeto. Daí a emersão de propostas que previam a exploração do espaço doméstico, de sua escuta e da percepção de seus objetos, ressignificando-os como recursos potencialmente expressivos. Ademais, foi preciso incitar o desejo de participação e interação dos/das estudantes no ambiente virtual, instigando o sentimento de realização artística. O resultado de alguns dos processos pedagógicos neste contexto puderam ser compartilhados durante a 7ª Semana de Arte da Eseba – Arte Vida Presente, no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, especificamente, trabalhos de Artes Visuais e Teatro desenvolvidos com crianças e adolescentes.

No caso das mostras de estudantes do 2º período da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, foram apresentadas produções com caráter processual, revelando as conquistas de um processo que se materializou apesar dos desafios e limitações - tanto no sentido da distância, que impõe dificuldades na mediação dos processos no ensino remoto, quanto no sentido das limitações de materiais disponíveis no ambiente doméstico. Especificamente no 2º período da educação infantil, as atividades desenvolvidas tiveram como objetivos abordar os elementos básicos da linguagem e da composição em Artes visuais, atrelando os processos do fazer à fruição de imagens artísticas contextualizadas na História da Arte; introduzir o vocabulário específico das Artes visuais e experimentar diferentes técnicas e materiais expressivos disponíveis neste contexto.

Os conteúdos abarcaram a expressividade do gesto do desenho por meio de Tirinhas e Quadrinhos. Para tanto, foi abordada a Turma da Mônica e o projeto “História em Quadrões” de Maurício de Souza, salientando também as obras originais da História da Arte que inspiraram o cartunista. Da análise de tais referências foram, então, tratados temas cotidianos na Arte e a relação com o ambiente doméstico das crianças. O ensino-aprendizagem na educação infantil também explorou as cores por meio da observação e da produção de pigmentos naturais extraídos dos alimentos, fazendo um paralelo com a Arte Rupestre e as

cores na pintura através do tempo.

Considerando o ensino-aprendizagem de Artes visuais no ensino fundamental, foram experimentados, de 6º ao 9º ano, caminhos didático-pedagógicos que apresentassem sentido aos/as estudantes, aos quais pudessem se conectar com suas próprias emoções, com os lugares de encontros virtuais em relação aos espaços de suas casas e as aprendizagens artísticas. Daí cada momento de ensino-aprendizagem síncrono ter sido tomado como um lugar de encontro, no qual os/as estudantes pudessem colocar seus desejos, necessidades, vontades e leituras de mundo, tendo no espaço virtual momentos para sentir e perceber a si mesmos/as e os/as outros/as em meio ao isolamento e distanciamento social.

Os conteúdos do ensino-aprendizagem foram focados na arte contemporânea e nas reflexões sobre a produção de arte durante o isolamento imposto pela COVID-19. Entre os debates realizados com as turmas, foi adotada como referência a obra “Convivência” (2020), de Ana Teixeira (SP), subsidiando o desenvolvimento de um Videogaleria com o título “Percepção sensível do invisível”. O trabalho apresentou frases e fotos dos ambientes domésticos produzidas pelos/as estudantes, que foram sobrepostas às fotografias dos espaços vazios da Eseba/UFU, ou seja, fotomontagens construídas pelo viés da percepção de si, do espaço e do entorno durante o momento pandêmico em função da arte e suas produções em tempos de pandemia. O Videogaleria apresentou a percepção sensível do invisível, marcando sua presença pela cor e pelas formas sobrepostas nos registros fotográficos dos espaços da escola, que, por amor e cuidados, estavam vazios e silenciados.

O ensino-aprendizagem de Teatro, também dirigido aos estudantes de 6º ao 9º do ensino fundamental, valeu-se, neste período de ensino remoto, do registro videográfico utilizado como suporte evocativo da presença, do corpo e da expressividade única de cada estudante. Como resultados desse processo foram produzidos o videopoema “Sobre a Solidão” e o vídeo “TV Teatro Pandêmico”. Contudo, é preciso ressaltar que, por mais que o processo e os resultados do trabalho tenham sido ricos, o teatro acontece na relação, tanto entre seus/suas praticantes/atuantes, quanto destes com seus/suas espectadores/ras, fruidores/ras de suas ações artísticas. Assim sendo, o vídeo como suporte para criação teatral deve ser adotado como prática momentânea, não atendendo às expectativas que o encontro humano presencial é capaz de responder.

