

Revista

EDUCAÇÃO em Debate

Ano 43 - nº 86 - set./dez. 2021



DOSSIÊ

Docência do ensino superior no
contexto pandêmico da covid-19:
experiências e expectativas

Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED
Universidade Federal do Ceará - UFC





Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,
da Universidade Federal do Ceará - UFC

DOSSIÊ

Docência do ensino superior no
contexto pandêmico da covid-19:
experiências e expectativas



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

REITOR

Prof. José Cândido Lustosa B. de Albuquerque

VICE-REITOR

Prof. José Glauco Lobo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Joaquim Melo de Albuquerque

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Heulalia Charalo Rafante

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Adriana Eufrásio Braga

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

EDUCAÇÃO em DEBATE

Revista de Educação

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

COMITÊ EDITORIAL

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) - Editora-chefe
José Gerardo Vasconcelos (UFC) - Editor-adjunto
Maria José Costa dos Santos (UFC) - Editora-adjunta

**CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (NACIONAIS E
INTERNACIONAIS)**

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)
Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)
Araci Asinelli da Luz (UFPR)
Bernard Charlot (UFS)
Carla Viana Coscarelli (UFMG)
Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)
Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)
Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)
Fabiane Maia Garcia (UFAM)
Fauston Negreiros (UFPI)
Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)
Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)
Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)
Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)
José Paulo Pietrafesa (UFG)
Leandro Almeida da Silva (Universidade do
Minho, Portugal)
Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)
Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)
Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)
Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)
Marina Dias Cavalcante (UECE)
Messias Holanda Dieb (UFC)
Orlando Vian Júnior (UNIFESP)
Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)
Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)
Selma Garrido Pimenta (USP)
Sueli Menezes Pereira (UFSM)
Tomás Tadeu Silva (UFRGS)
Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

NORMALIZAÇÃO: Francisco Edvander Pires Santos,
Renata Ferreira Teixeira, Nicolle Negreiros de
Lima Santos, Thainá Marques Moreira, Joyce
Soares Frota, Lyvia Ravena de Sousa Martins,
Cainã Maria Viana dos Santos, Italo Teixeira
Chaves, Juliana de Sousa Lima

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanoel
Mariano Sousa e Silva (Inglês), Jimmy Robson
Rodrigues da Costa e Liz Sánchez Rios Silva
(espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Benfica - Faculdade de Educação (FACED)
Rua Waldery Uchoa, nº 1 - Benfica - Bloco 123,
Sala da Revista *Educação em Debate*
Fortaleza - CE - CEP 60020-110

SÍTIIO: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/index>

CORREIO ELETRÔNICO: reducacaoemdebateufc@gmail.com

PERIODICIDADE: Quadrimestral
Ano 43, nº 86 - set./dez. 2021

NORMAS PARA SUBMISSÃO: <https://goo.gl/3vEB1M>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 - 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC.
Ano 43, n.º 86, ilust. quadrimestral, 2021.

1. Educação - Periódicos I. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação

CDD: 370 05

Sumário

PREFÁCIO	9
EDITORIAL	11
ARTIGOS	
A ARTE E A PANDEMIA DE COVID-19: O QUE ESTÁ LATENTE NO SER SOCIAL <i>Adele Cristina Braga Araujo, Jackline Rabelo, Francisca Maurilene do Carmo</i>	15
A CARTA PESSOAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: “ENCONTROS” (AUTO)BIOGRÁFICOS EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19 <i>Sebastião Silva Soares</i>	29
A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE PANDÊMICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL REALIZADO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LOCALIZADO NO NORTE DO PARANÁ <i>Adriana Regina de Jesus</i>	46
ALL YOU NEED IS LOVE: EXECUÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Camilla Damian Mizerkowski Crestani, Vanessa Lopes Ribeiro, Flavia Duarte Ferraz Sampaio</i>	59
APRENDIZAGENS, AFETOS E DESAFIOS: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 <i>Fernanda Priscila Alves da Silva</i>	76
COVID-19 E OS IMPACTOS NA INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES E/OU RACIALIZADOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS <i>Karen Muniz Feriguetti, Pedro Ferreira</i>	87
DIALOGICIDADE E ESCUTA SENSÍVEL: METODOLOGIAS ATIVAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO ENTRE AFETOS DA PANDEMIA DE COVID-19 <i>Poliana Gomes de Oliveira Guedes, Maria Dolores dos Santos Vieira</i>	105
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES <i>Maria Josélia Zanlorenzi, Samuel Liebel, Saulo Rodrigues de Carvalho</i>	121
EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR <i>Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida</i>	136
ESTÁGIO ON-LINE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto</i>	151
EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: A DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS ORGANIZADA PELO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO <i>Michele Salles El Kadri, Denise Ismenia Grassano Ortenzi, Maria Paula Pereira de Lima, Silvia Gusmão Brandilla Calazans</i>	168
EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DISCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 <i>Christian Muleka Mwewa, Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo, Bárbara Fagundes Lima</i>	187

LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO <i>Jaqueline Delgado Paschoal</i>	204
MOVIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS <i>Simone de Souza, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	219
NOVOS PROBLEMAS E VELHAS FRAGILIDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID -19 <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	234
O FIM DA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NO SOLO PANDÊMICO <i>Marta Regina Furlan de Oliveira, Marta Chaves</i>	249
O JOGO E A MATEMÁTICA: PROBLEMATIZANDO A AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL <i>Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Géssica Cristina Coelho, Jhenifer Licero Schuete Silva, Tayna Eduarda da Silva Matos</i>	261
O <i>POWER POINT</i> NARRADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES DO NAMIBE <i>Elias Kakapa Chamonengue Watengãla, Domingos Salomão, Osvaldo Pedro Candeia Jamba</i>	276
PANDEMIA E ENSINO: METAMORFOSES DO EDUCAR <i>Alex Sander da Silva, Guilherme Orestes Canarim, Silvana Mazzuquello Teixeira</i>	289
POR UMA RECONSTRUÇÃO DO/NO ENSINO REMOTO - RASCUNHOS E BORRÕES EM UM FAZER INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR <i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Charles Lamartine de Sousa Freitas, Rosilene da Costa Bezerra Ramos, Francisco Maycon Passos Costa</i>	300
RELATO SOBRE UM ESTÁGIO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE O PRIMEIRO ANO DA PANDEMIA DA COVID-19: POSSIBILIDADES PARA APRENDER E COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS EM FORMATO REMOTO <i>Alexandra Domingues, Iris Cristina Datsch Toebe, Rafael da Silva Alves</i>	313
ROMPER COM A COLONIALIDADE E EDUCAR PARA A LIBERDADE: UM ESTUDO SOBRE O NOVO “ANORMAL” <i>Rosângela Aparecida Hilário, Melba de Souza Rodrigues, Vinícius de Souza Santos</i>	330
VALOR FORMATIVO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS DURANTE A CRISE PANDÊMICA POR COVID-19 PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO VIRTUAL NO ENSINO SUPERIOR <i>Paulo Jorge Marcos Cruchinho</i>	348

Contents

PREFACE	9
EDITORIAL	11
ARTICLES	
THE ART AND THE PANDEMIC OF COVID-19: WHAT IS LATENT IN THE SOCIAL BEING? <i>Adele Cristina Braga Araujo, Jackline Rabelo, Francisca Maurilene do Carmo</i>	15
THE PERSONAL LETTER IN TEACHERS' FORMATION: (SELF)BIBLIOGRAPHICAL "MEETINGS" IN COVID-19 PANDEMIC <i>Sebastião Silva Soares</i>	29
GRADUATE STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC CRISIS: REFLECTIONS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING CARRIED OUT IN A GRADUATE PROGRAM LOCATED IN NORTH PARANÁ <i>Adriana Regina de Jesus</i>	46
ALL YOU NEED IS LOVE: CARRYING OUT AN INTERDISCIPLINARY PROJECT THROUGH REMOTE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES <i>Camilla Damian Mizerkowski Crestani, Vanessa Lopes Ribeiro, Flavia Duarte Ferraz Sampaio</i>	59
LEARNING, AFFECTS AND CHALLENGES: TEACHING AND EDUCATION IN A COVID-19 PANDEMIC CONTEXT <i>Fernanda Priscila Alves da Silva</i>	76
COVID-19 AND THE IMPACTS ON THE INTEGRATION OF IMMIGRANT AND/OR RACIALIZED STUDENTS FROM PORTUGUESE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS <i>Karen Muniz Feriguetti, Pedro Ferreira</i>	87
DIALOGUE AND SENSIBLE LISTENING: ACTIVE METHODOLOGIES OF AN EXTENSION PROJECT AMONG AFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC <i>Poliana Gomes de Oliveira Guedes, Maria Dolores dos Santos Vieira</i>	105
HIGHER EDUCATION TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID-19: EXPERIENCES AND REFLECTIONS <i>Maria Josélia Zanlorenzi, Samuel Liebel, Saulo Rodrigues de Carvalho</i>	121
EFFECTS OF REMOTE LEARNING ON HIGHER EDUCATION STUDENTS <i>Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida</i>	136
ONLINE INTERNSHIPS: IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF EDUCATORS IN PANDEMIC TIMES <i>Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto</i>	151
TEACHING AND RESEARCHING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE COURSE EDUCATIONAL TECHNOLOGY DESIGNED BY THE FORMATIVE DIDACTIC EXPERIMENT <i>Michele Salles El Kadri, Denise Ismenia Grassano Orzenzi, Maria Paula Pereira de Lima, Silvia Gusmão Brandilla Calazans</i>	168
STUDENT EXPERIENCES AND EXPECTATIONS IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID-19 <i>Christian Muleka Mwewa, Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo, Bárbara Fagundes Lima</i>	187

DIGITAL LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON THE CHALLENGES OF SUPERVISED INTERNSHIP <i>Jaqueline Delgado Paschoal</i>	204
TEACHING AND LEARNING MOVEMENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS IMPACTS ON TEACHER TRAINING <i>Simone de Souza, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	219
NEW PROBLEMS AND OLD WEAKNESSES: THE TEACHING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION IN PSYCHOLOGY IN TIMES OF THE COVID PANDEMIC -19 <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	234
THE END OF SPRING: NOTES REGARDING THE FORMATION OF CHILDHOOD TEACHERS DURING PANDEMIC TIMES <i>Marta Regina Furlan de Oliveira, Marta Chaves</i>	249
GAMING AND THE MATHEMATICS: PROBLEMATIZING THE EDUCATIONAL ACTION IN REMOTE AND FACE-TO-FACE TEACHING <i>Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Géssica Cristina Coelho, Jhenifer Licero Schuete Silva, Tayna Eduarda da Silva Matos</i>	261
THE NARRATED POWER POINT AS A DIDACTIC STRATEGY IN PANDEMIC TIME: AN EXPERIENCE IN FACULTY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES OF NAMIBE <i>Elias Kakapa Chamonengue Watengãla, Domingos Salomão, Osvaldo Pedro Candeia Jamba</i>	276
PANDEMIC AND TEACHING: METAMORPHOSIS OF EDUCATING <i>Alex Sander da Silva, Guilherme Orestes Canarim, Silvana Mazzuquello Teixeira</i>	289
FOR A RECONSTRUCTION OF/IN REMOTE EDUCATION - DRAFTS AND SMUDGES IN AN INCLUSIVE DOING IN HIGHER EDUCATION <i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Charles Lamartine de Sousa Freitas, Rosilene da Costa Bezerra Ramos, Francisco Mayccon Passos Costa</i>	300
REPORT OF AN EXTENSION WORK EXPERIENCE HELD DURING THE FIRST YEAR OF THE COVID-19 PANDEMIC: POSSIBILITIES FOR LEARNING AND SHARING EXPERIENCES IN A REMOTE FORMAT <i>Alexandra Domingues, Iris Cristina Datsch Toebe, Rafael da Silva Alves</i>	313
BREAKING THE COLONIALITY AND EDUCATING FOR FREEDOM: A STUDY ON THE NEW “ABNORMAL” <i>Rosângela Aparecida Hilário, Melba de Souza Rodrigues, Vinícius de Souza Santos</i>	330
FORMATIVE VALUE OF MEANINGFUL LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC FOR THE DEVELOPMENT OF VIRTUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION <i>Paulo Jorge Marcos Cruchinho</i>	348

Contenido

PREFACIO	9
-----------------------	---

EDITORIAL	11
------------------------	----

ARTÍCULOS

EL ARTE Y LA PANDEMIA DEL COVID-19: ¿QUÉ HAY LATENTE EN EL SER SOCIAL? <i>Adele Cristina Braga Araujo, Jackline Rabelo, Francisca Maurilene do Carmo</i>	15
---	----

LA CARTA PERSONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: “ENCUENTROS” (AUTO) BIOGRÁFICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 <i>Sebastião Silva Soares</i>	29
---	----

ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS PANDÉMICA: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA REALIZADA EN UN PROGRAMA DE GRADUADO UBICADO EN PARANÁ NORTE <i>Adriana Regina de Jesus</i>	46
---	----

ALL YOU NEED IS LOVE: EXECUSIÓN DE UN PROYETO INTERDISCIPLINARIO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA <i>Camilla Damian Mizerkowski Crestani, Vanessa Lopes Ribeiro, Flavia Duarte Ferraz Sampaio</i>	59
--	----

APRENDIZAJE, AFECTO Y DESAFÍOS: ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19 <i>Fernanda Priscila Alves da Silva</i>	76
---	----

COVID-19 Y LOS IMPACTOS EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES Y/O RACIALIZADOS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PORTUGUESAS <i>Karen Muniz Feriguetti, Pedro Ferreira</i>	87
--	----

DIALOGICIDAD Y ESCUCHA SENSIBLE: METODOLOGÍAS ACTIVAS DE UN PROYECTO DE EXTENSIÓN ENTRE AFECTOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 <i>Poliana Gomes de Oliveira Guedes, Maria Dolores dos Santos Vieira</i>	105
---	-----

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DEL COVID-19: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES <i>Maria Josélia Zanlorenzi, Samuel Liebel, Saulo Rodrigues de Carvalho</i>	121
---	-----

EFFECTOS DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria, Lauro Lopes Pereira-Neto, Leandro Silva Almeida</i>	136
---	-----

PRÁCTICAS EN LÍNEA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA <i>Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto</i>	151
---	-----

EXPERIENCIA DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DE COVID-19: LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS ORGANIZADA POR EL EXPERIMENTO DIDÁCTICO FORMATIVO <i>Michele Salles El Kadri, Denise Ismenia Grassano Ortenzi, Maria Paula Pereira de Lima, Silvia Gusmão Brandilla Calazans</i>	168
---	-----

EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DEL COVID-19 <i>Christian Muleka Mwewa, Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo, Bárbara Fagundes Lima</i>	187
---	-----

ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES SOBRE LOS RETOS DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS <i>Jaqueline Delgado Paschoal</i>	204
MOVIMIENTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA DE COVID 19 Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGAS <i>Simone de Souza, Solange Franci Raimundo Yaegashi, Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz</i>	219
NUEVOS PROBLEMAS Y ANTIGUAS DEBILIDADES: LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID -19 <i>Fabiola Colombani, Thaís Yazawa, Felipe Ferreira Pinto</i>	234
EL FINAL DE LA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INFANCIA EN SUELO PANDÉMICO <i>Marta Regina Furlan de Oliveira, Marta Chaves</i>	249
EL JUEGO Y LA MATEMÁTICAS: PROBLEMATIZANDO LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA REMOTA Y PRESENCIAL <i>Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Géssica Cristina Coelho, Jhenifer Licero Schuete Silva, Tayna Eduarda da Silva Matos</i>	261
EL POWER POINT NARRADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE NAMIBE <i>Elias Kakapa Chamonengue Watengãla, Domingos Salomão, Osvaldo Pedro Candeia Jamba</i>	276
PANDEMIA Y ENSEÑANZA: METAMORFOSIS DE LA EDUCACIÓN <i>Alex Sander da Silva, Guilherme Orestes Canarim, Silvana Mazzuquello Teixeira</i>	289
POR UNA RECONSTRUCCIÓN DE / EN EDUCACIÓN A DISTANCIA - BORRAR Y BLOTS EN UN HACER INCLUSIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Charles Lamartine de Sousa Freitas, Rosilene da Costa Bezerra Ramos, Francisco Mayccon Passos Costa</i>	300
INFORME SOBRE UNA PRÁCTICA DE EXTENSIÓN REALIZADA DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA PANDEMIA DE COVID-19: POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE Y DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EN MODALIDAD REMOTA <i>Alexandra Domingues, Iris Cristina Datsch Toebe, Rafael da Silva Alves</i>	313
ROMPIENDO LA COLONIALIDAD Y EDUCANDO PARA LA LIBERTAD: UN ESTUDIO SOBRE EL NUEVO "ANORMAL" <i>Rosângela Aparecida Hilário, Melba de Souza Rodrigues, Vinícius de Souza Santos</i>	330
VALOR FORMATIVO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Paulo Jorge Marcos Cruchinho</i>	348

Prefácio

É com grande satisfação que apresentamos o dossiê intitulado de *Docência do ensino superior no contexto pandêmico da covid-19: experiências e expectativas* em decorrência desse cenário que instaurou uma situação de insegurança e incerteza na docência universitária, instigando o debate e a reflexão sobre esta temática, visto que, no campo educacional e formativo, a pandemia engendrou mudanças desafiadoras por meio da implantação do ensino remoto emergencial em todos os níveis: Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação.

No tocante ao Ensino Superior, houve a necessidade de uma reorganização no campo pedagógico, didático, metodológico e avaliativo em decorrência dos desafios revelados pelo ensino remoto emergencial. Mesmo com a Educação a Distância (EaD) em diversas instituições brasileiras e internacionais, há uma grande demanda da oferta do Ensino Superior presencial, sendo que essa mudança, no campo didático-pedagógico, por conta da pandemia da covid19, corroborou a busca de novos direcionamentos no que tange aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, as discussões relacionadas ao campo formativo da docência no Ensino Superior, e que são socializadas por meio deste dossiê temático, apresentam experiências e expectativas no que se refere às adequações metodológicas; às aspirações de docentes e discentes diante deste tempo espúrio; às fragilidades e às potencialidades do trabalho docente no Ensino Superior. Em se tratando do ensino remoto emergencial, vislumbra-se sua presença para garantir o ensino na Graduação e Pós-Graduação e, conseqüentemente, anunciar um novo tempo social marcado pela proliferação tecnológica na educação e no ensino.

Além destas discussões, o dossiê evidencia as mudanças no que se refere a disciplinas que são mais regidas pela prática de ensino em cursos de licenciaturas e, que diante deste novo cenário, tomaram novos sentidos pela crescente necessidade do letramento digital. Além dos processos de ensino e de aprendizagem, há também a obrigação de dirigir um olhar em relação aos afetos entre discentes e docentes em consonância com uma proposta de empatia dos estudantes neste contexto.

Para além das experiências e expectativas brasileiras, a pandemia tem provocado impactos em universidades portuguesas que discutem sobre a perspectiva dos estudantes imigrados e potencialmente racializados. Ainda no campo do Ensino Superior, a discussão direciona-se para a disciplina ofertada sobre Tecnologias Educacionais, que é organizada para fins de experimento didático-formativo em contexto da COVID-19. Ademais, busca-se, por meio de metodologias ativas, a dialogicidade e escuta sensível a partir dos afetos, já que o ser humano em sua incompletude precisa ser legitimado.

O direcionamento das análises, reflexões e apontamentos revelam que muitas experiências foram desenvolvidas desde 20 de março de 2020, mas que, ainda, potencializa-nos a pensar em sentidos para os processos de ensino e de aprendizagem nas universidades. Por conseguinte, esta discussão não se encerra

neste tempo-espaço social, mas provoca-nos a dirigir olhares e expectativas para o ensino em sintonia com a complexidade formativa que lhe cabe. Almejamos que as experiências e discussões compartilhadas contribuam para a ampliação dos horizontes pedagógicos do ensino superior em relação à ação docente e à formação profissional e humana dos sujeitos envolvidos.

Boa leitura a todos!

Organizadores

Prof.^a Dr.^a Dijane Maria Rocha Víctor
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria José Costa dos Santos
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Dr. Eduardo José Campechano Escalona
Universidad Cesar Vallejo, Peru

Editorial

Desde 1978, a revista *Educação em Debate* (EemD), periódico mais antigo da área de educação na região Nordeste, tem fomentado o debate em torno de temas vinculados à educação e áreas afins.

No terceiro quadrimestre deste ano, com um dossiê sobre *Docência do ensino superior no contexto pandêmico da covid-19: experiências e expectativas* e de acordo com nossa política de internacionalização, continuamos a apresentar artigos oriundos de pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) nacionais e estrangeiras.

Numa ordem alfabética dos títulos dos artigos, o leitor encontrará, neste número, temas variados no campo da educação, que apresentamos a seguir.

A arte e a pandemia de covid-19: o que está latente no ser social é o tema do primeiro artigo. Ele tem como objetivo evidenciar especificamente o aspecto formativo dos sentidos humanos que se estabelece através da arte neste momento de pandemia. O estudo se estrutura a partir da pesquisa teórico-bibliográfica, de modo a esboçar o contexto histórico vivenciado, considerando o debate de como o complexo da arte, por meio de algumas expressões artísticas produzidas ao longo da história, além de outras manifestações artísticas, apresenta-se diante do isolamento social causado por um vírus.

O segundo artigo, *A carta pessoal na formação de professores: “encontros” (auto)biográficos em tempos da pandemia de covid-19*, elaborado no formato epistolar, tem como objetivo propor uma reflexão sobre a carta como fonte de memória e formação de si. As ideias partiram da prática pedagógica no curso de licenciatura Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O trabalho foi embasado a partir dos estudos de Bakhtin (2011), Freire (2000), Bragança (2011), Charlot (2014), Delory-Momberger (2012), Foucault (1983), Honório Filho (2011), Josso (2010), Passeggi (2016), Souza (2010) e Soares (2019).

O terceiro artigo, *A pós-graduação no contexto da crise pandêmica: reflexões sobre o ensino remoto emergencial realizado em um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná*, tem como objetivo compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de um programa de pós-graduação em educação localizado no norte do Paraná. Desse modo, os discentes matriculados nos cursos manifestaram-se por meio dos questionários aplicados favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19.

O quarto artigo, *All you need is love: execução de projeto interdisciplinar através de ensino remoto em tempos de pandemia*, tem como objetivo conscientizar jovens estudantes sobre a importância de se alimentar de forma saudável. Para tanto, optou-se pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar nos componentes curriculares de Biologia, Língua Inglesa e Língua Portuguesa em turmas de 1.º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba.

O quinto artigo, *Aprendizagens, afetos e desafios: docência e discência em contexto pandêmico da covid-19*, objetiva realizar um debate sobre os desafios do exercício da docência em tempos de pandemia, assim como acerca do processo de construção do ensino remoto, considerando as vivências e experiências educativas e pedagógicas neste contexto.

O sexto artigo, *Covid-19 e os impactos na integração dos estudantes imigrantes e/ou racializados de instituições de ensino superior portuguesas*, salienta que a pan-

demia por doença da covid-19 tem levado a importantes transformações socioeconômicas e exigido dos governos e de outras instituições diversas medidas e políticas de mitigação ou minimização de alguns dos seus impactos. Tendo em conta que os impactos (e também as medidas) são sentidos diferencialmente por pessoas em diferentes posições sociais, este estudo foca a experiência de estudantes imigrantes e/ou racializados no ensino superior em Portugal.

O sétimo artigo, *Dialogicidade e escuta sensível: metodologias ativas de um projeto de extensão entre afetos da pandemia de covid-19*, objetiva discutir a dialogicidade e a escuta sensível como metodologias ativas no ensino superior emergencial remoto durante a pandemia de covid-19, a partir dos dados de um projeto de extensão desenvolvido entre/com docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O oitavo artigo, *Docência do ensino superior no contexto pandêmico da covid-19: experiências e reflexões*, busca trazer algumas reflexões acerca da ausência de iniciativas do Estado no atendimento à educação pública, mais especificamente no ensino superior, e de políticas que assegurem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Trata-se de uma discussão teórica pela qual se problematiza o cenário da covid-19 no Brasil, o papel do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas em educação e as consequências da falta de iniciativas do Estado no trabalho e na profissão do professor do ensino superior.

O nono artigo, *Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do ensino superior*, destaca que, com as medidas para conter o avanço do novo coronavírus, as Instituições de Ensino Superior precisaram impor aos estudantes um novo cenário educacional. Objetiva assim analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz *et al.* (2020).

O décimo artigo, *Estágio on-line: implicações na formação de pedagogos em tempos de pandemia*, tem como principal objetivo analisar as narrativas acadêmicas sobre o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, realizado de forma *on-line* no primeiro semestre de 2020. Também procura relatar a experiência vivenciada com um grupo de pedagogas de uma faculdade semipresencial, localizada no Sul do Brasil, perceber os novos conhecimentos adquiridos a partir dessa possibilidade de estágio, bem como detectar os possíveis retrocessos na formação profissional.

O décimo primeiro artigo, *Experiência de docência e pesquisa no ensino superior no contexto pandêmico da covid-19: a disciplina de tecnologias educacionais organizada pelo experimento didático-formativo*, destaca que a pandemia da covid-19 fez com que as atividades educacionais migrassem repentinamente para um modelo emergencial remoto, fazendo com que professores vivenciassem inúmeros desafios. Neste texto, objetiva-se apresentar e discutir a proposta da disciplina Tecnologias Educacionais no Ensino de Línguas, organizada pelo referencial do Experimento Didático-Formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade Social (LIBERALI, 2020) em contexto emergencial remoto, ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento (EL KADRI, 2014; PASSONI, 2010; ROTH *et al.*, 2000, 2002), e também analisar as *affordances* percebidas pelos alunos participantes sobre as aprendizagens possibilitadas.

O décimo segundo artigo, *Experiências e expectativas discentes no contexto pandêmico da covid-19*, analisa as experiências de algumas discentes da pós-graduação à luz do contexto pandêmico. Os depoimentos aqui tomados como objeto servem de exemplo paradigmático que pretende refletir, na especificidade, a generalidade dos enfrentamentos no referido contexto. Trazer à luz as perspectivas discentes é um pro-

pósito que move as reflexões realizadas, uma vez que “o lugar discente” da pós-graduação é um “lugar” de silenciamento quando há referência às experiências no contexto pandêmico no ensino superior.

O décimo terceiro artigo, *Letramento digital e prática pedagógica no ensino superior: reflexões sobre os desafios do estágio supervisionado*, destaca que, diante da situação emergencial causada pela crise sanitária em função da pandemia da covid-19, que desencadeou a suspensão das atividades escolares presenciais, foi necessária a reorganização dos sistemas de ensino, optando-se pelo trabalho remoto em todo o país. Desse modo, a intenção deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia. Por acreditar que é possível fazer uso das tecnologias de maneira mais crítica e reflexiva, o objetivo foi trazer para o debate a importância das tecnologias para além do seu uso instrumental.

O décimo quarto artigo, *Movimentos de ensino e aprendizagem durante a pandemia de covid-19 e seus impactos na formação de pedagogas*, teve como objetivo investigar e contrapor as significações atribuídas às modalidades de ensino presencial e remota vivenciadas por vinte e duas acadêmicas do curso de Pedagogia, vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O décimo quinto artigo, *Novos problemas e velhas fragilidades: a experiência docente no ensino superior em psicologia em tempos de pandemia da covid-19*, salienta que, com a extrema necessidade de isolamento social pela pandemia de covid-19, o ensino superior precisou reformular as aulas presenciais. A educação passou por diversas adaptações, e, como consequência, os professores tiveram que adotar como medida emergencial novos métodos tecnológicos para o formato remoto. Assim, este artigo tem como objetivo apontar e discutir algumas experiências que nasceram de estratégias planejadas com o intuito de abrandar o impacto negativo causado pelo cenário pandêmico.

O décimo sexto artigo, *O fim da primavera: notas sobre a formação de professores da infância no solo pandêmico*, tem o objetivo principal de discutir sobre a formação de professores da infância em tempos de pandemia da covid-19, bem como pensar em novos contornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente de qualidade. A discussão envolve os estudos e as pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O décimo sétimo artigo, *O jogo e a matemática: problematizando a ação educativa no ensino remoto e presencial*, tem por objetivo discutir limites e possibilidades para o ensino da matemática de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), a partir de um jogo elaborado para o ensino no contexto escolar presencial e adaptado para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O décimo oitavo artigo, *O Power Point narrado como estratégia didática em tempo de pandemia: uma experiência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades do Namibe*, teve como objetivo descrever e refletir sobre o impacto do uso do Power Point narrado, convertido em vídeo, como estratégia didática utilizada pelos professores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe (Angola), em tempo de pandemia.

O décimo nono artigo, *Pandemia e ensino: metamorfoses do educar*, trata das metamorfoses da docência no contexto de pandemia. Com o auxílio e o suporte de alguns autores, como Boaventura de Sousa Santos, Theodor Adorno, Slavoj Žižek, entre outros, procuramos elaborar uma análise, em formato ensaístico, de alguns aspectos das transformações no ensino e aprendizagem no contexto atual de pandemia de crise sanitária e global.

O vigésimo artigo, *Por uma reconstrução do/no ensino remoto – rascunhos e borrões em um fazer inclusivo no ensino superior*, reflete sobre o Ensino Remoto com foco inclusivo no Ensino Superior. A relevância deste estudo alicerça-se na centralidade do pensar sobre o cotidiano dos estudantes com deficiência diante dos desafios do Ensino Remoto, a saber, dentre eles, a utilização de recursos digitais no processo de aprendizagem.

O vigésimo primeiro artigo, *Relato sobre um estágio de extensão realizado durante o primeiro ano da pandemia da covid-19: possibilidades para aprender e compartilhar experiências em formato remoto*, objetiva indicar, a partir da experiência dos autores, como ocorreu a realização de um estágio de extensão, em um curso de pedagogia na modalidade a distância, organizado em formato totalmente remoto desde a sua concepção.

O penúltimo artigo, *Romper com a colonialidade e educar para a liberdade: um estudo sobre o novo “anormal”*, apresenta resultados de uma ação desenvolvida em 2020, para contribuir na criação de estratégias para implantação de rotinas pedagógicas em uma escola de ensino fundamental I, na periferia de Porto Velho (RO), nos meses iniciais da pandemia do coronavírus. O estudo foi estruturado a partir de conceitos do feminismo negro (interseccionalidade e decolonialidade) de Audre Lorde (2019), bell hooks (2017), Conceição Evaristo (2014) e Lélia Gonzales (2020), articulando-se às narrativas de professoras na formação continuada com foco no enfrentamento ao novo “anormal”.

O último artigo, *Valor formativo das aprendizagens significativas durante a crise pandêmica por covid-19 para o desenvolvimento do ensino virtual no ensino superior*, salienta que a reinvenção dos processos de ensino a distância por força da crise pandêmica por covid-19 pode ser uma fonte útil de “Aprendizagens Significativas” para os docentes do ensino superior. Este texto pretende demonstrar como a reflexão sobre a “Aprendizagem Significativa” permite contribuir para desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino virtual.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, destacando os organizadores deste dossiê, os autores, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, a Coordenação da Pós-graduação em Educação, a Imprensa Universitária, os revisores, os pareceristas e os técnicos.

Uma boa leitura a todos (as).

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes - UFC
Editora responsável pela revista *Educação em Debate*

A ARTE E A PANDEMIA DE COVID-19: O QUE ESTÁ LATENTE NO SER SOCIAL?¹

*Adele Cristina Braga Araujo**, *Jackline Rabelo***
*Francisca Maurilene do Carmo****

RESUMO

O artigo tem como objetivo evidenciar especificamente o aspecto formativo dos sentidos humanos que se estabelece, através da arte, neste momento de pandemia. O estudo se estrutura a partir da pesquisa teórico-bibliográfica, de modo a esboçar o contexto histórico vivenciado, considerando o debate de como o complexo da arte, por meio de algumas expressões artísticas produzidas ao longo da história, além de outras manifestações artísticas, apresenta-se diante do isolamento social causado por um vírus. Como resultado da discussão, compreende-se que essa tragédia sanitária é potencializada, em larga medida, por um sistema que prioriza a lucratividade do capitalismo em detrimento do movimento de objetivação das potencialidades humanas.

Palavras-chave: Educação estética. Ser social. Covid-19.

THE ART AND THE PANDEMIC OF COVID-19: WHAT IS LATENT IN THE SOCIAL BEING?

ABSTRACT

The article mainly aims at highlighting the formative aspect of the human senses that is established, through art, during the ongoing pandemic. The study is a theoretical-bibliographic research which outlines the current historical context in face of the social isolation caused by a virus. The debate over how the art complex is regarded, via some artistic expressions produced throughout history and other

¹ Este artigo é resultado dos estudos sistematizados na tese intitulada Gênese e função social da arte e os desdobramentos no processo formativo-educativo: uma análise fundamentada na estética lukacsiana, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará em 2020.

* Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). ORCID: 0000-0002-0386-4053. Correio eletrônico: adele.araujo@ifce.edu.br

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da UFC. ORCID: 0000-0002-4933-631X. Correio eletrônico: jacklinerabelo@ufc.br

*** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da UFC. ORCID: 0000-0003-0635-040X. Correio eletrônico: fmcmaura@ufc.br

artistic manifestations, is presented. As a result of the discussion, it is understood that this health tragedy is enhanced, to a large extent, by a system that prioritizes the profitability of capitalism to the detriment of the movement of objectivation of human potentialities.

Keywords: *Aesthetic education. Social being. Covid-19.*

EL ARTE Y LA PANDEMIA DEL COVID-19: ¿QUÉ HAY LATENTE EN EL SER SOCIAL?

RESUMEN

El artículo pretende destacar específicamente el aspecto formativo de los sentidos humanos que se establece, a través del arte, en este momento de pandemia. El estudio se estructura a partir de la investigación teórico y bibliográfica, con el fin de perfilar el contexto histórico vivido, considerando el debate sobre cómo el complejo del arte, a través de algunas expresiones artísticas se produce a lo largo de la historia y, además, otras manifestaciones artísticas que se presentan, ante el aislamiento social provocado por un virus. Como resultado de la discusión, se comprende que esta tragedia sanitaria se potencializa, en gran medida, por un sistema que prioriza la rentabilidad del capitalismo sobre el movimiento para objetivar el potencial humano.

Palabras clave: Educación estética. El ser social. Covid-19.

1 A ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA NO CONTEXTO DE UMA CRISE DE ORDEM ESTRUTURAL: A NECESSIDADE HISTÓRICA DE TRANSPOR A SOCIEDADE CINDIDA EM CLASSES

O complexo da arte no contexto da pandemia reverbera no cotidiano dos indivíduos. Em um momento de tragédia socioambiental, a função social das expressões humanas também forma os sentidos humanos. Entendemos que, mesmo sob uma crise sanitária global que atinge a humanidade provocando um isolamento social, conseguimos alçar momentos mais propriamente humanos através da arte, ainda que não se alcance a totalidade humana. Desse modo, julgamos necessário expor, considerando a memória e a história, o que está imerso em um cotidiano tão difícil e embrutecedor. Apresentamos este texto sobre arte e pandemia por considerar importante discutir também sobre a função social da arte e seus rebatimentos na formação-educativa da humanidade.

Bem, no início do século XXI, Mészáros, na obra *Para além do capital*, já denunciava que, no final do século XX, a esfera biológica era desprezada pelos seres sociais. A natureza vem dando respostas a essa desconsideração humana.

Há dez anos a ecologia podia ser tranquilamente ignorada ou desqualificada como totalmente irrelevante. Atualmente, ela é obrigada a ser

grotescamente desfigurada e exagerada unilateralmente para que as pessoas - suficientemente impressionadas com o tom cataclísmico dos sermões ecológicos - possam ser, com sucesso, desviadas dos candentes problemas sociais e políticos. (MÉSZÁROS, 2011, p. 987).

O autor assevera que, ainda na primeira metade do século XIX, Marx e Engels também já indiciavam, na obra *Ideologia alemã*, uma crítica a Feuerbach, ao entendê-lo como um idealista sobre a relação do ser social e da natureza. Atentemos para o seguinte:

Por isso Feuerbach, em tais casos, nunca fala do mundo humano, mas sempre se refugia na natureza externa e, mais ainda, na natureza ainda não dominada pelos homens. Mas cada nova invenção, cada avanço feito pela indústria, arranca um novo pedaço desse terreno, de modo que o solo que produz os exemplos de tais proposições feuerbachianas restringe-se progressivamente. A “essência” do peixe é o seu “ser”, a água - para tomar apenas uma de suas proposições. A “essência” do peixe de rio é a água de um rio. Mas esta última deixa de ser a “essência” do peixe quando deixa de ser um meio de existência adequado ao peixe, tão logo o rio seja usado para servir à indústria, tão logo seja poluído por corantes e outros detritos e seja navegado por navios a vapor, ou tão logo suas águas sejam desviadas para canais onde simples drenagens podem privar o peixe de seu meio de existência. (MARX; ENGELS, 2011, p. 46-47).

É indispensável, nessa conjuntura, considerarmos a sistematização teórica de Marx e Engels, bem como a de Mészáros. Diante dos elementos de produção destrutiva, em especial, da destruição dos recursos da natureza ambiental - causa social da produção do novo coronavírus e de muitos outros vírus que poderão se manifestar, oriundos da natureza (biológica) -, situamos, em linhas gerais, a expressão da crise estrutural do capital, a qual atinge universalmente todos os complexos sociais, inclusive a arte.

Nessa perspectiva, Mészáros (2011) apresenta como se estrutura uma crise econômica no capitalismo. A crise, de ordem estrutural, difere de outras, uma vez que apresenta uma novidade histórica que pode ser entendida em quatro aspectos principais, quais sejam:

[...] (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração

da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2011, p. 795-796).

Considerando esse exame de Mészáros, podemos adiantar que vivemos esse momento histórico que faz com que os seres sociais, minimamente prudentes, questionem-se sobre a relação da natureza biológica e da natureza social. A história vai expor o modo como reagiremos a toda essa exposição.

A função social da História é lembrar o que os outros esquecem, já que a memória é mais próxima do esquecimento. Na obra *Era dos extremos*, Hobsbawm (1995, p. 15) assevera que a “[...] tarefa principal do historiador não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade.” Ora, quando se vive determinado período de alguma efervescência no campo social, econômico, político, cultural, etc., o ser social costuma apresentar seus juízos mais veementes, e isso dificultará certamente o entendimento real do estado das coisas. A cômoda vivência histórica – pois, apesar de habitarmos o mesmo planeta e sermos da mesma espécie, vivemos em condições diferenciadas² – também trará o impedimento da compreensão do real. Todavia, a própria materialidade cotidiana ecoará aos quatro ventos a experiência vivida e, *post festum*, poderemos alcançar a legítima apreensão da história, registrada e documentada.

Passar por uma experiência de uma pandemia, quando se tem minimamente uma noção da realidade, é sentir medo. Nesse momento, temos a história e a memória³ caminhando juntas numa guerra, uma vez que estamos no olho do furacão. Há uma relação dialética que abarca ambas, como elucida Ribeiro (2019, p. 69):

Essa dialética do tempo move a história e as memórias nesse estranho e complexo movimento para adiante entre os momentos breves, cotidianos (ações humanas) e a longa história coletiva (uma guerra mundial) que, muito bem amarrados em laços invisíveis, vão compondo o movimento no tempo dos homens em suas complexas relações – nem sempre para melhorias evolutivas.

Tudo ainda é incerto, estranho, e sentimentos de toda ordem tomam conta de nós, um misto de ansiedade e nostalgia, na torcida para que a Ciência encontre os meios para nos trazer a saúde de volta⁴. Mas que tipo de saúde tínhamos antes? Física, mental, espiritual? Éramos mais propriamente humanos? Convidamos os

² No texto *O homem e a cultura*, Leontiev (1978) questiona se um ente inteligente de outra materialidade visitasse a Terra e precisasse descrever nossas habilidades, comportamentos e qualidades dos seres humanos nas diferentes classes sociais provavelmente não diria se tratar da mesma espécie de indivíduos que vivem e sobrevivem em condições extremamente diferenciadas.

³ A História necessita do registro, e precisam ser comprovados, com precisão, os acontecimentos, sem a contaminação de elementos parciais que não dialogam completamente com o real. A memória acompanhava com maestria a humanidade, quando esta não dominava a escrita, mas já apresentava formas de comunicação, conforme destaca Ribeiro (2019, p. 59): “[...] estão pintadas nas paredes das cavernas batalhas memoráveis, a maior parte delas caçadas em confrontos épicos entre homens e animais.” Na atualidade, a memória carrega aquilo, como expõe o autor, “[...] que se passou há pouco tempo e que ainda se reconstitui e se constrói em movimento.” (RIBEIRO, 2019, p. 68), considerando que hoje a memória do ser humano ganha uma extensão em aparelhos digitais (para ficarmos em um exemplo: quem memoriza os números de telefone hoje?).

⁴ Vale ressaltar que já foram desenvolvidas e testadas algumas vacinas, com aplicação em vários países. No entanto, no Brasil, a vacina está sendo destinada a uma pequena parcela da sociedade em ritmo lento e mortal, o que denuncia a falta de uma política de saúde coordenada e séria de controle da pandemia. Em 19 de junho de 2021, o Brasil contabilizou a triste marca de 500 mil mortes. É lamentável termos vacinas para essa doença e, ainda assim, registrarmos tantas mortes diariamente, o que provoca mais dor e indignação das famílias enlutadas.

leitores a pensar um pouco sobre essa realidade advinda. Há avanço na sociedade humana com o passar do tempo? Para Ribeiro (2010), quando se atrela a noção de progresso à história de modo linear, a tendência é confiar em que a humanidade marcha para dias benévolos. Nesse sentido, para o professor: “[...] aquela promessa moderna de progresso, liberdade e emancipação não se concretizou. O que prevalece é uma instabilidade permanente.” (RIBEIRO, 2010, p. 122) E, portanto, é imprescindível “[...] uma nova concepção de tempo onde se complementem a permanência e a mudança, onde os acontecimentos do cotidiano se relacionem de forma intensa, complexa e complementar com as transformações de longa duração.” (RIBEIRO, 2010, p. 122). O autor recorre à arte (música e literatura) para elucidar uma nova posição perante o tempo.

Isso nos fez buscar a arte em nossa memória e, assim, conectarmos períodos históricos. Certa vez, ao nos depararmos com a pintura *O triunfo da morte* (FIGURA 1), do pintor e escultor holandês Pieter Bruegel, o Velho, a primeira impressão foi de impacto, pois é difícil “digerir” tanta informação em poucos instantes. Mas logo nos veio à memória a peste bubônica, que dizimou boa parte da população no período medieval. A morte triunfa literalmente no centro da tela, em seu cavalo franzino, empunhando sua foice. São corpos amontoados, outros já em forma de ossos que deslizam e definham no quadro todo. Impossível não lembrar nossa realidade atual, na qual vimos jornais trazerem à tona enterros em covas coletivas superlotadas em Manaus (AM); corpos abandonados nas ruas do Equador, devido ao colapso do sistema funerário, etc. Nessa situação apresentada, obviamente, a morte bate à porta de todos. Na tela, vemos o rei e sua pompa (coroa, manto e cetro imperial) e a morte anunciando com uma ampulheta que seu tempo na Terra está findando. No período histórico atual, vemos autoridades desdenhando de um vírus pouco conhecido pela ciência e indo parar na UTI de um hospital⁵. E, diante disso, mesmo que o vírus ignore classes sociais, sabemos qual é a ordem prioritária do cuidado à saúde.

Figura 1 – Pintura “O triunfo da morte” (1562-1563)



Fonte: Museu do Prado (2020).

⁵ Podemos conferir nessa matéria, editada em 6 de abril de 2020, por João Paulo Charleaux, o percurso do primeiro ministro do Reino Unido, Boris Johnson. O texto cita outros depoimentos de outras “autoridades” a respeito do tema (CHARLEAUX, 2020).

Destarte, destacamos o canto inferior do quadro apresentado, onde há um casal: o homem, com um alaúde e uma flauta ao lado, parece buscar algum conforto no meio da desordem; a mulher transmite um ar mais sereno, segurando um livro, uma partitura talvez, enquanto a morte musicalmente os ronda. Ao que nos parece, a arte é um bom recurso para fugir de todo o caos formado na tela do “velho” Bruegel, e, hoje, a impressão é a mesma. A arte semelha triunfar, não como uma salvadora, mas como um espaço constante de vida.

Pieter Bruegel transpõe a barreira temporal. Podemos fazer uma analogia com o que foi retratado no século XVI - ainda que o pintor não tenha pretendido pintar a pandemia do século XIV - com a nossa realidade do século XXI. As dificuldades causadas por uma pandemia atingem jovens e velhos. Neste momento, passamos de 187 milhões de casos no mundo⁶. Só no Brasil esse número passa de 19 milhões, e o estado do Ceará carrega a marca de mais de 900 mil casos confirmados. Passamos de 4 milhões de mortes causadas pela covid-19 no mundo. Entretanto, é necessário destacar que, ainda que esses números sejam assustadores, temos um problema de escala ainda maior, que se arrasta por séculos: a fome. Dados de 2019, do Programa Mundial de Alimentos da ONU (2019), atestam que “[...] 821 milhões de pessoas - mais de 1 de cada 9 habitantes do planeta - não têm o suficiente para comer.” Assim, é biológica e humanamente muito difícil produzir ou fruir arte, como a máxima de Marx (2004), que para grande parte da população mundial não tem valor o mais belo espetáculo.

Descrever os números não alcança as perdas. Grandes nomes das artes perderam suas vidas na luta contra o vírus, para citar alguns deles: o artista plástico Abraham Palatnik; o ator Paulo Gustavo; o bailarino e coreógrafo Ismael Ivo; os compositores Aldir Blanc, Ciro Pessoa, Nelson Sargento e Evaldo Gouveia; o escritor e crítico literário Alfredo Bosi; a maestrina Naomi Munakata; o músico e escritor Carlinhos Perdigão; o roteirista Geraldo Cavalcanti. Diante do cenário atual, muito inspirado no *hic et nunc*, são elaboradas obras para tentar abarcar o que os noticiários não dão conta de expressar. Para Lukács (1972, p. 268): “A grande missão histórico-universal da arte tem precisamente aqui suas raízes: a arte é capaz de elevar o latente ao presente, de emprestar ao que na realidade é silencioso uma inequívoca expressão, evocadora e compreensível.” Nos próximos parágrafos, trataremos do que está latente no presente, a compreensão do humano expressa em linguagens artísticas, florescendo o que mais imanente e antropomórfico o ser social é capaz de desenvolver.

O isolamento social, em tempos atuais, causado por um contágio global, leva-nos a recorrer à arte como fruição ou produção. Os que têm essa alternativa e acham prudente, isolados em casa devido à quarentena imposta pelo grande número de infectados e sem a alternativa de tratamento para todos, usam a arte - a exemplo da Itália, Espanha, França, Brasil e muitos outros países - como bloqueio contra o temor e a solidão; o reconhecimento enquanto ser social. Fotos e vídeos de pessoas improvisando apresentações musicais ao som de violão, violino, piano e muitos instrumentos, projeções da sétima arte, a literatura escrita e declamada, entre outras, puderam ser vistos em vídeos compartilhados na internet.

⁶ Dados atualizados em 12 de julho de 2021.

*Inumeráveis*⁷ é o nome do projeto criado pelo artista Edson Pavoni⁸, um memorial *on-line* dedicado a contar a história das vítimas da covid-19 no Brasil. Entes queridos preenchem um formulário onde relatam um pouco das pessoas que não estão mais neste plano terrestre. Dos inúmeros relatos, preenchidos com poesia e boas lembranças, selecionamos quatro que nos chamaram atenção pelo contato com a arte. Neles podemos identificar elementos do ser humano inteiro ao ser humano completamente.

Adalberto Álvares Almeida (1966-2020). O carnaval em pessoa. Amante das engrenagens que possibilitam o espetáculo do Carnaval, era na festa popular que Adalberto se inspirava para trazer alegria e diversão ao próximo e assim, somente assim, ser também feliz. [...] Uma outra paixão do paraense era o Clube do Remo. “Em todas as circunstâncias, o Leão do Norte era o melhor!”, lembra Luana Mattos Soares, sua esposa, que o define como “um ser humano espetacular”. Não há que se esperar outra coisa quando se trata do carnaval em pessoa. Adalberto nasceu em Belém (PA) e faleceu em Belém (PA), aos 53 anos, vítima do novo coronavírus. História revisada por Irion Martins, a partir do testemunho enviado pela esposa, Luana Mattos Soares, em 7 de maio de 2020.

Diva Thereza Stolf Simões (1934-2020). Pianista sublime, deixa um legado de amor e arte. Quando Diva tocava “*Clair de Lune*” no piano, uma pérola erudita do compositor Debussy, ninguém na sala ficava imune. O encantamento era completo. Diva nasceu em São Paulo (SP) e faleceu em Piracicaba (SP), aos 85 anos, vítima do novo coronavírus. História revisada por Ticiane Werneck, a partir do testemunho enviado pela neta, Isabella Simões, em 4 de maio de 2020.

George Laurence Kuplich Moraes (1952-2020). Caladão e com alma de artista. Um “fora da curva”, que pintava com tinta a óleo e esculpia em argila e madeira. George não precisava das palavras para se expressar. Introspectivo, ele comunicava ao mundo através de suas artes. Pintou, desenhou e moldou tudo quanto sentiu. Para os netos, Caio, Teodora e Daniel, construiu memórias divertidas com materiais recicláveis, que, a partir de suas mãos, viravam brinquedos. Singelos e cheios de amor, como ele costumava ser. [...] George nasceu em Porto Alegre (RS) e faleceu no Rio de Janeiro (RJ), aos 68 anos, vítima do novo coronavírus. Testemunho enviado pela filha de George, Michelle Dedeski. Este tributo foi apurado por Michelly Lelis, editado por Gabriele Ramos Maciel, revisado por Lígia Franzin e moderado por Rayane Urani, em 26 de junho de 2020.

Hugo Dutra do Nascimento Silva (1994-2020). Sorria com o rosto e com o corpo através da dança. Era no entrelaçar dos braços e das pernas que Hugo se esbaldava. A música acompanhou o jovem de 25 anos durante toda a vida, coreografando seus passos e dando o tom dos seus encontros e desencontros. Um desses encontros, o da dança, começou com Hugo, ainda criança. Na época, ele chegava aos bailes de dança de salão com a mochila do colégio nas costas para acompanhar o pai,

⁷ Disponível em: <https://inumeraveis.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

⁸ Em colaboração com Rogério Oliveira, Rogério Zé, Alana Rizzo, Guilherme Bullejos, Gabriela Veiga, Giovana Madalosso, Rayane Urani, Jonathan Querubina e os jornalistas e voluntários que continuamente adicionam histórias ao memorial.

que frequentava o espaço. O gosto pela dança seria inevitável. Fato que o tornou dançarino, professor de dança e DJ. [...] Hugo deixa um filho de 5 anos, recém-completados. Com suspeitas de ter se contaminado com o covid-19, o jovem demonstrou seu último ato de amor pela família, quando decidiu adiar a comemoração de aniversário do filho para quando ele estivesse em condições de festejar, sem o risco de transmitir o vírus para as pessoas que mais amava. Hugo nasceu e faleceu no Rio de Janeiro (RJ), aos 25 anos, vítima do novo coronavírus. Entrevista feita com familiares Márcio Antônio, Thiago Dutra e Fernanda de Castro, pela jornalista desta história, Anne da Silva Paiva, em 20 de maio de 2020. (INUMERÁVEIS, 2020).

Adalberto, Diva, George e Hugo, anônimos para a imensa maioria das pessoas, todavia se reconheceram enquanto humanos-sociais. Nos depoimentos, percebemos que puderam experienciar efeitos catárticos para eles e, muito possivelmente, para os outros que os rodeavam. Assim, a arte admite uma função no mundo dos seres sociais: libertar o latente.

Ribeiro (2020, p. 35-50), professor e artista, um exímio cordelista, atenta para o fato de uma pandemia se repetir na história da humanidade, recuperando, como poeta e mestre, referências essenciais para os seus leitores, de modo que estes tenham uma aguda compreensão dos fatos, além, é claro, do deleite da leitura:

Século XIV viu (1347-1353)
Pandemia se espalhou.
Europa devastaria
Peste Negra se chamou,
Em navios do oriente.
O vírus insequente,
Milhões, de vidas ceifou.
(RIBEIRO, 2020, p. 50).

Centenas de italianos
Na Espanha morrem mil.
Mortes tristes, todo dia,
Dos EUA até o Brasil.
Contagia o mundo inteiro
Um covid traiçoeiro.
Primavera, mês de abril.
(RIBEIRO, 2020, p. 33).

Desse modo, o complexo da arte se configura como modo de nos mantermos como humanos, de conscientização de que somos humanos. É desolador saber que muitas pessoas são privadas dessa primorosa forma de conscientização. No processo de autoconsciência pela arte, criam-se relações sociais verdadeiras diante desse abalo, e o ser social, nesse sentido, apesar de muitas contradições, não se iguala ao capitalismo. O complexo da arte pode, também, registrar a contradição, denunciar e perspectivar o devir de seu tempo histórico - no processo dialético do que já aconteceu, do agora e do que está no futuro -, fazendo com que o indivíduo se entenda partícipe do gênero humano.

Ademais, os artistas e, conseqüentemente, as obras, diante do impacto social vigente, provocam os espectadores, apontando incongruências, denun-

ciando, como, por exemplo, o grafite que representa o presidente sírio Bashar al-Assad como o próprio vírus da Covid-19. O trabalho pode ser visto na parede de uma escola destruída em Binnish, no bairro de Idlib, perto da fronteira com a Turquia (FIGURA 2).

Figura 2 – Fotografia de grafite



Fonte: Tito (2020).

O cartunista brasileiro Gilmar Machado também ilustra o momento histórico. Através de suas charges afiadas, o “cartunista das cavernas”, como é conhecido, expressa seu repúdio ao atual momento histórico. Através dos desenhos, aponta críticas sobre a negação da ciência, o total desprezo por medidas de segurança contra a covid-19, a irresponsabilidade dos administradores da saúde pública, a indignação a respeito de que pessoas não são apenas números, etc. Como forma de expor o seu trabalho, destacamos duas charges (FIGURA 3).

Figura 3 – Montagem com duas charges de Gilmar Machado



Fonte: Gilmar (2021).

No isolamento social do fatídico ano de 2020, que se estende por 2021, deparamo-nos com o documentário sobre o cineasta russo Andrei Tarkóvski, roteirizado por seu filho Andrey A. Tarkóvski, intitulado *Andrei Tarkóvski: uma oração de cinema* (2019). A película é dividida em oito capítulos e um epílogo. As memórias registradas em fotografias antigas e tomadas dos filmes do diretor remontam ao processo de criação do cineasta, sua vida, em grande parte narrado por ele próprio. O que nos pede maior atenção é a cena em que Tarkóvski, folheando um livro com gravuras de Leonardo Da Vinci, relata o que segue:

Sem artistas, não haveria sociedade. Por que o que é um artista? O artista é a consciência da sociedade. Quanto menos um artista puder se expressar, e, portanto, se comunicar com o público, com as pessoas, pior é para a sociedade. Ela se torna sem espírito, e o homem não é mais capaz de cumprir sua função, seu propósito na vida. (TARKÓVSKI, 2019).

A reflexão sobre a arte e os artistas conecta-se ao significado da própria existência humana. A arte autêntica consegue expressar, no instante agudo, pelo conteúdo e pela forma, a generalização humana na obra, do mundo criado pelo ser social e direcionado ao gênero humano. Os artistas, através de sua arte autêntica, logram exteriorizar “[...] tanto a vinculação do novo com as anteriores realizações da evolução da humanidade quanto sua diferença com tudo isso [...]”; e, ademais, “[...] tanto sua relação com a continuidade quanto sua referência à mudança de uma imagem do homem.” (LUKÁCS, 1967a, p. 123).

Os artistas vão conservando e cristalizando as autênticas obras de arte, diante da vida cotidiana, materializando, na própria arte, o devir da humanidade. O apreciador, no seu momento autoconsciente, aguça o fluxo da emoção autêntica, ao se deparar com a obra em si. O conhecimento cristalizado em conexões existentes mostrará ao receptor o caminho de compreensão do humano presente na obra de arte. É, nesse sentido, que entendemos ser importante abarcar a função formativo-educativa da arte.

Pesquisar o complexo da arte no contexto trágico de uma pandemia, a qual se estabelece nos efeitos colaterais da crise estrutural do capital – examinada por Mészáros (2006, 2011) nos níveis global, universal, não cíclica e rastejante –, é relevante para compreender que o atual estado das coisas compromete todos os complexos sociais. O Estado, maior mediador e agente do sistema de reprodução do capital, assume estratégias genocidas, de necroeconomia e necropolítica. A classe trabalhadora sofre com as mais diversas formas de precarização ocasionadas pela crise estrutural assente ao sistema capitalista, que reverbera no desemprego estrutural; nos crimes ambientais, que produzem epidemias e pandemias; na precarização, desregulamentação e flexibilização do (sub)emprego; na desigualdade extrema; no aumento da taxa de exploração, etc. Para a classe trabalhadora, à margem, “não tem sentido o mais belo espetáculo”. O efeito catártico produzido pela autêntica obra de arte é indiferente. Entretanto, entendemos que o capitalismo não é o fim da história. Mészáros (2006, p. 185, grifo do autor) relembra o seguinte:

Marx ressaltou que estamos lidando com fenômenos *históricos*: um estado de coisas desumanizado devido à alienação capitalista. Nessa

definição histórica concreta do problema ele pôde não só afirmar a possibilidade de transcender a desumanização capitalista dos sentidos, mas também, positivamente, identificar na “**emancipação** completa de todas as qualidades e sentidos humanos” a *raison d’être* do socialismo.

O filósofo húngaro, recuperando o legado marxiano, é categórico ao afirmar ser necessária outra forma social. Nos mesmos termos, Lukács (1967b, p. 559) considera que a forma social socialista pode suplantar os entraves que o capitalismo produziu, tendo em vista que o ser social não se iguala ao capitalismo:

Só assim o verdadeiro homem se torna sujeito de toda a vida humana, embora sem eliminar, naturalmente, a determinação social de sua existência. Pois embora o trabalho tenha feito o homem dominar - por muito tempo problemático e potencial - das forças naturais, por outro lado, o instrumento que ele mesmo produziu sem saber ou desejar, a sociedade o sujeitou ao seu domínio. Somente uma vez realizado o socialismo, é superada esta segunda dominação e se abre uma equilibrada e saudável relação do sujeito ao objeto entre os mundos interior e exterior do homem.

Nesse ponto, muitos de nós podemos nos questionar se outra forma social seria, de fato, provável. Não temos como ultrapassar barreiras de espaço e tempo para identificar outras formas sociais no futuro, mas a História revela as condições sociais estabelecidas. Desse modo, é plausível entender que o ser social pode criar mudanças a partir de suas necessidades e possibilidades. Marx (1985) deu alguns pressupostos para o alcance de um reino da liberdade, onde o ser social e a natureza se encontrem em total harmonia. Nas palavras do filósofo alemão:

O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para manter e reproduzir sua vida, assim também o civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos de produção possíveis. Com seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas que as satisfazem. Nesse terreno, a liberdade só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a natureza, trazendo-o para seu controle comunitário, em vez de serem dominados por ele como se fora por uma força cega; que o façam com o mínimo emprego de forças e sob as condições mais dignas e adequadas à sua natureza humana. Mas este sempre continua a ser um reino da necessidade. Além dele é que começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. (MARX, 1985, p. 273).

O reino da liberdade só pode se estabelecer em outra forma social, que considere os indivíduos em todas as suas potencialidades. A possibilidade pode ser galgada, como bem explica Tonet (2012, p. 39), considerando que três condi-

ções necessárias se estabeleçam de modo articulado, quais sejam: “[...] uma teoria revolucionária, um sujeito revolucionário e uma situação revolucionária.” As contradições já estão escancaradas na ordem do dia. O motor da história ainda segue seu percurso.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos ser essencial uma sociabilidade em que houvesse, de fato, o tempo socialmente livre, de modo que os seres sociais tivessem a possibilidade de criar e fruir livremente. Isso ocorre apenas em uma sociedade verdadeiramente emancipada, como aponta uma grande referência nos estudos de Lukács:

[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 2011, p. 38).

Vivemos nesse tempo partido; em referência ao poeta Carlos Drummond de Andrade, devaneamos: como o complexo da arte está presente no nosso cotidiano? Como ele é essencial para a nossa existência? Em tempo de um vírus: o que o complexo da arte nos proporciona? O complexo da arte alcança a todos os seres sociais?

Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro em mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
Um mundo enfim ordenado,
uma pátria sem fronteiras,
sem leis e regulamentos,
uma terra sem bandeiras,
sem igrejas nem quartéis,
sem dor, sem febre, sem ouro,
um jeito só de viver,
mas nesse jeito a variedade,
a multiplicidade toda
que há dentro de cada um.
(ANDRADE, 2012, p. 126-127).

Consideramos, nesse sentido, que o processo formativo da arte deve compreender os elementos que compõem o sensível, na apropriação da riqueza objetiva e subjetiva que abarca o complexo da arte. A função social da arte, no entendimento de sua gênese e estrutura, busca a apreensão da própria realidade objetiva. Ao esboçarmos o contexto histórico vivenciado, comprovamos o aspecto formativo dos sentidos humanos que a arte, por meio de suas variadas expressões, apresenta neste momento de pandemia. Entendemos que essa tragédia sanitária é produzida e potencializada por um sistema que não abarca, efetivamente,

as potencialidades humanas; assim, entendemos ser urgente outra forma de organização societal.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDREI Tarkóvski: uma oração de cinema. Produção: Lisa Widén. [Rússia]: Klepatski Production, 2019. 1 vídeo (97 min).
- CHARLEAUX, João Paulo. Do desdém ao medo: a dolorosa trajetória britânica na pandemia. *Nexo*, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/06/Do-desdém-ao-medo-a-dolorosa-trajetória-britânica-na-pandemia>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- GILMAR. *Brasil 2020 em charges*. Santo André: Ed. do autor, 2021.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- INUMERÁVEIS. *Memorial*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br>. Acesso em: 10 set. 2020.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 1978. p. 277-302.
- LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético: categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967a. v. 3.
- LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético: cuestiones liminares de lo estético*. Traducción castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967b. v. 4.
- LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético: problemas de la mimesis*. Traducción castellana de Manuel Sacristán. 2. ed. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1972. v. 2.
- MARX, Karl. *O capital: o processo global da produção capitalista*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. v. 3, tomo 2.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

MUSEU DO PRADO. *O triunfo da morte*. Madri, 2020. Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-triunfo-de-la-muerte/d3d82b0b-9bf2-4082-ab04-66ed53196ccc>. Acesso em: 27 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Programa Mundial de Alimentos*. 2019. Disponível em: <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000108378/download/>?. Acesso em: 12 jul. 2020.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Projeto político pedagógico e as instituições escolares. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. *Temas educacionais: uma coletânea de artigos*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 120-131.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *A interdição do futuro no mundo em pedaços: educação e sociedade*. Curitiba: Appris Editora, 2019.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *Epidemias e pandemias do mundo em 130 estrofes de Cordel*. Marília: Caipora, 2020.

TITO, Fabio. Coronavírus: arte reflete impacto mundial da doença. *G1*, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/19/coronavirus-arte-reflete-impacto-mundial-da-doenca-fotos.ghtml>. Acesso em: 2. abr. 2020.

TONET, Ivo. *Sobre o socialismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

Recebido em: 12 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021

A CARTA PESSOAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: “ENCONTROS” (AUTO)BIOGRÁFICOS EM TEMPOS DA PANDEMIA DE COVID-19

*Sebastião Silva Soares**

RESUMO

Este trabalho, elaborado no formato epistolar, tem como objetivo propor uma reflexão sobre a carta como fonte de memória e formação de si. As ideias partiram da minha prática pedagógica no curso de licenciatura Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O trabalho foi embasado a partir dos estudos de Bakhtin (2011), Freire (2000), Bragança (2011), Charlot (2014), Delory-Momberger (2012), Foucault (1983), Honório Filho (2011), Josso (2010), Passeggi (2016), Souza (2010) e Soares (2019). Encontrei, na produção das cartas analisadas, a oportunidade de adentrar, à luz das (auto)biografias, elementos capazes de promover a formação do professor, ou seja, uma aprendizagem experiencial articulada no passado, no presente e no futuro.

Palavras-chave: Carta pessoal. (Auto)biografias. Pandemia de covid-19.

*THE PERSONAL LETTER IN TEACHERS' FORMATION:
(SELF)BIBLIOGRAPHICAL "MEETINGS" IN COVID-19 PANDEMIC*

ABSTRACT

This paper, created in an epistolary way, aims to propose a debate on the letter, as a source of memory and formation of ourselves. The ideas came from my own pedagogical practice in Education on Federal University of Tocantins. The paper was based on the studies of Bakhtin (2011), Freire (2000), Bragança (2011), Charlot (2014), Delory-Momberger (2012), Foucault (1983), Honório Filho (2011), Josso (2010), Passeggi (2016), Souza (2010) and Soares (2019). I have found in the

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT). ORCID: 0000-0002-5572-014X. Correio eletrônico: sebastiaoakennedy@yahoo.com.br

production of the letters analyzed the opportunity to investigate, under (self) bibliographies, elements able to promote the teacher’s formation, that means, an experiential learning connected with the past, present and future.

Keywords: *Personal letter. (Self)biographies. Covid-19 pandemic.*

LA CARTA PERSONAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: “ENCUENTROS” (AUTO)BIOGRÁFICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

Este trabajo, elaborado en el formato epistolar, tiene como objetivo proponer una reflexión sobre la carta, como fuente de memoria y autoformación. Las ideas surgieron de mi práctica docente en la carrera de Educación del Campo en la Universidad Federal de Tocantins. El trabajo se basó en los estudios de Bakhtin (2011), Freire (2000), Bragança (2011), Charlot (2014), Delory-Momberger (2012), Foucault (1983), Honório Filho (2011), Josso (2010), Passeggi (2016), Souza (2010) y Soares (2019). En la producción de cartas analizadas encontré la oportunidad de ingresar, a la luz de las (autor)biografías, elementos capaces de promover la formación del profesor, es decir, un aprendizaje vivencial articulado en el pasado, presente y futuro.

Palabras clave: *Carta personal. (Auto)biografías. Pandemia de Covid-19.*

1 CARO LEITOR

Este trabalho, elaborado no formato de carta, tem como objetivo propor uma reflexão sobre a carta como fonte de memória e formação de si. As ideias partiram da minha prática pedagógica no curso de licenciatura Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e das ações de pesquisa acrescidas deste momento de pandemia. O interesse pela construção do artigo, estruturado na forma de carta, corresponde aos sentimentos que preciso externar a você, leitor, para além de uma escrita científica, pois vivenciamos e experienciamos um período de incertezas no mundo, na vida e na produção da ciência por parte do atual governo brasileiro.

Tenho acreditado, à luz de uma perspectiva hermenêutica da ciência pós-moderna, que as estruturas rígidas do paradigma científico fixo e imutável do fazer pesquisa vêm perdendo lugar numa sociedade em transformação, em particular, frente às novas tecnologias de acesso à informação, comunicação e trabalho - “[...] a ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (SANTOS, 2010, p. 91). Essa assertiva pode ser percebida pela transição paradigmática incerta e singular que os processos metodológicos da pesquisa têm sofrido neste tempo de pandemia que estamos vivendo.

Nessa direção, o início desta carta representa para mim um sentimento de medo e dúvidas, principalmente pela exposição da minha identidade como pessoa e profissional. Ademais, compreendo que a minha escrita, argumentos, afirmações, desvios, omissões ou simplesmente marcas de silenciamentos registrados nesse artefato textual podem trazer à tona sentimentos, o que eu não esperava transmitir a você, tais como dor, solidão, saudade, falta de esperança, ansiedade, esquecimento e estresse; sentimentos e consternações que emergiram de maneira significativa com a pandemia.

Contudo, diante das incertezas e da fluidez da vida, caro leitor, arrisco deixar alguns rabiscos a seguir, que atravessam o meu ser como pessoa e professor, pois, por estar mergulhado na escrita de si, “[...] agora te escreverei tudo o que me vier à mente com o menor policiamento possível. É que me sinto atraída pelo desconhecido. Mas enquanto eu tiver a mim não estarei só. Vai começar: vou pegar o presente em cada frase que se morre.” (LISPECTOR, 1999, p. 76). Assim, apesar dos duros momentos que estamos vivendo, parafraseando Bragança (2018), acredito que a escrita desta carta seja um tempo de encontros, de diálogos, um círculo virtuoso entre a palavra e a escrita, entre a experiência e os afetos.

Nesse esteira, querido leitor, diante das dificuldades e obstáculos ocasionados pela pandemia da covid-19 na educação, foi preciso repensar a organização metodológica do curso de Educação do Campo, os princípios do regime de alternância que alicerça o currículo do curso, como também os recursos de acesso às disciplinas, visando manter, com isso, a presença, mesmo que virtual, dos acadêmicos, no que diz respeito às práticas acadêmicas, uma vez que foi necessário à instituição criar políticas e ações para manter o distanciamento social entre a comunidade acadêmica, evitando a propagação e o contágio do coronavírus¹.

Percebo nesse período que estamos vivendo e experienciando os desafios, os impactos e as possibilidades que a pandemia provoca na sociedade, em particular na prática pedagógica dos professores, seja nas universidades, seja nas escolas. Esse momento tem proporcionado aos profissionais da educação um tempo de formação e revisão sobre o saber e o fazer pedagógico, mesmo num contexto incerto, como tem sido a vida de professores e alunos durante a pandemia, com suspensão de aulas presenciais, ações de retorno das atividades presenciais e metodologia do ensino híbrido nas instituições.

Frente a isso, não posso deixar de mencionar aqui para você que a sobrecarga dos encargos docente aumentou para os profissionais do ensino, devido à emergência de terem que aprender a lidar com as demandas da prática educativa inserida no ambiente virtual pelo ensino remoto e atividades híbridas. Embora saibamos que muitos professores utilizam as tecnologias no cotidiano da vida pessoal, analiso que a inserção desses recursos na prática pedagógica apresenta, ainda ao docente, um sentimento de medo e insegurança, em especial como utilizar esses recursos no processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004).

¹ No momento que escrevia esta carta, o Brasil contabiliza 14.370.456 casos e 392.204 óbitos, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa com informações das secretarias de Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/26/brasil-registra-1279-novas-mortes-por-covid-e-passa-de-392-mil-obitos-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Todavia, caro leitor, com a pandemia da covid-19, tal realidade vinculada ao uso das tecnologias no ensino se fez presente aos olhos dos professores e da sociedade, provocando o verdadeiro “choque de realidade”, que foi ocultado, ou omitido, em diversas práticas educativas no decorrer da história da educação, seja por falta de recursos nas instituições formativas, seja pela falta de formação dos professores para usar as tecnologias na educação. Nessa pandemia de covid-19, os docentes precisaram lidar com uma demanda urgente e real de ofertar um ensino mediado pelas tecnologias, adequar rapidamente o livro impresso em formato digital, rompendo a ideia da escola fechada nas suas paredes. Ademais, ficou latente a falta de formação dos professores no que tange às exigências e habilidades do uso das tecnologias na prática pedagógica dos professores na educação básica e no ensino superior (MARTINS; SANTOS; RUFANO, 2020).

Somado a isso, saliento a você que os professores vivenciaram os desafios de articular as relações de trabalho no âmbito familiar, como tem ocorrido nos lares dos docentes. A sala de aula foi transferida virtualmente para o lar do professor, sendo que, muitas vezes, as suas ações educativas ocorreram sem um planejamento didático capaz de atender os alunos conectados e/ou desconectados, devido a problemas de acesso aos serviços de internet em seus territórios. Desse modo, em cada aula nos espaços virtuais, o professor vivencia e experiencia velhos e novos desafios na promoção da aprendizagem escolar, seja na ausência de alunos síncronos, seja nos problemas de conexão de internet (tanto de alunos como do professor), seja na devolutiva dos trabalhos impressos, ou até mesmo a falta de interesses dos alunos nas atividades remotas.

Diante da velocidade dessas mudanças provocadas pela pandemia da covid 19, percebo que o sentimento de privacidade “do lar doce lar” dos docentes foi tomado pelo jogo de luz, câmeras ligadas, roteiros de gravações, insegurança de transpor o conteúdo ao “aluno virtual”, como também as várias dificuldades de conexão com a gravação de vídeos, reuniões pedagógicas, criação de eslaides, jogos *on-line*, ações de estímulo à leitura e escrita, *downloads* de aplicativos para converter arquivos em Word e PDF, conferência de atividades postadas nos ambientes virtuais. Articulado a isso, o professor precisa corrigir atividades, enviar o celular para manutenção, fazer *download* de arquivos, criar grupo com os pais, realizar a elaboração de frequência, preparar os alunos para os exames externos, como o Enem, configurar fotos em formato JPEG para postar, conhecer os códigos linguísticos das redes sociais (*Instagram, Facebook e Tiktok*) e salvar *gifs* para incentivar os estudantes.

O docente precisa mandar recados para os estudantes faltantes, participar de cursos, assistir a *lives*, criar grupos pelo *WhatsApp*, há ausência de oferta de serviços de telefonia móvel de qualidade, dentre outras ações, que vão surgindo no processo da prática pedagógica, nesse tempo de incertezas educacionais. Enfim, a privacidade do professor nos seus espaços pessoais foi mergulhada pela sobrecarga de trabalho e pelo adoecimento psicológico e físico, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas de acompanhamento dos docentes, visando ao cuidado da saúde mental dos nossos professores (PALUDO, 2020).

Além disso, convido você, leitor, para refletir comigo sobre as condições de trabalho daqueles professores que não tiveram e não têm condições de manter um padrão de contratação de serviços de internet ou recursos digitais, como compu-

tador e aparelhos celulares para ministrar as suas aulas e participar de atividades escolares, pois historicamente o salário do docente no Brasil, quando comparado aos demais profissionais na sociedade com a mesma formação, não cobre as suas necessidades básicas e da sua família. Isso ocorre, em particular, com os professores da educação básica, que sofrem ainda com a legitimação da garantia do piso salarial da categoria na esfera da rede municipal de ensino.

Nesse aspecto, friso que as condições de trabalho dos professores foi alvo de diversos questionamentos. Essencialmente, no que se refere aos profissionais que precisam lidar com as demandas do trabalho escolar, cuidar de atividades do lar e da família. Destaquem-se também os casos registrados de aumento da violência doméstica² contra professoras. Nesse período, o número de cobranças para os docentes adaptarem a sua prática pedagógica foi colossal, tanto por parte dos governos, quanto pela própria sociedade em geral, que encontram no professor um herói na superação dos problemas da educação na pandemia.

Tal fato descrito acima corrobora as ideias de Charlot (2014) no livro *Da relação com o saber às práticas educativas*. Esse autor reflete sobre o papel da escola e do professor na encruzilhada das contradições econômicas, sociais e culturais. Nesse caso, acrescentamos, ainda, o aspecto de uma pandemia sanitária. Para o autor, o professor é concebido como herói ou vítima, conforme as necessidades enfrentadas pelos docentes no âmbito das reformas educacionais e práticas pedagógicas.

Ressalto para você, meu leitor, que a sociedade, de um modo geral, compreendeu, nesse momento pandêmico, o professor como agente principal na promoção da aprendizagem das crianças e jovens. Vimos, nos noticiários da TV e nas redes sociais, variadas estratégias³ adotadas pelos docentes nas redes de ensino, tentando superar limites geográficos do fazer pedagógico, no período em que estamos isolados e inseguros frente ao dito “novo normal”. Dessarte, observei nesse itinerário como a sociedade se sentiu desestabilizada sem a presença física do professor no andamento das atividades pedagógicas. Isso demonstrou a todos que a tecnologia não tem o poder de substituir as relações interpessoais e trocas de saberes entre alunos e professores na sala de aula na modalidade presencial.

Sobre isso posso enfatizar para você, leitor, que o medo, a incerteza e o isolamento foram algo permanente entre os familiares, desde quando foi registrado o primeiro caso de covid-19 no nosso país, em 26 de fevereiro de 2020, exigindo do governo e das instituições, de maneira imediata, medidas de prevenção, como a suspensão de aulas e atividades presenciais. Essa ausência do professor na mediação pedagógica presencial na pandemia apresentou um ponto significativo, instaurando a resignificação de um elo que estava sendo perdido na história da educação, a relação escola e família, prevista na Constituição Federal de 1988, no art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado

² A violência doméstica não se restringe às agressões de homens contra as mulheres, podendo acontecer contra crianças, pessoas idosas, pessoas com deficiência, entre parentes ou pessoas que residem juntos, de familiares contra pessoas da população LGBTQIA+ e entre casais homoafetivos, ou seja, entre aqueles que compartilham a vida familiar. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/o-paradoxo-da-pandemia-no-registro-de-casos-de-violencia-domestica-contra-mulheres-nas-quatro-cidades-mais-populosas-do-sul-de-minas-gerais/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

³ Relatos disponíveis em: <https://criativosdaescola.com.br/coronavirus-educadores-contam-estrategias-usadas-durante-pandemia/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” (BRASIL, 1988, p. 123).

Sabemos que muitos pais, em razão da vulnerabilidade social e da pobreza (com a pandemia tal realidade ficou mais latente: desemprego e fome), encontram na escola um lugar de segurança e esperança na formação dos filhos; porém, com a pandemia, tal responsabilidade vem sendo reconstruída por novos significados. A escola e a família puderam se reencontrar, mesmo que virtualmente, lançar olhos sobre o fazer docente, buscar estratégias e mecanismos na garantia do ensino para além da sala de aula física.

O vínculo entre a família e a escola cresceu de maneira significativa, pois o estudo na modalidade remota exigiu maior dependência da família no acompanhamento das atividades escolares dos alunos, superando a ideia cristalizada na sociedade de que a formação dos alunos somente é responsabilidade das instituições escolares. Ficou nítida, nesse momento, caro leitor, a importância de os familiares acompanharem o desenvolvimento escolar das crianças e jovens, do professor ser mediador na formação dos estudantes, e não o único agente social responsável pelo êxito escolar, como tradicionalmente tem ocorrido nos espaços escolares.

Entendo também que tal realidade não é fácil, pois muitos alunos desistiram dos estudos por falta de acesso aos recursos para acompanhar as aulas, por falta de adaptação às propostas virtuais promovidas pelas instituições na superação dos impactos da covid-19 na educação. Nesse ponto, dados de organizações sociais revelam que muitas crianças também estão enfrentando restrições de ordem alimentar, violência doméstica e outros agravos decorrentes da situação de isolamento social e desestruturação dos lares por questões sociais⁴.