Para além do compartilhamento dos trabalhos dos/das estudantes, a 7ª Semana de Arte da Eseba, realizada em formato virtual, manteve um de seus principais objetivos ao ofertar de forma diferenciada, ao longo de uma semana, uma variedade de atividades artísticas buscando sensibilizar a comunidade escolar e externa. Desse modo foram apresentados, diariamente, vídeos produzidos especialmente para o evento, com performances musicais, teatrais, entrevista com artista convidado, propostas de oficinas e live, dentre outras ações, procurando envolver todas as faixas etárias e públicos. A divulgação de cada ação/atividade se dava pelo compartilhamento, nas redes sociais, de cards contendo as informações básicas da mostra, imagem ilustrativa e link para acesso no site da Eseba/UFU, YouTube e plataforma Microsoft Teams. A seguir apresentaremos alguns desses cards e imagens dos trabalhos expostos no evento. ■

Getúlio Góis de Araújo, Doutor em Artes Cênicas pela Unirio/UFU (Dinter). Mestre em Artes Cênicas e Licenciado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Cap Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA - UFU). Pesquisador do GRUPA - Grupo de Pesquisa em Arte (UFU/CNPq) e artista colaborador do Grupo de Teatro Trupe de Truões.

Lucielle Farias Arantes, Doutora em Educação na linha Saberes e Práticas Educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2018). Possui graduação em Música - Instrumento Violão (2000), graduação em Educação Artística - Habilitação em Música (2006) e mestrado em Artes (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia. Desde 2010 compõe o corpo docente da Escola de Educação Básica da UFU, atuando no ensino musical no âmbito do componente curricular Arte. É pesquisadora do GRUPA - Grupo de Pesquisa em Arte (UFU/CNPq).

Mara Rúbia de Almeida Colli, artista, pesquisadora e docente na área de Artes Visuais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Cap Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA/UFU). Mestre em Artes (UFU). Integrante e coordenadora dos projetos de extensão Professor Artista e Arte em Fluxo (DIREC/UFU); membro do conselho científico e editorial da Revista Olhares & Trilhas (Eseba/UFU); coordenadora do Programa de Extensão Arte na Escola Polo UFU (DIREC/UFU) e pesquisadora no GRUPA - Grupo de Pesquisa em Arte (UFU/CNPq).

Mariza Barbosa de Oliveira, Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Bacharela e Licenciada em Artes Plásticas pela mesma instituição. Docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no Cap Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA - UFU) Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Poéticas da Imagem (UFU/CNPq) e do GRUPA - Grupo de Pesquisa em Arte (UFU/CNPq).

Curadoria e Layout:

Mara Rúbia Colli

Imagens: Prints realizados do Site da Eseba/UFU, YouTube e da plataforma Microsoft Teams

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Abertura da 7ª Semana de Arte da Eseba/UFU



Abertura da 7ª Semana de Arte - Clipe Arte Vida Presente

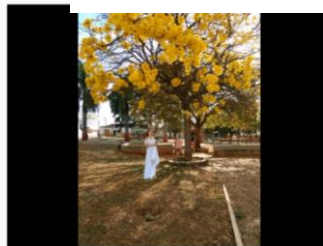


“A arte sempre esteve presente na história da humanidade nos permitindo perceber e traduzir o mundo em formas, cores e texturas, sons, gestos e movimentos, amalgamados em múltiplos sentidos. Ainda que o contexto em que vivemos impossibilite a plenitude das experiências baseadas no encontro, ainda que as condições sejam muito limitadas para propiciar a experiência artística, sobretudo no que tange ao seu ensino-aprendizagem, ela persiste, resiste”.

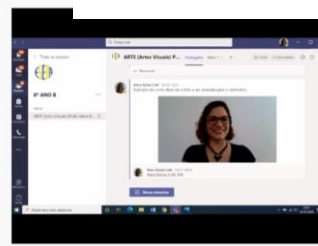
Fragmento retirado do texto produzido pela área de arte para o vídeo de Abertura.



Abertura da 7ª Semana de Arte - Clipe Arte Vida Presente



Abertura da 7ª Semana de Arte - Clipe Arte Vida Presente



Abertura da 7ª Semana de Arte - Clipe Arte Vida Presente



Abertura da 7ª Semana de Arte - Clipe Arte Vida Presente

Print de tela: Vídeo de abertura da 7ª Semana de Arte da Eseba/UFU.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tZrvhM3yfm0>

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Cards do dia 11 de janeiro de 2021

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Produções artísticas de estudantes da Eseba/UFU:

Vídeo-poema: Sobre a solidão
Turmas de Teatro do 9º ano
Orientação: Prof. Dr. Getúlio Góis
Trilha sonora: Prof. Me. Getúlio Ribeiro
Local: Plataforma MTeams - Canais gerais das turmas