No caso do ensino, alguns discentes não se adaptaram às aulas *on-line*, não sentiram segurança em aprender preenchendo blocos de atividades impressas. Somado a isso, não posso deixar de mencionar a falta de escolarização da maioria dos familiares para ajudar as crianças na resolução de atividades, contribuindo para a evasão escolar dos estudantes. Um exemplo recorrente foi no ensino de línguas modernas, como o inglês e o espanhol, pois muitos familiares não tiveram oportunidade de estudar um idioma estrangeiro durante as suas trajetórias na escola (isso quando tiveram oportunidade de estudar), evidenciando, portanto, de maneira gritante, a desigualdade no sistema da educação brasileira.

Assim, de um modo geral, as instituições escolares, as universidades, os professores, os alunos e os familiares tiveram que se adaptar a esse “novo normal”. Em síntese, um novo jeito de construir e desenvolver o ato educativo em tempos de pandemia e isolamento social. Isso posto, pouco foi questionado aos professores sobre os sentidos que eles atribuem ao saber e ao fazer docente neste tempo de isolamento social, ou seja, o que perpassa a prática pedagógica docente inserida no contexto da pandemia da covid-19; em particular, para os acadêmicos em formação para a docência nos cursos de licenciatura.

Diante dessa situação, propus, na disciplina Práticas Pedagógicas para a Educação do Campo, no primeiro semestre de 2021, uma experiência em que os

⁴ Informação extraída em: <http://avante.org.br/a-vulnerabilidade-das-criancas-em-condicao-de-pobreza-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

acadêmicos pudessem narrar e refletir como foram as vivências construídas na disciplina pela escrita do gênero textual carta pessoal. Os acadêmicos puderam expressar pela escrita de si os sentidos que atribuíam aos conteúdos abordados, a relação professor-aluno construída no semestre, as metodologias e as estratégias de ensino adotadas na superação dos obstáculos vividos, em que as palavras “distanciamento social e resiliência” foram chaves nessa trajetória de formação.

Para a minha surpresa, querido leitor, essa atividade ocorreu com a participação da maioria dos estudantes. Os demais alunos não participaram devido a problemas de conexão de internet no período solicitado para o envio da carta. Ao propor essa atividade, busquei ministrar uma aula sobre o gênero carta, retomando os elementos desse texto à luz da teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). Deixei a elaboração da carta de forma livre, pois defendemos a necessidade de o profissional docente usar a criatividade pelas metodologias ativas, tentando aproximar o aluno do conteúdo de forma significativa e real.

Assim, para a fundamentação da proposta, usei nas aulas as ideias de Paulo Freire (2000, p. 16), presentes no livro *Pedagogia da indignação*, que retrata algumas cartas que Freire escreveu aos profissionais da educação, “[...] ainda que minha intenção não fosse escrever um conjunto de textos autobiográficos, não poderia deixar de fazer, evitando qualquer ruptura entre o homem de hoje e o menino de ontem [...]”. Busquei pelo registro da carta uma forma de compreender as narrativas dos acadêmicos sobre a disciplina trabalhada e o processo de conhecimento de si, manifestado nas narrativas, pois, conforme aponta Soares (2019), o ato da escrita narrativa é um momento de reflexão, revisão e avaliação sobre o meu *Eu* e o que desejo transmitir ao meu destinatário.

Na escrita das cartas, as pessoas encontram espaços para expressar sentimentos, fatos e expectativas, de forma afetiva e memorialística. Mesmo sabendo que a carta hoje tem sido materializada no formato digital com *e-mails*, acreditei na construção dessa atividade, valorizando os elementos intersubjetivos do gênero. Assim, a produção da carta, mesmo que digitada e enviada para o *e-mail* do professor, a fim de evitar o contato pessoal dos alunos com a postagem nas agências dos correios, tornou-se uma fonte narrativa, superando as barreiras do tempo e do espaço, além de um recurso de formação, “[...] como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo.” (FOUCAULT, 1983, p. 157).

Desse modo, como esta carta representa um relato construído em torno das atividades de uma disciplina, foi preciso, querido leitor, fazer uma leitura de cada texto produzido pelos estudantes. Selecionei para análise quatro cartas (A, B, C, D), no total das 19 recebidas, que apresentam elementos fundamentais em relação aos sentidos que os acadêmicos atribuem ao saber e ao fazer docente neste tempo de pandemia. Realizei uma análise textual discursiva dos textos, como um processo auto-organizado de construção da compreensão das narrativas por meio da unitarização, categorização e comunicação entre os dados e os discursos produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2007). Contudo, antes de trazer os elementos que permitem afirmar a carta como fonte de memória e formação de si, teço, a seguir, um diálogo com o referencial teórico que me permitiu compreender a carta pessoal para além de um gênero textual ou uma atividade avaliativa da disciplina em questão.

2 O GÊNERO CARTA: ESCRITA DE SI AO OUTRO

Caro leitor, a carta, com o advento da escrita, é um recurso significativo de comunicação e interação desde a Antiguidade Clássica. Esse gênero é materializado em variados contextos e situações de uso, como comunicação pessoal, texto religioso, texto administrativo, texto político. Um exemplo é a escrita da carta de Pero Vaz de Caminha à Corte Real Portuguesa, em 1.º de maio de 1500, registrando as belezas do Brasil e os povos nativos que habitavam o território nacional à época do descobrimento (CAMINHA, 1500, p. 1).

Com as tecnologias digitais, a carta tradicional, aquela escrita no papel impresso, tem sido cada vez mais modernizada por ferramentas conectadas à internet, em particular, pelo uso do gênero *e-mail*. O *e-mail* apresenta características similares ao gênero da carta, já que, a cada atividade da vida humana, novos gêneros vão surgindo ou passam por transformações, “[...] em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Ressalto que, apesar de todos os avanços tecnológicos digitais que vivenciamos, a carta pessoal é usada, ainda, nas atividades diárias, a “[...] difusão dá-se tanto na sua forma postada, como ainda naquela que remonta à sua origem, a entregue em mão por terceiros, expediente previsto pelas cartas pessoais.” (SILVA, 2002, p. 17). Essa realidade já foi retratada em filmes e séries. Portanto, é possível você entender, querido leitor, que os gêneros vão surgindo e se modificando conforme as necessidades comunicativas do homem na sociedade, “[...] o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.” (MARCUSCHI, 2003, p. 19), viabilizando aos interlocutores trocas de comunicação e interação, superando assim barreiras temporais e geográficas entre os diferentes povos e culturas.

No caso específico do gênero carta pessoal, ele é elaborado a fim de trocar informações sobre os familiares, narrar novidades, revelar confidências amorosas, além de manter amizades, mesmo a distância. Com relação a carta, “[...] trata-se de um gênero concretizado na interlocução humana, fato que condiciona nossas escolhas do ponto de vista do léxico, do grau de formalidade e da natureza dos temas.” (GALVÃO; SILVA, 2012, p. 312). Tal ideia me parece pertinente, pois cada gênero textual se apresenta de forma composicional, tema e estilo, isto é, elementos interdependentes na construção do texto.

Nessa acepção, deixo registrada, inicialmente, a compreensão da carta pessoal como recurso textual de comunicação e interação construído nas relações humanas. Por outro lado, proponho a compreensão do gênero carta pessoal como recurso de formação e conhecimento de si à luz dos estudos (auto)biográficos, isto é, refletir sobre a carta para além da esfera linguística, inserindo-a no eixo das histórias de vida e narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2012). Pela escrita da carta pessoal, é possível apreender marcas de experiências de um sujeito biográfico, nesse caso, o professor, “[...] como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida, em todas as circunstâncias, e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus

modos de fazer, de ser e de aprender.” (PASSEGGI, 2016, p. 75), tornando, na visão da referida autora, uma aprendizagem biográfica.

Isso não quer dizer que o professor disserte de forma generalizada sobre as suas experiências, de modo linear e cronológico, mas destacando experiências formadoras, o que ele elege como marcas formadoras no itinerário da vida e formação (JOSSO, 2010). Nesse aspecto, a escrita da carta pode ser um recurso textual de retomada do vivido, de práticas e reflexões sobre o percurso construído, “[...] pois permite que a pessoa se forme através da compreensão que elabora da própria trajetória de vida.” (DOLWITSCH; ANTUNES, 2018, p. 1003). O docente encontra no gênero carta a oportunidade de exteriorizar experiências que tocam a sua identidade, uma vez que as narrativas permitem “[...] dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões.” (PASSAGGI, 2021, p. 2).

Nesse sentido, a escrita narrativa, quando inserida na reflexão (auto)biográfica, permite ao professor aprender com a sua própria história de vida e a do Outro, apreendendo impressões sobre as experiências, os eventos e o papel do Outro na sua formação (FOUCAULT, 1983). Nesse ângulo, estimado leitor, a experiência da produção da carta pessoal à luz dos estudos (auto)biográficos assume a função de um gênero de autoconhecimento do professor (SOARES, 2019), já que, pelo exercício da escrita de si, o docente retoma o aprendido e o que deseja relatar dessa experiência, tornando num ato singular de um sujeito biográfico, que vai se constituindo pela escrita.

Para o desenvolvimento desse exercício narrativo, o autor argumenta que o docente precisa lançar mão de recursos linguísticos que superam as ideias da racionalidade técnica, ou seja, o docente deve encontrar, no ato da escrita, momentos de reflexão e conhecimento de si: “[...] a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se.” (JOSSO, 2010, p. 235).

A produção da carta pessoal, portanto, permite ao docente desenvolver um encontro consigo mesmo, relatando ao Outro seus prazeres, seus medos, suas angústias, seus amores, suas dúvidas, suas certezas, mas, acima de tudo, acontecimentos que se tornam experiências formadoras alicerçadas na revisitação de lembranças e relembrações, configurando significados acerca da sua constituição identitária, visto que, “[...] ao narrar-se, o testemunhador fala de um mundo que viveu, vive e quer viver.” (HONÓRIO FILHO, 2011, p. 195).

Em outras palavras, “[...] o texto epistolar propicia o exercício de si, pela leitura que o signatário faz de suas próprias palavras no texto que escreve, mas também ecoadas na resposta que recebe.” (SANTOS, 2010, p. 58). Assim, pela produção do gênero carta, visualizam-se marcas identitárias do professor em uma constante caminhada formativa, em que as aprendizagens se tornam experiências formativas, isto é, a “[...] formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença.” (SOUZA, 2010, p. 158). O professor produz um conhecimento sobre si e sobre o outro, pois o processo das suas experiências não é linear ou ausente de significados, mas situado, marcado pela história e pelo tempo.

3 DAS CARTAS AO EXERCÍCIO DA ESCRITA DE SI

Pela produção das cartas do estudo, meu leitor, foi possível analisar que os acadêmicos vivenciaram um momento de reflexão sobre a disciplina e suas próprias trajetórias formativas de vida e formação. A seguir, apresento para você, leitor, um fragmento da Carta A, na qual é possível refletir sobre elementos construídos na disciplina e os impactos dessa disciplina na formação da remetente A como futura docente.

Carta A

Olá, _____⁵, tudo bem? Espero que esteja tudo bem com você. Por aqui está tudo ótimo. Escrevo-lhe essa carta com intuito de que possamos compartilhar experiências acerca da disciplina de práticas pedagógicas. [...] Já as tendências pedagógicas progressista _____, para Libâneo é uma tendência que critica a realidade social. Paulo Freire foi o autor da tendência Libertadora, em busca de uma educação crítica, que procura transformar a sociedade, a escola tem o objetivo de formar sujeitos críticos, com consciência política capaz de mudar a realidade pela qual o indivíduo vive, discutindo a realidade social dentro das escolas. Os métodos de ensino promovem a vivência e relações efetivas, tanto professor e aluno, são dotados de conhecimento, ocorre uma relação de troca de experiências por meio da prática social. _____ compartilho com você a minha opinião sobre essa tendência, pois, acho essa tendência bastante pertinente para o tipo de indivíduos que queremos formar nessa sociedade atual, onde se visa formar sujeitos apenas competentes e não qualificados. _____ espero que você tenha compreendido um pouco sobre essas tendências pedagógicas, compartilhei um pouco da minha compreensão sobre. Sabemos da importância dessas tendências para a educação que temos hoje, e também usamos essas tendências como apoio para as práticas que utilizaremos na sala de aula, procurando sempre analisar qual prática é mais adequada e convém um melhor desempenho aos alunos, uma melhor qualidade na educação... (REMETENTE A, 2021).

Nesse fragmento textual, é perceptível o olhar crítico da remetente A ao analisar o conteúdo estudado na disciplina e a concepção de educação hoje, em particular quando demonstra a perspectiva de formação projetada pelo governo, visando à formação de mãos de obra meramente técnicas, e não profissionais reflexivos com atuação nos diversos setores da sociedade. Essa remetente nos demonstra como tais conteúdos abordados no semestre poderão auxiliar os alunos na prática docente, isso porque é notória a preocupação dela com seu futuro profissional, a fim de construir uma prática pedagógica situada e real para atender às necessidades dos alunos.

Podemos afirmar que a carta, na perspectiva narrativa, permite que “[...] o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar.” (PASSAGGI, 2016, p. 75). Para a autora, pela experiência de vida e formação, os professores são formados tomando conhecimento dos papéis sociais e históricos, buscando uma reflexão para além

⁵ Recurso usado no estudo para suprir os dados pessoais dos destinatários das cartas, visando à preservação das suas identidades.

do individual. Tal sentimento foi compartilhado também pela remetente B. Observa-se a preocupação da acadêmica frente à proposta do ensino remoto na universidade, denominado na carta, educação a distância. A remetente ressalta, na sua narrativa, os desafios vivenciados no curso, na nova modalidade emergencial de ensino remoto, devido à pandemia da covid-19.

Carta B

Querida Mamãe_____,

As aulas retornaram agora estamos tendo aula EAD ensino a distância é uma nova experiência. O professor é muito exigente, acredito que seja por causa da disciplina é muito complexo, não posso dizer que está sendo fácil, mas é necessário. O professor começou a organização do trabalho pedagógico, futuramente serei uma docente e para ter o controle da minha disciplina tenho que me organizar bem, ter um bom planejamento, como devo pensar por isso a aprendizagem da avaliação é essencial no decorrer do curso, devo conhecer as leis e saber como funciona cada uma em seu devido setor. Aprendemos sobre as tendências pedagógicas da educação, tipo tendências liberais, tendências progressistas etc. Também sobre o objetivo específico tanto no passado como no presente. Cuide-se bem, use máscara, não esqueça de higienizar bem suas mãos, sempre usar álcool e o mais importante de tudo fique em casa se puder, em breve estaremos juntas. (REMETENTE B, 2021).

Pela narrativa é possível observar, caro leitor, a preocupação da estudante em relação à prática pedagógica, como futura professora, pois na carta ela demonstra como os conteúdos da disciplina foram refletidos para o seu ser e fazer pedagógico no futuro. Na sua narrativa, observa-se a importância do estágio como espaço de formação, pois ela sinaliza o estágio como um momento crucial de colocar em prática toda a sua trajetória formativa. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio é um momento singular na formação do professor, principalmente quando pensado para além da burocrática do preenchimento de formulários. Para elas “[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29).

Além disso, a narrativa da estudante reforça a importância das medidas de prevenção e isolamento social frente à pandemia da covid-19, demonstrando a nós, leitor, que a prática docente é uma ação situada e complexa, em um mundo em constante transformações. Foi possível também analisar a temporalidade narrativa na carta da remetente C, em que ela registra, inicialmente, como foi sendo construída a disciplina e os desafios limitados com os recursos digitais para o acompanhamento das aulas com a pandemia:

Carta C

Iniciamos a disciplina de práticas pedagógicas remotamente estudando as teorias de Libânio suas tendências pedagógicas, avaliação da aprendizagem. A cada semestre sinto uma aproximação constante da docência em sala de aula. Minha curta experiência no PIBID, atuando na alfabetização de crianças aqui em Arraias, me trouxe uma aproximação da práxis que Paulo Freire tanto diz, e discutida nos cursos de forma-

ção do Calenu⁶ onde atuei como voluntária. Ainda nesse dia foi nos apresentado o texto de Libânio sobre democratização da escola pública. Apesar dos pesares em que estamos enfrentando com o novo fazer pedagógico que a pandemia tem nos enquadrado. As aulas remotas para mim foi ponto de limitações pela baixa qualidade da internet. Tivemos muitos outros encontros pelo Google Meet, aulas muito produtivas da qual aprendemos como fazer dar certas essas práticas pedagógicas, o professor tem insistido que precisamos aprender para ensinar certo. Além das aulas tivemos também alguns estudos dirigidos: como resumo, fichamento bibliográfico e alguns quiz. Contudo eu quero destacar aqui dois momentos na qual vivenciamos nessa disciplina ou nesse período que, marcou minha formação acadêmica, sem desmerecer os demais momentos. A aula do professor convidado Emerson onde foi pautado diversos conceitos sobre a educação que pode dar certo, isso me fez refletir sobre a educação rural e a educação do campo, campos distintos, mas que ainda se entrelaçam no nosso país. Educação do campo me parece um sonho distante da realidade de nossas crianças, professores e demais. A educação rural ainda é presente nas escolas da nossa região, aqui em Arraias presenciei a vinda das crianças do campo virem estudar na cidade por falta de escola, ou mesmo a salas multisseriadas na zona rural. O segundo momento foi dia 25 de março onde o professor foi dinâmico no sentido geral da palavra. Aquele quiz foi o fechamento daquela aula naquele dia. Quiz esse que nos revelou que ainda preferimos a metodologia de ensino tradicional e esse ainda é o tipo de ensinamento que preferimos para a nossa atualidade, mas que é necessário algumas mudanças e a introdução de algumas tecnologias novas. Com o que aprendemos com o professor nessa disciplina é o que levaremos para toda a carreira acadêmica e profissional. Educação do Campo Vive! Esse curso tem promovido mudanças significativas na minha vida, principalmente o gosto pela docência. Espere que goste. Um abraço!!! (REMETENTE C, 2021).

Na carta C, pode-se observar a preocupação da remetente em ressaltar os momentos formativos da disciplina. Nesse caso, analisamos esses momentos como experiências formativas, pois permitiram a ela realizar uma reflexão sobre as aprendizagens frente às suas vivências como ser social. Um ponto enfatizado foram os elementos que a Educação do Campo precisa superar para romper o paradigma da Educação Rural. A remetente demonstra, nessa afirmação, a sua preocupação com a realidade das escolas do campo,

[...] muitos professores que atuam nas escolas do campo não foram capacitados para lidar com as peculiaridades da região, tendo dificuldades de promover diálogos entre os conhecimentos curriculares e aqueles que emanam dos territórios de onde provêm os estudantes. (LEONARDE; SIMÕES; VIEIRA; PAIVA, 2021, p. 4).

Outra questão analisada foi o resultado de um *quiz* que o professor aplicou na turma. Nele, os alunos, pelas metodologias ativas, como nuvem de palavras, puderam expressar os seus sentimentos sobre a organização e as estratégias pedagógicas em sala de aula. Para a surpresa da turma e do professor,

⁶ Projeto Centro de Alfabetização e Letramento – CALENU da Universidade Federal do Tocantins – Arraias.

o termo metodologia tradicional foi um dos mais citados pelos acadêmicos nessa atividade. A dimensão tradicional, aqui, está focada na presença do professor como mediador no ensino, mas tal laço deve ser construído com mudanças, ou seja, que o professor supere a ideia de transmissor do conhecimento e busque inserir novas tecnologias, aliadas no processo de aprendizagem, como bem afirmado por ela.

O tecer narrativo se torna para a nossa remetente um recurso de reflexão e revisão sobre o ser docente, em particular no que toca às demandas e complexidades que envolvem sua formação e atuação como futura professora. Isso tem sido provocado no curso, sendo, assim, um estímulo para ela seguir na docência. Em outras palavras, “[...] essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo.” (PASSAGGI, 2016, p. 76).

É possível o professor compreender como foi se constituindo como pessoa e profissional. Por outro lado, permite ao docente a criação de recursos que contribuem para analisar como o outro colaborou nessa constituição identitária docente, tornando-o, assim, narrador da sua própria experiência, pois a docência é compreendida “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 8). Na carta da remetente D, é possível refletir a preocupação da remetente em contribuir com a formação dos colegas que desistiram do curso no momento da pandemia:

Carta D

Caro colegas desistentes do curso de Educação do Campo da turma de 2018/UFT- Arraias. Estou aqui tentando escrever um pouco para vocês sobre alguns assuntos concernentes a disciplina Práticas Pedagógicas, já que vocês não puderam continuar conosco. É só para mostrar para vocês o que deixaram de aprender ao desistirem. O prof. fez logo um grupo no Whatzapp para facilitar nossa comunicação. É lógico que esse grupo é super frequentado por todos, pois é aqui que sabemos o que vai acontecer na disciplina. Sem contar do show de figurinhas e memes que rola o tempo todo. [...] Parece que vocês estão perdendo muito ao terem desistido. A seguir vou listar para vocês os próximos assuntos. [...] Nossa, colegas, já estava esquecendo de falar sobre o dia 09/03 quando tivemos uma aula superespecial com o prof. Emerson Medeiros lá do Rio Grande do Norte sobre Currículo e Saberes, ele trouxe questões bem interessantes e pertinentes a nós sobre esse tema o que mais me chamou a atenção foi sobre a diversidade que temos nos diferentes campos e o currículo na escola do campo que ainda está bastante devassado. Aconteceram muitas outras questões e discussões durante as aulas no dia 31/03 teve a aula mais esperada por mim sobre a BNCC super indico para vocês estudarem mesmo que no momento não estejam no curso. É colegas tudo tem que ser estudado com bastante interesse se quisermos ser professores diferenciados, pois é fico por aqui pois fui contaminada com esse vírus da COVID e não tive condições de assistir mais as aulas. Mas espero que essa carta tenha dado a vocês uma noção da importância que é essa disciplina no nosso curso. Sem mais, me despeço com um fraterno abraço. (REMETENTE D, 2021).

Assim, diferentemente das outras cartas encaminhadas pelos acadêmicos, encontrei na carta D elementos importantes do processo de socialização, solidarismo e acolhimento, em que estamos vivendo o isolamento social, a fim de evitar a propagação do coronavírus até a chegada da vacina para toda a sociedade. A narrativa é permeada de significados sobre o ser docente e a necessidade de o profissional professor ter uma bagagem de conhecimento na construção da prática pedagógica.

É possível observar como os conteúdos abordados na disciplina despertaram na estudante o interesse de conhecer mais, principalmente quando pensamos em formar profissionais que façam a diferença na vida escolar de crianças e jovens. Isso ocorre porque muitos professores das escolas do campo ainda não apresentam uma formação pedagógica para atuar na sala de aula, o que foi referenciado nas narrativas C e D. Nesse caso, podemos recorrer ao princípio da temporalidade biográfica, pois visualizamos, na narrativa da remetente, "[...] a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência." (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Esse fato foi elucidado quando ela registrou a sua percepção sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no atual momento no sistema educacional brasileiro, principalmente diante das competências unificadas exigidas no documento, em um território marcado pela diversidade dos seus povos e culturas.

Sob esse ângulo, apesar de cada narrativa apresentar singularidades, é possível evidenciar uma ideia geral do contexto que estamos vivenciando em período de pandemia, em que as práticas pedagógicas construídas na disciplina e nas relações sociais demonstram evidências de um novo tempo de vida e formação. As narrativas sinalizam a precarização do trabalho docente em tempo de pandemia, as diferentes formas de ensinar e aprender, principalmente em respeito à garantia dos direitos humanos, principalmente para uma camada da população que vive em situação de desigualdade social e econômica.

Nos textos das remetentes, emergem desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, principalmente os profissionais da rede pública de ensino, que sofrem com a falta de estrutura, materiais de trabalho, falta de trabalho coletivo, valorização profissional, demandando com isso a implantação de políticas públicas mais efetivas. As cartas retomam também a importância do olhar crítico e reflexivo do professor sobre a docência, situando a prática pedagógica como movimento social e político.

Cada carta apresenta angústias, dores, solidão e afetos de encontros e desencontros provocados pela pandemia de covid19, narrados sob o olhar de professores em formação, afirmando, portanto, a importância da memória e da narrativa como recurso de formação e pesquisa com professores, pois é possível evidenciar nas cartas marcas de processos identitários do ser e fazer professor. Acrescido a isso, o processo narrativo por meio do gênero carta revelou a importância desse artefato cultural como importante mecanismo de formação e pesquisa acerca das vivências de professores em formação, pois a escrita epistolar ajudou os alunos a compreender os fatos vividos e reconstruídos a partir de suas experiências.

4 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

Caro leitor, sei que ainda não é o momento, mas preciso pontuar algumas palavras finais para você nesta tessitura apresentada. Iniciei esse trabalho tra-

zendo à tona um olhar singular de um professor “mergulhado” nos impactos da pandemia da covid-19, em especial, a sua influência no contexto profissional. Foi possível visualizar, nesta carta, que a pandemia da covid-19 não apresentou apenas pontos negativos ao ensino, mas um espaço e tempo de reflexão e avaliação sobre os caminhos da educação no decorrer da história de educação. Frente aos desafios da pandemia, busquei analisar com você uma experiência com professores em formação no curso de Educação do Campo no que diz respeito ao gênero carta para além da mera formalidade de uma atividade da disciplina Práticas Pedagógicas.

Encontramos na produção das cartas analisadas a oportunidade de adentrar, à luz das (auto)biografias, elementos capazes de promover a formação do professor, ou seja, uma aprendizagem experiencial articulada no ontem, no hoje e no amanhã; em outras palavras, “[...] o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o seu fazer, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções.” (BRAGANÇA, 2011, p. 161). Assim, quero registrar, no final desta carta, a importância de novos estudos que visam analisar os sentidos que os professores em formação atribuem aos fatos e acontecimentos nas suas histórias de vida, encontrando, nesses espaços/tempos, autoformação, entre o eu e nós. Sem mais para o momento, leitor, finalizo esta carta artigo, desejando os mais sinceros sentimentos de partilha, afetos e encontros (ainda virtuais), acreditando em dias melhores e longas narrativas de vida, com a imunização de todos os povos e culturas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; CUNHA, Jorge Luiz da; VILAS BOÂS, Lúcia. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set-dez 2012.
- DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 09, p. 998-1015, set./dez. 2018.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983. p. 144-162 (Ditos & escritos V)

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GALVÃO, Marise Adriana Mamede Galvão; SILVA, Luiz Antônio da. Notas sobre a amizade: um estudo acerca do envolvimento interacional em cartas pessoais. *Filol. linguíst. port.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 309-341, jun 2012.
- HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. *In: Educação*. Porto Alegre: EdUPUCRS, v. 34, n. 2, p. 189-197, maio/ago. 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal, RN: EDUFRN, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. A. Gêneros textuais e ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- MARTINS; Sandra Cristina Batista; SANTOS, Geiza Daiane Pereira dos; RUFATO, João Antônio. Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. *Revista Interações*, Santarém, n. 55, p. 6-27, ago 2020.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joacaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.17, n.44, p. 1-21, jan/mar., 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEONARDE, Charlinni da Rocha.; SIMÕES, Renata Duarte.; VIEIRA, Alexandro Braga.; PAIVA, Jacyara Silva de. Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, p. 01- 19, set 2021.
- TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. *In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade*. Orientador: Eliana Amarante de Mendonça 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Sebastião Silva. Narrativas (auto)biográficas, memória e docência. *Cadernos Cajuína*, Teresina, v. 4, n. 1, p. 08-21, mai, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Acompanhar e Formar - Mediar e Iniciar: Pesquisa (auto) biográfica e formação de Formadores. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição.; SILVA, Vivian Batista (orgs.). Invenções de Vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.157-179.

ZABALZA, Miguel Ángel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 29 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE PANDÊMICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL REALIZADO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LOCALIZADO NO NORTE DO PARANÁ

*Adriana Regina de Jesus**

RESUMO

O artigo tem como objetivo compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado de um programa de pós-graduação em educação localizado no norte do Paraná. Desse modo, os discentes matriculados nos cursos manifestaram-se por meio dos questionários aplicados que são favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da COVID-19. No entanto, foi imprescindível identificar também que os discentes apontam que o ensino remoto emergencial não possibilita interação entre os sujeitos envolvidos, implicando dessa maneira na formação e no desenvolvimento das pesquisas. Fica evidente que a interação social é fundante na formação do pesquisador. O método de análise de dados adotado está embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa, desenvolvemos um estudo bibliográfico utilizando estudos de alguns autores, dentre eles Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges *et al.* (2020), Moraes Neto *et al.* (2020), e coleta de dados referente à formulário *on-line* aplicado a estudantes dos cursos de mestrado e doutorado em educação de um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná. Ao final do estudo, consideramos que é impossível não constatar o impacto negativo causado pela pandemia, principalmente em relação à dor pelos milhares de vidas perdidas. No que concerne ao andamento das pesquisas e das ações do Programa, podemos afirmar que houve um esforço por parte da coordenação do curso, dos docentes e discentes, para que os prejuízos pudessem ser amenizados diante de um quadro de pandemia nunca visto antes.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Pandemia. Pós-graduação *stricto sensu*.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do curso de graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-9346-5311. Correo eletrônico: adrianar@uel.br

GRADUATE STUDIES IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC CRISIS:
REFLECTIONS ON EMERGENCY REMOTE TEACHING CARRIED OUT IN A
GRADUATE PROGRAM LOCATED IN NORTH PARANÁ

ABSTRACT

The article aims to understand the implications of emergency remote teaching in the training of students in Masters and Doctoral courses in a Graduate Program in Education located in northern Paraná. Thus, the students enrolled in the courses manifested themselves through the applied questionnaires that they are favorable to emergency remote teaching as a result of COVID 19. However, it was also essential to identify that the students point out that the emergency remote teaching does not allow interaction between the subjects involved, thus implying in the formation and development of research. It is evident that social interaction is fundamental in the training of the researcher. The data analysis method adopted is based on the assumptions of the qualitative approach. As a research technique, we developed a bibliographic study using the studies of some authors, among them Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges et al. (2020), Morais Neto et al. (2020), and data collection through an online form applied to students of master's and doctoral courses in education in a graduate program located in northern Paraná. At the end of the study, we believe that it is impossible not to see the negative impact caused by the pandemic, especially in relation to the pain caused by the thousands of lives lost. Regarding the progress of research and actions of the Program, we can say that there was an effort by the coordination of the course, professors and students, so that the damage could be alleviated in the face of a pandemic scenario never seen before.

Keywords: *Emergency remote teaching. Pandemic. Stricto sensu postgraduate studies.*

ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS PANDÉMICA:
REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA REALIZADA
EN UN PROGRAMA DE GRADUADO UBICADO EN PARANÁ NORTE

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo comprender las implicaciones de la enseñanza remota de emergencia en la formación de estudiantes de cursos de Maestría y Doctorado en un Programa de Posgrado en Educación ubicado en el norte de Paraná. Así, los estudiantes matriculados en los cursos manifestaron a través de los cuestionarios aplicados que son favorables a la enseñanza remota de emergencia como resultado del COVID 19. Sin embargo, también fue fundamental identificar que los estudiantes señalan que la enseñanza remota de emergencia no permite la interacción. entre los sujetos involucrados, lo que implica en la formación y desarrollo de la investigación. Es evidente que la interacción social es fundamental en la formación del investigador. El método de análisis de datos adoptado se basa

en los supuestos del enfoque cualitativo. Como técnica de investigación, desarrollamos un estudio bibliográfico utilizando los estudios de algunos autores, entre ellos Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges et al. (2020), Morais Neto et al. (2020), y recolección de datos a través de un formulario en línea aplicado a estudiantes de maestrías y doctorados en educación en un programa de posgrado ubicado en el norte de Paraná. Al final del estudio, creemos que es imposible no ver el impacto negativo que provocó la pandemia, especialmente en relación al dolor que provocan los miles de vidas perdidas. En cuanto al avance de las investigaciones y acciones del Programa, podemos decir que hubo un esfuerzo por parte de la coordinación del curso, profesores y estudiantes, para que el daño se pudiera paliar ante un escenario pandémico nunca antes visto.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia. Pandemia. Estudios de posgrado estricto sensu.

1 INTRODUÇÃO

Diante da emergência da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, muitos países, incluindo o Brasil, por intermédio de seus governantes, adotaram medidas para tentar impedir a transmissão desenfreada da covid-19. Uma dessas medidas culminou na suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino de todo o país, o que impactou diretamente nos rumos da educação. Estudos já indicam que a dimensão dessa crise atual deverá trazer consequências substanciais no que tange à rediscussão do papel do Estado a fim de resgatar economias esfacladas, valorização de sistemas públicos de educação e saúde e transformações no regime de trabalho.

Assim, este ensaio é fruto de inquietações surgidas em decorrência dos impactos sofridos pela educação por conta da pandemia. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender as implicações do ensino remoto emergencial na formação dos estudantes dos cursos de Mestrado e Doutorado de um Programa de Pós-Graduação em Educação localizado no norte do Paraná.

O método de análise de dados adotado está embasado nos pressupostos da abordagem qualitativa. Como técnica de pesquisa, desenvolvemos um estudo bibliográfico utilizando estudos de alguns autores, dentre eles Cordeiro (2020), Charczuk (2020), Hodges *et al.* (2020), Morais Neto *et al.* (2020), e coleta de dados referente por meio de formulário *on-line* aplicado a estudantes dos cursos de mestrado e doutorado em educação de um programa de pós-graduação localizado no norte do Paraná.

Na consecução do objetivo acima delineado, o presente ensaio está organizado em duas seções. Inicialmente, discorreremos sobre o ensino remoto emergencial decorrente do isolamento social imposto pela pandemia, ressaltando suas principais características e distinções para com a Educação a Distância. Na sequência, avaliamos as ações adotadas pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para a mitigação dos impactos desse contexto pandêmico no processo de desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e na manutenção das atividades por intermédio do Ensino Remoto Emergencial.

2 PROPOSIÇÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DO ISOLAMENTO SOCIAL IMPOSTO PELA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Tendo em vista o contexto de pandemia causado pelo vírus da covid-19 pelo qual estamos passando, muitas inquietações nos surgem a cada dia. Por se tratar de uma situação não vivenciada há muito tempo, medidas de enfrentamento, prevenção e cuidados foram implementadas no mundo todo, e as escolas, universidades, faculdades e outras instituições de ensino sofreram uma drástica alteração nas formas de conduzir os processos de ensino e aprendizagem objetivados.

Nesse contexto, no mês de março do 2020, devido ao aumento expressivo do número de infectados e mortos no mundo pela covid-19, houve a necessidade do estabelecimento de distanciamento social, conhecido por nós como “quarentena”, para tentar diminuir a transmissão do novo vírus, exigindo ajustamento de vários setores da sociedade, sendo que a Educação foi um dos primeiros a ter suas atividades interrompidas.

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), por meio das portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, e n.º 544, de 16 de junho de 2020, autorizou as instituições educacionais de todo o Brasil a substituírem as aulas presenciais pelo ensino remoto, liberando as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos, mas mantendo as 800 horas na educação básica (Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020).

Desse modo, as atividades presenciais de 2020 no programa, tais como aulas, bancas de qualificação e defesa, palestras, eventos, seminários, laboratórios, coleta de dados, reuniões de grupos de pesquisa, expediente administrativo, reuniões colegiadas, entre outras ações, foram todas suspensas.

Após a publicação de um novo ato executivo, permitindo a retomada parcial de atividades acadêmicas da Pós-Graduação no modo remoto emergencial, a educação teve que ser reorganizada em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na Pós-Graduação *lato e stricto sensu*.

Portanto, diante da impossibilidade do ensino presencial, governos do mundo todo traçaram alternativas que passam e perpassam o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), estabelecendo uma perspectiva disruptiva e inovadora até mesmo para aqueles educadores que faziam das tecnologias o seu braço direito no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que a pandemia obrigou o fechamento de estabelecimentos de ensino em 150 países e interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes (UNESCO, 2020).

Nesse sentido, dentre as várias tentativas de compreender e desencadear os processos educacionais em tempos de pandemia, houve a adoção do que a literatura denominou de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE se configurou como uma estratégia de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotado por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços das escolas e universidades. Contribuindo com essa reflexão, Hodges *et al.*, citado por Tomazinho (2020), define Ensino Remoto Emergencial como

[...] uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso

de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tenha diminuído. (HODGES *et al.*, 2020, p. 13).

Neste sentido, é imperioso ressaltar as características do Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância para traçar a linha distintiva entre as modalidades. O artigo intitulado *The difference between emergency remote teaching and online learning*, de autoria de Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Locke, Torrey Trust e Aaron Bond, publicado em 2020, é pioneiro nas discussões a respeito da distinção entre o *Online Learning* e o *Emergency Remote Teaching* (ERT) (HODGES *et al.*, 2020). Os autores defendem que a implementação do Ensino Remoto Emergencial depende de outros atores envolvidos, inclusive, fora do ambiente universitário, como a família, o trabalho, a saúde, e outros elementos, por isso propõem que sejam planejadas atividades síncronas e assíncronas, prazos dilatados para entrega de tarefas e flexibilidade em critérios rígidos.

O emprego do termo “emergencial” vincula a proposta pedagógica de ensino a um determinado período histórico-social, ou seja, enquanto durar o estado de excepcionalidade, ressaltando que o modelo não visa substituir ou precarizar as atividades desenvolvidas de maneira presencial, mas tão somente viabilizá-las de maneira não presencial enquanto for impossível a sua realização costumeira.

Faz-se necessário ressaltar que o ensino remoto emergencial não pode ser confundido com a educação a distância, ou seja, a educação a distância tem a sua definição prevista no Decreto n.º 5.622/2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394/1996. Assim, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 9).

Deste modo, a principal distinção entre ensino remoto emergencial e educação a distância está na estabilidade, robustez, temporalidade, alcance e finalidade da utilização dos recursos tecnológicos para fins de ensino, pesquisa e extensão. Enquanto que na primeira o interesse consiste em viabilizar, temporariamente, a continuidade das atividades regularmente disciplinadas para o ensino presencial para um grupo determinado de indivíduos, na segunda, dispõe-se de um ecossistema educacional propriamente desenvolvido para a finalidade, com regulamentações específicas para a modalidade de ensino (HODGES *et al.*, 2020).

Para tanto, o ensino remoto não é sinônimo de ensinar a distância, considerando que o ensino a distância (EAD) é uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico.

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Esse formato de ensino se desenvolve no uso de plataformas como o *Google Classroom*, onde ocorre o compartilhamento de conteúdos escolares e a recriação de espaços onde haja interação professor-aluno. Segundo Cysneiro (2000, p. 2-3), a

Tecnologia educacional deve envolver algum tipo de objeto material, que faça parte de alguma práxis educativa, portanto relativa a processos de ensino e de aprendizagem, havendo algum tipo de relação entre o educador (em sentido amplo ou restrito) e a tecnologia, ou entre o aprendiz e a tecnologia.

Dentre os principais dilemas advindos dessa modalidade de ensino, destacamos a dificuldade de estabelecer canais de comunicação que permitam maior interação entre os professores e alunos, uma vez que a baixa qualidade e a quantidade de mediação tecnológica pode comprometer o estabelecimento de laços e conexões (CHARCZUK, 2020). Há um paradoxo, em que pese ser possível uma maior conectividade entre docentes e discentes, o modelo não garante, necessariamente, maior interatividade.

Outrossim, dada a excepcionalidade da situação que demandou a implementação abrupta do Ensino Remoto Emergencial, a falta de suporte psicológico para docentes e discentes, a sobrecarga de trabalho, o acesso limitado a redes de conexão e artefatos tecnológicos, a falta de didática e de planejamento para desenvolvimento de estratégias de ensino remoto e a carência de suporte tecnológico são outras implicações apontadas em relação ao contexto do ensino remoto nas universidades brasileiras (GUSSO *et al.*, 2020).

Saviani (1991) ressalta que o ensino que desconsidera o meio social e o aspecto histórico em que o homem está situado, além de não valorizar o conhecimento científico, incorre no processo de alienação. Assim sendo, as estratégias que visam mitigar o impacto do isolamento social devem considerar os aspectos sócio-históricos e estar comprometidos com a formação científica dos alunos, ou seja, não podemos dar continuidade às atividades sem considerarmos que os dilemas impostos atravessam constantemente o processo de ensino e aprendizagem e a relação docente-discente, inclusive na pós-graduação.

Isso posto, diante das circunstâncias impostas pela pandemia do coronavírus, instituições se viram desafiadas a participar e organizar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo como parâmetro esses aspectos, o referido artigo tem como premissa apresentar na próxima seção como o Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina se organizou para pensar a educação em tempo de pandemia.

O ERE foi fundamental para garantir a manutenção da pós-graduação *lato e stricto sensu* no Brasil, haja vista que, com a suspensão das aulas presenciais da graduação nas universidades públicas, a pós-graduação continuou atuando, demonstrando, inclusive “[...] a importância central da ciência no combate à pandemia.” (SALVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2021, p. 8). A seguir, refletiremos sobre o ERE desenvolvido no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina, a fim de perceber como o curso se reorganizou para desenvolver suas atividades em meio à pandemia.

3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO E O PROCESSO ADAPTATIVO PARA O ENSINO REMOTO

Antes de iniciarmos a análise a respeito do Ensino Remoto Emergencial, faz-se necessário apresentar o Programa de Pós-Graduação em Educação, objeto do

nosso estudo. Este tem como aderência a área de concentração Educação Escolar, tendo como missão formar, em nível de Mestrado, Doutorado e Estágio de Pós-Doutorado, profissionais qualificados para o exercício da pesquisa, da docência e demais atividades relativas à educação em situação escolar e em diferentes níveis e modalidades, incentivando, promovendo e consolidando condições criativas e eficazes para a geração de conhecimento e formação de pessoas com excelência e compromisso social em diferentes áreas do saber.

O Programa tem por objetivo geral capacitar e formar docentes pesquisadores na área educacional, para a situação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades. As atividades do PPEdu sempre aconteceram por meio do ensino presencial; no entanto, com a pandemia e a necessidade do isolamento social, tivemos que recorrer ao ensino remoto emergencial.

Diante disso, o Programa de Pós-Graduação em Educação foi se reorganizando para os novos desafios. Neste contexto, imediatamente a Coordenação do Programa realizou reunião com o corpo docente e deliberou pela consulta individual aos professores sobre o interesse, ou não, de ofertar excepcionalmente disciplinas em um formato diferente, ou seja, sem a realização de encontros presenciais.

Tendo em vista a necessidade da integralização das atividades acadêmicas em tempos de pandemia, o uso das tecnologias digitais tornou-se basilar para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para as atividades administrativas que dão suporte aos estudantes. Desse modo, foi imprescindível que os docentes reorganizassem suas disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão para um novo modelo que estivesse mais adequado para o momento pandêmico.

Paralelamente a essa reprogramação das atividades, realizou-se também uma consulta junto aos estudantes matriculados quanto ao interesse, ou não, de desenvolver as atividades letivas de forma remota. De forma bastante democrática, buscou-se estabelecer um diálogo com todos os atores envolvidos para que o processo de mudança pudesse ser implementado da melhor forma possível, como veremos no tópico a seguir.

3.1 O ensino remoto emergencial sob a perspectiva dos discentes

Para compreendermos as percepções dos discentes em relação ao ensino remoto emergencial, realizamos uma consulta aos discentes por meio do formulário eletrônico (*Google Forms*) contendo perguntas abertas e fechadas acerca do posicionamento do corpo discente sobre a utilização do referido ensino no contexto epidêmico, avaliação quanto à oferta de disciplinas, efetividade da aprendizagem, apontamentos acerca dos pontos positivos e negativos em relação à utilização do ensino remoto emergencial nas aulas, bancas, orientações e grupos de estudos. O Programa, no ano de 2019 a 2021, atendeu em média 275 estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, entretanto obtivemos a resposta de somente 112 estudantes. Para garantir o anonimato acerca das respostas, utilizaremos a letra E referente a aluno e um número ordinal para facilitar identificar os participantes da pesquisa.

Ao serem questionados sobre se seriam favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19, 100% dos discentes responderam que sim, ao serem questionados sobre a quantidade de textos utilizados nas disciplinas, 70,6%

consideraram a quantidade de textos suficiente e 29,4% consideraram a quantidade excessiva; 94,1% consideraram fácil o acesso aos textos e 5,9% tiveram problemas para baixá-los.

Houve ampla adesão ao ERE a fim de garantir a manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Programa. Em se tratando da quantidade de textos, apesar de a maioria considerar suficiente, aproximadamente 30% consideraram excessiva a quantidade de leitura, pois é fundamental ressaltar que o ERE não é a transposição da modalidade presencial (CERQUEIRA, 2020) e que, tradicionalmente, a pós-graduação *stricto sensu* é marcada pela cumulatividade de tarefas e afazeres; entretanto, é preciso ressaltar o aspecto emergencial que compõe o nome da modalidade de ensino, de modo que outros dilemas permearam a vida privada dos discentes e que precisam ser considerados na elaboração dos planos de aula pelos docentes. De outro lado, consideramos que o corpo docente compreendeu essa necessidade, uma vez que 70,6% dos alunos estavam de acordo com a quantidade de textos e materiais disponibilizados para a feitura das atividades relativas às disciplinas ministradas.

Dentre os benefícios proporcionados pelo formato, os discentes apontam a flexibilidade de horários, pois a gravação das aulas permite que o acesso às informações seja realizado a qualquer momento, diminuindo a probabilidade de que se perca o conteúdo. Sobre esse assunto, 100% consideram importante disponibilizar as gravações das aulas, entretanto 58,8% viram de uma a quatro aulas gravadas, 29,4% observaram de cinco a dez aulas gravadas, 11,8% não assistiram a nenhuma aula gravada.

Percebemos que o posicionamento dos discentes é unânime em relação à disponibilidade da gravação das aulas para posterior consulta; porém, a constância não acompanha a mesma intensidade. Gaeta e Masetto (2013, p. 87) ressaltam que o advento das novas tecnologias no campo educacional oportunizaram o desenvolvimento da “[...] autoaprendizagem e a interaprendizagem a distância [...]”, de modo que os conteúdos pudessem ser acessados “[...] em locais de trabalho e nas próprias residências das pessoas.” Portanto, a gravação das aulas contribui para flexibilizar e dinamizar o acesso aos conteúdos de maneira assíncrona, permitindo que os alunos possam organizar a rotina de acordo com a realidade posta, mas precisamos considerar que a rotina, as tarefas privadas e a dinâmica emergencial podem estar comprometendo a concretização dessa flexibilidade, pois, mesmo tendo o conteúdo disponível, o acesso não foi proporcional ao interesse na disponibilização.

No que se refere à duração das aulas gravadas e disponibilizadas pelos docentes, 94,1% consideraram suficiente, mesmo que de forma remota, 5,9% consideraram que a duração das aulas foi excessiva tendo em vista o seu formato. Isso evidencia que

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de videoaulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico. (CORDEIRO, 2020, p. 6).

Os professores se reinventaram para tornar as aulas mais didáticas para os estudantes. As limitações das aulas remotas exigiram que o tempo de aula fosse reorganizado, de forma que não prejudicasse os processos de ensino-aprendizagem. Isso, como apontado pelos dados, foi percebido pelos discentes dos cursos de mestrado e doutorado.

Quando questionados a respeito do acesso às aulas, 62% dos estudantes responderam que estavam conseguindo acessá-las e citaram que o desenvolvimento das atividades remotas estava se dando com muita seriedade e comprometimento do corpo docente. Já 48% dos discentes informaram que estavam tendo dificuldades em acessar as aulas em decorrência da instabilidade da rede de conexão, problemas enfrentados por algumas famílias quanto à necessidade de compartilhar equipamentos com outros membros que estavam em *home office* e aula remota, necessidade de recursos tecnológicos de qualidade, pois estes acabam implicando o desenvolvimento da aprendizagem, tendo em conta a importância de se ter uma boa conexão com a *internet* e aparelhos eletrônicos de qualidade, o que prejudica os alunos que não têm acesso a essas ferramentas de alta qualidade.

Apropriadamente, Cordeiro (2020, p. 4) infere que

[...] o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Para o momento que estamos vivendo as ferramentas tecnológicas são, talvez, o melhor recurso que os professores podem utilizar para que a educação escolar não deixe de acontecer.

Todavia, não podemos nos esquecer de que, apesar do desenvolvimento expressivo das TICs, não podemos ignorar o fato de que ainda uma parcela significativa da sociedade ainda não tem acesso à internet e às suas tecnologias, fato que revela mais uma face de desigualdades, na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso (FELIZOLA, 2011).

Quanto à aprendizagem, foi possível observar que 76,5% dos discentes estão insatisfeitos e 25,5% mostram-se satisfeitos. Essa taxa de insatisfação pode estar relacionada à pouca intimidade dos discentes com esses recursos pela falta ou escasso uso; ou pelo fato de esses discentes estarem mais adaptados à modalidade presencial, em que tinham interação com outros colegas e professores. Neste ponto, destacamos que o ERE demanda maior autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que pese essa ser uma característica intrínseca da pós-graduação *stricto sensu*, e talvez a insatisfação também esteja vinculada a dificuldades de adaptação em relação à passagem da dependência para a autonomia, ou, conforme Freire (2013, p. 105), transposição da heteronomia para a autonomia, pois a modalidade remota exige maior comprometimento, organização pessoal, disciplina com prazos e horários, pesquisa por informações relativas a processos administrativos, entre outros; portanto, esse processo de autonomia é constante e demanda do aluno uma postura consciente, pois “[...] a autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]. A gente vai amadurecendo do ser para si, é processo, é vir a ser.”

Desta forma, o professor deve perceber-se enquanto sujeito e agente produtor do conhecimento no âmbito do ERE, mas é indispensável que o aluno assuma a sua responsabilidade pelo processo de construção do conhecimento, devendo ser “[...] estimulado a ser também responsável pela sua formação intelectual.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 9).

No que tange aos pontos positivos, alguns discentes elencaram que, neste contexto de pandemia e ensino remoto emergencial, um dado relevante a destacar, identificado por meio da avaliação com os discentes, é que para aqueles que residem distante da Universidade Estadual de Londrina este formato de ERE se tornou interessante, pois evitou o risco das viagens em condições muitas vezes precárias, o gasto de deslocamento e hospedagem, além de amenizar a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as exigências de cada disciplina.

Sobre isso, por exemplo, Mendes *et al.* (2020, p. 4) explicam que “[...] em regime remoto, não é necessário o deslocamento até a universidade, reduzindo riscos de assaltos e evitando o estresse de enfrentar o trânsito caótico presente nas grandes cidades, além de diminuir os gastos com alimentação fora de casa e de transporte.” Assim, para os discentes que moravam em cidades vizinhas, o ERE trouxe algumas vantagens referentes a deslocamento, a questões financeiras e até mesmo de segurança.

No que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, segundo os discentes, foi possível identificar que os docentes, visando ao aprendizado efetivo, foram criando novos métodos de avaliação do aprendizado e com prazos maiores. Ressaltamos que não se poderia transferir o método avaliativo da modalidade presencial para a remota de maneira acrítica e inflexível, uma vez que é preciso considerar as distinções e o contexto sócio-histórico em que se está inserido, pois são inúmeros os dilemas que atravessam o discente com o isolamento social, ou seja, não se pode pensar que o aluno apenas está em outro ambiente, mas que este ambiente é permeado por questões afetivas, familiares, sociais, econômicas, emocionais, psicológicas, laborais, entre outras esferas que foram igualmente impactadas pela pandemia.

Neste sentido, é fundamental que o corpo docente construa canais de comunicação que permitam maior participação dos alunos na tomada de decisões, inclusive relativo aos processos avaliativos, e isto foi apontado, uma vez que nas disciplinas foi oportunizada a possibilidade de o discente escolher, entre uma gama de opções, uma modalidade avaliativa, tais como produção de resumos ou artigos científicos, produção de resenhas, apresentação de obras por meio dos seminários, de modo que o pós-graduando pudesse adequar, em consonância com o docente, a estratégia mais eficaz e adequada, pois as metodologias e processos avaliativos a serem adotados no ERE “[...] devem ter o consentimento de ambos, no sentido de validar essa forma de aquisição do conhecimento.” (MARTINS; QUINTANA; QUINTANA, 2020, p. 183).

Os discentes apontaram como ponto negativo a limitação nas discussões, a falta de interatividade durante as aulas entre professor e aluno, implicando dessa maneira no processo de aprendizagem, ou seja, segundo os discentes, as relações e interações sociais são de extrema importância na construção do conhecimento e da pesquisa. Para Libâneo (2013, p. 274), as relações professor-aluno ocorrem, ao

menos, em dois níveis, no aspecto cognoscitivo da interação, em que o trabalho docente nunca é unidirecional, mas é constituído a partir de perguntas e respostas dos alunos, e no aspecto socioemocional, que recusa o professor autoritário, impositivo, que compromete a autonomia do aluno, mas que demanda um docente capaz de estabelecer vínculos afetivos alicerçados na severidade e respeito. Portanto, “[...] a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino [...]” e aprendizagem, e, em que pese a conectividade, o ERE mitigou a interatividade entre docentes e discentes (MORAIS NETO *et al.*, 2020, p. 11).

Portanto, a distância física corroborou a precarização das relações de interação entre professores e alunos durante a pandemia, ora pela falta de mecanismos e instrumentos virtuais que pudessem garantir maior interatividade, ora pela tentativa errônea de importar acriticamente a tradicional interação de sala de aula no ambiente digital. A utilização de recursos visuais, redes sociais, jogos interativos, questionários, produções escritas, apresentação de seminários e aplicativos poderiam contribuir para a superação desse obstáculo relativo às interações sociais e à relação entre docente e discentes (OLIVEIRA; MERCADO, 2013).

Por outro lado, podemos afirmar que as distâncias foram rompidas pelo ERE e pudemos contar com a presença remota de professores que dificilmente poderiam estar conosco em bancas, disciplinas, grupos de pesquisa no formato presencial. No que tange à realização de bancas, 100% dos discentes relataram que foi um diferencial, pois tiveram a oportunidade de terem convidados externos participando e também convidados de outros estados e países e que, se fosse presencial, essa possibilidade seria muito difícil em relação aos custos financeiros relacionados a passagens e estadias.

Outro dado considerado negativo pelos discentes refere-se que a crise pandêmica impactou significativamente o desenvolvimento de pesquisas de Mestrado e Doutorado nos lócus escolares que tiveram suas atividades presenciais suspensas e, posteriormente, convertidas em ERE. Com o acesso restrito aos campos de investigação e coleta de dados, muitas pesquisas precisaram ser emergencialmente convertidas exclusivamente em revisão bibliográfica da literatura produzida.

Nesse sentido, muitos são os desafios enfrentados pela pós-graduação na crise pandêmica. Ao passo que a tecnologia emerge como um recurso útil e eficaz, neste momento ainda são muitos os percalços enfrentados pela sua utilização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a necessidade da integralização das atividades acadêmicas nos cursos de pós-graduação em tempos de pandemia, o uso das tecnologias digitais tornou-se basilar para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para as atividades administrativas que dão suporte aos estudantes.

Desse modo, os discentes matriculados nos cursos de Mestrado e Doutorado de um Programa localizado no norte do Paraná manifestaram-se por meio dos questionários aplicados que são favoráveis ao ensino remoto emergencial em decorrência da covid-19. No entanto, foi imprescindível identificar também que os discentes apontam que o ensino remoto emergencial não possibilita interação entre os sujeitos envolvidos, implicando dessa maneira na formação e no desen-

volvimento das pesquisas. Fica evidente que a interação social é fundante na formação do pesquisador.

Ao final do processo, consideramos que é impossível não constatar o impacto negativo causado pela pandemia, principalmente, em relação à dor pelos milhares de vidas perdidas. No que concerne ao andamento das pesquisas e das ações do Programa, podemos afirmar que houve um esforço por parte da coordenação do curso, dos docentes e discentes, para que os prejuízos pudessem ser amenizados diante de um quadro de pandemia nunca visto antes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htmimpressao.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Distance Education in the COVID crisis-19: an experience report. *Research, society and development*. v. 9. n. 6. p. 1-12. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CERQUEIRA, Bruno Rafael Santos de. Educação no ensino superior em tempos de pandemia. *Olhar de Professor*, vol. 23, 2020. Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195029>. Acesso em 21 jun. 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2021.

CORDEIRO, K. M. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CYSNEIROS, Paulo G. *Novas tecnologias no cotidiano da escola*. Texto de apoio para o curso oferecido na 23ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), Caxambu, MG, Brasil, 24 a 28 de Setembro de 2000. Disponível: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/mc16.PDF>. Acesso: 02 jul. 2021.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GUSSO et al, H. L. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. 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#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Alex Sandro Rodrigues; QUINTANA, Alexandre Costa; QUINTANA, Cristiane Gularte. O uso da webconferência na disseminação e avaliação do conhecimento em EAD: relato de experiência. *Revista Paidéia - Revista Científica de Educação à Distância*. v. 12. n. 21. p. 181-193. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/3860.12.21-12>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MORAIS NETO et al, Antônio Carlos de. Ensino em saúde LGBT na pandemia da Covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. *Rev. bras. educ. med.* Brasília, v. 44, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500410&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2021.

MENDES, Bárbara Pepino et al. Vantagens e Desvantagens do Ensino Remoto Emergencial no Brasil. In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/18149-1125629596-1-PB.pdf> Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *As redes sociais como espaço de comunicação e interação entre professores e alunos na educação superior*. Setor educacional: Educação Superior. Maceió, 2013.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 1-12, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. *COVID- 19 Educational disruption and response*. Paris: Unesco, 30 July 2020. Disponível em: <http://www.iiiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 29 jun. 2021.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Avaliação do desenvolvimento da Internet no Brasil*, 2021. Disponível em: <https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacadedesenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Recebido em: 30 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

ALL YOU NEED IS LOVE: EXECUÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Camilla Damian Mizerkowski Crestani**, *Vanessa Lopes Ribeiro***
*Flavia Duarte Ferraz Sampaio****

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conscientizar jovens estudantes sobre a importância de se alimentar de forma saudável. Para tanto, optou-se pelo desenvolvimento de um projeto interdisciplinar nos componentes curriculares de Biologia, Língua Inglesa e Língua Portuguesa em turmas de 1.º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba. O título remete-se à imagem de John Lennon em um mural de Praga, já com seu novo acessório, a máscara como símbolo do cuidado de si e com o outro. Como base para a escolha dos materiais, foi necessário um recorte dos conteúdos da área biológica, atrelando-o à classificação das moléculas orgânicas e inorgânicas, bem como à importância dos macro e micronutrientes para nossa alimentação, além do papel das vitaminas obtidas através da alimentação para manutenção da imunidade. Em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, as atividades propostas priorizaram o estudo do gênero textual cardápio, com suas especificidades em relação à estrutura linguística. Como resultado, cada grupo de estudantes construiu um cardápio bilíngue para uma cantina escolar fictícia com o desafio de propor uma alimentação saudável ao seu público-alvo. O conteúdo e resultado dessa produção revelam uma prática docente integrada em torno de um eixo temático com materiais comuns às disciplinas, disponibilizados na plataforma *Google Classroom*. Em relação aos estudantes, percebemos que eles reconhecem não se alimentar de forma tão saudável, embora saibam dessa importância. Se esse público modificará ou não sua rotina alimentar a partir deste projeto, ainda não conseguimos dimensionar, mas acreditamos ter realizado uma reflexão importante para o momento.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto. Projeto interdisciplinar. Alimentação.

* Doutora e mestra em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Letras Português/ Inglês pela UFPR. ORCID: 0000-0003-3562-7359. Correio eletrônico: camilla.crestani@ifpr.edu.br

** Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mestra em Literatura Brasileira e graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: 0000-0002-2447-4919. Correio eletrônico: vanessa.ribeiro@ifpr.edu.br

*** Doutora em Zoologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra em Zoologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), licenciada em Ciências Biológicas e bacharela em Direito. ORCID: 0000-0002-0405-3893. Correio eletrônico: flavia.sampaio@ifpr.edu.br

ALL YOU NEED IS LOVE: CARRYING OUT AN INTERDISCIPLINARY PROJECT THROUGH REMOTE EDUCATION IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This project aims to make young students aware of the importance of eating healthy. Therefore, an interdisciplinary project developed among the curricular components of Biology, English and Portuguese with 1st year students of Vocational High School at IFPR, Curitiba was carried out. The title refers to the image of John Lennon on a wall in Prague wearing his new accessory, a mask as a symbol of self-care and care to the other. As a basis for the choice of materials, it was paramount to select a part of the contents within the biological area, linking it to the classification of organic and inorganic molecules, as well as the importance of macro and micronutrients for our food and the role of vitamins we should consume in our daily diet for maintaining immunity. In English and Portuguese, the activities were developed having the study of the menu as the main textual genre, with its specificities in relation to the linguistic structure. As a result, each group of students created a bilingual menu for a fictional school cafeteria having in mind the challenge of offering healthy food to its target audience. The content and result of their projects revealed an integrated teaching practice around a thematic axis with contents common to the areas, which were displayed on the Google Classroom platform. In relation to students, we realized that they acknowledge that they do not eat healthy, although they know the importance of a balanced diet. We have not been able to check accurately whether or not our students will change their eating habits from what they learned with this project, but we believe that we have carried out an important reflection for the moment.

Keywords: *Pandemic. Remote education. Interdisciplinary project. Eating habits.*

ALL YOU NEED IS LOVE: EXECUSIÓN DE UN PROYETO INTERDISCIPLINARIO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo concientizar a los jóvenes estudiantes de la importancia de alimentarse saludablemente. Para eso, se optó por el desarrollo de un proyecto interdisciplinario en las asignaturas de Biología, Inglés y Portugués en clases de 1er año de cursos técnicos integrados a la enseñanza secundaria en IFPR, Curitiba. El titular hace referencia a la imagen de John Lennon en un mural en Praga, ya con su nuevo accesorio, la mascarilla facial como símbolo del autocuidado y con el otro. Como base para la elección de los materiales, fue necesario recortar los contenidos del área biológica, vinculándolos a la clasificación de las moléculas orgánicas e inorgánicas, así como a la importancia de los macro y micronutrientes para nuestra alimentación, además del papel de las vitaminas obtenidas a través de los alimentos para mantener la inmunidad. En inglés y portugués, las actividades

propuestas priorizaron el estudio del género textual menú/carta, con sus especificidades en relación a la estructura lingüística. Como resultado, cada grupo de estudiantes construyó un menú bilingüe para un comedor escolar ficticio con el desafío de proponer comida saludable a su público objetivo. El contenido y resultado de esta producción revelan una práctica docente integrada en torno a un eje temático con materiales comunes a las asignaturas, disponibles en la plataforma Google Classroom. En relación a los alumnos, nos damos cuenta de que reconocen que no comen de forma tan saludable, aunque sepan de esa importancia. Si ese público cambiará o no su rutina alimentaria a partir de este proyecto, aún no conseguimos dimensionarlo, pero creemos que realizamos una reflexión importante por el momento.

Palabras clave: *Pandemia. Educación remota. Proyecto interdisciplinario. Alimentación.*

1 INTRODUÇÃO

Há tempo que a estratégia didática de tão-somente repassar informações aos alunos já não funciona mais. Na palma da mão, muitos deles conseguem visualizar em tempo real uma obra de arte presente em algum museu da Europa, ou consultar alguma data histórica em *sites* de conteúdos escolares, como Brasil Escola e Mundo Educação, ou ainda visitar paisagens antes inacessíveis em qualquer parte do planeta. Eles também conseguem encontrar respostas a algum problema de matemática, física ou química, assistir a vídeos de aulas sobre determinado assunto em vários canais de professores *youtubers*, e as possibilidades se ampliam à medida que novos aplicativos surgem e mais materiais vão sendo postados na grande rede.

É como se fosse o fim da trilha para o docente cuja compreensão do processo de ensino-aprendizagem encontra respaldo na ideia de que apenas sua participação é ativa em sala de aula e na de que apenas ele detém o conhecimento. Ora, sabemos que isso não representa uma realidade, até porque os estudantes chegam ao ambiente escolar carregados de todo o seu repertório cultural, somado à sua experiência na internet (*sites* e redes sociais), na qual encontra uma diversidade de culturas, informações e desinformações que, inclusive, não pode ser desconsiderado pela escola.

Tendo problematizado essa questão de estratégias de ensino e de conteúdo *versus* conhecimento em contexto de sala de aula e do uso da internet no cotidiano dos estudantes, será preciso ressaltar e repensar a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Como já apontado, ele deve privilegiar não apenas o conteúdo informativo, mas, principalmente, as relações que se podem estabelecer a partir de determinado conteúdo, entre as áreas do conhecimento em situações de prática social, em sequências didáticas por projetos de ensino que coloquem o estudante como protagonista de seu próprio processo em interação com seus pares e em atitude permanentemente reflexiva. Para tanto, as tecnologias digitais devem figurar muito mais como ferramentas nesse processo do que como elementos mágicos a solucionar os problemas da educação. Segundo Sancho (1997), a educação tem que seguir

produzindo conhecimento pedagógico que dê conta de seus próprios problemas. Para a pesquisadora,

Os limites das novas tecnologias na educação podem ser sintetizados em quatro pontos: a equidade – como garantir educação para todos, que dê resposta às expectativas e necessidades, muitas vezes em conflito, dos diferentes indivíduos e grupos? O sentido – como favorecer entre os alunos uma visão positiva do seu entorno e de seu papel como meninos, meninas, jovens e adultos em um mundo injusto e desigual, pressionado pelos problemas da pobreza, da marginalização, da corrupção política e econômica e a degradação do meio ambiente? O significado – como pode uma instituição, afastada das problemáticas do mundo e dos interesses de seus próprios alunos e ancorada em um saber disciplinar descontextualizado, captar o interesse dos estudantes? Como favorecer a compreensão dos fenômenos de um mundo caracterizado pela cultura do fragmento e o excesso de informação? A perspectiva – como transformar uma instituição baseada na segurança proporcionada pela metáfora curricular disciplinar em um ente que aprende na incerteza e na complexidade? (SANCHO, 1997, p. 8) (Entrevista. Disponível em: <<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/liopara.htm>>).

Essas questões apresentadas por Sancho flagram um momento da educação brasileira em que ainda não conseguimos superar os principais entraves relativos a práticas de sala de aula, como o do conteúdo a ser memorizado, da informação fragmentada, descontextualizada e, por consequência, alunos desmotivados que veem a escola muito distante de sua realidade. Muitos docentes carecem de formação para modificar sua didática, além de se deixarem levar pelo total desânimo causado por frágeis políticas públicas educacionais. Há muitas pesquisas que denunciam esse ensino meramente informativo, os quais apontam alternativas de ordens diversas, desde o ensino por projetos com eixos temáticos (HERNÁNDEZ, 2017) até uma organização curricular mais flexível em que o professor-mediador tem a colaboração de estudantes tutores de outros em salas por interesses e não por séries. Há também pesquisas que indicam a bandeira da inovação e o uso de tecnologias digitais como proposta mais interessante ao ensino. Entretanto, há poucas práticas divulgadas sobre esses temas. O estudante que passa ou passou por esse ensino fragmentado e descontextualizado será o mesmo que se perderá no universo da internet, no labirinto de suas infinitas janelas com tantas informações, *fake news* e contradições. Da mesma forma, pode ocorrer ao docente cuja formação não o preparou para tais práticas. Esse é um desafio muito anterior ao uso dessa tecnologia na escola. Aliás, se o processo de ensino-aprendizagem não tiver em seu horizonte um trabalho reflexivo, de comparação, análise e síntese, para o desenvolvimento do pensamento crítico, o uso de tecnologia não passará de mero adorno assim como os projetos com eixos temáticos e as turmas compostas por estudantes de diversas idades, para lembrar aqui a experiência da Escola da Ponte em Portugal.

Em Jorge Amado (2009), por exemplo, encontramos uma das falas mais pro-fícuas para compreendermos o momento de pandemia da covid-19, a partir do romance *Capitães da Areia*, especificamente no capítulo “Alastrim”, em que o narrador dispara sua língua ferina contra o problema do contágio da varíola que cas-

tigava mais os pobres do que a classe abastada da cidade de cima. Qualquer semelhança não será mera coincidência em relação aos problemas relativos à pandemia pela qual o mundo atravessa atualmente, cuja população mais pobre, que depende de recursos públicos, é a que mais sofre, e isso não está sendo diferente em relação ao sistema educacional brasileiro. Esta seria uma das formas de resignificar o romance, conhecer outro tempo e entender o presente a partir de uma leitura crítica, para buscarmos um futuro melhor. Esse é um exemplo de outra possibilidade de trabalho interdisciplinar como atitude frente ao processo do conhecimento, seja na pesquisa, seja no ensino, em uma confluência de saberes para compreender melhor a complexidade do mundo. Não se trata da ideia de conhecer por conhecer, mas da possibilidade de transformação da realidade (LIBÂNEO, 2002).

Nesse sentido, a distância abismal entre os “inforricos” e os “infopobres” certamente se acentuou em tempos em que o mundo virtual figurou como uma das únicas ferramentas, senão a exclusiva, capaz de preencher as distâncias que a nós se impuseram pelo perigo da infecção pelo coronavírus.

Incluso considerando la importante brecha digital que divide a los inforricos de los infopobres, convirtiéndose en un elemento más de la discriminación y falta de equidad social que asola el mundo actual, una parte importante de los niños, niñas y jóvenes actuales – excepto los sometidos a niveles de gran pobreza que han de emplear toda su energía al arte de sobrevivir en condiciones extremas [...]. Sin embargo, los sistemas educativos tienden a desconocer o desconsiderar no sólo sus saberes y habilidades sino también sus intereses y sus formas de aprender. (SANCHO, 2009, p. 658).

Por isso, o docente precisaria dialogar com outras áreas, abrir janelas, estabelecer as ligações para formar uma rede de conhecimento e capturar seus alunos para uma aprendizagem mais significativa. É nesse sentido que apresentamos a construção de uma sequência didática interdisciplinar, organizada em ambiente virtual de aprendizagem, o *Google Classroom*, destinada a turmas de 1.º ano do Ensino Médio do IFPR, campus Curitiba, para avaliar em que medida essas ferramentas podem ou não ser decisivas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, além da prática interdisciplinar em diálogo com a realidade dos estudantes.

Em função disso, na formulação deste projeto de ensino, buscamos transformar o conhecimento em conhecimento escolar a ser ensinado, definindo o tratamento ao(s) conteúdo(s) de cada componente curricular e tomando as decisões didáticas e metodológicas que nos orientariam como professoras e aos nossos alunos, a fim de construir um ambiente de aprendizagem significativo e mais eficaz a partir de uma horizontalidade em comum.

Essa prática interdisciplinar pode ser adotada em diferentes níveis, podendo chegar a um nível mais complexo como o que adotamos como solução às demandas apresentadas. Nesse caso, optamos pelo eixo temático nutrição: a importância de uma alimentação saudável para manter o nosso sistema imunológico saudável, principalmente em tempos de pandemia.

Logo, dar continuidade às aulas de maneira remota com estudantes alocados em plataformas virtuais de aprendizagem, no intuito de apenas repassar conteúdo

informativo e exercícios nada significativos, motivou-nos a pensar, a partir desse eixo temático, conteúdos da disciplina de biologia, nutrição e cuidados com a saúde, para desenvolver um projeto de ensino interdisciplinar com as seguintes questões centrais: como estariam se alimentando nossos estudantes em rotina de isolamento social, quando muitos pais passam o dia todo trabalhando fora em serviços essenciais ou até mesmo em casa, com acúmulo das tarefas domésticas? Será que eles participam desse processo de pensar na sua refeição, seja na escola, seja no preparo? Será que os alunos conseguem identificar quais são os alimentos saudáveis para sua nutrição adequada? Outras de caráter mais pedagógico se seguiram a essas: quais seriam as relações a se estabelecer entre as disciplinas?; como seria o encaminhamento do trabalho remoto nas turmas compartilhadas por nós?; quais seriam os objetivos do trabalho?; de que forma avaliaríamos a produção dos estudantes?; o que produziram ao longo do processo?; e se obteríamos retorno positivo com a intervenção.

Em relação às tecnologias necessárias para efetivação do projeto interdisciplinar com aulas remotas, cabe destacar que nenhuma das três docentes envolvidas já havia utilizado plataformas digitais para fins de ensino. Foi oferecida pela escola a possibilidade de trabalho no *Moodle* ou no *Google Classroom*. Em comum acordo foi escolhida a segunda por ser considerada mais intuitiva e com mais material explicativo. Esse foi um desafio imposto ao início dos trabalhos e que foi minimizado pelas trocas de informações entre as docentes que estavam trabalhando de forma integrada.

Podemos compreender todo conhecimento e aparato tecnológico atual graças ao advento da globalização, a qual nos propicia, além do compartilhamento do conhecimento científico, trocas culturais importantes. Segundo Morin (2015), quando a globalização significa o apagamento da cultura do outro e práticas que não levam em conta o sentimento de comunidade com responsabilidade, será necessário desglobalizar. Assim, o filósofo nos ensina que precisamos aproveitar o melhor existente em cada evento ao longo dos tempos, sem cultivar o pensamento binário, polarizado.

Dessa forma, também, podemos olhar para nossas práticas na escola, aproveitando o sumo das disciplinas e de seus conteúdos tradicionais, conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, sem perder de vista o protagonismo dos estudantes. A instalação de projetos de trabalho no ambiente escolar, sob a perspectiva dessa globalização que nos interessa, demanda acatar outras noções como a de pluridisciplinaridade, ensino integrado, interdisciplinaridade.

Isso ocorre porque existe uma necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação como argumento para indicar quais conhecimentos os estudantes devem saber para prepararem-se para a vida. Já que aprender tudo não é possível, é preciso ensinar/aprender a estabelecer relações com a aproximação ao que o estudante pode chegar a conhecer. Deriva disso outra situação necessária, a contextualização dos conteúdos de forma significativa e funcional, de modo que cada estudante possa aprender a aprender, segundo Coll (1986).

No entanto, para conciliar esse tipo de proposta, é preciso exercitar a visão interdisciplinar na prática didática do desenvolvimento de projetos, a definição de um núcleo temático que, no nosso caso, é a importância da alimentação nutritiva,

principalmente em tempos de covid-19. Os estudantes chegam com seu repertório de conhecimentos aos quais vão se integrando outros novos, numa frequente reflexão sobre sua própria aprendizagem, que se dá pelo estabelecimento de relações entre cada disciplina e, por conseguinte, entre os conhecimentos em si.

O problema de um encaminhamento dessa natureza pode estar no fato de que para os adultos as relações são óbvias e que os alunos por si mesmos conseguem perceber e percorrer um tema a partir de diferentes pontos de vista. Assim, é preciso evitar que eles recebam informações de diferentes perspectivas disciplinares fragmentadas, como se cada professor tivesse tratado isoladamente o tema.

Tratar de assuntos de diversas áreas do conhecimento e de temas transversais deveria ser inerente ao ensino de qualquer área do conhecimento. Isso implica entendermos o processo de ensino-aprendizagem em sua função última, que é a aplicação do que se aprende em sala de aula na vida do estudante e *vice-versa*, ou seja, aplicar o conhecimento prévio dos estudantes e professor como crivo de recorte de conteúdo e de ações didático-pedagógicas em sala de aula. Isso não significa a anulação da formação do professor, e sim uma contínua atenção aos sentidos despertados e desenvolvidos em um ambiente controlado. Sob esse prisma, o trabalho interdisciplinar, em conjunto com as atividades específicas, figura como essencial no ensino na escola regular, já que não se dedicar à preparação de sequências didáticas mais significativas que envolvam outros professores e componentes curriculares implica o esmorecimento dos conhecimentos construídos historicamente como ferramentas de interação, de conhecimento do mundo e do outro.

2 SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

O objetivo primordial de trabalhos interdisciplinares é possibilitar aos alunos a solução de problemas a partir de conhecimentos adquiridos em sala de aula. Segundo Nagle (2013), o foco da interdisciplinaridade no ensino de Ciências para o ensino médio consiste na preparação dos alunos para resolução de problemas ou respostas às perguntas a partir da aplicação do que foi aprendido. Em amplo trabalho de revisão de literatura realizado por Mozena e Ostermann (2014, p. 192), foi constatado que trabalhos epistemológicos sobre interdisciplinaridade possuem como visão comum a “[...] superação de um ensino fragmentado, linear e descontextualizado que comumente encontramos nas salas de aula.” Dessa forma, prioriza-se uma formação disciplinar, integrada e autônoma para a ação do aluno como indivíduo aprendiz no mundo (LAVAQUI; BATISTA, 2007). Na presente atividade, o foco foram as escolhas alimentares com base nos conhecimentos dos tipos de moléculas, sendo que tal conteúdo acompanha qualquer indivíduo ao longo de sua vida.

No Ensino Médio brasileiro, poucas ações interdisciplinares ocorrem como estratégia de ensino-aprendizagem (LAVAQUI; BATISTA, 2007). Mesmo a atual legislação brasileira tendo institucionalizado a interdisciplinaridade, poucos estudos são feitos com a finalidade de avaliar como essa forma de ensino tem ocorrido na prática (MOZENA; OSTERMANN, 2014). Em estudo realizado nas escolas de ensino médio do Rio de Janeiro, foi evidenciado que as práticas interdisciplinares não são frequentes, apesar de os professores reconhecerem sua importância

(FIDALGO NETO *et al.*, 2014). No campus no qual o presente trabalho foi desenvolvido, práticas interdisciplinares são estimuladas e abordadas em eventos voltados para a formação dos docentes. Porém, vimos no ensino remoto uma brecha para execução desse tipo de atividade que não tínhamos conseguido executar até então e que servirá de base para o desenvolvimento de tais atividades quando as aulas voltarem ao ensino presencial.

Dentre os desafios encontrados para a execução de atividades interdisciplinares antes do advento do ensino remoto por conta da pandemia, podemos destacar a dificuldade de conciliar turmas e horários que pudessem possibilitar o trabalho integrado entre mais de um professor. Nagle (2013) destaca várias forças que trabalham contra o ensino interdisciplinar nas salas de aula de ciências do ensino médio, sendo que tem destaque o fato de os educadores acreditarem que a ampla familiaridade com muitos tópicos é uma melhor preparação para os testes e para a próxima fase da escolaridade do que a exploração aprofundada de menos tópicos. No esforço para fornecer ampla cobertura de conteúdo, há pouco tempo para gastar fazendo conexões, mesmo dentro da biologia, muito menos com outras disciplinas (NAGLE, 2013). Mozena e Ostermann (2014) ressaltam que muitos professores consideram a interdisciplinaridade importante, porém não conseguem colocá-la em prática. Fidalgo Neto *et al.* (2014) corroboram tal afirmativa destacando que existe uma carência nas habilidades dos professores para desenvolver abordagens interdisciplinares em sala de aula. Partindo de todas essas afirmações, consideramos importante tornar pública nossa experiência com esse projeto interdisciplinar desenvolvido neste momento único que a educação está atravessando, para que possamos aprimorar nossas práticas em sala de aula.