Mostrinha de processos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais
Turmas de Artes Visuais do 2º período, 2º ano e 2º ciclo
Orientação: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Local: Plataforma MTeams - Canais gerais das turmas

Ouvindo uma obra de arte
Narrativas de estudantes das turmas de Artes Visuais do 4º ciclo.
Orientação: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Locais: Plataforma MTeams - Canais gerais das turmas
Canal do YouTube Eseba Arte - <https://youtu.be/MTj64nlswpk>

Caligramas
Experimentação em desenho das turmas de Artes visuais do 3º ciclo.
Orientação: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Locais: Plataforma MTeams - Canais gerais das turmas
Canal do YouTube Eseba Arte - <https://youtu.be/uxuSfzRaEoQ>

Oficina (Sincrona): Olhar fotográfico.
Proponente: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli.
Público-alvo: estudantes de Artes Visuais do 9º ano C da Eseba/UFU
Local: Canal de Artes Visuais da turma

Realização Área de Arte

Dia 11/01
Segunda-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Audiotour - Instruções gerais + instruções para desfrutar da cozinha
Deslocamentos Mínimos – passeio sonoro para experimentar em casa
Concepção e criação: Coletivo Teatro Dodecafônico

Locais
<http://coletivoteatrododecafonico.com/eseba2021/dia1.html>
Site da Eseba/UFU: <http://www.eseba.ufu.br/Extensao>
Instagram da Eseba/UFU: @esebaufu

Realização Área de Arte

Dia 11/01
Segunda-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Música
Gavota (BWV 1012) - J. S. Bach
Transcrição: Jodacil Damaceno
Viola: Lucielle Arantes

Locais
Canal do YouTube Eseba Arte
<https://youtu.be/ko5hgqbmQYs8>
Site da Eseba/UFU: <http://www.eseba.ufu.br>
Instagram da Eseba/UFU: @esebaufu

Realização Área de Arte

Dia 11/01
Segunda-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Arte Presente indica
Voyageurs Immobiles
Programa Rede de Extensão -#UFUem Casa - PROEXC-UFU
Por: Prof. Dr. Getúlio Góis

Local
Site da Eseba/UFU: <http://www.eseba.ufu.br/Extensao>

Realização Área de Arte

Dia 11/01
Segunda-feira



GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Oficina (assíncrona):

Brinquedo óptico: taumatrópio

Profa. Ma. Mariza Barbosa



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021
ARTE VIDA PRESENTE

Oficina (assíncrona)
Brinquedo óptico: taumatrópio

Proponente: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Locais
Canal do YouTube Eseba Arte
<https://youtu.be/fjxCGGoWwTA>
Site da Eseba/UFU
<http://www.eseba.ufu.br/> Extensão
Instagram Eseba/UFU: @esebaufu

Realização: Área de Arte UFU

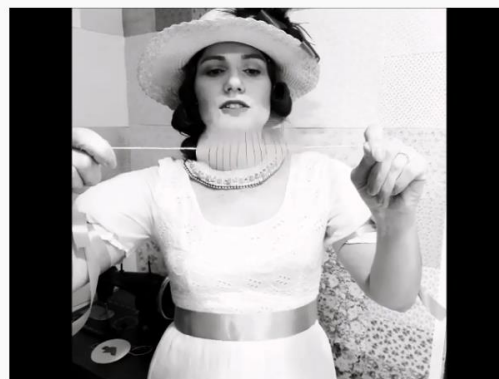
Dia 11/01
Segunda-feira

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=fjxCGGoWwTA&t=31s>



Brinquedo óptico: taumatrópio



Brinquedo óptico: taumatrópio



Brinquedo óptico: taumatrópio



Brinquedo óptico: taumatrópio

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

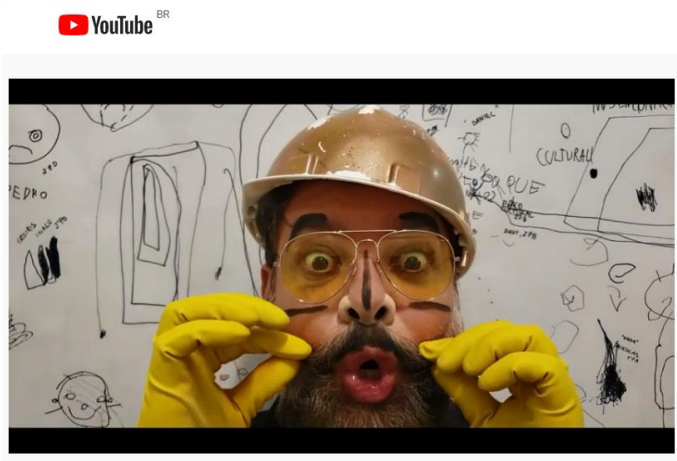
Eseba/UFU - Uberlândia/MG

História contada: A Cigarra e a Formiga Versão e Contação Cênica por Getúlio Góis