Os professores são essenciais para qualquer mudança na sala de aula, incluindo a implementação de novos padrões, ensino para a compreensão e a inclusão de abordagens mais interdisciplinares à biologia (NAGLE, 2013). Mesmo que um único professor possa trabalhar de forma interdisciplinar (MOZENA; OSTERMANN, 2014), optamos aqui pela metodologia através da execução de projetos, a fim de proporcionar um maior aprofundamento de diferentes áreas do conhecimento. Uma das justificativas dessa escolha foi decorrente do fato de que avaliações de pesquisas indicam que os professores precisam de mais preparação tanto no conteúdo quanto nas estratégias de ensino para ensinar para a compreensão, e que as salas de aula raramente oferecem aos alunos tempo suficiente para entender o conteúdo apresentado (NAGLE, 2013). Portanto, a metodologia pautada em projetos nos proporcionou maior tempo de trabalho com os alunos e diferentes olhares sobre o que os alunos estavam produzindo.

Dentre as ações necessárias para que a interdisciplinaridade alcance a dimensão desejada, destaca-se um esforço concentrado e de longo prazo para mudar currículos, instrução, avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores (NAGLE, 2013). Além disso, há a necessidade de que os cursos de formação (inicial ou continuada) de professores levem em consideração as características de um ensino interdisciplinar, capazes de implementar medidas que possibilitem a formação de profissionais reflexivos e deem maior ênfase à condução do processo de ensino e de aprendizagem de forma significativa, com abertura para o trabalho em equipes interdisciplinares (LAVAQUI; BATISTA, 2007). Desta forma, acreditamos que será possível cada vez mais a incorporação de práticas interdisciplinares, po-

dendo até mesmo melhorar o trabalho executado em condições adversas de ensino, como a que estamos vivendo agora em função da pandemia.

3 O PROJETO EM SI: A ELABORAÇÃO DE UM CARDÁPIO ESCOLAR NUTRITIVO BILÍNGUE

Com o desembarque do novo vírus em solo brasileiro, as escolas foram os primeiros espaços a serem fechados e estão sendo os últimos a retornarem à sua normalidade, tendo em vista a aglomeração com salas quase sempre abarrotadas de estudantes, pouca ventilação, dois a três turnos em funcionamento. Além disso, a qualidade de ensino em escolas cuja abordagem pedagógica e a construção do conhecimento se dê pelas interações sociais será severamente prejudicada na adoção de alunos ilhados em carteiras distanciadas, práticas pouco dinâmicas e produções excessivamente individuais, mesmo no modelo híbrido.

Não estávamos preparados(as) para uma mudança tão radical na área da educação, mais especificamente para a oferta de um ensino remoto que poderia reforçar uma dinâmica pedagógica contra a qual vínhamos resistindo. Como poderíamos utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem sem cair na posição do professor que sabe e ensina ao aluno que aprende apenas ouvindo? Como os estudantes dariam conta de 18 componentes curriculares, cada qual com seu ambiente, leituras a fazer, exercícios para postar, encontros síncronos para estar ou aulas gravadas para assistir? Não estamos nos referindo aqui tão-somente a estudantes que têm uma boa estrutura em casa para estudar, mas também àqueles com dificuldade de um bom sinal de internet, que dependem exclusivamente de um celular para dar conta de todo esse processo, ou que precisam dividir um único computador em casa com irmãos e pais. Nós nos sentimos desafiadas diante da (im)possibilidade da construção de um conhecimento que já não poderia mais se dar nas e pelas interações sociais mediadas por um docente que organiza sua sequência didática a partir dessa experiência vibrante da sala de aula.

Há muitas outras sínteses/metáforas possíveis para o momento pelo qual fomos deflagrados, mas se torna imperativa a discussão sobre as práticas de ensino remoto que se tornaram uma realidade pelo mundo todo, mediadas pela tecnologia digital. No Brasil, escolas públicas e privadas vêm oferecendo, cada qual a seu modo, dispositivos para que os estudantes se mantenham numa rotina de estudos extremamente necessária. No início do processo, notamos, como professoras de uma escola pública que busca a inclusão, que seria injusto iniciar as aulas *on-line* de forma obrigatória, uma vez que nem todos os alunos possuíam tecnologia suficiente para tal, como já mencionado anteriormente. Porém, também foi possível observar que para muitos alunos o contato com a escola, mesmo que virtualmente, era relevante para a manutenção de uma rotina escolar caracterizada por atividades que não eram ideais do ponto de vista pedagógico, mas eram as possíveis de serem executadas considerando-se o momento da pandemia. De modo contrário, as escolas particulares iniciaram seus trabalhos *on-line* de forma muito mais célere e obrigatória aos seus alunos.

As diferenças entre essas ofertas são gritantes e não nos cabe neste momento discuti-las, o que poderia gerar um resultado bastante estereotipado e dispensável para o foco da discussão que propomos sobre nossa experiência de

oferta de ensino remoto para turmas de 1.º ano de Ensino Médio do IFPR, campus Curitiba, em forma de projeto interdisciplinar, cujo objetivo principal seria contribuir com os estudos de prática pedagógica, um tema urgente para os dias atuais e, talvez, para os próximos anos. Essa abordagem se justifica em função de pesquisas em andamento para verificar se o vírus pode se tornar mais transmissível a partir das mutações identificadas (GRUBAUGH *et al.*, 2020; WHO, 2020), apontando que esse quadro pode se repetir num futuro próximo e é justamente em função disso que as escolas precisam estar preparadas para um atendimento remoto de qualidade aos alunos e a suas famílias.

A escolha pelo trabalho com projeto unindo três disciplinas, num primeiro momento, tinha a ver com a redução de volume de trabalho para os alunos, assim como inúmeros encontros síncronos que poderiam se tornar extremamente cansativos para os envolvidos. Outro fator levado em consideração foi que os estudantes precisavam de algo mais estimulante, de uma produção mais desafiadora e relacionada a práticas sociais não apenas para o seu benefício acadêmico, mas também pessoal. Outro aspecto bem preocupante, talvez o mais complicado, foi o fato de que um ou dois alunos de cada turma não tinham acesso à internet, segundo levantamento feito pelas coordenações de curso. Essa situação foi remediada, mais tarde, com a distribuição de dispositivos celulares a esses estudantes, que puderam acompanhar o trabalho em grupos de retomada, mesmo sob a frustração de que não atingiríamos 100% de que a inclusão não passa de uma utopia em nosso país. A desigualdade social nunca ficou tão nítida como neste momento de pandemia. Por outro lado, entendemos também que, ao não ofertar absolutamente nada aos nossos estudantes, estaríamos engrossando o caldo da exclusão.

Justamente em função dessas questões, que são históricas, inclusive, é que decidimos por este recorte de pesquisa-ação, que propusesse práticas didáticas interdisciplinares como modo de ofertar alguma qualidade no trabalho remoto em vez do conforto da postagem de atividades já prontas e vídeos já gravados sem a interação dos atores envolvidos. Logo, como o uso das tecnologias reverberaria em ferramentas que, de fato, fizessem sentido para essa prática pedagógica.

O primeiro passo foi encontrar um tema comum existente nos livros didáticos adotados nas disciplinas de Biologia e de Inglês. Dos temas comuns encontrados, optamos pelo conteúdo relativo às moléculas orgânicas e inorgânicas que poderia ser desenvolvido em conjunto com um dos temas propostos pelo livro didático de Língua Inglesa, nutrição e qualidade de vida (*Nutrition: what is good for you?*).

O tema referente às moléculas orgânicas e inorgânicas pode ser facilmente relacionado aos macro e micronutrientes, facilitando, assim, o contato dos alunos com o conteúdo relativo às proteínas, aos lipídios, aos carboidratos (macronutrientes), às vitaminas e aos sais minerais (micronutrientes). Dessa forma, foi possível abordar o tema para uma discussão bem direta com o dia a dia dos alunos. Não somente o tema, mas o léxico explorado no material didático e a estrutura linguística se encaixavam harmonicamente com o conteúdo de Biologia e a possibilidade do desenvolvimento de um projeto por parte dos discentes.

A utilização do material didático revelou-se uma escolha de bom senso no momento em que nos encontrávamos durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar. A consulta no livro didático, distribuído gratuitamente pelo governo e

entregue aos estudantes no início do ano letivo, evitou que a exposição aos meios eletrônicos fosse ainda maior, e facilitou o acesso a textos que não precisaram ser baixados pelos estudantes, economizando pacote de dados e diversificando as fontes bibliográficas.

Quanto ao conteúdo de Biologia trabalhado, foi selecionada a parte relativa às bases químicas da vida – moléculas orgânicas e inorgânicas, macro e micronutrientes, importância das vitaminas e sais minerais para saúde e alimentação. Este é um tema muito relevante, já que está diretamente ligado à saúde, porque as escolhas que fazemos determinam nossa saúde a médio e longo prazo. Além disso, no primeiro ano de ensino médio, os alunos começam a fazer suas escolhas alimentares e quanto mais informações, melhor a capacidade de optar por aquilo que é saudável e pode proporcionar melhorias na alimentação.

Em anos anteriores, quando na modalidade presencial, para trabalhar esse conteúdo, era solicitado que cada aluno anotasse durante uma semana os alimentos consumidos, para que depois eles avaliassem as proporções entre os macro e micronutrientes e fizessem uma avaliação para identificar se sua alimentação era considerada saudável ou não. No entanto, mesmo que a discussão abordasse a composição molecular dos alimentos, ela não se estendia à prática dos estudantes. Já para este trabalho, foi solicitado que eles elaborassem um cardápio nutritivo para uma cantina escolar, com o intuito de evitar a exposição individual do aluno e incentivar o contato entre os estudantes a partir do trabalho em grupo. Esse conteúdo integra o ensino de Biologia do ensino médio pelo fato de que os alunos já possuem alguma noção no ensino fundamental sobre água, proteínas, lipídios, carboidratos, vitaminas e sais minerais, porém, como ainda não são responsáveis pela própria alimentação, nem sempre o conteúdo é relacionado com os cuidados com a saúde relativo ao que comemos. Este tema é importante para auxiliar os alunos a adotarem uma postura crítica em relação a uma demanda do cotidiano que envolve não só a alimentação em casa, mas também a merenda escolar.

Em Biologia, a ligação entre o conteúdo referente às moléculas e a nossa alimentação cotidiana já vem sendo trabalhado há alguns anos no primeiro ano do ensino médio por algumas razões: a) para muitos alunos, é a primeira oportunidade de fazer escolhas alimentares em horário de almoço fora de casa; b) o campus no qual o projeto foi realizado só possui uma cantina, e não possui restaurante, limitando assim as opções para refeições e privilegiando a opção de lanches; c) o entorno do campus apresenta muitas opções de *fast-food* por se localizar em uma região central da cidade; d) muitos alunos ainda acreditam que estarão mais bem alimentados comendo lanches comprados do que trazendo sua própria marmitta de casa, o que causa muitas vezes maiores gastos às famílias e perdas nutricionais aos próprios alunos, além dos mesmos relatarem que sentiam “vergonha” de se alimentarem com a marmitta trazida de casa. Cabe ressaltar que essa experiência foi acumulada no período anterior à pandemia e que tentamos adaptar ao momento atual considerando as dificuldades impostas aos alunos pelo fato de estarem confinados em casa.

Em Língua Inglesa, o trabalho parte do gênero textual com o qual os estudantes podem aprender vocabulário, refletir sobre estruturas gramaticais e expandir os seus conhecimentos até o ponto em que desenvolvam seu próprio texto

em um contexto comunicativo efetivo. Assim, trabalhamos com gráficos que demonstravam as porcentagens dos alimentos que devem ser ingeridos diariamente para uma dieta saudável, e relatórios, que discorriam sobre as informações encontradas e as expandiam. Os gráficos puderam ser construídos em *sites* ou manualmente, de acordo com a preferência dos estudantes. Não surpreendentemente grande parte dos estudantes optou por usar os recursos digitais disponíveis, e apresentaram gráficos feitos em diversas plataformas e programas.

Além disso, a leitura de imagens e artigos foi parte integrante do projeto, o que permitiu a interação com a Língua Portuguesa. O vocabulário trabalhado durante o projeto e a estrutura linguística foram empregados na construção do cardápio bilíngue, produto final do projeto. Os alunos também assistiram a um discurso de Tedros Adhanon, diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), em que ele discorre sobre a necessidade da alimentação e atividade física durante a pandemia e seus benefícios para o bem-estar físico e mental das pessoas. O discurso foi feito em Língua Inglesa por um etíope, o que se apresentou como ponto de reflexão sobre sua função como língua franca no contexto mundial atual.

O texto também serviu como respaldo para uma discussão mais aprofundada durante aula síncrona, que tratou do uso da língua estrangeira em contexto real e por falantes não nativos, como ferramenta de formação global e atuação dos estudantes como cidadãos, de modo a quebrar paradigmas que possam reforçar estereótipos como aqueles que definem um bom usuário da língua-alvo como aquele que “imita” o falante nativo. Trabalhamos, assim, a ideia de uso de língua para comunicação e atuação no mundo, como ferramenta de ação e forma de expressão, não de opressão.

Se nas disciplinas de Biologia e de Língua Inglesa o uso do livro didático foi uma ferramenta de consulta que poderia ser utilizada, não podemos afirmar o mesmo sobre o trabalho em Língua Portuguesa, já que seus textos, a maioria datados, tornam-se um tanto obsoletos para desenvolver discussões e produções sob a perspectiva da atualidade, da realidade das turmas em tempos de covid-19. Além disso, muitas vezes, os livros didáticos não contemplam temas que coincidam com os dos projetos propostos.

Essa dinâmica confere uma certa liberdade ao professor, mas também maior exigência de trabalho e de responsabilidade autoral para selecionar, analisar e propor sequência didática adequada aos objetivos postos, que no caso seriam: desenvolver leitura e compreensão de textos verbais e não verbais de gêneros variados, como o jornalístico, o artigo acadêmico científico, grafite em murais, peças publicitárias em vídeo, cardápio; linguagem persuasiva; produzir parágrafo dissertativo com boa estrutura de frase, com coesão e pontuação adequada; elaborar em grupo um cardápio bilíngue com alimentos nutritivos para cantina escolar seguindo a norma da língua portuguesa adequada ao gênero textual em apresentação de linguagem e estética persuasiva ao público-alvo.

O que definiu a leitura do mural como motivação para a atividade inicial ao projeto foi a imensa quantidade de grafite em murais espalhados pelo mundo sobre o novo vírus. Esses murais ganharam certa visibilidade no contexto dos primeiros meses da pandemia. O mural em homenagem a Lennon, em Praga, recebeu um acessório inusitado, uma máscara, na qual estava inscrito *ALL YOU NEED IS LOVE*. Nada mais comovente e passível de tantas leituras quanto a renovação dos

sentidos dessa obra. Como seria possível relacionar essa arte gráfica com biologia, língua inglesa e língua portuguesa?

Essa discussão inicial se deu pelo *Google Meet* com cada turma junto às três professoras, no intuito de desvelar os sentidos de cada informação impressa na obra. Importante ressaltar que o trabalho interdisciplinar ganhou mais significado com a união das três professoras em cada encontro, já que a interação entre as disciplinas ficou clara para os estudantes, e a conexão entre os conteúdos específicos a partir do mesmo tema aconteceu de forma mais fluida. Além disso, o projeto interdisciplinar previu a leitura de textos comuns, e explorá-los em conjunto permitiu que as diversas camadas de cada um, dependendo do foco da leitura, fossem exploradas pelos discentes com a intermediação das professoras. Assim, não somente o conteúdo apresentado pelos textos, mas também diferentes abordagens de leitura foram exploradas, o que adiciona mais um aspecto positivo do trabalho interdisciplinar.

Assim, a leitura da imagem se estendeu muito além do que as práticas isoladas de cada disciplina poderiam prever. Muitos alunos consideraram importante refletir sobre a letra da música *ALL YOU NEED IS LOVE*, sobre sua mensagem, já que ela aborda toda forma de amor: cuidados com o corpo e com a mente, de uma comunicação nutrida de paz, de esperança, de solidariedade e de união. Outros apontaram como emergência o uso de máscaras ao combate da doença como uma das principais medidas sanitárias indicadas pela OMS.

O resultado dessa troca de impressões amparou os estudantes na produção de um parágrafo dissertativo como atividade a ser postada na plataforma *Google Classroom*. No entanto, antes da postagem, tivemos encontros para aulas mais específicas com o objetivo de estudar a estrutura de um parágrafo, seus desdobramentos a partir de seu tópico frasal, a necessidade de uma boa coesão e pontuação. Cabe ressaltar aqui que todas as produções passaram por reescritas a partir de exercícios de reflexão linguística sobre os conteúdos trabalhados. Outros materiais utilizados no projeto foram organizados semanalmente na plataforma *Google Classroom*: duas leituras obrigatórias, sendo uma reportagem, “O papel das vitaminas e dos minerais na imunidade diante do Coronavírus” (VEJA SAÚDE, 2020), e um artigo científico “O fino equilíbrio entre nutrição e imunidade” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNOLOGIA, 2019).

A decisão de inserir um artigo científico como leitura básica no trabalho veio do contexto urgente de se cancelar como fundamental o papel da ciência e, conseqüentemente, da pesquisa para nosso dia a dia. Montar um cardápio nutritivo exige conhecimento, não se monta um material dessa envergadura sem um saber prévio sobre o funcionamento mínimo do nosso corpo e das vitaminas e sais minerais presentes nos alimentos, da ingestão do alimento às células do nosso corpo.

Além desses materiais, disponibilizamos outros dois textos, ambos jornalísticos, um sobre como está a alimentação dos jovens no Brasil e outro sobre o olhar atento dos jovens frente ao discurso falacioso da indústria alimentícia, com publicação em 2019 e 2020, respectivamente. A sequência das aulas em encontro síncrono resultou em um bate-papo informado com cada turma a partir dos sentidos de cada texto e pela percepção dos estudantes, no intuito de desenvolver um trabalho de letramento crítico. Na sequência, o trabalho de Língua Portuguesa teve como foco o gênero cardápio, a ser realizado em grupo, organizado remotamente

para a produção de um cardápio bilíngue para cantina escolar, com critérios bem delimitados conforme conteúdos contemplados nos encontros síncronos e assíncronos, a saber:

Figura 1 – Visualização do trabalho solicitado aos alunos

IPLINAR: Biologia, Inglês e Língua Portuguesa

Mural Atividades Pessoas Notas

22 A 03/07/2020

Food and Nutrients. Verb there + to be Data de entrega: 3 de

Orientações para o trabalho final: CARD... 1 Data de entrega: 3 de

Item postado em 22 de jun. de 2020 Editado às 22 de jun. de 2020

- Será preciso pensar em um nome para esse estabelecimento (em inglês ou em português);
- Elaborar em um parágrafo um texto de apresentação da cantina ao cliente (apenas em Língua Portuguesa);
- Criar um cardápio semanal, de 2a a 6a feira, com lanches, almoço e jantar, em inglês e português;
- Descrever com linguagem persuasiva, pelo menos, um prato, para o destaque do chef, convencimento de consumo e demonstrar que compreendeu o valor nutricional dos alimentos (apenas em português);
- Conter algumas ilustrações. Afinal, também comemos com os olhos!!!

- INFORMAR POR EMAIL ÀS PROFESSORES OS GRUPOS FORMADOS. CADA GRUPO TERÁ UMA PROFESSORA COMO ORIENTADORA DO PROJETO FINAL.

27	3
Entregues	Trabalhos

Ver atividade

Fonte: registrada pelas autoras.

Apesar de esse tópico aparecer no final da plataforma, ele foi discutido junto aos estudantes já nas etapas iniciais do projeto, a fim de que soubessem quais seriam os objetivos de trabalho, para que serviram os encontros e cada conteúdo abordado. Esses critérios funcionaram como possibilidade de autoavaliação aos alunos sobre sua própria produção e como critérios de avaliação às docentes.

4 DEGUSTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS E NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO

Apesar de toda organização do trabalho estruturado em plataforma digital, notamos que alguns grupos, mesmo após encaminhamentos do material para reescrita, principalmente em relação às correções no que concerne à adequação da escrita à norma culta, não conseguiram compreender o motivo pelo qual precisavam efetuar as alterações. Diante disso, houve registro das dificuldades mais recorrentes para retomada no trabalho posterior, como reescrita coletiva de um dos cardápios, reescrita de frases truncadas por problemas de pontuação ou coesão, análise de um cardápio cujo texto de apresentação estivesse de acordo com o gênero textual trabalhado. Essas intervenções minimizaram as dificuldades, porém, pelo fato de não ter ocorrido interação em sala de aula entre estudantes e desses com a docente de Língua Portuguesa, ficou praticamente impossível afirmar se a dinâmica beneficiou a todos. Apesar dos critérios de elaboração do cardápio e das instruções detalhadas, alguns alunos perguntavam sobre o que era para

fazer. Diante disso, foi necessário revisitar esse tópico várias vezes ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Para o conteúdo de Biologia, o resultado esperado em relação aos cardápios era que os alunos percebessem que, quanto mais processados são os alimentos que consumimos, menos nutrientes eles contêm e mais prejuízos à saúde eles acarretam. Atualmente, a indústria produz alimentos cada vez mais palatáveis, ricos em carboidratos e gorduras saturadas e pobres em densidade nutricional. Isso faz com que os jovens e adolescentes apresentem cada vez mais doenças relacionadas a uma alimentação inadequada, como obesidade, diabetes, anemia, entre outras. Dentre os pontos positivos observados nos cardápios, podemos ressaltar:

- a) a sugestão de preparos com opções integrais em pratos tais como: sanduíche, macarrão e *cookies*. Isso reflete o fato de que os alunos conseguem classificar o uso da farinha de trigo integral como sendo mais saudável que a farinha de trigo branca (mais processada), uma vez que o processamento leva à perda de nutrientes, maior absorção pelo organismo dos carboidratos, desbalanço no sistema hormonal relativo à insulina e glucagon e sensação de fome mais rápida;
- b) boa classificação dos nutrientes contidos em alimentos como frutas e vegetais, chamando a atenção para riqueza nutricional desses alimentos;
- c) substituição de alguns pratos à base de massa, como lasanha, por exemplo, por vegetais como berinjela, palmito e abobrinha;
- d) a combinação de arroz e feijão foi reconhecida em vários cardápios como uma opção saudável, valorizando não só a cultura brasileira como também os nutrientes contidos nessa combinação. E, em vários cardápios, foi privilegiado o arroz integral.

E, em relação aos pontos negativos, foi possível observar que:

- e) para alguns alunos, lanches, principalmente hambúrgueres, possuem o mesmo valor nutricional do que refeições à base de vegetais, proteínas e carboidratos menos processados;
- f) refeições à base de carboidratos ainda são vistas como opções saudáveis.

Cabe destacar que não necessariamente os alimentos listados nos cardápios fazem parte da rotina alimentar dos autores dos trabalhos. Porém, acreditamos que, ao proporcionar essa atividade lúdica aos alunos, propusemos chances de eles pensarem em escolhas alimentares mais saudáveis no seu dia a dia.

Em Língua Inglesa, o trabalho com diversos gêneros textuais ligados ao cotidiano dos alunos é uma prática bastante corrente. Frequentemente se trabalha com a leitura, análise e produção de campanhas publicitárias, memes, vídeos curtos - como *trailers* de filmes, clipes de música - *blogs* e *vlogs*, entre outros, incluindo cardápios. Contudo, segundo pesquisa rápida e informal feita durante as aulas síncronas, o trabalho interdisciplinar é algo novo, pelo menos na vivência escolar da maior parte dos estudantes que participaram deste que propusemos. A produção do cardápio envolveu muito além da prática do que se estudou em Língua Inglesa, mas também todos os passos necessários para o desenvolvimento do parágrafo descritivo do restaurante que eles viram em Língua Portuguesa, bem

como os aspectos das moléculas que estudaram em Biologia. O olhar dos grupos para o trabalho teve de ser multifocal; ao mesmo tempo que se dedicavam à pesquisa do vocabulário pertinente à Língua Inglesa e que escreviam seus parágrafos respeitando as regras da norma padrão, coesão e coerência em Língua Portuguesa, deveriam também atentar-se para os mesmos aspectos em Língua Inglesa e ainda às características nutricionais dos alimentos oferecidos em seu *menu*. Por outro lado, em muitos casos, o trabalho de Língua Inglesa ficou em segundo ou terceiro plano, limitando-se apenas à tradução dos alimentos, sem um trabalho de pesquisa dos equivalentes na língua estrangeira, como alimentos com ou sem tradução específica ou preparos típicos de algum país em que o inglês é a língua oficial.

Logo, é preciso salientar aqui que a tentativa de tornar os estudantes mais ativos nesse processo de ensino-aprendizagem, ainda que no modelo remoto e apesar de os resultados terem se mostrado razoáveis, não representa que compartilhamos da ideia de que o ensino básico seja viável sem as interações presenciais de sala de aula. Entretanto, percebemos que ter trabalhado na perspectiva de um olhar “[...] interdisciplinarmente atento, recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações.” (FAZENDA, 1998, p. 3).

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998.
- FIDALGO NETO, A. A. et al. *Interdisciplinarity and teacher education: The teacher’s training of the secondary school in Rio de Janeiro-Brazil*. 2014.
- GRUBAUGH, N. D.; HANAGE, W. P.; RASMUSSEN, A. L. Making sense of mutation: what D614G means for the COVID-19 pandemic remains unclear. *Cell*, v. 182, n. 4, p. 794-795, 2020.
- HERNANDÉZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017.
- LAVAQUI, V.; BATISTA, I. de L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. São Paulo: Ed. Salinas, 2015.
- MOZENA, E. R.; OSTERMANN, Fernanda. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 16, n. 2, p. 185-206, 2014.
- NAGLE, B. Preparing high school students for the interdisciplinary nature of modern biology. *CBE — Life Sciences Education*, v. 12, n. 2, p. 144-147, 2013.
- OLIVEIRA, O. C. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira. Instituto Federal do Maranhão: *Revista Acta Tecnológica*, vol. 11, n. 01. p. 47-55, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. *Coronavirus disease (COVID-19): situation report*, 185. 2020.

SANCHO, J. M. Entrevista. 1997. Disponível em: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/liopara.htm>. Acesso em: 9 maio 2021.

SANCHO, J. M. La Transformación de las Tecnologías de Información y la Comunicación en Tecnologías de La Educación: componentes de um camino incierto. Pontificia Universidade Católica do Paraná: *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 651-669, 2009.

SANTOMÉ, J. T. O conceito de interdisciplinaridade. In: SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 28 maio 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

APRENDIZAGENS, AFETOS E DESAFIOS: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

*Fernanda Priscila Alves da Silva**

RESUMO

O contexto de pandemia, devido ao COVID-19, fez emergir diversas mudanças e transformações no cotidiano das pessoas e, particularmente, no contexto universitário. O objetivo deste artigo/relato de experiência é realizar um debate sobre os desafios do exercício da docência em tempos de pandemia, assim como acerca do processo de construção do ensino remoto, considerando as vivências e experiências educativas e pedagógicas neste contexto. Para tanto, são apresentadas reflexões provenientes das vivências da docente/pesquisadora e autora do texto no ensino, na pesquisa e no desenvolvimento de projetos de extensão. A metodologia aqui utilizada propõe-se, para além de expor os resultados de uma pesquisa, a apresentar a experiência construída na docência-discência e, desse modo, afirmar que o que se torna relevante são os processos educativos tecidos ao longo do processo de aprendizagem construídos em tempos de pandemia. A discussão apresentada está orientada segundo o pensamento de Paulo Freire, considerando a relevância dos seus escritos para pensar a educação como prática de liberdade, um exercício que se constrói a partir do diálogo, da relação docência e discência, do ensino-aprendizagem e da natureza política e transformadora do processo educativo na Universidade em sua relação com a sociedade.

Palavras-chave: Docência. Discência. Ensino remoto. Universidade e sociedade. Paulo Freire.

LEARNING, AFFECTS AND CHALLENGES: TEACHING AND EDUCATION IN A COVID-19 PANDEMIC CONTEXT

ABSTRACT

The pandemic context, due to COVID-19, brought about several changes and transformations in people's daily lives and, particularly, in the university context. The purpose of this article/experience report is to debate the challenges of teaching in pandemic times, as well as the process of building remote learning, considering

* Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: 0000-0003-3795-3916. Correio eletrônico: feracatejo2@gmail.com

the educational and pedagogical experiences in this context. Therefore, reflections from the author's experiences in teaching, in research, and in the development of extension projects are presented in this text. The methodology used here proposes, in addition to exposing the results of the research, to present the experience built in teaching-learning and, in this way, to affirm that what becomes relevant are the educational processes that are created throughout the learning process which is built in pandemic times. The present discussion is in alignment with Paulo Freire's thinking, acknowledging the relevance of his writings in what comes to thinking of education as a practice of freedom, an exercise that is built from dialogue, the relationship between teaching and teaching, teaching-learning, and the political and transformative nature of the university's educational process in its relationship with society.

Keyword: Teaching. Learning. Remote learning. University and society. Paulo Freire.

APRENDIZAJE, AFECTO Y DESAFÍOS: ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19

RESUMEN

El contexto de pandemia, por COVID-19, provocó varios cambios y transformaciones en la vida cotidiana de las personas y, en particular, en el contexto universitario. El objetivo de este artículo/relato de experiencia es realizar un debate sobre los desafíos de la docencia en tiempos de pandemia, así como el proceso de construcción de la enseñanza remota, considerando las vivencias y las experiencias educativas y pedagógicas en este contexto. Por tanto, se presentan reflexiones de las experiencias del docente/investigador y autor del texto en la docencia, la investigación y el desarrollo de proyectos de extensión. La metodología aquí utilizada propone, además de exponer los resultados de una investigación, presentar la experiencia construida en la docencia-alumno y, de esta manera, afirmar que lo que cobra relevancia son los procesos educativos que se tejen a lo largo del proceso de aprendizaje construido en tiempos de pandemia. La discusión que aquí se presenta se basa en el pensamiento de Paulo Freire, considerando la relevancia de sus escritos para pensar en la educación como una práctica de libertad, bien como un ejercicio que se construye a partir del diálogo, de la relación entre profesores y alumnos, de la enseñanza y del aprendizaje, y de la naturaleza política y transformadora del proceso educativo en la Universidad en su relación con la sociedad.

Palabras clave: Docencia. Alumno. Enseñanza remota. Universidad y sociedad. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe para a humanidade inteira, em diferentes contextos e lugares, outras formas de tecer e de construir a vida. Para exempli-

ficar, desde meados de março de 2020, a insígnia “fique em casa” tornou-se algo presente no cotidiano das pessoas, significando o “ficar em casa” uma forma de garantir a integridade física. Frente a isso, o “ficar em casa” tornou-se um movimento acessível a poucos. Ao analisarmos de modo minucioso, sabe-se que para boa parte da população o “ficar em casa” só seria possível se houvesse políticas públicas que garantissem tal ato (o que não ocorreu de forma equânime). De toda forma, “ficar em casa” tornou-se algo necessário e urgente e, especificamente, um processo que implica cuidar de todos os protocolos de segurança e de cuidado com a vida: utilizando máscaras, realizando a higienização constante das mãos, usando álcool em gel e praticando o isolamento social. Por isso, neste processo de “ficar em casa”, os diversos modos de trabalho, dentre eles a docência, passaram a ser uma prática construída a partir das telas, mais precisamente, “de dentro de casa” para o mundo.

Diante disso, dentre as diversas tarefas desenvolvidas em tempos de pandemia, este texto pretende trazer à tona algumas reflexões sobre o processo de construir/fazer docência no ensino superior em tempos de pandemia, arguindo sobre os desafios, os enfrentamentos e também as possibilidades, em um contexto onde o diálogo em sala de aula deu lugar aos cliques, aos *chats*, aos fones e às câmeras, nas diversas plataformas possíveis de serem utilizadas e acessadas neste momento. Adicionalmente, existem os desafios de acesso à internet, por exemplo, um dilema real e, ao mesmo tempo, político, que influencia diretamente os desafios de conciliar e equilibrar os afazeres e a vida da casa com a vida da universidade. Isto é, este movimento nos colocou frente a frente com a discussão sempre necessária acerca da relação da universidade com a sociedade. Em particular, é importante destacar que, em tempos de desmonte da educação, a universidade e o seu fortalecimento com as lutas da sociedade têm sido fundamentais. Assim, trata-se, portanto, de resgatar a resistência e a dimensão política da educação.

De fato, a partir destas palavras iniciais, recordo Paulo Freire (2020, p. 25), quando afirma que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.” A memória desta relação entre docência e discência como algo indissociável, neste texto, tem grande relevância, na medida em que nos remete ao fato de que, ao falar da docência, estamos também falando da discência em sua dialética. Trata-se de uma relação e de um processo educativo tecido e construído a partir do diálogo, das trocas de saberes e da aprendizagem. Com efeito, a partir deste lugar, o presente texto vai emergindo, pois, em tempos de pandemia, o fortalecimento desta relação tem sido a partir da experiência aqui apresentada como um elemento-chave, ou seja, a qualidade e o grau de fortalecimento deste diálogo/relação podem contribuir, ou não, inclusive para o fortalecimento da relação entre a universidade e a sociedade. Nunca é demais lembrar que a universidade, enquanto espaço de construção de conhecimento, de lugar da pesquisa, é também um âmbito de compromisso ético e social com as lutas e reveses da sociedade. Assim, faz parte de sua missão envolver-se e comprometer-se com as lutas políticas, sociais e cotidianas das pessoas.

Em suma, na discussão aqui proposta, retomo as categorias docência, discência, ensino remoto, universidade e sociedade como elementos-chave para re-

fletir sobre os modos como os processos educacionais foram e têm sido tecidos no Ensino Superior, em contexto de pandemia. A conjuntura desta reflexão está ancorada na experiência em Universidade Pública, a partir de abordagens metodológicas ativas, participativas, colaborativas e criativas, cujo objetivo tem sido o de privilegiar o protagonismo dos estudantes como construtores de saberes, o favorecimento de aprendizagens colaborativas com uso de múltiplas linguagens e de ambientes virtuais com uma mediação docente propositiva para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

2 ENTRE A CASA, AS PALAVRAS E A TELA: DOCÊNCIA E DISCÊNCIA EM TEMPO DE PANDEMIA

Diante do espanto causado pela chegada da pandemia de COVID-19, dos medos e das inseguranças do momento, a Universidade começou a pensar em formas e modos de continuar desenvolvendo pesquisas e estudos imprescindíveis, principalmente no campo da saúde, cuja contribuição é, sem dúvida, relevante no enfrentamento dos desafios pandêmicos, sociais e políticos. Assim, à Universidade coube, ainda, articular o processo de ensino e extensão, resguardando, sobretudo, o direito à educação no ensino superior de qualidade, fazendo-se o uso de outras ferramentas de ensino. Posto isto, essas ferramentas começaram a ser descobertas e redescobertas por muitos docentes e pela Universidade em si. Por isso, como dito anteriormente, neste texto, parto da realidade construída na universidade pública, no desenvolvimento de projetos de extensão durante a pandemia e, sobretudo, na prática realizada “em sala de aula”, na aprendizagem em “ambientes virtuais” e na prática educativa em sua relação dialética entre ensinar e aprender.

Por esta razão, resgato três imagens importantes nesta discussão: a casa, as palavras e a tela. A partir destas três imagens, discuto a relação do ensinar e do aprender, assim como problematizo, a partir da experiência vivida nestes tempos pandêmicos, o modo como pude (dentro das possibilidades viáveis) fazer docência neste contexto. Precisamente, este “fazer docência” só tem sentido quando está relacionado com a experiência da discência, por compreender que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos [...]”, mas, sobretudo, constitui um espaço de troca onde “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender.” (FREIRE, 2020, p. 25)

Diante da primeira imagem (a casa), resgato a memória acerca deste lugar como lócus dos afetos. A casa como lugar dos afetos, o lugar da intimidade, das trocas familiares, do aconchego. A casa também tem sido o lugar dos desafetos, das contradições e até das violências. Por esta razão, o “ficar em casa”, para muitos, nestes tempos pandêmicos, foi e tem sido um grande desafio. Em particular, estudar e promover “aulas” também entra no rol de alguns dos desafios deste processo. Por conseguinte, a casa é o lugar onde “coisas da vida” e “cotidianas” intensamente emergem. Estamos falando sobre a comida sendo feita, dos brinquedos espalhados pela casa, da roupa que precisa ser estendida, das coisas que precisam ser feitas. A casa, antes lugar de descanso, para muitos tornou-se lugar de cansaços. Dentro de casa, a espreitar a vida pela janela, clicamos nos *links* e nas plataformas digitais para assistir a aulas, dar aulas, pesquisar, estudar e,

assim, quando as nossas casas, antes “ocultas”, emergem diante de nós, vemos e ouvimos cantos, gritos, barulhos inesperados, cenas escondidas, a vida nossa de cada dia estampada bem diante de nós. Exemplificando, recordo um dia, em plena aula de introdução ao trabalho acadêmico, em que, mesmo estando com a porta fechada, do outro lado o meu filho de quatro anos estava cantando em alto e bom tom, esperando que “a tal da aula” terminasse para que a gente pudesse brincar. A partir daquele dia, depois que os estudantes escutaram aquela cantoria, fiz questão de contextualizar as cenas da minha casa aos que estavam presentes nas “aulas nossas de cada dia”. Com efeito, trazer à cena o contexto, olhar o chão e aprender com os ensinamentos que o chão nos traz foi um dos primeiros aprendizados em tempos de ensino remoto.

Assim, comecei, então, a fazer uso das “palavras”. Resolvi escrever cartas aos estudantes, cartas afetivas, perguntando como estavam e como se sentiam. Para a minha surpresa, estas cartas/*e-mails* eram respondidas e se tornaram um lugar possível de encontro com o outro lado da tela. Em resumo, os encontros presenciais com mediação tecnológica tornam-se ainda mais virtuais ao percebermos que, muitas vezes, as câmeras dos estudantes não eram abertas e, frequentemente, o “encontro” era marcado por longos silêncios que pairavam no ar. Diante disso, comecei a observar que as cartas escritas de forma mais próxima, com perguntas e trocas, nos possibilitaram uma proximidade para construirmos o conhecimento a partir das vivências do momento presente. A seguir, um pequeno trecho de uma das cartas *e-mail*:

O motivo de escrever, e por isso em forma de carta, é saber um pouco sobre como vocês estão, o que estão fazendo, alegrias, dificuldades. Creio que este é um tempo de nos fortalecermos cada vez mais. Nesta carta que lhes escrevo, lembro que enviei algumas sugestões de leituras, mas certamente, o mais importante neste momento não são as leituras em si, mas o quanto podemos nos fortalecer, por isso me dirijo a cada um (a) no intuito de dizer que estamos juntos. (SILVA, 2020).

Considerando as respostas positivas em relação às cartas/*e-mails*, observei que era muito importante resgatar uma das premissas *freireanas* para o momento: “o direito de dizer a sua palavra”. Como eu poderia promover que cada estudante pudesse dizer sua palavra? Algumas telas permaneciam fechadas, a internet muitas e muitas vezes “nos deixou na mão”, e eu sabia, por experiência própria, que, na maioria das vezes, acompanhar as aulas estava atrelado a cuidar das coisas da casa. Por esta razão, sugeri que todos os dias, no início das aulas, fariamos o que chamei de “tertúlia literária”, concedendo que, neste momento, cada estudante pudesse ler o trecho de algo que nos últimos tempos estivesse lendo. Poderia ser poesia, música, recorte de algum artigo. A ideia era que esse trecho tivesse algo em comum com o contexto vivido no momento. Não seria obrigatório. Cada um poderia participar da “tertúlia literária” no seu tempo, sendo possível não participar. A escolha do texto que, inclusive, servia de pretexto para as nossas aulas, não precisava estar vinculada necessariamente aos textos das disciplinas ofertadas. Assim, aos poucos, as partilhas dos textos foram surgindo. Conceição Evaristo, Ailton Krenak, Bell Hooks, Maya Angelou, Paulo Freire, a música “Sujeito de sorte”, de Belchior, foram algumas das vozes que tomaram conta das nossas

aulas. O mais surpreendente foi perceber que os estudantes desejavam a chegada deste momento nas aulas, mas, sobretudo, de captar que, a partir desta experiência, as câmeras começaram a ser abertas e as trocas construídas.

Freire (2011, p. 19-20) nos aponta que a “[...] leitura do mundo precede à leitura da palavra [...]”, e, neste processo, a prática pedagógica encontra eco na prática política, ou seja, a decifração da palavra oportuniza a releitura da história e até mesmo uma leitura dos acontecimentos presentes. Efetivamente, a partir do momento em que os estudantes começaram a compartilhar os seus textos, a vida também foi apresentada, e, então, o diálogo como possibilidade de exercício do fazer discente e docente, do encontro entre ensinar e aprender, foi reverberado. Constate-se que, a partir do pronunciamento de palavras provenientes das poesias, dos trechos, dos recortes e das músicas de outros autores, tornou-se possível ecoar as vozes escondidas por detrás dos microfones e das câmeras, as vozes reais misturadas aos filhos sentados ao lado, as vozes das mães, dos pais, dos tios, dos avós, passando por detrás para “ver” se estavam acompanhando a aula mesmo, além de todo o movimento das casas do lado de lá.

Prosseguindo, a terceira imagem aqui apresentada é a tela, e dela emergem as possibilidades de fazer docência e discência em tempos de ensino remoto. A tela como ferramenta. A tela como lugar de encontro. A tela como lugar de espanto e medo. A tela como possibilidade de aprendizagem. Neste sentido, tem sido necessário significar o modo como são construídas e utilizadas as plataformas digitais, ou seja, para compreender de que modo os processos se organizam a partir desta ferramenta, quais são os entraves, os desafios, mas, sobretudo, quais são as potencialidades.

3 “FICAR EM CASA” E ESTAR NA UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS E CONTRADIÇÕES

Naturalmente, no atual cenário de pandemia de COVID-19, instaurou-se um contexto de insegurança e de incertezas no que tange à docência universitária. Vimo-nos diante da experiência de aprender a utilizar as plataformas digitais, com vistas a aprender e desenvolver habilidades urgentemente necessárias para o ensino remoto. A pandemia nos mostrou que as Instituições e as Universidades Federais não estavam preparadas para lidar com as demandas tecnológicas e com outras formas de pensar o ensino superior. Neste movimento de mudanças, fomos convocados a (re)pensar as metodologias, as práticas pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem (não mais na modalidade presencial) e a construção de outras perspectivas educacionais. A partir destas questões, “ficar em casa” e estar na universidade corresponde a movimentos atravessados por contradições. Estas contradições e a leitura destes movimentos podem ser, a partir de uma perspectiva crítica, horizontes que surgem em meio ao caos.

Por esta razão, faz-se importante destacar estes dois movimentos: ficar em casa e ao mesmo tempo estar na universidade. Dito isso, referencio, neste momento, o segundo movimento, visto que o primeiro já foi abordado. Como vimos, estar na universidade estudando, pesquisando, ensinando em tempos de pandemia trouxe diversas questões. Dentre elas, além dos elementos acerca de como este processo deveria acontecer, atrelado às dificuldades e ao despreparo para lidar com o ensino remoto, por exemplo, é importante retomar qual é o papel da

universidade na sociedade, e, sobretudo, inferirmos sobre como ela tem exercitado o seu papel na contemporaneidade. Não podemos esquecer que a Universidade, como bem público, tem como missão desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão com compromisso e responsabilidade social. Assim, é importante frisar que, recentemente, a crise da universidade está associada às políticas neoliberais, que, particularmente, nestes últimos anos, levaram ao total desmonte da Educação. Da mesma forma, o descaso do governo brasileiro com o setor pode ser bem vislumbrado nas ações de corte de recursos destinados à educação e no desrespeito à autonomia das Universidades.

Concretamente, as mudanças que pudemos acompanhar com a chegada da pandemia de COVID-19 afetaram significativamente o cotidiano das Universidades, seja no que tange ao ensino, à pesquisa ou à extensão. Na discussão que estamos construindo neste texto, é fundamental que nós, docentes e pesquisadores, possamos olhar nossos contextos e realidades com criticidade, para seguir pensando e refletindo sobre o impacto da pandemia em nossos cotidianos educacionais e universitários. Neste caminhar, recorro a natureza política do processo educativo proposto por Paulo Freire. Mais do que nunca, diante deste cenário, faz-se urgente compreender o processo educativo como ato político. Destarte, as perguntas acerca do direito à educação são retomadas: educação a favor de quem? Educação para quê? Estas são algumas perguntas que, no cenário de pandemia, pululam, gritam e estão escancaradas. Algumas cenas cotidianas de dentro de casa, estando na universidade, saltam aos olhos. Quantos estudantes durante este período, por terem suas bolsas científicas “cortadas”, por terem que retornar ao interior (quando estudam nas Universidades Federais dos Centros), por não terem recursos suficientes, não tiveram acesso, por exemplo, à internet para participar e acompanhar as aulas? Quantos projetos de extensão foram interrompidos, dificultando a possibilidade de a Universidade contribuir, efetivamente, com ações sociais e políticas nas comunidades locais e nos diferentes contextos e realidades? Quantas pesquisas e estudos foram interrompidos, também, pela falta de recursos?

Perante o exposto, não é possível pensar a educação sem que pensemos nas contradições do tempo presente, mas, também, faz-se necessário que, mesmo neste contexto, a Universidade se reinvente, resistindo a partir das vozes de docentes, dos discentes e de todo o corpo universitário que luta pelo direito à educação de qualidade, pelo acesso e pela permanência – esta última, construída a partir de práticas e iniciativas das Universidades em sua diversidade e heterogeneidade no cenário brasileiro. Diversos congressos, *lives*, webinários, chamadas públicas denunciando o desmonte da educação e, ao mesmo tempo, criando e recriando práticas pedagógicas possíveis. Aconteceram, também, inúmeras ações de docentes se reinventando neste processo, refazendo suas práticas e aprendendo novas metodologias e epistemes.

Por isso, este processo de criação e recriação dialoga com a dimensão de inacabamento proposta por Paulo Freire (2007). Trata-se, portanto, de refletir a prática docente e a prática pedagógica não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico, onde prática e teoria se fazem e se refazem. Efetivamente, o momento de pandemia nos colocou frente a um constante fazer e refazer das nossas práticas dentro da “sala de aula virtual”, no contexto de desenvolvimento de pesquisas e estudos e no processo de construção das práticas extensionistas.

4 APRENDIZAGENS, AFETOS E DESAFIOS: VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O exercício da docência no Ensino Superior no contexto pandêmico da Covid-19 a partir do relato compartilhado neste artigo e do pensamento de Paulo Freire e suas contribuições para pensar a educação pode ser vislumbrado a partir do reconhecimento de aprendizados, afetos, trocas de saberes e, sobretudo, do enfrentamento dos desafios desde e a partir das vivências universitárias. Estas vivências e práticas têm sido consideradas aqui, a partir, por exemplo, do ensino remoto e das práticas tecidas neste contexto.

Quando pudemos nos deparar e estar diante da vivência de compartilhar conhecimentos, por meio de outro lócus, que não o presencial, iniciamos um processo de aprendizagem sobre os tipos de plataformas digitais disponíveis e acerca dos modos de operacionalização destas plataformas. Neste processo, entendi que era necessário, sim, aprender como utilizar tais ferramentas, mas, sobretudo, a não perder de vista o modo sobre como aquilo poderia afetar os meus alunos e as minhas alunas. Neste sentido, a escrita de cartas/*e-mails*, assim como a socialização de poemas, músicas, fragmentos de textos, foram pretextos para chegar aos estudantes e permitir que o encontro e o diálogo entre docente e discente pudesse se concretizar. Ao final do semestre, ao realizar uma avaliação sobre a didática e metodologia utilizada, de modo geral e de forma bastante positiva, os discentes avaliaram como muito significativa a escrita das cartas/*e-mails*, pois, a partir daí, sentiram-se à vontade para falar de si e sobretudo para se colocar à disposição no enfrentamento dos desafios que o processo de aprendizagem, em tempos pandêmicos, lhes provocou. Por outro lado, a avaliação acerca da “tertúlia literária” foi a de que estes espaços lhe permitiram “superar a timidez”, “ter coragem de abrir a câmera”, “conseguir falar minha voz abrindo o microfone”, elementos muito importantes no processo ensino-aprendizagem. Sentir-se à vontade para estabelecer trocas e compartilhar saberes.

De fato, durante o atual contexto pandêmico que se arrasta, muitas das nossas preocupações, enquanto docentes, têm sido a de nos apropriarmos de ferramentas tecnológicas. Tais ferramentas necessárias para o ensino remoto, neste cenário, não garantem sentido de inclusão, uma vez que as formas e os usos que podemos fazer da mediação tecnológica é que podem propiciar a conexão. Alguns dos meus alunos e alunas afirmaram que, durante os espaços e aulas iniciados com a “tertúlia literária”, por exemplo, sentiram-se incluídos no processo, percebendo que a “academia é também humanidade”. Este foi um dos relatos que mais me marcou neste processo. Um de meus alunos contou, ao final da disciplina, que estava descredenciado da Universidade e que, em contexto de pandemia, havia decidido deixar de lado o desejo de “se formar”. No entanto, quando pôde compartilhar na “tertúlia literária” um texto de sua escolha e tecer uma reflexão junto à turma, somado ao processo dialógico construído na disciplina, este começou a perceber que, afinal, “a academia é também humanidade”. Nos espaços de sala de aula virtual, é importante ter o domínio acerca das ferramentas tecnológicas, sim, mas, sem perder de vista a perspectiva de uma educação que seja atravessada pela amorosidade, como bem nos ensinou Paulo Freire. Esta amorosidade, quando compartilhada, pode proporcionar a dignidade coletiva e as utópicas esperanças

tão necessárias em contexto pandêmico. A amorosidade, na perspectiva de Paulo Freire, “[...] é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e vida” (FERNANDES, 2008, p. 37).

Ante o exposto a partir destas questões, aponto algumas luzes da prática construída desde esta experiência docente. Estas luzes se ancoram em aspectos do pensamento de Paulo Freire, os quais retomo aqui tendo como fundo a experiência aqui narrada. As luzes podem ser entendidas como inéditos-viáveis em tempos de pandemia. Os inéditos-viáveis, na perspectiva *freireana*, emergem a partir do reconhecimento das situações-limite, ou seja, daquele lugar onde as possibilidades parecem findar. Os inéditos-viáveis nos apontam as possibilidades e nos mostram que não há nada definitivo, pronto e acabado. Eles estão no campo dos sonhos coletivos, sonhos democráticos a serviço da humanidade em nós. Quando, em sala de aula, explico que tenho em casa duas crianças e que, provavelmente, elas me chamarão durante a aula, ou até irão cantar do lado de fora enquanto esperam “a aula da mamãe acabar”, de certa maneira, demonstro que minhas alunas-mães podem e devem também se pronunciar acerca de suas vivências. Comecei a perceber que, a partir do momento que verbalizava esta experiência, também estas alunas compartilhavam os desafios de estar “sendo mãe” e estudando dentro de casa. As situações-limite do momento vivido podem, igualmente, nos impulsionar a construir inéditos-viáveis. Neste texto destaco alguns destes inéditos viáveis: por uma docência afetiva e comprometida eticamente com os discentes; pelo direito a dizer a palavra e a vida em tempos de pandemia; por uma educação dialógica e transformadora na qual saberes são compartilhados; por uma educação política em que a universidade está a serviço e em comunhão com os desafios emergentes da sociedade contemporânea.

Em relação ao primeiro inédito-viável: por uma docência afetiva e comprometida eticamente com os discentes, resgato, a partir do pensamento e da obra de Paulo Freire, o quão urgente tem sido desenvolver e aguçar a curiosidade epistemológica, ou seja, não se trata apenas de aprender novas ferramentas tecnológicas e aprender o *modus operandi* destas tecnologias, trata-se, antes disso, de compreender que ensinar exige rigorosidade metódica, e isso significa questionar nossas certezas (FREIRE, 2020, p. 30):

Uma das *bonitezas* de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade, pois, ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e se dispõe a ser ultrapassado amanhã.

Uma docência comprometida com a discência exige de nós a pesquisa, impulsiona-nos a buscar a realidade e o contexto de nossos discentes, quais são seus saberes e vivências. A “tertúlia literária” foi, neste sentido, a partir da experiência aqui compartilhada, uma forma de buscar conhecer estas realidades. Certamente, estes espaços me permitiram ouvir e saber das angústias dos discentes e também trocar e compartilhar, numa relação dialógica, as minhas próprias experiências. Este movimento, na prática, foi um impulsionador daquilo que aqui denomino de segundo inédito-viável desta prática docente em tempos de pandemia: o direito a dizer a palavra e a vida. Pronunciar a palavra por meio

das poesias, das músicas, dos textos trazidos e escolhidos pelos alunos e, em seguida, o pronunciamento da própria palavra e da voz. Para Paulo Freire (1970) dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Na obra *Pedagogia do oprimido*, a problemática em torno do conceito “dizer a palavra” é central, e neste o diálogo é o conceito principal. Desse modo,

Não há palavra verdadeira que não seja práxis, em especial no âmbito da educação dialógica. Dito de outra forma, dizer a palavra no âmbito da escolarização requer docência investigativa, pois necessita dos componentes prático e reflexivo. Logo, dizer a palavra verdadeira, como trabalho escolar, práxis socioeducativa, implica em transformar o mundo. (BASTOS, 2008, p. 144).

A palavra dita nunca é dita sozinha. Para dizer a palavra aos Outros é necessária a interação dialógica com os Outros, mediatizados pelo mundo, para, assim, pronunciá-la em todas as formas comunicativas possíveis. Quando a palavra é dita e compartilhada, constrói-se uma educação dialógica e transformadora, onde os saberes também são compartilhados. Este é o terceiro inédito-viável aqui apresentado. Mesmo utilizando plataformas digitais, é possível construir espaços educativos dialógicos e transformadores. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico e problematizador. Os espaços de conversações, de perguntas e de leituras da realidade abrem caminhos para se pensar a vida em sociedade. A Universidade, enquanto lugar de construção de conhecimento, tem o compromisso de promover estes espaços de diálogos. Neste lugar, a docência comprometida ética e socialmente é também espaço para a construção da educação que transforme as realidades e os contextos; porém, para tal escuta, tais contextos. Assim, o diálogo implica uma *práxis* social que é o compromisso entre a palavra dita e ação humanizadora.

Por fim, o último inédito-viável trata da dimensão política da educação. Desse modo, lutamos por uma educação política onde a universidade está a serviço e em comunhão com os desafios emergentes da sociedade contemporânea. Ensinar, segundo Paulo Freire (2020), exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Esta intervenção significa o que Freire chama de politicidade da educação. Trata-se de estabelecer e fazer perguntas àquilo que se relaciona à educação como ato político. Qual a sua função? A serviço de quem? Para quem? Trata-se de problematizar as questões relativas à educação na contemporaneidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo propor uma discussão acerca dos desafios do exercício da docência em tempos de pandemia e, sobretudo, sobre o processo de construção do ensino remoto, considerando as vivências e experiências educativas e pedagógicas neste contexto. Busquei apresentar algumas reflexões provenientes das vivências da docente/pesquisadora no ensino, na pesquisa e no desenvolvimento de projetos de extensão. A discussão teve como pano de fundo o arcabouço teórico de Paulo Freire, principalmente no que tange a pensar a educação como prática da liberdade, o exercício do diálogo, a relação da docência-discência e, sobretudo, o processo de transformação que emerge a partir do processo educativo.

Durante a discussão, foram apresentadas situações e vivências que problematizam o campo da educação, principalmente quando construímos e tecemos os caminhos do ensino-aprendizagem em tempos de pandemia de COVID-19. Este cenário nos mobilizou a elaboração de estratégias e práticas educativas possíveis em contexto de isolamento social. Desse modo, concluímos que as aprendizagens são possíveis e criativas quando se consideram os afetos e desafios emergentes deste contexto. As vivências universitárias em tempos de pandemia ganham outro tom quando educadores, gestores, docentes, discentes e todos os atores que compõem a trama da educação se permitem e promovem a construção de espaços educativos afetivos e efetivos. Afetivos porque consideram e reconhecem as pessoas concretas, seu sentir, pensar, viver. Efetivos, pois, reconhecendo os desafios emergentes da realidade, do chão da universidade e do ambiente escolar, problematizam e, assim o fazendo, instigam e potencializam caminhos de transformação.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Fabio da Purificação de. *Dizer a sua palavra*. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 144-145.
- FERNANDES, Cleoni. *Amorosidade*. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 37-38.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- SILVA, Fernanda Priscila Alves da. [Correspondência]. Destinatários: Estudantes matriculados na disciplina Introdução ao Trabalho acadêmico do semestre 2020.1, UFBA, 25 de maio de 2020. Assunto: Notícias sobre encaminhamentos da disciplina.

Recebido em: 13 jul. 2021.
Aceito em: 8 nov. 2021.

COVID-19 E OS IMPACTOS NA INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES E/OU RACIALIZADOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

Karen Muniz Feriguetti, Pedro Ferreira***

RESUMO

A pandemia por doença da COVID-19 tem levado a importantes transformações socioeconômicas e exigido dos governos e de outras instituições diversas medidas e políticas de mitigação ou minimização de alguns dos seus impactos. Tendo em conta que os impactos (e também as medidas) são sentidos diferencialmente por pessoas em diferentes posições sociais, este estudo foca a experiência de estudantes imigrantes e/ou racializados no Ensino Superior em Portugal. Tendo sido a pandemia considerada como situação-limite, procurou-se compreender como as pessoas desse grupo foram impactadas na sua integração e em seus trajetos acadêmicos, nomeadamente o modo como as mudanças impostas pela pandemia podem ter contribuído para a agudização e o aprofundamento de vulnerabilidades e de fragilidades sociais e econômicas. O objetivo deste estudo foi, por isso, compreender as experiências e vivências dos estudantes imigrantes e/ou racializados, e as transformações que a pandemia trouxe na sua integração e trajetória acadêmica. Fez-se a opção metodológica pela entrevista narrativa episódica, tendo posteriormente o material sido analisado com recurso à análise temática. A partir da análise de 15 entrevistas *on-line* a estudantes de graduação, mestrado e doutorado, salientam-se a importância das motivações para a migração, as dificuldades econômicas, as dificuldades acadêmicas e as dificuldades institucionais. Porém, foi possível averiguar que prevaleceu entre eles mesmos, estudantes, o sentimento de pertença e irmanação. Ambos os achados favorecem uma reflexão sobre o fenómeno-processo da integração no contexto do Ensino Superior.

Palavras-chave: COVID-19. Estudantes imigrantes. Racialização. Integração. Ensino Superior.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). ORCID: 0000-0002-5376-5870. Correio eletrônico: kmferiguetti@ifes.edu.br

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências em Educação da Universidade do Porto (UP). Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa. ORCID: 0000-0002-5010-7397. Correio eletrônico: pferreira@fpce.up.pt

COVID-19 AND THE IMPACTS IN THE INTEGRATION OF
MIGRANT AND/OR RACIALIZED STUDENTS FROM PORTUGUESE
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has led to important socio-economic transformations and demanded from governments and other institutions measures and policies that can mitigate or minimize some of its impacts. Considering that the impacts (and also the measures) are suffered differentially by people in different social positions, this study looks at the experience of migrant and/or racialized Higher Education students in Portugal. The pandemic has been understood as a limit situation and therefore we tried to understand how people in this group were impacted in their integration and academic trajectories, namely how the changes imposed by the pandemic situation may have contributed to worsening and deepening their vulnerability and fragility, both social and economic. Therefore, the objective of the study was to understand the lived experiences of immigrant and/or racialized students, and the transformations that the pandemic situation brought to their integration and academic trajectories. We used narrative episodic interviews to collect the material that was analyzed using thematic analysis. From the analysis of the 15 interviews online of undergraduate, master and PhD students, we note the importance of the motivations to migrate, and of the economic, academic and institutional difficulties. Nevertheless, it was possible to note that a feeling of belonging and brotherhood has also prevailed among the students. Both findings favour a reflection on the process of integration in Higher Education contexts.

Keywords: COVID-19. Student immigrants. Racialization. Integration. Higher education.

COVID-19 Y LOS IMPACTOS EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES
INMIGRANTES Y/O RACIALIZADOS DE LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR PORTUGUESAS

RESUMEN

La pandemia de la enfermedad COVID-19 ha provocado importantes cambios socioeconómicos y ha exigido a los gobiernos y otras instituciones varias medidas y políticas para mitigar o minimizar algunos de sus impactos. Teniendo en cuenta que los impactos (incluso las medidas) se sienten de manera diferencial por personas en diferentes posiciones sociales, este estudio se centra en la experiencia de estudiantes inmigrantes y/o racializados en Educación Superior en Portugal. Dado que la pandemia se consideró como una situación- extrema, buscamos comprender cómo las personas de este grupo se vieron afectadas en su integración y en sus trayectorias académicas, es decir, cómo los cambios impuestos por la pandemia han agudizado y profundizado sus vulnerabilidades, fragilidades sociales y

económicas. El objetivo de esta investigación fue, por tanto, comprender las experiencias y vivencias de los estudiantes inmigrantes y/o racializados, y las transformaciones que la pandemia trajo a su integración y trayectoria académica. La opción metodológica utilizada fue la encuesta narrativa episódica, y después el material fue analizado como recurso para el análisis temático. A partir del análisis de 15 entrevistas en línea con estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, se resalta la importancia de las motivaciones para la migración, las dificultades económicas, las dificultades académicas y las dificultades institucionales. Sin embargo, se pudo constatar que el sentimiento de pertenencia y hermandad prevaleció entre ellos. Estos resultados de la investigación favorecen una reflexión acerca del fenómeno-proceso de integración en el contexto de la Educación Superior.

Palabras-clave: COVID-19. Estudiantes inmigrantes. Racialización. Integración. Educación superior.

1 INTRODUÇÃO

Santos (1999) apresenta, no âmbito da modernidade tardia, as desigualdades e exclusões criadas e aprofundadas pela sua construção-base: o capitalismo. Intelectuais das áreas sociais e das humanidades, como Césaire (1978), Santos (1999) e Freire (1987), já vinham assinalando o engendramento do estratificado, estanque e excludente mundo eurocentrado e do dinheiro, que na contemporaneidade levaram a agudizar e aprofundar, cada vez mais, os problemas de ordem social e mental. Foi essa realidade, que já vinha se desenhando, que a pandemia, aqui tratada como situação-limite ou evento-limite, atravessou. E sempre que eventos-limite assolam a humanidade, é dever dos cientistas questionar os impactos que eles podem gerar na sociedade.

A disseminação do vírus Sars-Cov-2 - pandemia pela doença COVID-19 - equipara-se a momentos de profunda crise humanitária. Hil *et al.* (2020), Paulino *et al.* (2020) e Osman (2020) expressam que há dificuldades no contexto educacional que transitam entre questões de foro social e emocional e questões de ordem econômica, refletindo esses aprofundamentos e agudizações nas relações interpessoais e de trabalho, especialmente pela fragilização dos acordos humanitários e pelo declínio do Estado-Providência, claros desdobramentos dos pressupostos da modernidade tardia, aprofundados em contexto de crise. Tendo este pressuposto inicial - os possíveis impactos em estudantes do Ensino Superior, mas, em especial, nos grupos demarcados pela diferença em sociedades de pesado fluxo migratório dentro da Europa, como Portugal -, apresenta-se o estudo sobre a integração destes estudantes a partir das transformações que a pandemia, evento-limite, trouxe e dos seus impactos nas trajetórias estudantis. Em termos da *diferença* e do *diferente*, tocado por Santos (1999), este trabalho diz respeito aos imigrantes *potencialmente racializados*¹, grupos diferenciados nas sociedades eu-

¹ Vale uma explicação para a expressão *potencialmente racializados*, uma vez que Portugal, por fazer parte da União Europeia (UE), segue o Regulamento Geral de Proteção à Pessoa (RGPD), que, no item 51 afirma o seguinte: "Merecem proteção específica os dados pessoais que sejam, pela sua natureza, especialmente sensíveis [...] dados pessoais que revelem a origem racial ou étnica,

ropeias, potencialmente discriminados junto aos nacionais². Assim, faz-se necessário saber, em contexto de pandemia, o quanto as medidas tomadas impactaram esse público-alvo educativo em específico.

Neste cenário, foram observadas precarizações de muitas ordens nas relações, em um espaço em que as redes são já precárias, uma vez que as relações dos ditos nacionais travadas com os imigrantes circunscrevem-se basicamente ao espaço público, como advoga Costa (2016). Isso pode desdobrar em sentimentos de não acolhimento, conforme preconiza Elias (2000), favorecendo sentimentos de ser/estar *outsider*, de fora. Além disso, as medidas de exceção nesse contexto socioeducacional poderiam agravar vulnerabilidades anteriores e/ou gerar outras, não indiferentes às questões da diferença que é central nas pertencas e nas identificações construídas, conforme Santos (1999), Césaire (1978) e Mbembe (2014).

Deste modo, o estudo em tela tem como hipótese que houve uma possível agudização e um aprofundamento de fragilidades e vulnerabilidades dos estudantes em situação de imigração recente no contexto, ou por sua condição de racialização, ou por não terem o estatuto de nacionais. Está estruturado em torno da situação-problema pandemia, cujas medidas de confinamento foram socialmente limitantes. O objetivo foi mapear as experiências e vivências em seus trajetos, considerando esse contexto como desdobramento influenciador destas experiências e vivências, com consequências para as suas possibilidades de integração.

Constitui-se em um estudo de caso, conforme Bogdan e Biklen (1991), com intenção de aprofundar as situações socioeducacionais, especificamente sob a perspectiva da integração e dos desdobramentos daí advindos, focado na experiência de estudantes imigrantes/internacionais e/ou com forte probabilidade de serem *lidos* e de *lerem-se* como *pessoas racializadas* na sociedade portuguesa ou sofrerem *discriminação por racialização*. Do grupo populacional escolhido como caso, fazem parte estudantes da América do Sul e de África, entre eles afrodescendentes e não nacionais de Portugal, tendo sido entrevistados 15 participantes, homens e mulheres, a frequentar licenciatura, mestrado ou doutorado.

2 COVID-19 - UM UNIVERSO DE RESTRIÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES

O cenário geral mundial girou em torno de medidas que afetaram os *modus vivendi* capitalista ou *velho normal*. Em Portugal as primeiras medidas foram bastante agressivas, um *lockdown* por completo, uma vez que foram tomadas medidas rigorosas de distanciamento social, a partir de 13 de março de 2020, pelo Decreto-Lei n.º 10A/2020, incluída a área de educação, em que consta a suspensão das atividades letivas e não letivas, quer sejam formativas (aulas), quer sejam não formativas (atividades extracurriculares e/ou eventos). Entretanto, a oferta formativa para o Ensino Superior deslocou-se para plataformas digitais sob a forma de

não implicando o uso do termo 'origem racial' no presente regulamento que a União aceite teorias que procuram determinar a existência de diferentes raças humanas." (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 10, grifo nosso) e, no Artigo 9º, inciso 1, no Capítulo II: "É proibido o tratamento de dados pessoais que revelem a origem racial ou étnica [...]". (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 38, grifo nosso). Se, por um lado, esta lei baseia-se no "Não discriminar (de modo algum) para não discriminar (negativamente)" e na afirmação da inexistência de *raças humanas*; por outro, cria um problema persistente de invisibilização desses grupos nos países que compõem a UE. Sem dizer que, em contexto europeu, a racialização não tem apenas contornos "racistas", tem ainda matizes xenófobos.

² No sentido de originários ou com longa tradição de nascimentos por *jus solis*.

educação remota emergencial, conforme Torres *et al.* (2021) e Prata-Linhares *et al.* (2020) demonstram.

A despeito do próprio confinamento, os desdobramentos para a saúde mental e para a sua própria vivência, como nos apresentaram Paulino *et al.* (2021), acarretaram consequências para todos, e os mais atingidos foram trabalhadores presenciais e desempregados, e, em menor escala, foram também os estudantes. Houve um impacto socioemocional gerador de *stress*, angústia e ansiedade, além de diferentes modos de enfrentamento e vulnerabilidades ao confinamento. No mês de abril, em 17 e em 30 de abril de 2020, houve duas comunicações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior³, visando assegurar a qualidade da educação a distância, mas com foco na cessação do estado de emergência.

É interessante observar que, embora o ensino a distância tenha-se configurado como possibilidade e tenha sido ofertado pelas instituições, a preservação do presencial foi meta em Portugal, ecoando junto aos professores, que se foram adaptando ao remoto/virtual ou *novo normal* no ensino básico e secundário, conforme Torres *et al.* (2021), e no superior, segundo Osman (2020), mas conscientes de que não estavam adequadamente formados para o modelo a distância, muito mais suportados informaticamente do que preparados teórica e metodologicamente. Entretanto, Gemelli e Cerdeira (2020) assinalam a atenção para a resistência a um projeto de educação que não possui caráter inclusivo, fato também assinalado por Prata-Linhares (2020) e Hill *et al.* (2020).

Circunscrita ao contexto português, está a situação das propinas⁴, que tiveram um aumento em diversas universidades no país apenas para os estudantes internacionais, leia-se imigrantes de países considerados em contexto europeu como “periféricos” – países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a esmagadora maioria dos estudantes internacionais em solo português, ao mesmo tempo que as reduziu para os alunos nacionais⁵. Em contrapartida, as chamadas de processos seletivos buscam atraí-los, com equivalência de propina, pelo Estatuto de Igualdade, Decreto-Lei n.º 154/2003, referente ao Tratado de Porto Seguro⁶, o que não foi cumprido pelo contingente das universidades do país. O entendimento do Estatuto de Igualdade não é assente, mas nota-se claramente um entrave estrutural institucionalizado à vida dos estudantes estrangeiros, conforme defende Almeida (2019), e nos modos de proteção social tipicamente europeus, aos nacionais (ou incluídos/estabelecidos), que Elias (2000) e Césaire (1978) advogam.

Embora em curto espaço de tempo, muito se tem produzido em torno dos impactos da COVID-19 na área de educação, tendo ficado claros os olhares da perspectiva institucional. Sob esse ângulo, é possível concordar com Gemelli e

³ Vide Recomendação e esclarecimento às instituições científicas e de ensino superior: elaboração de planos para levantamento progressivo das medidas de contenção motivadas pela pandemia COVID-19, expedida em 17 de abril de 2020, em https://www.cdn.dges.gov.pt/sites/default/files/comunicado_mctes_levantamento_progressivo_v17abr2020_final.pdf e Recomendação às instituições científicas e de ensino superior relativamente à cessação do estado de emergência motivado pela pandemia COVID-19, expedida a 30 de abril de 2020, em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAA AAAAABACztDAyAgDu2bijBAAAAA%3d%3d>, ambas pelo gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

⁴ Em Portugal, as universidades públicas são compartilhadas pelos usuários, e o pagamento chama-se propina.

⁵ Vide dois exemplos de notícias veiculadas à época que podem ser demonstrativas dessa decisão governamental, cumprida por instituições de Ensino Superior portuguesas: <https://www.jpn.up.pt/2020/01/10/propinas-novo-corte-de-20-em-perspetiva/> e <https://www.eurodicas.com.br/universidade-do-porto-aumenta-valor-da-propina-internacional/>.

⁶ Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, assinado em Porto Seguro, no Brasil.

Cerdeira (2020) ao retratar os desdobramentos institucionais aqui acompanhados: como o desdobramento de uma crise há muito (de)(a)nunciada ao alertar para o golpeamento neoliberal ao Estado-Providência como perpetuação e controle da desigualdade, como referido por Santos (1999), além da não democratização e não universalização do ensino, mas há que se explorar a perspectiva do próprio público-alvo, os estudantes desse nível de ensino.

3 CONCEITOS-BASE LIGADOS AO FENÔMENO-PROCESSO DA INTEGRAÇÃO

Para este estudo, faz sentido mobilizar conceitos como *imigração*, *integração*/*discriminação* em contexto de intenso fluxo migratório, escorados na *diferença*/*diferenciação*. Uma vez que são fatos sociológicos dinâmicos, são fenômenos complexos, quer não lineares, quer não estáticos, quer multiníveis; ao provocarem mudança na base de sua ocorrência, engendram ação e construção tanto pela sociedade quanto pelos agentes. Têm impactos multiníveis: impactam a sociedade em muitas instâncias, a sociedade também os impacta, e os envolvidos também se impactam, ou seja, os fenômenos-processos são instâncias intercambiáveis.

Hechter (1988) considera a *imigração* um evento dinâmico deflagrador de mudança social que pressiona a sociedade tanto da perspectiva do imigrante quanto dos cidadãos originários, compreendida desde o demográfico até ao cultural. Com base nas estatísticas demográficas do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), serviço de recepção de imigrantes, Costa (2016, p. 33-34) afirma que as afluências migratórias “[...] assumiram uma dimensão mais significativa no início da década de 90 do século passado [...]”, uma vez que a “[...] população estrangeira em Portugal, com títulos de residência válidos (incluindo autorizações de permanência), superou as 350.000 pessoas a partir de 2001, [...] em 2009, o máximo histórico de 451.742 estrangeiros (SEF, 2012, p. 14) [...]”. Pires (2012) também considera em termos conceituais a desestabilização e os rearranjos de estrutura social, implica a integração no processo, em que se pode colocar a imigração como uma das projeções dessa discussão. No entanto, o imigrante, além de fator de desestabilização e mudança social, é o diferente, nas formas evocadas em Pires (2012, p. 57), porque “[...] as partes tornam-se interdependentes [...]”.

Embora o imigrante carregue consigo a *diferença* como marca, não é o único que porta este estatuto em contexto europeu. Do ponto de vista *da(s) diferença(s) percebida(s)*, não se pode deixar de concordar com a visão de Santos (1999) e de Elias (2000). Em termos europeus, quaisquer *outsiders* cabem nesta posição, por motivações diversas. O *outsider* é considerado o *diferente* tanto por comparação, quanto por oposição, e o imigrante está nesta categoria de modo ainda mais perceptível. Há uma relação fortemente enquadrada ao que toca às *nacionalidades consideradas “periféricas” em contexto europeu e ex-coloniais* e aos percebidos e/ou aos que se percebem como diferentes, sem dizer do mundo do dinheiro/trabalho que os atravessa, no entender de Santos (1999) e Magalhães e Stoer (2005).

A partir do conceito de *imigração* e do desdobramento que o sustenta, a *diferença*, há ainda os conceitos de *integração*/*discriminação*, *inclusão*/*exclusão* e de *cidadania*, uma vez que suas interfaces se encontram correlacionadas. Para Santos (1999), o diferente participa dos processos de inclusão e de exclusão de modo não linear e circunscrito na desigualdade, está em causa o controle e não

propriamente a *inclusão* e *integração*, qual seja, o controle para que os diferentes estejam física e simbolicamente demarcados. Isso tem consequências para o exercício e a construção da *cidadania*, pois a inserção e a *integração* se dá pela relação basilar capital/trabalho do mundo do dinheiro: “[...] a relação capital/trabalho é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista.”, afirma Santos (1999, p. 2), corroborado por Magalhães e Stoer (2005).

Para Ferreira, Coimbra e Menezes (2012) os diferentes não são todos iguais (entre si), mas, no que toca à *exclusão* pelo sentido de desigualdade, são *de fora*, *outsiders*. Uma das formas mais profundas da persistência da não aceitação ao diferente passa por usar a coesão da própria sociedade em torno da história colonial como uma barreira dupla: proteção a si e resistência ao outro. Embora não neguem totalmente o espaço, esta barreira se materializa no estigma e na marginalização (jogar com estratégias e táticas para as bordas sociais), conforme Elias (2000, p. 25) refere abaixo:

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão — o preconceito — que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider.

A tudo isso atravessa a cidadania como uma construção. A *cidadania* não pode ser considerada inata, mas uma construção que vem a ultrapassar estádios formativos⁷ levantados em Ribeiro (2014), emergindo como práxis na ultrapassagem das barreiras. As barreiras mantêm-se erguidas pelo próprio poder público nos países da UE, que continua a legislar a continuidade do fluxo da desigualdade aqui exposta. Por fim, como advogam Hechter (1988) e Costa (2016) em relação ao fenômeno migratório, as perspectivas mais amplas de inserção em sociedades mais tradicionais não são somente fenômeno, mas também processo: fenômenos-processos eivados de recepção e ação.

4 O ESTUDO DO CASO DE ESTUDANTES IMIGRANTES - UMA APLICAÇÃO DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL NA METODOLOGIA DA ENTREVISTA EPISÓDICA NARRATIVA

Nos moldes do construcionismo social de Gergen (1973) e como já preconiza Mueller (2019), o lugar da experiência pessoal é relacional e historicamente contingenciado. A realidade não é nem uma criação imaginativa, nem um dado de todo tangível e objetivo, mas um dado relacional e linguisticamente construído. Assim, as experiências não são meramente pessoais, mas constructos das relações. Práticas em contexto, são já elas mesmas ações sociais no mundo. Como sustentam Davies e Harré (1990), essa concepção é essencialmente pragmática e circunscrita às relações, perspectivas e posicionalidades no mundo.

⁷ É preciso referir que na Europa há, ao longo da Educação Básica, oferta formativa especificamente para a cidadania (vide o *síte* da Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>). No estudo referido (RIBEIRO, 2014), perpassam vários direcionamentos ideológicos nas propostas de educação para a cidadania em Portugal, mas a teoria não reflete a prática e a ação social, especialmente no que diz respeito ao acolhimento e à compreensão ao diferente em contexto europeu.

Três direcionamentos construcionistas são importantes: a linguagem, como morada do social, como construtora da realidade, carregada de valores implicados, segundo Gergen e Gergen (2010), e Davies e Haré (1990); o foco nas relações, uma vez que a realidade se circunscreve à linguagem, também as relações estão nela; e o *perspectivismo* na construção das realidades, quer por contingência, quer por escolha. Dentro do *perspectivismo* reside a visão de que investigadores e investigados têm implicações, como defendem Bogdan e Biklen (1991). Para Mueller (2019) a realidade é mediada, sem primazia do físico sobre o social ou *vice-versa*, com uma percepção ontológica agencial, daquele que não somente fala, mas que ao falar age, performa e polifoniza no discurso partilhado.

Alinhados ao construcionismo, aos pressupostos teóricos e aos objetivos propostos, elegemos a entrevista episódica narrativa, de onde emergem, nas narrativas em recortes específicos, as relações engendradas. Essa metodologia propicia estes recortes dos aspectos experienciais e relacionais, ao que Mueller (2019) denomina *janelas-alvo*. Como expõem Bauer e Gaskell (2008) tomamos um *corpus-tópico*, no caso, o aspecto COVID-19, das mudanças que impôs, ao olhar para as trajetória dos estudantes, sob a perspectiva da integração, a fim de realizarmos a análise. Fomos a campo municiados dos dez pontos descritos em Minayo (2012), dando especial ênfase à apropriação de termos estruturantes relativos à teoria e ao método e buscamos ir além de uma base puramente interpretativa.