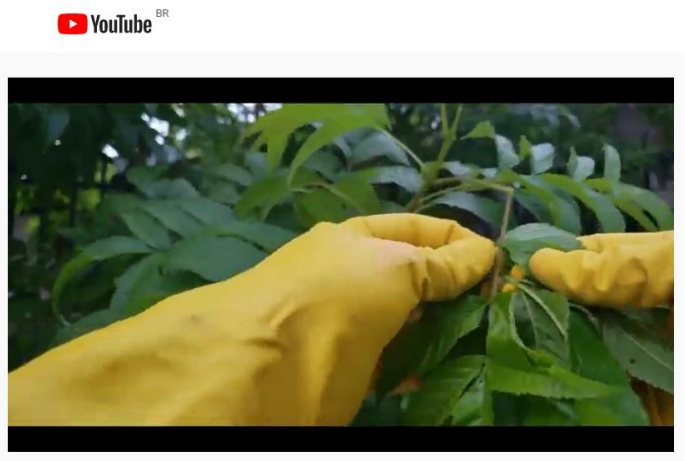
A fábula foi recontada por Jean de La Fontaine em francês e no Brasil, foi recontada por Monteiro Lobato, Ruth Rocha entre outros autores. Nesta versão, Getúlio Góis buscou reforçar, o compromisso que necessitamos ter com nossos artistas, pois em tempos de pandemia, a Arte e os artistas, mais do que nunca, necessitam do apoio de todos, para que continuem realizando o difícil trabalho de nos fazer sonhar com um mundo mais justo. Foram utilizados vários espaços da escola, na tentativa de aguçar a memória afetiva dos estudantes que se encontravam em isolamento social.



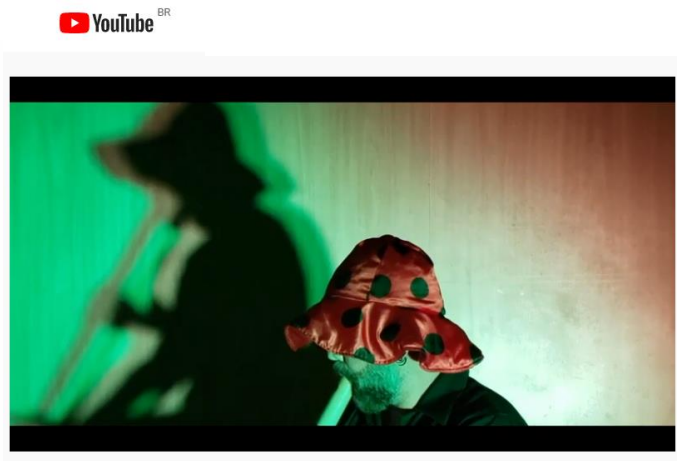
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWFOEyP-gJU>



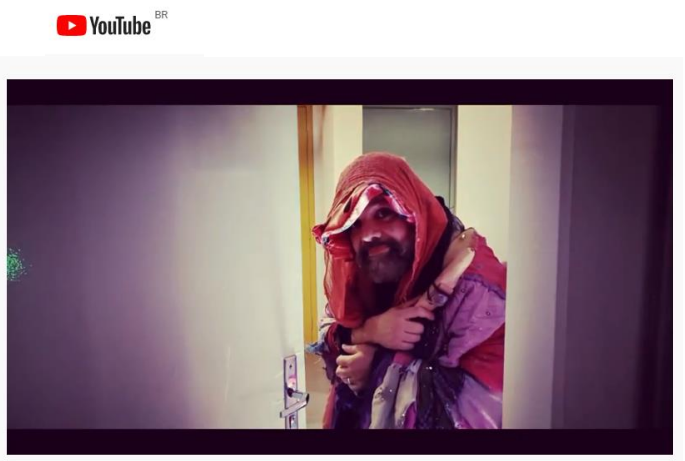
História Contada - A Cigarra e a Formiga



História Contada - A Cigarra e a Formiga



História Contada - A Cigarra e a Formiga



História Contada - A Cigarra e a Formiga

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Oficina (assíncrona):