A entrevista foi organizada de modo semi-estruturado com guia semi-aberto, com liberdade narrativa, seguindo dois critérios descritos em Flick (1997): recontagem de eventos concretos e sua exploração em fusão com questões mais alargadas e de interesse; e a abertura a que o entrevistado selecionasse os episódios que reputaria como importantes, a fim de que o entrevistado contasse e explorasse dentro daquele tópico de pensamento tudo o que julgasse apropriado e relevante. Foi usada a análise temática, mas não se constituiu numa análise temática clássica, circunscrevendo a Gergen e Gergen (2010), Mueller (2019), Braun e Clarke (2006) e também Davies e Harré (1990): a linguagem como o *locus* do imbricamento e da construção social coletiva nas experiências e vivências de estudantes imigrantes no fenômeno-processo.

O guia da entrevista foi preparado a partir da problemática: como estão estes estudantes integrados nas instituições de ensino superior portuguesas? Assim, as instâncias dimensionadas para a integração puderam ser estruturadas, com mapeamentos da sociabilidade geral, da sociabilidade acadêmica, passando pelas discriminações percebidas a si e a outros até à participação cívico-política. A COVID-19 vem a ser o recorte para este artigo e foi instanciada como uma situação de relevância direta com a sociabilidade geral, mas mais diretamente com a sociabilidade acadêmica. Para o contexto pandêmico, foi especificamente incluída na seguinte questão: “*Poderia contar um pouco sobre a escolha do curso, e contar, em termos de integração, sua trajetória/seu percurso no Ensino Superior até este momento (pandemia COVID-19/EaD)? Assinale os momentos mais marcantes, os episódios (Exponha aquilo que sua memória associar... pausa)*”.

Foram realizadas quinze entrevistas⁸ e a técnica de seleção foi a *bola de neve*, isto é, os contatos foram realizados *online* e as primeiras pessoas contatadas fi-

⁸ Trabalhamos com entrevistas on-line, em plataforma Zoom, e seguimos todos os protocolos do Regime Geral de Proteção de Dados

zeram a rolagem da bola, apresentando outros contatos. Conseguimos com isso abarcar entrevistados de todos os chamados *ciclos de estudos do Ensino Superior em Portugal*: 1º, 2º e 3º ciclos, equivalentes à *graduação, mestrado e doutorado*, respectivamente. Havia homens e mulheres, desde *estudantes cursistas a estudantes evadidos/que abandonaram* até *estudantes formados (egressos/alumni)*, uma gama diversa em muitos níveis de agentes, todos com potencial para (se) perceberem, lerem a si mesmos/serem lidos ou como *diferentes* ou como *racializados* em contexto europeu, ou possíveis alvos de *discriminação por racialização* ou *xenofobia*.

No momento em que aconteceram as entrevistas, maio e junho de 2020, os estudantes passaram pelo período mais agressivo, que foi de março a maio de 2020, e estavam ainda em vigor algumas medidas de mitigação e confinamento. Pretendíamos um corte ilustrativo dos trajetos estudantis de grupos diferenciados na sociedade portuguesa. A estruturação do trabalho se deu em torno de uma organicidade a este recorte, aos moldes do que preconizam de Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), que têm em horizonte a dialética dialógica que abarca método, episteme, teoria e técnica, a fim de sustentar importantemente o diálogo entre a teoria e os dados.

5 INTEGRAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Após análise temática, seguindo os direcionamentos de Braun e Clarke (2008), do material recolhido e transcrito, dois grandes temas e os subtemas que os caracterizam emergiram das entrevistas: (i) as *Motivações para a imigração* - anseios, dificuldades e sucessos pessoais e sociais; e (ii) a *Trajetória acadêmica* - avaliados o percurso no Ensino Superior, onde encontramos, *vulnerabilidades econômicas*, escassez de recursos e fragilidades que se desdobraram; *visões críticas sobre si mesmos* com a emergência dos valores acadêmicos imbricados e implicados com essas visões, como fracasso e sucesso e *visões críticas sobre o curso, a instituição, os professores e os colegas*, dentro dos quais surgem as questões do acolhimento/não acolhimento e integração/discriminação. Vale a pena assinalar que o segundo tema sobressaiu sobre o primeiro em extensão e profundidade e que nele estão inscritos a gama de acontecimentos por que passam os entrevistados e o agenciamento diante do seu objetivo maior: o bem-suceder-se com desdobramento à tríade acesso, permanência e sucesso.

Nas *motivações para imigrar*, costumam ser estudantes atravessados em seu pensar, sentir e agir pela diferença. Ao serem questionados sobre seu percurso escolar como um todo, corroboram o que assinalam Seabra et al. (2016) sobre os percursos de estudantes dos PALOP⁹ no Ensino Básico em Portugal, sobre a dificuldade em adentrar ao superior, e a impermanência ou dificuldade de se manter nele. Tal configura-se como uma consequência de dificuldades anteriores, já aviadas na própria motivação para migração, como nos diz este estudante africano:

- RGPD e as orientações expressas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (BAPTISTA, 2019), - ambos regimes protetivos e deontológicos das pessoas singulares na Europa.

⁹ Países de Língua Oficial Portuguesa, hoje Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP.

“**Entrevistado_2:** [...] uma pessoa **não quer estar sempre a depender** e vê-se também que **não se dão muito para poder estar a ajudar** (Referindo-se a ajuda econômica dos pais) [...] **Entrevistadora:** Então, me diz uma coisa, você acha a sua trajetória, então, **você sente** que ela é uma trajetória acidentada, né? **Entrevistado_02** [...] É, é... **[Sobreposição] Entrevistadora:** mas isso no superior, digamos na licenciatura? [...] **Entrevistado_02:** Sim! **[Sobreposição]** Ou seja, você foi até o ensino secundário numa trajetória linear, né? (Em seu país em África, não em Portugal), digamos assim, e quando chegou no Ensino Superior é que você tá tentando quebrar essa barreira e ir em busca. **Entrevistado_02:** Sim!” (Questionamento da Entrevistadora ao Entrevistado_02 e sua concordância).

O entrevistado imigrou especificamente para estudar, já vocacionado: “**Entrevistado_02:** Sim, o curso, eu, no meu país em África, tinha interesses em dois cursos da área de Ciências Sociais e Aplicadas, e um curso da área de Letras, Linguística e Artes” Fica assente que o que está em jogo é a relação fortemente enquadrada ao que toca às nacionalidades consideradas *periféricas* e ex-coloniais e aos percebidos e aos que se percebem como diferentes, no que tocam Santos (1999), Césaire (1978) e Magalhães e Stoer (2005). Também é preciso dizer que em termos construcionistas, como em Gergen e Gergen (2010), e posicionais, como em Davies e Harré (1990), encontramos no dito os traços de vulnerabilidade econômica “**não se dão muito para poder estar a ajudar**”, com valores implicados ao lançamento dos filhos para a emancipação financeira junto com o estudo, quer seja, diferentemente de pais com boas condições econômicas que sustentam os desejos e sonhos acadêmicos dos filhos, em franca (in)gestão da desigualdade referida em Santos (1999). Entretanto, há o aceite deste estudante e há seu protagonismo ao injusto jogo da manutenção de grupos nas bordas, uma vez que segue adiante, com todas as dificuldades imposta pelo jogo, em busca de seu sucesso acadêmico. O jogo, neste caso, é a invasão do capital na instância educacional, pressão a não universalização e à mercantilização, conforme defendido em Gemelli e Cerdeira (2020).

A *vulnerabilidade econômica*, subtema da trajetória acadêmica, atravessou de modo mais contundente uma parte dos entrevistados. Um exemplo clássico e que emergiu é a questão do pagamento de propinas pelos estudantes, que tentam pagar faseadamente, mas com as dificuldades se vão convertendo em *dívidas*:

“**Entrevistado_02:** Então eu fiquei, eu tentei várias vezes retomar, **fiquei com dívidas na universidade** e é difícil estar a **pagar essas dívidas** e ao mesmo tempo inscrevendo, **adiciona mais dívida** e com a falta de trabalho, acabei por parar uns anos [...]”.

Essa construção do empréstimo e de sentido de “dívida” não coaduna com o sentido de investimento ou de universalização educativa, recorrente em uma outra construção de realidade, em outra perspectiva: a dos que podem estudar, amarrado a isto está *a obrigatoriedade de dar dinheiro a alguém*, ou seja, contrair um problema a mais no meu mundo do já escasso dinheiro. Além de demonstrar entendimentos desalinados com os países em que se concerta Portugal, uma vez a igualdade de direitos e deveres que o acordo de Estatuto de Igualdade pressu-

punha, e praticados em situação de restrição. Gemelli e Cerdeira (2020) pontuam a luta dos estudantes diante dessa vulnerabilidade, que o **Entrevistado_13** expõe:

“Entrevistado_13: [...] o que eu consegui da faculdade foi o que eles próprios ofereceram pra todos os estudantes: eles **adiaram a data de pagamento de duas ou três mensalidades** pro final de Junho agora. Deu certo, mas pra mim não teve muita diferença, porque **eu já tinha uma ou duas mensalidades atrasadas antes disso**. [...] Durante o corona vírus e até agora **ainda estou passando dificuldade, quase que unicamente questões financeiras** [...].”

Almeida (2019, p. 37, grifo nosso) frisa que “A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, **o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições** [...]”. Não se pode afirmar que as decisões das universidades quanto aos estudantes internacionais e não originários foram racistas, mas esse aspecto é perfeitamente aplicável à situação institucional portuguesa. No entanto, a falta de intervenção institucional afirmativa e a discriminação negativa têm contribuído para deixar desalentados os já vulneráveis, tendo em vista acordos que são firmados em anterioridade, como o o de Porto Seguro, aqui exemplificado. Dentro dessa perspectiva as construções se estendem:

“Entrevistado_13: As principais dificuldades foram essas, em meio à pandemia: **dificuldades financeiras** [...]”; **“Entrevistada_11:** [...] **fui trabalhar em dois lugares, ia dormir às três da manhã e acordava às 6 da manhã todos os dias**, pra realmente conseguir **juntar o máximo de dinheiro possível** para conseguir **pagar a faculdade** [...]”; **“Entrevistado_03:** [...] eu **tenho alguns colegas que estão com dificuldade econômica e por conta desse processo do COVID**. O dólar no Brasil tá **subindo pra caramba** [...] (Entrevistado_03, falando de colegas de seu curso em vulnerabilidade social)”.

E refere ainda:

“Entrevistado_13: Eles têm esses alojamentos e de início, logo quando fui aprovado, **fiz a candidatura pra um**, e a primeira resposta que eu obtive sobre foi a semana passada, que me mandaram e-mail perguntando se eu ainda tinha interesse num quarto, mas que ainda **não havia quartos disponíveis** e que tinha fila de espera, mas eles só **mandaram e-mail** perguntando se eu ainda tinha interesse, **pra eles tentarem tirar algumas pessoas da fila**.” (O entrevistado matriculou-se em setembro de 2019, passou-se praticamente um ano desde então, uma vez que foi entrevistado em junho de 2020)

É necessário convocar Almeida (2019) novamente e assinalar que há problemas sociais e institucionais, quer seja, da estrutura da sociedade, que contribuem para o enrijecimento da estrutura e retroalimentação da marginalização, além de demonstrar claramente o enfraquecimento do Estado-Providência e a desigualdade, terminando por empurrar os especificamente os estudantes internacionais PALOP/CPLP para as bordas do processo educacional, que não são mais do

que os estudantes de África e do América do Sul. A linguagem constrói esta realidade e esta perspectiva, quando os alunos relatam não conseguirem apoios, sejam eles financeiros ou sociais, dentro da própria universidade.

A segunda construção de realidade que emergiu importantemente foi o desejo de sucesso como um valor implicado à trajetória acadêmica. Daí surgiram *visões críticas sobre si mesmos*, contingenciadas pela pandemia, além daqueles problemas que já se arrastavam nos trajetos, pressionando a própria trajetória: a *vulnerabilidade econômica*. As preocupações dos estudantes ficam expressas nas seguintes falas:

“Entrevistado_02: Sempre fiquei, fiquei naquela, **aquela sensação que eu quero terminar, eu quero fazer isso [...]**”; **“Entrevistado_03:** Olha que besteira, eu não estou fazendo algo **que eu consigo fazer bem [...]** Aí, foi uma coisa engraçada, **em cinco dias eu dei um jeito.**”; **“Entrevistada_05:** Foi, numa tentativa de dizer assim... Agora com a pandemia **eles** (a instituição) **reavaliem as formas de avaliação e eu consiga dar seguimento**”

Magalhães e Stoer (2002, p. 31) ao relacionarem o ranqueamento da Escola Básica e a excelência acadêmica, que pode valer para quaisquer nível, uma vez que essa relação está a perpassar todo o ensino: “[...] *para ‘quem’ é crucial a questão da excelência acadêmica? De que ‘lugar’ (ou lugares) social e político surge tal ênfase[...]?*”, reconhecendo que há uma faca de dois gumes, quando se evoca a excelência ou quando se a rechaça. Porém, para os alunos, a excelência é um valor, antes pessoal, de sucesso, mas em seguida de possibilidade de inserção no mundo do dinheiro, que assim emerge: **“Entrevistado_02: [...] porque eu sei que vai me ajudar muito em todas as coisas, mas são coisas que vão sempre me ajudar e o diploma em si abre sempre portas. [...]**”, sendo portas a construção de uma locativa de forte apelo de passagem, passagem a um mundo desejado, quer seja, de mudança de *status* e valorização pessoal e econômica. Equiparado ao forte apelo econômico e neoliberal que os cursos superiores engendram, está o apelo social e a construção de si para o mundo da academia:

“Entrevistado_06: [...] Não conseguia produzir e as minhas orientadoras entendendo. E eu **terminei conseguindo [...]**”; **“Entrevistado_08:** Assim, eu não **consegui produzir [...]** Eu **retomei agora, dei uma guinada**, me percebi autônomo, nesse sentido, meus orientadores são ótimos [...]”; **“Entrevistado_03: [...] foi uma questão de congelamento** no sentido de escrever, de achar que **tudo o que está sendo produzido** está muito ruim, [...]”

O enquadramento construcional do proletariado, do estudante como um proletário, como aquele que produz algo, é patente, como se o processo de educar-se fosse o processo de fabricação de alguma coisa: um produto. Diante da pressão pela produção na fábrica da academia, há a construção do sofrimento mental como um estado de baixa, relacionado à tristeza e à depressão, que vem a reboque para o operário do conhecimento, em tempos de dificuldades para todos. Essas construções aparecem também nas falas seguintes de outro entrevistado: **“Entrevistado_03: [...] eu passei por uma fase mais depressiva [...]** Eu acho que

não foi um projeto bem-feito, foi o que eu consegui fazer[...]; “Entrevistado_06: [...] não sei se foi um processo depressivo. [...] Eu bloqueei totalmente, fiquei dois meses que não conseguia [...]”

São observáveis, para além das consequências no bem-estar dos entrevistados, a noção do mal-estar quando associados à *produção* acadêmica e a postura de cobrança a si mesmos unidos pelo *outsiderismo*, pelo sentimento de ser de fora. Além disso há uma crítica à precariedade na condução do processo institucional que reverberava na integração dos alunos, aprofundando estes sentimentos e ações:

“Entrevistado_08: Eu entrei em contato com o Serviço Acadêmico (e disse) ‘Olha, meu visto atrasou, eu estou agoniado, e as aulas vão começar, **tem como eu seguir à distância?**’ (responde a funcionária) **‘Não, a aula é presencial’**, foi o que a funcionária me respondeu [...], **‘a aula é presencial e você vai levar falta.’** (Isso, antes da pandemia) Taí, eu poderia... e a turma até cogitou... nós **não queremos aula on-line neste modelo [...]**” (Entrevistado_08, referindo-se à posição inflexível e incoerente da instituição, que mudou o direcionamento na pandemia, oferecendo aulas *online*). [...] **Entrevistadora:** Percebi. A questão ela se intensificou... as questões se intensificaram com o COVID. **[Sobreposição]. [...] Eu não me senti integrado, me senti insatisfeito, aulas chatas, [...]**”

Arruda (2020) e Prata-Linhares et al (2020) no Brasil e Torres et al (2021, no prelo) em Portugal, corroboram-se no termo *educação remota emergencial*, presente em Gemelli e Cerdeira (2020) em relação tanto ao Brasil quanto a Portugal. Entretanto, as últimas autoras assinalam outros pontos mais críticos, dentre eles, que há uma brutal resistência à Educação à Distância em Portugal, especialmente por docentes do Ensino Superior, mas era preciso dar uma resposta rápida à situação pandêmica. Ainda que em situações exitosas, há que se ter cuidado com uma implementação totalmente à distância, como expôs Osman (2020). Assim, a partir da perspectiva dos alunos, nas *visões sobre a instituição, o curso e os professores*, corrobora-se uma feroz resistência dos docentes, mesmo que de formas não muito convencionais:

“Entrevistada_10: Cativar os alunos é muito diferente *online* do que na sala d’aula. Por exemplo, eu tinha **professores que na sala d’aula davam aulas muito mais dinâmicas**, e p’la internet, e quando chegamos aqui, **virtualmente, ficaram muito mais**, não sei, **apáticos [...]**; **“Entrevistado_08:** É o que eu digo, minha gente, vamos pensar mais, vamos transcender? **O que é aula, palestra, no Zoom?** Grava um vídeo, meu bem. [...] eu assisto quando eu puder[...]; **“Entrevistada_12:** E uma outra professora, **ela optou por gravar os vídeos, gravar as aulas, soltar uns dois dias antes oficial da nossa aula e no dia oficial da nossa aula ela fazer um debate.** [...] eu não achei bom”

Contudo, é preciso refletir que a situação de pandemia afetou a todos, em sua humanidade, em sua emocionalidade (vide Paulino et al, 2021), e em seus enquadramentos de vida e profissional aí incluso os professores. Gemelli e Cerdeira (2020) reportam sobre o enquadramento profissional e a afetação ao corpo docente diretamente traduzido em precarização e exigência de inovação. Entretanto

a seguinte fala faz emergir a construção humanizada do professor pelo próprio estudante: **“Entrevistado_03: Essa minha amiga tem falado muito assim: ‘Olha, mas eles também estão passando por dificuldades... os professores’.**”. Significa dizer que também os professores tiveram suas vidas afetadas e seu enquadramento de mundo e profissional quebrados diante de um sistema que tenta salvar-se como um modo de vida que é uma não vida, em que nem mais o humano encontra-se no centro, mas o capital, atingimos, como humanidade, o ápice da coisificação, é preciso salvar a entidade mercado, nem que para isso tenhamos de salvar os humanos. Indubitavelmente, há uma condução educativa assentada nos valores e perspectivas de manutenção da desigualdade a que se refere Santos (1999), mas as questões relacionais e de humanização foram, em certos momentos, convertendo-se em resistências importantes.

Dentre todas as construções forjadas, a que carregou uma perspectiva quase unanimemente positiva, referida pelos estudantes, foi o sentimento de integração junto aos colegas de turma, que pode ser enquadrada *nas visões críticas sobre si mesmos*:

Entrevistado_02: os colegas ajudavam-me porque chegava sempre tarde, chegava em casa seis e tal [...]; **“Entrevistada_11: [...] eu sou uma pessoa distante já [...] mas eu não sinto que eles tenham se afastado de mim, muito pelo contrário, eles demonstram muito mais carência emocional da minha presença [...]**”; **“Entrevistada_15: “[...] quando você falou da importância da integração, eu vejo que hoje as redes sociais elas nos permitem ter muita facilidade pra ter acesso às pessoas. [...] Eles montaram um grupo de WhatsApp [...] Durante a pandemia, foi um grupo que foi muito ativo, porque tudo o que a representante da turma [...] tudo o que a faculdade dava de orientação ela repassava, então a gente não tinha que ‘cada um se virar’.”;** **“Entrevistada_14: Então, é aquela coisa, todo mundo online.”**

Há aqui uma construção baseada na conexão, nos laços e no fortalecimento das relações, e trabalha na base da identificação, da pertença: **“Entrevistado_08: O WhatsApp foi um grande apoio, todo mundo [...] compartilhando seu sofrimento, suas angústias [...] O WhatsApp foi um momento de integração. [...]”.** Assim, há um valor implicado, o suporte encontrado nas dimensões relacionais, e as redes que se foram construindo ou ativando. Integrar-se é colocarem-se no mesmo patamar, horizontalizarem-se e, acima de tudo, irmanarem-se, sentirem-se parte, sentirem-se dentro.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

“Entrevistada_05: Porque quando começou a pandemia, eu já comecei a buscar empregos, eu comecei a trabalhar, entendeu?”

A compreensão do mundo desses estudantes passa pelas construções que engendram um sonoro e expressivo *“entendeu?”*. Não é preciso que eu diga tudo, é necessário apenas que consigamos ler tudo o que caiba no tamanho deste mundo e que ofereço na linguagem. Assim, nos termos do que coloca Davies e Harré

(1990) e Gergen e Gergen (2010), tomamos o sucesso como um valor implicado, que a linguagem emoldura e faz emergir, uma parte do fenômeno-processo, vemos as dificuldades estudantis plenas de agência. Não se pode negar, no entanto, que uma parte esteve em situações de grande dificuldade durante a pandemia, deixando entrever uma tendência econômica e europeia, quiçá mundial, na incompletude da inclusão cidadã, bem como seus modos de lidar com a diferença e o diferente, conforme Santos (1999) e Magalhães e Stoer (2005, 2002) expõem. O aspecto financeiro tangencia a *performance* acadêmica, não pré-determina o sucesso, mas é central, nele interfere, além de definir a permanência.

Ficou evidenciado como lidaram consigo, pessoa-estudante, e isso não deixa de ter relação com o modo de se auto-avaliarem, tendo como contraparte o modelo liberal de vida, em termos da afetação e do afetar nos fenômenos-processos. Sustentarem para si mesmos o desejo de sucesso, socialmente implicado e cobrado deles (institucionalmente) e por eles mesmos, quando adentram ao mundo acadêmico. Também está patente as questões relativas à educação emergencial e ao suporte educativo nos cursos e nas instituições, e instituições enquanto setores que medeiam o diálogo entre o que o poder público define e os estudantes, nos moldes do que critica Arruda (2020), e com mais contudência Gemelli e Cerdeira (2020).

Foi possível chegar a algumas reflexões pelas ações e relações mantidas pelos estudantes. Houve obstáculos sócio-econômicos que empurraram alguns deles a situações de maior vulnerabilidade, situações também no limite do possível, tanto quanto à situação de pandemia, afetando as escolhas de continuidade no curso, inclusive. Grande parte dos estudantes entraram em sofrimento psicológico por anseio ao sucesso acadêmico, o que tornou agudos sentimentos de abandono institucional, além do desejo fortemente marcado de bem-sucedermos, que pode ter como fundo tanto a perda de tempo como de dinheiro. A impressão final escuda-se em Elias (2000) e em Césaire (1978), social e institucionalmente, há o *outsiderismo*, sentimento de ser de fora, quer seja, mesmo estando dentro, estar fora, acomete aqueles que se sentem forasteiros, mesmo que circunscritos ao espaço, não se apropriam dele.

Há também o reconhecimento da centralidade das relações, relações estas de suporte e de ajuda que foram permeando nos seus discursos – professores, orientadores, mas sobretudo as redes de colegas –, a conexão e entreaajuda, ainda que remota, a que também referem. Todos esses imbricamentos revelaram um fenômeno-processo que implica uma dificuldade e complexidade na construção das possibilidades de integração nas trajetórias educativas, rumo a plenitude da cidadania e de realização dos seus sonhos acadêmicos, que o contexto de perturbação pela pandemia nos trouxe à vista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. 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.

BAPTISTA, I. *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE. Disponível em: [http://www.spce.org.pt/CARTA% C3](http://www.spce.org.pt/CARTA%20C3). Acessado em: 16 set. 2019.

GASKELL, George; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (trad.). Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1991.

BRAUN, Virginia. and CLARKE, Vitoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Bristol, v. 3, n. 2. p. 77-101, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.

COSTA, Paulo Manuel. A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração. In: BÄCKSTRÖM, Bárbara; COSTA, Paulo Manuel; ALBUQUERQUE, Rosana; SOUSA, Lúcio. *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos I*. Linha Editorial do CEMRI/Uab: Lisboa, 2016. p. 32-59.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, London, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Pedro D.; COIMBRA, Joaquim L.; MENEZES, Isabel. "Diversity within diversity"- exploring connections between community, participation and citizenship. *JSS- Journal of Social Science Education*, Bielefeld, v. 11, n. 3, p. 120-134, 2012.

FLICK, Uwe. *The episodic interview: Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Berlim: Methodology Institute, 1997.

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

GEMELLI, Catia Eli; CERDEIRA, Luísa. COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARÃES, L. V. M., CARRETEIRO, T. C. & NASCIUTTI, J. R. *Janelas da pandemia*. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

GERGEN, Kenneth J. Social psychology as history. *Journal of personality and social psychology*, United State, v. 26, n. 2, p. 309-320, 1973.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. São Paulo: Editora do Instituto NOOS, 2010.

HECHTER, Michael. Rational choice theory and the study of race and ethnic relations. In: Rex, John e Mason, David. (Orgs.). *Theories of Race and Ethnic Relations*. Melbourne: Cambridge University Press, 1988. p. 264-279.

HILL, Cher et al. What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 565-575.

- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. *A diferença somos nós*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Ed. Antígona: Lisboa, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MUELLER, Robin Alison. Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, Alberta, v. 18, p. 1-11, 2019.
- OSMAN, Mohamed E. Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University, *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 44, p. 463-471, 2020.
- PAULINO, Mauro et al. COVID-19 in Portugal: exploring the immediate psychological impact on the general population, *Psychology, Health & Medicine*, v. 26, n. 1, 44-55, 2021.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º154/2003, de 15 de julho de 2003. Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, assinado em Porto Seguro em 22 de Abril de 2000. *Diário da República*: 1ª Série, Lisboa, n. 52, p. 22(2)-22(13).
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 10A/2020, de 13 de março de 2020. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID 19,. *Diário da República*: I Série A, Lisboa, n. 161, p. 4012-4016.
- PIRES, Rui. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia*, 24, 55-87.
- PRATA-LINHARES et al. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching, *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020.
- RIBEIRO, Norberto. *Educação e cidadania de jovens e imigrantes: Constrangimentos e possibilidades de participação cívica e política*. Isabel Menezes. 409 p. (Doutoramento). Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Publicação Seriada do Centro de Estudos Sociais, 1999.
- SEABRA, Teresa, et al. *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório das Migrações, ACM, IP, 2016.
- TORRES, Ana Cristina; TEIXEIRA, Ana; PAIS, Sofia; MENEZES, Isabel & FERREIRA, Pedro. *Teachers in times of emergency remote teaching: a focus on teaching and relationships*. Educação, Sociedade & Culturas. No prelo.
- UNIÃO EUROPEIA. Regulamento 679/2016, de 27 de abril de 2003. Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE

(Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados), *Jornal Oficial da União Europeia*:
Bruxelas, L 119/1. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>. Acesso em: 25 set. 2019.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

DIALOGICIDADE E ESCUTA SENSÍVEL: METODOLOGIAS ATIVAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO ENTRE AFETOS DA PANDEMIA DE COVID-19

*Poliana Gomes de Oliveira Guedes**, *Maria Dolores dos Santos Vieira***

RESUMO

O ato de ensinar transcende as paredes da sala de aula e se alinha com os fatores internos e externos que o indivíduo, a ser ensinado, vivencia. Nesse caso, não se pode dissociar a vida da educação. Um exemplo para essa questão é a pandemia decorrente do vírus respiratório chamado SARS-CoV-2, que provoca a doença covid-19. Ele vem produzindo impactos que vão além da ordem epidemiológica e se estendem para os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de ordem global. Nessa perspectiva, o artigo objetiva discutir a dialogicidade e a escuta sensível como metodologias ativas no ensino superior emergencial remoto durante a pandemia de covid-19, a partir dos dados de um projeto de extensão desenvolvido entre/com docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). A metodologia empregada foi da realização de visitas virtuais com os partícipes discentes e seus familiares uma vez por semana, nas quais se realizavam a escuta sensível e o diálogo para depois pensar ações de intervenção em conformidade com as necessidades dos sujeitos envolvidos. Os dados produzidos pelo projeto confirmam a dialogicidade e a escuta sensível como metodologias ativas no ensino superior emergencial remoto, além de apresentá-las como movimentos que amenizam os impactos causados pela pandemia de covid-19. Eles foram os caminhos dos afetos que ampararam aquele aluno/a que estava passando por situações críticas, que sentia a falta física do espaço universitário, dos colegas e professores/as. Considera-se, pelas implicações trazidas no estudo, que a dialogicidade e a escuta sensível são dois alicerces de uma metodologia ativa que beneficia a relação aluno-professor e aluno-univer-

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Pesquisadora na área de Educação com ênfase em formação de professores e práticas pedagógicas. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE–UFPI). ORCID: 0000-0003-3041-0388. Correio eletrônico: polyhanaoliveira@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da UFPI, Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Coordenadora do “Projeto Covid-19: a UFPI em casa nas Ações Colaborativas da Pedagogia entre Afetos da Pandemia”. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI) e Observatório das Juventudes e Violências na Escola (OBJUVE–UFPI). ORCID: 0000-0003-0528-2759. Correio eletrônico: doloresvieiraeduc@hotmail.com

cidade, acolhe e aproxima o discente ao seu curso, de sua universidade, muitas vezes, chamada por eles de sua segunda casa.

Palavras-chave: Dialogicidade. Ensino superior. Escuta sensível. Metodologias ativas. Pandemia.

DIALOGUE AND SENSIBLE LISTENING: ACTIVE METHODOLOGIES OF AN
EXTENSION PROJECT AMONG AFFECTS OF THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

The action of teaching transcends the classroom walls and lines up with the inner and outer factors that the individual to be taught experiences. In this case, life and education cannot be dissociated. An example for this question is the pandemic due the respiratory virus called SARS-CoV-2, which causes the disease Covid-19. It has been producing impacts that go beyond the epidemiological order and extend for the social, economic, cultural and of global order political aspects. In this perspective, the article aims to discuss on the dialogue and sensible listening as active methodologies in the remote-contingent higher education during the Covid-19 pandemic, starting from the data of a project of a university extension among/with the faculty and undergraduates from the Pedagogy Program of the Federal University of Piauí. The employed methodology was the performance of the virtual visits to the students and their families once a week, at which the sensible listening and the dialogue were carried out, for, after, to think about interventions actions that fit the needs of the involved ones. The data produced by the project confirm the dialogue and the sensible listening as active methodologies in the remote-contingent higher education, besides of showing them as movements that soften the impacts caused by the Covid-19 pandemic. They were the paths of the affections that supported that student who was going through critical situations, who felt lack of the physical space of the university, from the colleagues and professors. It is considered by the implications brought in the study that the dialogue and the sensible listening are two foundations of an active methodology that benefits the student-professor and student-university relationships, welcomes and brings the student closer to his course, to his university, often called by the students as second home.

Keywords: Dialogue. Higher education. Sensible listening. Active methodologies. Pandemic.

DIALOGICIDAD Y ESCUCHA SENSIBLE: METODOLOGÍAS ACTIVAS DE UN
PROYECTO DE EXTENSIÓN ENTRE AFECTOS DE LA PANDEMIA DE COVID-19

RESUMEN

El acto de enseñar trasciende las paredes del aula y está alineado con los factores internos y externos que experimenta el individuo a quien se le enseña. En este caso,

no se puede separar la vida de la educación. Un ejemplo para esta cuestión es la pandemia causada del virus respiratorio llamado SARS-Cov-2, que provoca la enfermedad Covid-19. Ha venido produciendo impactos que van más allá del orden epidemiológico y se extienden a los aspectos sociales, económicos, culturales y políticos de un orden global. Desde esta perspectiva, el artículo tiene como objetivo discutir la dialogicidad y la escucha sensible como metodologías activas en la educación superior de emergencia remota durante la pandemia de Covid-19, a partir de los datos de un proyecto de extensión desarrollado entre/con docentes y estudiantes del Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí (UFPI). La metodología utilizada trataba de la realización de visitas virtuales con los estudiantes participantes y sus familiares una vez a la semana, en las que se realizó una escucha sensible y un diálogo, y luego pensar en acciones de intervención acordes a las necesidades de los sujetos involucrados. Los datos producidos por el proyecto confirman la dialogicidad y la escucha sensible como metodologías activas en la educación superior de emergencia remota, además de presentarlas como movimientos que amenizan los impactos causados por la pandemia Covid-19. Fueron los caminos del cariño que apoyaron a ese estudiante que atravesaba situaciones críticas, que sentía la falta física del espacio universitario, de compañeros y profesores. Se considera por las implicaciones aportadas al estudio que la dialogicidad y la escucha sensible son dos fundamentos de una metodología activa que beneficia la relación alumno-docente y alumno-universidad, acoge y acerca al alumno a su curso, a su universidad, muchas veces llamada por ellos desde su segundo hogar.

Palabras clave: *Dialogica. Educación superior. Escucha sensible. Metodologías activas. Pandemia.*

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar transcende as paredes da sala de aula e se alinha com os fatores internos e externos que o indivíduo, a ser ensinado, vivencia. Nesse caso, não se pode dissociar a vida da educação. Um exemplo para essa questão é a pandemia decorrente do vírus respiratório chamado SARS-CoV-2, que provoca a doença covid-19. Ele vem produzindo impactos que vão além da ordem epidemiológica e se estendem para os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos de ordem global.

Concomitante a esses impactos está a Educação, afetada diretamente pela pandemia, dado que, com o distanciamento social, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a alternativa encontrada para evitar a paralisação das aulas, uma vez que não havia previsão de retorno presencial. No que concerne às universidades federais e estaduais brasileiras, o ensino remoto desafiou professores/as e alunos/as a se adaptarem às novas metodologias de ensino, oriundas das necessidades tecnológicas que o momento exigia.

Partindo dessas considerações introdutórias, o seguinte questionamento pode ser delimitado: de que forma o diálogo e a escuta sensível contribuem como metodologias ativas no ensino superior emergencial remoto no período de pandemia de covid-19? Diante desse questionamento, objetiva-se, neste artigo, dis-

cutir sobre a dialogicidade e a escuta sensível como metodologias ativas no ensino superior remoto na pandemia de covid-19, a partir dos dados de um projeto de extensão desenvolvido entre docentes e discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Reflexões em torno da formação docente em tempos pandêmicos, através de ensino remoto emergencial, configuram as pautas de diversas discussões entre os profissionais da Educação e pesquisadoras/es. Há uma extensa preocupação sobre a qualidade do ensino para futuros educadoras/es e a necessidade de desenvolver metodologias ativas capazes de atravessar as telas dos aparelhos digitais e possibilitar uma formação docente não apenas profissional, mas humana, significativa e afetiva. Assim, pretende-se, ao longo deste escrito, contribuir para impulsionar essas discussões, ampliando-as a partir de experiências colaborativas advindas do projeto apresentado na sequência.

2 A UFPI EM CASA: APRESENTANDO O PROJETO

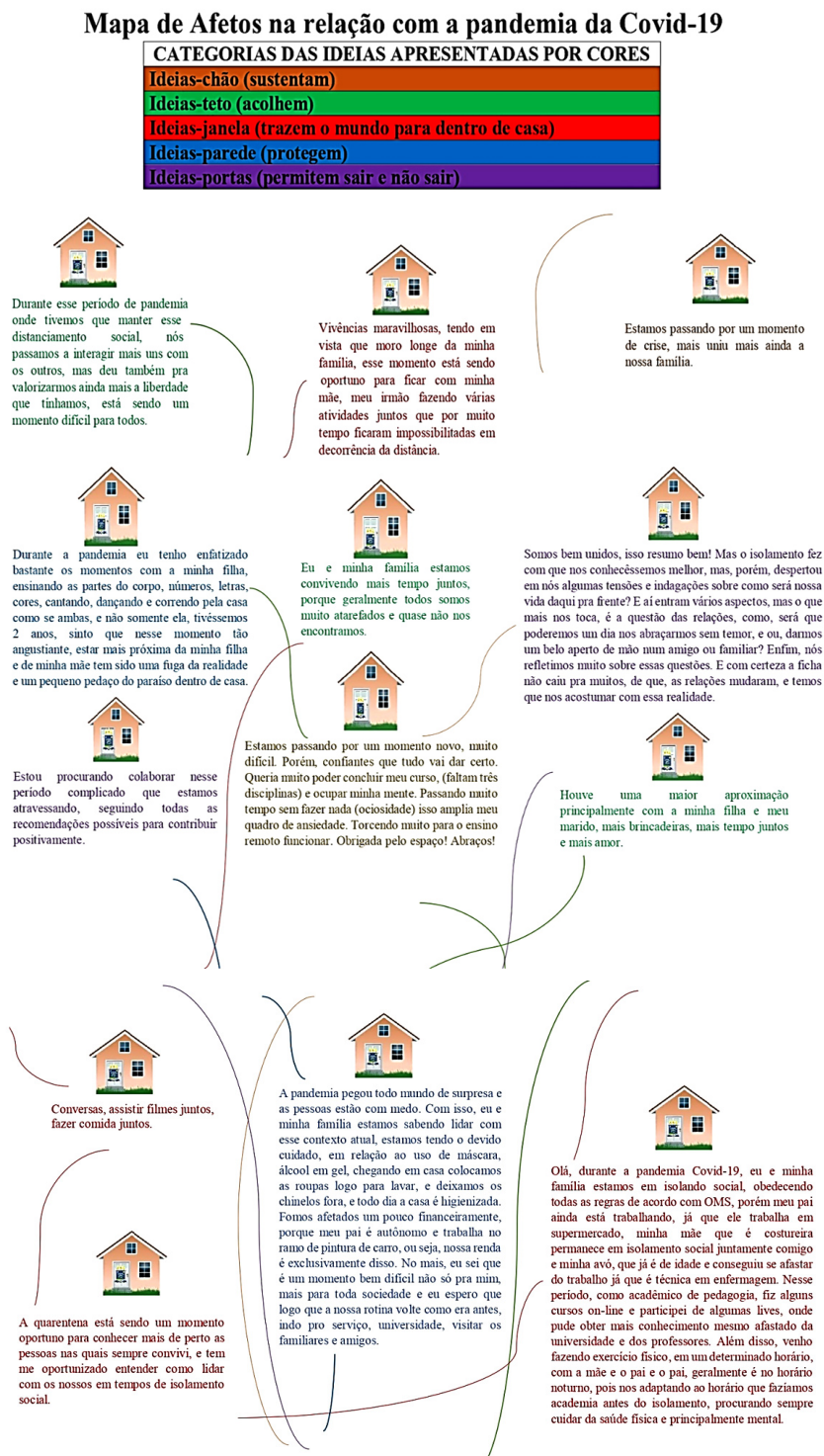
O Projeto Covid-19: a UFPI em Casa nas Ações Colaborativas da Pedagogia entre Afetos da Pandemia de Covid-19 foi desenvolvido no período de 1.º de julho de 2020 a 31 de dezembro de 2020, acolhendo nove discentes do curso de Pedagogia da UFPI e suas famílias. Inicialmente, o projeto contava com um número maior de discentes; porém, aos poucos, alguns foram saindo devido a demandas pessoais e profissionais realçadas pelo isolamento social, perda do emprego, pelo adoecimento de familiares, entre outras dificuldades que surgiram no decorrer do tempo. Ao longo da vigência do projeto, foi possível realizar o deslocamento virtual do território acadêmico para o território familiar dos discentes para escutá-los e saber como estavam enfrentando a pandemia de covid-19 junto com as pessoas de sua família que os acompanhavam.