Cores da terra

Profa. Ma. Mara Rúbia Colli



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021
ARTE VIDA PRESENTE

Oficina (assíncrona) Cores da terra

Proponente: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Local: <https://youtu.be/-VNv9XxtVBw>

Realização Área de Arte UFU

Dia 15/01 Sexta-feira

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=-VNv9XxtVBw&t=28s>

YouTube



Cores da terra

YouTube



Cores da terra

YouTube



Cores da terra

YouTube



Cores da terra

YouTube



Cores da terra

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Cards do dia 12 de janeiro de 2021

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021** ARTE VIDA PRESENTE



Audiotour - Instruções Instruções para desdobrar
Deslocamentos Mínimos – passeio sonoro para experimentar em casa
Concepção e criação: Coletivo Teatro Dodecafônico

Local
<http://coletivoteatrododecafonico.com/eseba2021/dia2.html>

Realização Área de Arte

Dia 12/01
terça-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021** ARTE VIDA PRESENTE

Oficina (síncrona)
Têmpera ovo



Proponente: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Público-alvo: turmas de 2º período C e D da Eseba/UFU
Local: Plataforma MTeams no Canal de Artes Visuais durante as aulas

Realização Área de Arte

Dia 12/01
terça-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021** ARTE VIDA PRESENTE

Cantando com o Seriguela



Sim, não
Violão e voz: Marcelo Arantes
Local: https://youtu.be/fb5Z0PuQ5_Q

Realização Área de Arte

Dia 12/01
terça-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021** ARTE VIDA PRESENTE

Arte Presente indica



Frida Kahlo e a Casa Azul
Programa Rede de Extensão - #UFUem Casa - PROEXC-UFU Por: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Local: <http://www.eseba.ufu.br/>

Realização Área de Arte

Dia 12/01
terça-feira

Canal do You Tube: Eseba Arte

<https://www.youtube.com/channel/UCathYtFV9RbPzLzyxNrHbIQ/videos>

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Galeria Virtual Expositiva

Retratos: desenho em contraste

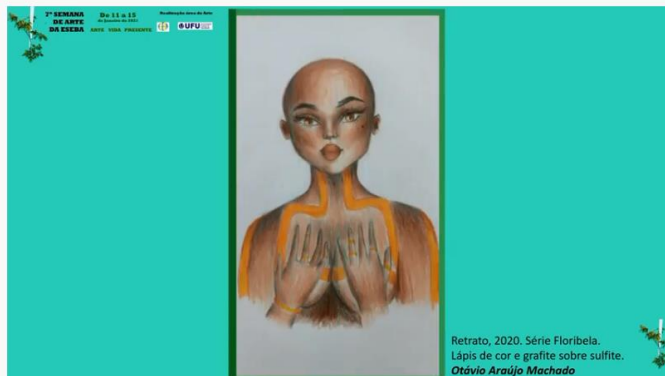
Estudantes convidados:

Maria Luiza Cassimiro (Eseba/UFU)
Otávio Araújo Machado (Estúdio Rosa Azul)

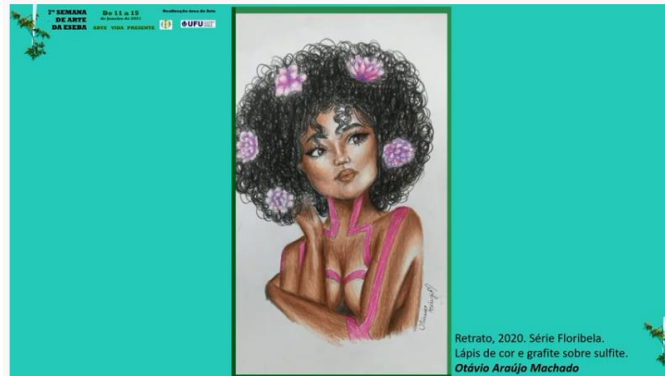
Curadoria:

Mara Rúbia Colli

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sj4I06Y9hCs&t=52s>



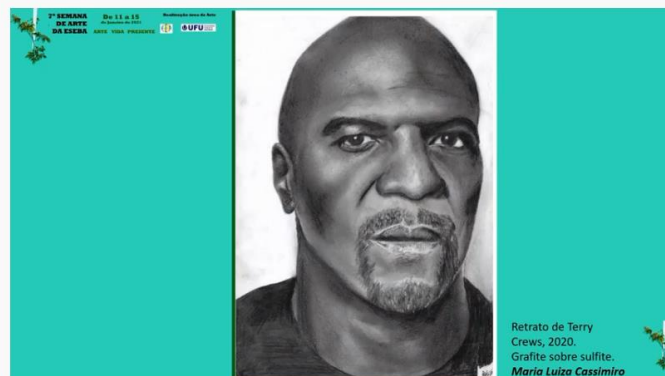
Galeria - Retratos: desenhos em contraste



Galeria - Retratos: desenhos em contraste



Galeria - Retratos: desenhos em contraste



Galeria - Retratos: desenhos em contraste

Cards do dia 13 de janeiro de 2021

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Vídeo-Teatro
Alegrilda e Farofina em: a procura da Floresta Perdida



Elenco, direção e produção:
Rose Martins (Farofina) e
Tatiane Oliveira (Alegrilda)
Local: https://youtu.be/Ao_Qw9PVuIU

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Produções artísticas de estudantes da Eseba/UFU:



TV Teatro Pandêmico
Turmas de Teatro do 3º ciclo
Orientação: Prof. Dr. Getúlio Góis
Local: Plataforma MTeams
Canais gerais das turmas de 3º ciclo

Percepção sensível do invisível: Arte em tempos de pandemia
Fotomontagens das turmas de Artes Visuais do 3º e 4º ciclos
Orientação: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Local: Plataforma MTeams
Canais gerais das turmas de 3º ciclo e 4º ciclo

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE



Oficina (assíncrona)
Pássaro de papel
Proponente: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Local: <https://youtu.be/Fjm880ySFIU>

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE



Audiotour - Instruções para esgotar o armário
Deslocamentos Mínimos - passeio sonoro para experimentar em casa
Concepção e criação: Coletivo Teatro Dodecafônico

Local
<http://coletivoteatrododecafonico.com/eseba2021/dia3.html>

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Música
Lua cheia



Grupo 5 a Seco/Versão Sandy
Voz: Mariane Ellen da Silva
Violão: Daniela Borela
Local: <https://youtu.be/WdiuqahBQP4>

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA **De 11 a 15 de Janeiro de 2021**
ARTE VIDA PRESENTE

Arte Presente indica
Romeu e Julieta



Grupo Galpão
Programa Rede de Extensão - #UFUem Casa - PROEXC-UFU
Por: Profa. Ma. Gabriela Neves
Local: <http://www.eseba.ufu.br>

Realização Área de Arte

Dia 13/01
Quarta-feira

Canal do You Tube: Eseba Arte

<https://www.youtube.com/channel/UCathYtFV9RbPzLzyxNrHbIQ/videos>

Processo Artístico dos/as estudantes da Eseba/UFU



Trabalhos realizados por estudantes do 2º período da Eseba, pigmentos naturais sobre papel, 2020. Orientação: Profa. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira. Fonte: acervo pessoal. Exposição: Plataforma MTeams.



Obra de referência: “Mãos em negativo” em Cuerva de Las Manos na Argentina.

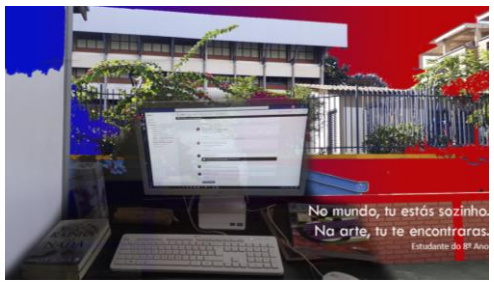
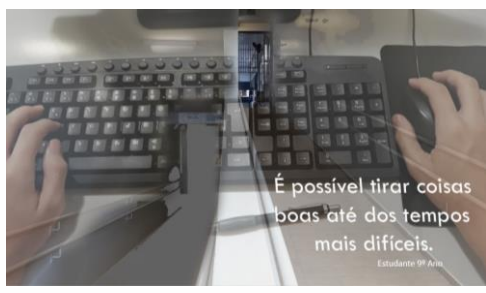
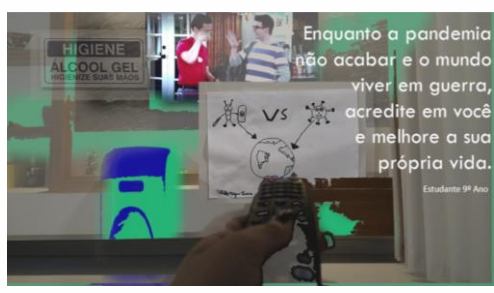
Fonte: <https://portalpiracuruca.com/arqueologia-etnografia-e-pre-historia/a-imponente-pintura-rupestre-da-mao-do-gigante-na-margem-do-riacho-palmeira-em-piracuruca/>. Acesso em: 16 de ago de 2020.

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Processo Artístico dos/as estudantes da Eseba/UFU



Videogaleria: Percepção sensível do invisível. Fotomontagens, interferências digitais das cores sobre fotografias dos espaços vazios da Eseba e frases de estudantes do 6º ao 9º ano da Eseba/UFU, 2020. Orientação: Profa. Mara Rúbia Colli. Fonte: Acervo Pessoal. Exposição: Plataforma MTeams.

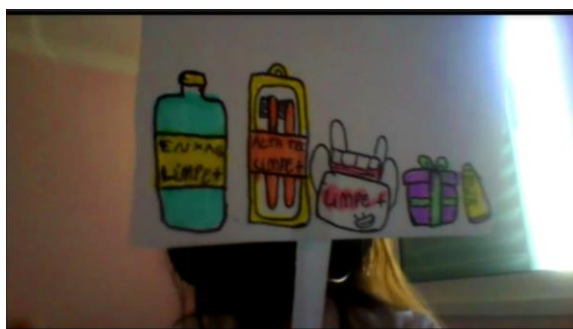


Obra de referência: "Convivência". Projeções em prédios vizinhos. Ana Teixeira, 2020. Fotografia de registro.

"Agora, com a lua por testemunha, as projeções em parceria com meu filho Ivan e meu neto, Lino. A frase sobre o silêncio é dele, aos 3 anos 8 meses de idade." Ana Teixeira, 2020.

Fonte: @anateixeira.arte

Processo Artístico dos/as estudantes da Eseba/UFU



TV Teatro Pandêmico. Vídeo produzido com estudantes de 6ºs e 7ºs anos da Eseba/UFU, 2020. Orientação e direção: Prof. Dr. Getúlio Góis. Fonte: Acervo pessoal. Exposição: Plataforma MTeams.

Referencial norteador: Universo da Comédia. A escolha de experimentos com a linguagem Cômica se deu tanto pela variedade de material disponibilizado na rede virtual e de fácil acesso à faixa etária, bem como trazer o riso como elemento motivador a todos nós, professor e estudantes, para estarmos ali diante de uma tela. Neste fluxo de ressignificação espacial e de relações, a TV se mostrou o objeto mais comum nos lares brasileiros e sua programação, sempre variada, diversa e até questionável, se tornou tema para criação de pequenos vídeos, uma grande programação de variedades que abarcou desde programas de culinária, telejornal, comerciais e propaganda eleitoral.

Processo Artístico dos/as estudantes da Eseba/UFU



Trabalhos realizados por estudantes do 2º período da Eseba, têmpera ovo sobre papel, 2020. Orientação: Profa. Ma. Mariza Barbosa de Oliveira. Fonte: acervo pessoal. Exposição: Plataforma MTeams



Obras de referências apresentadas durante o ano letivo:

- 1- Anita Malfati, *Tropical*, óleo sobre tela, 77x102cm, 1916.
- 2- Maurício de Sousa, *De olho nas frutas tropicais*, 119x141cm, 2001.
- 3- Mariza Barbosa, *A modelo Leda Gatunda*, fotografia, 2020
- 4- Mariza Barbosa, *Um olho no peixe e outro na gata*, desenho, 2020.

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU - Uberlândia/MG

Processo Artístico dos/as estudantes da Eseba/UFU



Sobre a Solidão. Videopoema produzido com estudantes de 9ºs anos da Eseba/UFU, 2020. Orientação e direção: Prof. Dr. Getúlio Góis. Fonte: Acervo pessoal. Exposição: Plataforma MTeams.

Trabalhar online com câmeras ligadas se mostrou difícil a todos, principalmente para os adolescentes. No desejo de romper as barreiras da incomunicabilidade, buscamos uma abordagem processual que não considerasse as aulas Síncronas o único lugar de criação, mas também que pequenas tarefas pudessem ser realizadas, como a escrita de frases e pequenos textos poéticos sobre o tema Solidão, gravação de áudio do texto produzido, criação de faixa sonora pelo professor Getúlio Ribeiro (História) para inspirar o registro em vídeo de cenas cotidianas dos estudantes e por fim a edição do vídeo.

“Um sentimento que te deixa à deriva sem ao menos te dar nenhuma explicação”

Cards do dia 14 de janeiro de 2021

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Música

Eu sei que vou te amar

Compositores: Tom Jobim e Vinícius de Moraes
Arranjo: Fanuel Maciel de Lima
Violão: Lucielle Arantes
Local: <https://youtu.be/-S4vOPiHS6s>

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Oficina (síncrona)
Desenho de observação: autorretrato
Proponente: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Público-alvo: estudantes das turmas de Artes Visuais de 8º ano B e C da Eseba/UFU
Local: Plataforma Mteams - Canal de Artes Visuais

Oficina (Síncrona):
Mandala: relação entre o humano e o cosmo.
Proponente: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Público-alvo: estudantes de Artes Visuais do 7º ano B da Eseba/UFU
Local: Plataforma Mteams - Canal de Artes Visuais

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Cantando com o Seriguela
A árvore do cerrado

Violão e voz: Marcelo Arantes
Local: <https://youtu.be/gVeHRH19WmY>

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Arte Presente indica
Bicicruze

Andressa Boel

Programa Rede de Extensão - #UFUem Casa - PROEXC-UFU
Por: Profa. Ma. Mariza Barbosa
<http://www.eseba.ufu.br/setima-semana-de-arte>

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

CONVIDA
Ana Teixeira

Artista, graduada e mestrada pela ECA (Escola de Comunicações e Artes) da USP. Sua poética transita por diferentes meios, com interesse particular pelo desenho e pela arte participativa, tendo a literatura e o cinema como suas principais referências.

Arte no isolamento: como ficar em contato?
Mediação: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli e Prof. Dr. Getúlio Góis (Eseba/UFU)

Live
14/01/2021
14h às 15h
Para todos os públicos
Haverá emissão de certificado

Local: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/live-artista-convidada-ana-teixeira>

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Audiotour - Instruções para desentupir
Deslocamentos Mínimos – passeio sonoro para experimentar em casa
Concepção e criação: Coletivo Teatro Dodecafônico

Local
<http://coletivoteatrododecafonico.com/eseba2021/dia4.html>

Realização Área de Arte

Dia 14/01
Quinta-feira

Canal do You Tube: Eseba Arte

<https://www.youtube.com/channel/UCathYtFV9RbPzLzyxNrHbIQ/videos>

GALERIA

Arte Vida Presente: partilhando processos artísticos na escola em tempos de ensino remoto.

Eseba/UFU -Uberlândia/MG

Cards do dia 15 de janeiro de 2021

7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Arte Presente indica
Aprecie Choro! Conheça Wellington Gama



Programa Rede de Extensão - #UFUem Casa - PROEXC-UFU
Por: Profa. Dra. Lucielle Arantes
<http://www.eseba.ufu.br/setima-semana-de-arte>

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE



Audiotour - Instruções para Instruções para olhar dentro e fora
Deslocamentos Mínimos – passeio sonoro para experimentar em casa
Concepção e criação: Coletivo Teatro Dodecafônico

Local
<http://coletivoteatrododecafonico.com/eseba2021/dia5.html>

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Bate-papo com Muzai



A arte do grafite e o processo de criação do mural na Eseba/UFU pelo artista Muzai
Mediação: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Fotografia e vídeo: Profa. Ma. Gabriela Neves
Horário: a partir das 20h
Local: <https://youtu.be/sX2xNZLkVLA>

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE



SHOW DO ENCANTORE
DIA 15/01, ÀS 9H00
ESPECIAL PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESEBA/UFU

Show com Encantore
O que você vai ser quando crescer?
Voz e percussão: Juliana
Sanfona e voz: Rafael
Encanto-link: <https://youtu.be/kJJTFnVCWWc>
* O link ficará disponível por 48h
No horário do show os artistas ficarão disponíveis para interações no chat

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Oficina (síncrona)
Desenho de observação: autorretrato
Proponente: Profa. Ma. Mariza Barbosa
Público-alvo: estudantes das turmas de Artes Visuais de 4º ano A da Eseba/UFU
Local: Plataforma Mteams - Canal de Artes Visuais



Oficina (Síncrona):
Fotografia: detalhes da vida cotidiana
Proponente: Profa. Ma. Mara Rúbia Colli
Público-alvo: esutantes de Artes Visuais do 8º ano C e 8º ano A da Eseba/UFU
Local: Plataforma Mteams - Canal de Artes Visuais

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



7ª SEMANA DE ARTE DA ESEBA De 11 a 15 de Janeiro de 2021

ARTE VIDA PRESENTE

Encerramento



Música
Paciência

Local: <https://youtu.be/3GpIHpYg9Cw>



Compositor: Lenine
Arranjo: Carlos Menezes Jr.
Vozes: Carlos, Simone, Sofia, João

Local: <https://youtu.be/WLeiRaqd5t8>

Realização Área de Arte

Dia 15/01
Sexta-feira



Canal do You Tube: Eseba Arte

<https://www.youtube.com/channel/UCathYtFV9RbPzLzyxNrHbIQ/videos>