Mesmo o discente estando distante fisicamente de sua instituição, ela continua presente em sua vida e se interessa em saber como atravessa a pandemia. Com esse reconhecimento, as ações colaborativas realizadas no projeto figuraram em rodas de conversa e escutas virtuais divididas em quatro atividades. A primeira foi a busca ativa dos discentes do Curso de Pedagogia através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), da UFPI, que estavam matriculados e com frequência inicial nos componentes curriculares Psicologia da Educação I e Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem, dos turnos tarde e noite, para que se pudesse pensar a próxima ação. A escolha desses componentes curriculares se deu considerando-se o critério de que eles são ministrados pelas professoras autoras do projeto no Curso de Pedagogia.

Essas docentes, com auxílio da monitoria do projeto, organizaram a lista de presença desses discentes e os consultaram, via *WhatsApp* e através do Fórum do Curso de Pedagogia, sobre o interesse em participar do projeto e sobre a autorização para as rodas de conversa e visitas virtuais em data e horário devidamente agendados. Acompanhava essa consulta prévia um formulário que foi respondido pelos que se interessaram em participar do projeto. Nesses termos, foram informados e esclarecidos detalhes do projeto, bem como solicitada assinatura digital do Termo de Consentimento para uso de imagens e dados em produções acadêmicas posteriores. As informações geradas a partir dessas consultas e conversas

junto com o formulário de perguntas respondido pelos discentes foram organizadas no dispositivo Mapa dos Afetos, uma cartografia que se tornou o guia inicial para as rodas de conversa e escuta sensível e as visitas virtuais.

Figura 1 – Mapa dos Afetos



(continuação Figura 1)



Fonte: A UFPI em casa (2020).

O mapa dos afetos cartografou sentimentos, sensações, afetos, emoções e sentidos da pandemia de covid-19 na vida dos sujeitos, de suas famílias. Foi um momento de muita intensidade e provocou diferentes deslocamentos conceituais sobre os modos de viver nesse tempo pandêmico pelas pessoas. Pode-se identificar que os riscos de adoecimento, de morte, de desemprego, de separação causavam tensões e processos de fragilização nas pessoas. Cartografar esses afetos e sentidos da vida e da morte foi abrir caminhos para a dialogicidade e escuta sensível aos partícipes.

A segunda atividade foram rodas de conversa e escuta sensível realizadas via plataforma *Google Meet* com discentes e suas famílias sobre os afetos emergentes durante a pandemia de covid-19. Essas rodas de conversa tiveram o tempo de 1h, realizadas em quatro dias da semana, nos horários da manhã, tarde e noite, em conformidade com a disponibilidade dos discentes e de suas famílias. Por vez, participavam apenas um discente e seus familiares junto com a professora-coordenadora e uma monitora do projeto. As rodas de conversa foram gravadas, as falas transcritas para análises futuras, e os afetos revelados conduziram as men-

sagens de esperança enviadas aos participantes, diariamente, através de poesias, cartas, músicas e vídeos, via *WhatsApp*.

Para a terceira atividade foram desenvolvidas as vivências sociopoéticas, outro modo de conhecer e transformar as realidades, principalmente, a nós. As Rodas de Cultura Sociopoética remotas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, uma vez por semana, durante aproximadamente 2h30min. Dessa vez participavam todos os discentes e suas famílias juntos, e os temas das Rodas de Cultura Sociopoética foram gerados conforme os afetos relacionados à pandemia de covid-19. A partir desse tempo, foi possível pensar e construir a roupa dos afetos da pandemia. Outro afeto, como convivência familiar durante a pandemia, levou o grupo a construir a Caixa de Afecções da pandemia. Essas invenções foram apresentadas por cada autor/a durante a visita virtual ou em rodas de conversa coletivas.



Figura 2 – Caixa de afecções construída por uma das participantes do projeto

Fonte: A UFPI em casa (2020).

Figura 3 – Caixa de afecções construída por uma das participantes do projeto

Fonte: A UFPI em casa (2020).



A roupa dos afetos foi um dispositivo criado para que os partícipes pudessem deixar emergir os afetos desse tempo pandêmico e os costurassem nessa roupa. Tratou-se de um exercício de exorcizar os afetos negativos que traziam no corpo, mas, ao mesmo tempo, de também pensar a potência da pandemia. Claro que essa prática causou muito estranhamento, mas esse é o desejo da Sociopoética, produzir a ciência do estranho, da intuição e da invenção. Não foi diferente com a Caixa de Afecções, uma caixa que não é apenas um recipiente, mas um lugar da transversalidade do viver.

Figura 4 – Roupa dos afetos confeccionada por um dos participantes do projeto e sua família



Fonte: A UFPI em casa (2020).

A quarta e última atividade foi a culminância do projeto, com o Show de Talentos, no qual os discentes e suas famílias produziram vídeos com os mais diversos talentos, como culinária, dança, canto e pinturas. O mês de dezembro de 2020 foi dedicado para a organização dos textos produzidos no Diário de Itinerância, análises e escrita do artigo científico a partir dos produtos do projeto, avaliação do projeto pelos discentes e suas famílias e produção do relatório final.

A avaliação do projeto de extensão mencionado possibilitou observar sua contribuição na vida dos participantes, pois as rodas de conversa e escuta sensível produziram diálogos e deles emergiram afetos de solidariedade, esperança, alegria e amor. As ações colaborativas desenvolvidas entre o ambiente universitário e o familiar conseguiram substituir

afetos negativos por positivos, animando o grupo para o enfrentamento dos efeitos nocivos da pandemia de covid-19. Por outro lado, entendemos que não há como transformar integralmente a vida de uma ou mais pessoas, mas pequenas diferenças diárias são capazes de liberar amarras danosas e desbravar pensamentos afetivos e esperançosos.

3 METODOLOGIAS ATIVAS: COMO ELAS EMERGEM NO PROJETO A UFPI EM CASA?

A interligação entre a Educação e a tecnologia se fortalece a cada dia, produzindo mudanças no processo de ensinar e de aprender, uma vez que o mundo físico e o mundo digital se hibridizam na sala de aula, são espaços que se totalizam. Portanto, as práticas pedagógicas correspondem a uma nova realidade e a novas exigências, integrando uma metodologia inerente a um propósito de aprendi-

zagem reflexiva e instigadora pelo professor e pelo aluno. Nesse sentido, apropriamo-nos das rodas de conversa, das visitas virtuais, das práticas da Sociopoética na condição de metodologias ativas.

Diante dessa conjuntura, faz-se necessário discutir sobre metodologias de ensino capazes de atender não somente a essas abordagens tecnológicas, mas também a outras que igualmente são fundamentais para a formação do educando e sua atuação na sociedade. Isso requer um trabalho rigoroso de planejamento e organização de atividades docentes e outras, como essa de extensão, propiciando um conjunto de experiências e situações para o aluno/a. Muitas vezes essas situações se tornam complexas e imprevisíveis, exigindo princípios teórico-metodológicos fundamentados pela ação docente.

Na esteira dessas ideias, Veiga (2008) argumenta sobre a ação transitiva e não reflexiva da aula. Incluímos também a pesquisa e a extensão, pois é esse o entendimento que temos do pensamento da autora, uma vez que essas ações exigem organização didática pelo professor/a, seguindo algumas características, a saber: colaboração, contextualização, coerência, diversidade, flexibilidade, qualidade e objetividade para a autonomia, criatividade, criticidade, ética, solidariedade e colaboração entre alunos e professores. Segundo a autora, um dos aspectos significativos nessa organização está na relação professor-aluno, os quais agem em conjunto. Outro aspecto diz respeito ao reconhecimento, por parte do professor/a, de envolver ativamente o aluno/a no seu processo de aprendizagem.

Nessa proposta de metodologias de ensino ativas na pesquisa e extensão, o professor/a pesquisador/a é o mediador/a do problema, aquele/a que dialoga, ensina e aprende ao pesquisar e extensionar. É quem sensibiliza e faz com que alunos/as se envolvam com as atividades e trabalhos em grupos, em ações colaborativas, que constroem o conhecimento, tolerância, empatia e partilha de experiências. Assim, a relação entre os professores/as pesquisadores/as e alunos/as é baseada no diálogo e na cooperação mútua, aprendendo a se tornarem sujeitos críticos, pensantes e participativos (ALTHAUS; BAGIO, 2017). Foi nessa direção que transcorreu o projeto *A UFPI em Casa*.

A extensão universitária, numa proposta de aprendizagem colaborativa por meio de uma metodologia ativa, é planejada, previamente, pelo professor pesquisador e extensionista, mas executada, coletivamente, com os participantes discentes ou não. A contextualização da realidade dos partícipes precisa ser assegurada, ampliando o conhecimento para oportunizar novas experiências. O espaço pedagógico da pesquisa e da extensão é heterogêneo, o que provoca um desequilíbrio pedagógico saudável, pois há muitas vozes e pensamentos que geram uma polarização de ideias entre os envolvidos, e precisa provocar uma emancipação humana que fuja de saberes e fazeres repetitivos. Esse, na verdade, é o caminho para o encontro do equilíbrio da educação que preze pelo diálogo e pela escuta sensível.

Sobre a implementação das metodologias ativas nas graduações, Simon e Franco (2015) apontam que não são exigidas grandes mudanças físicas ou materiais, pois a maior mudança está na organização das disciplinas e na postura do educador, que passa de informante para facilitador e estimulador da produção do conhecimento pelo aluno. Nesse ínterim, diversas técnicas de ensino em didática podem ser utilizadas nas metodologias ativas, como atividades individuais e em

grupos, pesquisas de campo, painel integrado, projetos de extensão, entre outras. Perspectivando essa compreensão, ocupou-se o lugar da professora pesquisadora e extensionista para prover as condições favoráveis para o desenvolvimento do projeto.

Esse trabalho desenvolvido pela docente é chamado por Zabalza (2004) de função formativa do professor/a, que não é uma questão simples; o professor/a se vê diante de uma dimensão formadora mais flexível, voltada para a adaptação às situações, solução de problemas e que permita o desenvolvimento global do aluno/a. Outro ponto em consonância com o autor é a influência que o docente exerce sobre o discente. Se bem estrutura essa relação, o discente segue com paixão pelo conhecimento, perseverando na busca pelo saber. Do contrário, as frustrações geradas por uma má relação podem levar a experiências menos ricas e influências negativas ao discente. Entretanto, por estar em um ambiente universitário, o acadêmico já tem maturidade para separar as boas e más influências, apesar de ser um aspecto pessoal e subjetivo.

Observou-se, durante o percurso do projeto, o fortalecimento da relação entre as professoras pesquisadoras e extensionistas e os discentes e familiares partícipes do projeto. Entrar em suas casas, conhecer a sua família, escutar as suas histórias, fazer parte da travessia desse tempo pandêmico em que as ausências e os distanciamentos são traços das relações humanas, tecer afetos e aproximações foi o divisor de águas dessa experiência. A UFPI em suas casas através das pessoas que personalizam a instituição reafirmou a necessidade de a academia ultrapassar os seus muros e chegar até a comunidade.

As discussões levantadas até aqui tecem os fios construtores para chegar ao que se entende por metodologias ativas e suas implicações no ensino, na pesquisa e na extensão. O fazer docente é permeado de desafios e aprendizagens diárias, de escolhas e considerações aos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais que se estendem na academia. Dessa forma, adotar uma metodologia ativa não é uma tarefa simples, uma vez que envolve, além das teorias e técnicas de ensino, um eixo norteador na condução do trabalho pedagógico, cuja ênfase está na aprendizagem e compartilhamento do saber entre professor/a e aluno/a.

4 METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se assenta no relato e análise de experiências a partir do vivido no projeto de extensão *A UFPI em Casa nas Ações Colaborativas da Pedagogia entre Afetos da Pandemia de Covid-19* desenvolvido com discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI e suas famílias. O projeto contou com a participação de nove discentes e seus familiares, duas professoras (coordenadora do projeto e vice-coordenadora), além de quatro monitoras, entre elas graduandas do curso de Pedagogia e mestres em Educação, uma advogada e discente do Curso de Filosofia.

Os dados do projeto foram gerados através das gravações das rodas de conversa, das visitas virtuais aos discentes e às suas famílias autorizadas pelos participantes e serão apresentados e discutidos nas seções que se seguem, de modo que aparecerão em diferentes momentos, sem serem fixados em um lugar, mas ocuparão diversos espaços nessa escrita. A análise será pautada pelas formas

como a experiência reverberou nos discentes, em seus familiares, e também nas professoras proponentes do projeto, na equipe de trabalho formada pela monitoria entrelaçadas pelo diálogo com autoras e autores que dialogam com as questões que emergiram no percurso da atividade de extensão.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Compreender-se dentro da relação com o mundo faz parte do processo educativo do ser humano. Destarte, nessa relação homem/mundo, o diálogo é essencial, numa linguagem que amplifica a intervenção do sujeito na realidade, ciente de sua condição de ser histórico, social e cultural. No momento atual, o homem se vê diante de múltiplas linguagens devido à expansão tecnológica, o que desafia ainda mais as ações pedagógicas, principalmente na formação de professores que, essencialmente, estão em um momento de construção do seu perfil profissional.

Corroborando essa compreensão, Goulart (2016) discute que a ação humanizadora é propiciada pela Educação em espaço de reflexão cujo diálogo entre formadores e formandos prevaleça. O ato dialógico provoca inquietações no próprio eu e nos pares envolvidos, acende oposições e questionamentos, tudo isso faz parte da formação docente, que, de forma alguma, é simplista e neutra. Se a educação não pode ser descolada da vida, compartilhar as experiências da pandemia é importante para pensar as relações entre a academia e os desdobramentos que lhes escapavam antes da pandemia de covid-19 e que, atualmente, são necessidades e urgências desse contexto de educação remota.

Quando o sujeito entra no ensino superior, leva consigo crenças, opiniões, valores, preferências, vivências e experiências que compõem a sua subjetividade. Alguns se tornam meros espectadores, outros ultrapassam a parcialidade, entoadando novas vozes e reflexões. Do dado, infere-se que tudo influi sobre a formação do sujeito e, em se tratando da formação docente, o que já está definido será complementado e ampliado. Pode-se assim redefinir algumas ideias ou mesmo substituí-las, mas outras não.

O sujeito crê e inventa, é essa a dupla potência da sua subjetividade, ele reflete e se reflete, retira um poder daquilo que lhe afeta, por isso pode inventar e criar normas, o sujeito aprende através de experiências (DELEUZE, 2012). Essas experiências são coletivas ou individuais. Nelas, o sujeito aprende e apreende, podendo ser positivas ou negativas. Sobre as experiências individuais, não há como deduzir termos maiores, pois são internas e alheias ao próprio indivíduo, somente ele tem mais autoridade para narrar as experiências de si. Sobre as coletivas, pode-se considerar que, quando há dialogicidade, muitas afecções e competências vão sendo absorvidas, como o saber ouvir e compreender o outro.

Isto posto, estabelecer diálogos entre professor/a e aluno/a pode viabilizar a construção de novos saberes baseados na empatia, na fala e escuta através do respeito. Segundo Goulart (2016), esse ato dialógico não é isolado, uma vez que envolve o si e o outro, envolve atos de flexibilidade e de empatia. Quando não há um caminho de cooperação e compreensão na jornada acadêmica, pode-se desencadear profissionais que não valorizam o trabalho em equipe e opiniões contrárias às suas. É preciso diálogo para fortalecer ideias múltiplas e potencializar vozes.

Para ancorar essas discussões, Freire (1996) defende a disponibilidade ao diálogo pelo trabalho docente, ter segurança de expor aquilo que sabe, mas não se envergonhar por não saber algo. O professor/a não sabe de tudo, ele está constantemente aprendendo, em parte, com os próprios alunos. Nesse tempo de pandemia, a abertura ao outro, conforme preconizada por Freire (1996), foi - e é - de grande valia, professora/aluno/a e aluno/a/professor/a, compartilhando anseios diferentes em uma mesma situação. Um ajudando ao outro, a base da ação pedagógica, que não se concretiza somente pelo professor/a ou pelo educando/a.

Durante o ato dialógico, pode haver a divisão das mesmas ideias ou divergências, o fato é que há o momento da fala e o da escuta. Continuando esse diálogo teórico com os contributos de Freire (1996), sugere-se a escuta como uma necessidade no processo pedagógico, pois o professor que escuta transforma o seu discurso em uma fala *com* o aluno e não *para* o aluno. Escutar as dúvidas e os receios do educando, indo além da capacidade auditiva, mas se abrindo às falas, aos gestos e às diferenças do outro.

Sobre a escuta, mais do que o ato de ouvir, deve ser sensível. É sentir o outro, sentir suas palavras, sem julgamentos ou receitas após a escuta. Para Barbier (1998), a escuta sensível se apoia na empatia, pois não mede e não compara. O referido autor afirma em seus escritos que a escuta sensível é um trabalho sobre si e sobre o outro, que é preciso reconhecer a pessoa em seu ser, dotada de liberdade, compreendendo de dentro suas atitudes; trata-se de um escutar-ver através de uma abertura holística, tomando o outro em sua totalidade como pessoa.

Já Spinoza (2009) adianta que estar no mundo é se relacionar com ele e a força de um corpo está no encontro com outro corpo, obtendo conhecimento por meio dessa dinâmica. Assim, professor/a e aluno/a se conectam em um encontro de corpos, composições e decomposições, respeitando a totalidade do outro. Retornando a Barbier (1998), o autor complementa essa visão com a ideia de que a pessoa só existe através de um corpo, não podendo separar imaginação, razão e afetividade; elas interagem entre si, e os cinco sentidos humanos, audição, tato, gustação, visão e olfato se aplicam à escuta sensível.

Uma escuta sensível construída na relação de afeto, empatia e diálogo pode motivar, animar e influir esperança e compaixão ao outro. Em tempos pandêmicos, no qual as mãos não podem ser dadas e abraços se transformaram em “virtuais”, muitas pessoas ficaram mais sensíveis devido à exposição a tantas dúvidas e angústias. Não é possível tocar, mas é possível escutar. É possível compreender e tecer afetos mesmo à distância.

Seguindo essa trilha de ideias, entende-se por ensino superior não apenas a graduação, mas também as pós-graduações *stricto* e *lato sensu* e demais modalidades que se encontram na missão de formar e especializar profissionais em suas respectivas áreas. Desse acordo, as metodologias ativas que envolvem a dialogicidade e a escuta sensível já postas em discussão podem ser utilizadas em diversos cursos de graduação e pós-graduação, na pesquisa e extensão; cada um desses cursos adotando-as à sua maneira, em concordância com as suas especificidades.

No campo da Educação, pode-se dizer que a pandemia acelerou ideias futuras que ainda estavam sendo discutidas timidamente, com muitas controvérsias, como, por exemplo, as aulas, a pesquisa e a extensão em ambiente virtual. Os desafios lançados à Educação nesse tempo descobriram novas possibilidades para

os docentes e discentes desenvolverem o ensino, humanizando um ambiente virtual ainda pouco explorado pela comunidade acadêmica, visto que a grande maioria se dispunha de aulas presenciais.

Nesse sentido, a dialogicidade e a escuta sensível como metodologias ativas nesse ambiente virtual do ensino superior podem amenizar os impactos causados pela pandemia de covid-19. Elas podem amparar aquele aluno/a que está passando por situações difíceis, que sente a falta física do espaço universitário, dos colegas e professores. São dois alicerces de uma metodologia ativa que beneficia a relação aluno-professor e aluno-universidade, na tentativa de acolher e aproximar o discente ao seu curso, à sua universidade, que muitas vezes é chamada por eles de sua segunda casa.

Ao longo do projeto *A UFPI em Casa*, o diálogo e a escuta sensível estiveram presentes em todas as etapas, desde o seu planejamento até a finalização. A coordenação do projeto e a monitoria estiveram sempre em diálogo para organizar o projeto, e as rodas de conversa se estruturaram na escuta sensível com os discentes e suas famílias compreendendo e sentindo as suas colocações.

Apóia-se em Barbier (1998) sobre a importância da escuta sensível na Educação e no estabelecimento da confiança para que esse ato de escutar e ser escutado se desenvolva. Existem pessoas que são mais fechadas e compartilham momentos de sua vida somente com quem sente confiança. Alguns participantes do projeto se entregaram aos poucos nos momentos das visitas virtuais, uns mais tímidos, com receio de relatarem partes de sua vida, principalmente as mais frágeis, outros foram porta aberta e extravasaram a sua dor, seus medos, mas também a esperança de dias melhores, pós-pandemia.

Em contrapartida, outros participantes já iniciaram as primeiras visitas contando seus medos, dificuldades, relatando as experiências difíceis que passaram durante a pandemia. Tudo isso é compreensível, o ser humano é múltiplo, único e a escuta sensível se apoia justamente nessa complexidade humana. Portanto, cada participante teve o seu tempo respeitado e, lentamente, aqueles mais inibidos começaram a dialogar e expressar seus sentimentos, pois a confiança foi sendo construída em cada encontro.

Pensar nessa escuta durante o diálogo entre docente e discente, unindo elos que não foram quebrados, mas distanciados, requereu a sensibilidade da professora em reconhecer o aluno como sujeito de potência, que sente e é afetado pelos fatores internos e externos de sua vida. Nesse caso, o discente deve compreender o professor/a como aquele/a que o ensina, além de ser aquele/a que, assim, pode enfrentar a pandemia de covid-19 em diferentes sentidos. É um processo de escuta de maneira gentil, acolhedora e movido por afetos positivos.

As exigências fazem parte da profissão docente, de estar sempre fazendo leituras, pesquisas, planejamentos, construindo saberes essenciais e complementares, ingressando numa formação continuada, dentre outras. É mister esclarecer que os saberes docentes não se findam, uma vez que estão em constante construção e (re)construção, em um processo contínuo de busca pelo conhecimento, de questionar-se e ser questionado, de explorar o desconhecido.

Tardif (2002) reconhece que os saberes docentes são oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Não se reduz somente a graduação, trata-se de um complemento diário em que o saber vai se

concretizando, cujas experiências e vivências são, notoriamente, observadas e refletidas pelo professor, buscando aprender com cada situação.

O professor carrega consigo os saberes específicos para dar início à aula ou a outra atividade acadêmica, e os alunos podem complementá-la com as suas experiências e os saberes que já possuem; por esse fio-condutor ocorre o entrecruzamento de saberes docentes e discentes. Compartilhar aquilo que se sabe com o outro acarreta um complemento desse conhecimento, pois, à medida que o sujeito narra, vai aprendendo consigo mesmo e com o outro, que expressa o que aprendeu por vezes até de outra maneira.

Desse modo, docentes e discentes aprendem juntos, sem reduzir o trabalho do professor e sem perder de vista o aluno/a como sujeito ativo e contribuinte. Esse saber e agir docentes, na perspectiva de possibilitar o processo de aprendizagem, será alicerçado na *práxis* que, segundo Tardif (2002), é mais do que a unidade entre teoria e prática. Concerne uma *práxis* que amplia os horizontes teóricos abrindo espaços de fala para os envolvidos e a possibilidade de prática, além de técnicas apenas para um *know-how*. São práticas nas quais o sujeito possa questionar e, se necessário, transformar, recriar na sua condição de sujeito inventivo.

Aliando essa discussão com as experiências do projeto *A UFPI em Casa*, notam-se os saberes compartilhados entre alunos/as, professoras e demais envolvidos. Quando as ações foram consolidadas e avaliadas pelos participantes, observou-se que todos aprenderam uns com os outros; mesmo passando pela experiência de pandemia, cada um lidou e sentiu à sua maneira com esse tempo. As atividades práticas foram propositoras de diálogos não somente coletivos, mas também consigo mesmo.

Conforme Freire (2000), pensar o amanhã, próximo ou distante, requer o processo de emersão do hoje, viver os desafios e a insegurança do tempo presente. Esse pensar no futuro foi muito anunciado pelos participantes do projeto, que sempre falavam sobre as dificuldades do momento, mas criavam esperança de dias melhores, com o fim da pandemia. A esperança foi um afeto recorrente nas rodas de conversa e na escuta do início ao fim, como uma necessidade, inclusive apontada por Freire (1992), do ser presente no mundo e sua referência por um amanhã, uma esperança que faz parte da natureza humana.

A parceria estendida entre a universidade e o lar do discente, por meio do projeto, colaborou para a formação do aluno, para o enfrentamento à covid-19 e para a parceria entre docente e discente, defendida por Masetto (1998), provocando, neste último, o interesse por sua própria formação. Realça-se que dialogar e escutar no ensino superior, em tempos de pandemia, descortina uma universidade humana, empática e compreensiva. O professor/a que evolui na busca por essas metodologias ativas contribui dentro desse espaço universitário, pois é ele, juntamente com o discente, que dão luz à vida acadêmica, que produzem e compartilham saberes potentes para escutar e dialogar com a sociedade.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ABERTAS

Os diálogos e escutas sensíveis desenvolvidos em forma de metodologias ativas no ensino superior, através do projeto de extensão *A UFPI em Casa*, nesse

tempo de pandemia, contribuíram para a reaproximação do aluno com a universidade. Acredita-se que essa atividade extensionista impediu discentes de abandonarem o seu curso. A relação professor-aluno também foi favorecida, uma vez que, ao se construírem e reconstruírem através da dialogicidade, desenvolveram o respeito, a compreensão e o compartilhamento de experiências propositoras de afetos positivos. Os discentes se sentiram amparados e encontraram na postura da professora mediadora um sujeito que, além de ensinar, também aprendia e o escutava, compreendendo-o como um ser pensante, potente e capaz de transformar a realidade, inclusive, a da pandemia.

Por conseguinte, ao finalizar as discussões propostas neste artigo, percebe-se a necessidade de adotar metodologias ativas no ensino superior através do diálogo e da escuta sensível, que são proponentes de uma educação humanizadora, holística, que considera a influência de fatores internos e externos como os efeitos da pandemia na formação do aluno/a e no trabalho docente. O projeto sinalizou que tanto os professores/as quanto os discentes são afetados, mas podem compartilhar saberes, seja por meio de aulas, seja mediante um projeto de extensão, e assim vivenciarem situações que ensejam a continuação da busca pelo conhecimento que não desconsidera o humano.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. *Rev. Docência Ens. Sup.*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume.* Tradução Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 32, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Docência na universidade.* 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SIMON, Fabiano Colla; FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. Estudo das metodologias ativas no ensino superior: revisão sistemática. *B. Téc. Senac*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 24-35, jan./abr. 2015.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ZABALZA, Miguel Angel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 30 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Maria Josélia Zanlorenzi, Samuel Liebel**,
Saulo Rodrigues de Carvalho****

RESUMO

Com a pandemia, diversos setores foram prejudicados, o que torna irrefutável a implementação de políticas públicas sobretudo na educação. A ausência ou omissão da implementação de políticas educacionais para o enfrentamento da crise agrava ainda mais as desigualdades, entre as quais a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, nosso objetivo neste texto foi trazer algumas reflexões acerca da ausência de iniciativas do Estado no atendimento à educação pública, mais especificamente no Ensino Superior, com políticas que assegurassem a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Trata-se de uma discussão teórica pela qual problematizamos o cenário da COVID-19 no Brasil, o papel do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas em educação e as consequências da falta de iniciativas do Estado no trabalho e na profissão do professor do Ensino Superior. Como resultado, identificamos que se passou a exigir dos docentes eficiência na aplicação de tecnologias digitais, ao mesmo tempo que suas qualificações acadêmicas, principalmente as ligadas à produção da pesquisa e extensão, ficaram em segundo plano, arrastando a docência a um processo de inversão de prioridades do protagonismo educacional. É inegável o papel das tecnologias de informação na garantia das condições educacionais mínimas para continuidade dos estudos durante a pandemia, contudo não podemos deixar de destacar as tendências problemáticas que sua aplicação massiva e desordenada por parte de governos representou.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Pandemia. Trabalho docente. Precarização.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-0522-1761. Correio eletrônico: mjzanlorenzi@hotmail.com

** Doutor em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-3778-5967. Correio eletrônico: samliebel@yahoo.com.br

*** Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR). ORCID: 0000-0003-4365-1463. Correio eletrônico: saulorc1982@gmail.com

HIGHER EDUCATION TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID-19: EXPERIENCES AND REFLECTIONS

ABSTRACT

With the pandemic several sectors were affected, which makes the implementation of public policies irrefutable, especially in education. The absence or omission of the implementation of educational policies to face the crises aggravates inequalities even more, among them the precariousness of the teaching work. In this regard, our aim in this text was to bring some reflections on the absence of State initiatives to attend public education, more specifically in Higher Education, with policies to assure students' learning and professors' work. It is a theoretical discussion through which we problematize the scenario of COVID 19 in Brazil, the role of the State in the preparation and implementation of public policies in education, and the consequences of the lack of State initiatives in the work and profession of Higher Education teachers. As a result, we detected that professors are now required to be efficient in the application of digital technologies, while their academic qualification, especially those linked to the production of research and extension, are left on the sidelines, dragging teaching work into a process of inversion of priorities of the educational protagonism. The role of information technologies is undeniable to guarantee minimal educational conditions for continuing studies during the pandemic; however, we cannot fail to point out the problematic tendencies that its massive and disorderly application by the government represented.

Keywords: Educational policies. Pandemic. Teaching work. Precariousness.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DEL COVID-19: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

RESUMEN

Con la pandemia, varios sectores resultaron perjudicados, lo que hace que la implementación de políticas públicas, especialmente en educación, sea irrefutable. La ausencia u omisión de implementar políticas educativas para enfrentar la crisis agrava aún más las desigualdades, incluida la precariedad del trabajo docente. En este sentido, nuestro objetivo en este texto fue traer algunas reflexiones sobre la ausencia de iniciativas estatales al servicio de la educación pública, más específicamente en la Educación Superior con políticas que aseguren el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo de los docentes. Se trata de una discusión teórica por la cual problematizamos el escenario de la COVID 19 en Brasil, el papel del Estado en la elaboración e implementación de políticas públicas en educación y las consecuencias de la falta de iniciativas del Estado en el trabajo y en la profesión del profesor de la Enseñanza Superior. Como resultado, identificamos que se requería que los docentes fueran eficientes en la aplicación de las tecnologías digitales, al mismo tiempo que sus calificaciones académicas, especialmente las relacionadas con la investigación y la producción de extensión, quedaban en un segundo plano,

arrastrando la docencia a un proceso de invertir las prioridades del protagonismo educativo. El papel de las tecnologías de la información en garantizar las condiciones educativas mínimas para la continuidad de los estudios durante la pandemia es innegable, sin embargo, no podemos dejar de destacar las problemáticas tendencias que representó su masiva y desordenada aplicación por parte de los gobiernos.

Palabras clave: Políticas educativas. Pandemia. Trabajo docente. Precariedad.

1 INTRODUÇÃO

Discutir a educação no Brasil em tempos de pandemia da COVID-19 exige identificar e refletir sobre algumas das dificuldades vivenciadas no âmbito da docência na educação superior durante o período em que o trabalho docente foi encaminhado pela modalidade remota.

A constatação destas dificuldades nos mostra o cenário em que se encontra a educação pública no Brasil, bem como o reconhecimento das falhas ou falta de iniciativas dos órgãos responsáveis pelo ensino público após a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto como forma de fazer continuar as práticas educacionais durante o isolamento social.

Nessa linha de pensamento, trazemos algumas reflexões acerca do trabalho do professor universitário no período da pandemia, identificando, no ensino remoto e no uso dos meios digitais, alguns elementos que consideramos intensificadores da precarização do trabalho docente.

Problematizamos neste trabalho a ausência da atenção do Estado no atendimento à educação pública, sobretudo como esta carência do papel do Estado na elaboração de políticas públicas em educação agravou as condições em que acontece a educação escolar e o trabalho dos professores do Ensino Superior após a suspensão das aulas presenciais.

Trata-se de um estudo teórico reflexivo concebido no campo das políticas públicas em educação examinando o papel do Estado enquanto ordenamento jurídico e mediador de conflitos por meio de políticas públicas, identificando, na falta de iniciativa do Estado, os efeitos no trabalho docente do Ensino Superior após a adoção do ensino remoto.

A ausência de iniciativas do Estado no atendimento à educação superior pública que assegurasse tanto o acesso e aprendizagem dos alunos, quanto o trabalho do professor de forma qualitativa após a suspensão das aulas presenciais tornou a profissão do magistério ainda mais exaustiva. A falta de orientações prévias de como deveria acontecer o ensino, a ausência de internet de qualidade e de recursos tecnológicos por parte dos alunos, bem como a inércia do Estado em lançar novas medidas que abrangessem todos os alunos em resposta à situação emergencial que se instaurou na educação no período da pandemia, intensificaram a sobrecarga de trabalho docente no Ensino Superior.

O trabalho está organizado em quatro momentos. De início apresentamos a educação no cenário pandêmico apontando algumas das problemáticas que emergiram na educação neste período. No segundo momento, abordamos o papel do Estado na elaboração de políticas públicas educacionais e a ausência de iniciativas

para amenizar os impactos no acesso, na permanência e na aprendizagem dos alunos do Ensino Superior, e de que forma a falta de políticas digitais intensificou o trabalho docente. No terceiro item, discutimos o papel das tecnologias digitais e seus efeitos corrosivos no trabalho docente no Ensino Superior, acelerando as tendências “estranhadoras” elencadas por Lukács (2013). No quarto e último momento do texto, concluímos que, no Brasil, o momento pandêmico acelerou a lógica liberal de flexibilização do trabalho e da formação docente, seguido da responsabilização do professor pelo índice de desistências e pelo baixo rendimento na aprendizagem dos alunos. O que seria ocasionado por problemas sociopolíticos e estruturais, acaba por ser atribuído ao professor, alegando-se falta de habilidade com as tecnologias digitais ou excesso de exigências para formação do aluno.

2 A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PANDÊMICO BRASILEIRO

Desde os primeiros registros, em dezembro de 2019, em Wuhan - China, o coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença covid-19, disseminou-se rapidamente, atingindo muitos países e diversos continentes, sendo que, em 11 de março de 2020, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

Desde então, até junho de 2021, cerca de 190 milhões de casos da doença foram registrados em todo o mundo, dos quais infelizmente cerca 4 milhões vieram a falecer. No Brasil foram 19 milhões de casos registrados neste período com 540 mil mortes, é o que apontam os dados divulgados pela Universidade John Hopkins (JHU, 2021). Dados que mostram as dimensões expressivas da pandemia, que refletem em aspectos econômicos, sociais e educacionais.

Com a necessidade do isolamento social e o confinamento recomendado pelos órgãos oficiais na tentativa de se evitar a disseminação do novo coronavírus, houve a interrupção das atividades presenciais de ensino, o que atingiu 91,4% da população de estudantes do mundo em 192 países (UNESCO, 2020).

Apesar de no início haver a expectativa de a pandemia durar apenas alguns meses, as projeções científicas indicaram a necessidade de ampliar o período de quarentena, o que impôs às Instituições de Ensino Superior (IES) uma nova realidade: adequar-se para reduzir os danos pedagógicos garantindo a manutenção de uma educação de qualidade e segura (GUSSO, 2020).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), para atender as demandas do estado de pandemia, expediu novas normas. Entre as quais, uma Nota de Esclarecimento, em 18 de março de 2020, sobre “[...] as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar.” (BRASIL, 2020a, p. 1), além de flexibilizar as normas e os parâmetros legais já estabelecidos, orientando que “[...] as redes e instituições de educação básica e educação superior poderiam propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar.” (BRASIL, 2020a, p. 1). Além disso, a partir da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceram-se 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 n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), sendo autorizada a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais.

A possibilidade de cursos de graduação presenciais possuem atividades desenvolvidas de forma EAD já existia, sendo limitadas a 40% (BRASIL, 2019). No entanto, em virtude da pandemia da covid-19, o CNE emitiu o Parecer n.º 5/2020, que apresenta orientações para reorganização dos calendários escolares nos diferentes níveis de ensino, bem como a validação das atividades na carga horária do ano letivo (BRASIL, 2020c). Com relação ao Ensino Superior, o parecer incentiva à adoção de atividades por meios digitais e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem em substituição às atividades presenciais. Ainda de acordo com o parecer, as atividades não presenciais podem ser consideradas para o cumprimento da carga horária mínima anual.

A suspensão de aulas presenciais em decorrência da pandemia atingiu os setores público e privado e, de acordo com o Ministério da Educação, 89% das universidades federais tiveram a suspensão das atividades em 2020 (BRASIL, 2020d). Já 78% das IES privadas permaneceram com aulas por meios digitais, e 22% delas optaram por suspensão completa das atividades, de acordo com os dados divulgados pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020). O principal motivo da suspensão das aulas presenciais em instituições públicas e privadas se deve à necessidade de buscar novas formas de ensino. De acordo com Gusso (2020), a necessidade de adaptação a essa nova realidade expõe outros desafios, como a falta de suporte psicológico a professores, baixa qualidade no ensino, sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, o desinteresse dos estudantes e o acesso às tecnologias necessárias de forma limitada.

Com a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto ou a distância passou a ser ministrado por diversas instituições no Brasil, usando diferentes ferramentas digitais. Isso provocou mudança nas atividades dos docentes, discentes e famílias, que tiveram de se adaptar, aprender novas práticas, para suportar esse período da melhor forma possível.

3 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

As discussões que ocorrem no e sobre o campo educacional quando abordam ações do Estado, ou a falta destas, enquanto representante da sociedade e com poder de decisão sobre seu povo e território, acontecem, na maioria das vezes, como forma de problematizar os acontecimentos e a ausência do Estado no cumprimento do seu papel de representante dos indivíduos e da igualdade natural dos homens (BOBBIO, 1987).

Nossa reflexão sobre políticas educacionais está inserida no contexto do Estado capitalista, sem trazer uma discussão detalhada das definições de Estado, se Estado Democrático Social de Direito ou democrático liberal. Em qualquer um dos modelos, trata-se de um ordenamento jurídico, representante de uma sociedade constituída de classes, marcada pelas desigualdades das condições materiais, em permanente conflitos, mediados pelas políticas públicas.

Políticas públicas, a exemplo da educação, saúde, transporte, previdência, habitação, mesmo provenientes do Estado, e este exercendo sua função de interventor, não são elaboradas apenas pelo Estado, sua concepção nasce das demandas sociais em forma de medidas para amenizar as necessidades de determinados

grupos ou da população em geral. Têm suas origens nos movimentos populares frente aos conflitos entre capital e trabalho no século XIX, na consolidação da nova organização social do trabalho trazida pelo desenvolvimento da indústria. Fazem referência ao contexto e ao momento histórico, mas estão sempre vinculadas às determinações econômicas e ao mundo do trabalho.

Por políticas públicas entende-se o conjunto de objetivos ou intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução. Emanadas do próprio Estado, que é responsável pela sua formulação e execução, revelam suas características e formas de intervenção. Assim, a política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. (CARVALHO, 2012, p. 28).

Por esse motivo, uma política pública sempre é criada, para atender determinada demanda social, configurando-se, sempre, expressão da desigualdade social. Como forma de equilibrar essa desigualdade, o Estado entra em ação exercendo seu papel de representante dos interesses gerais e mediador das relações conflituosas entre as classes sociais, elaborando políticas públicas para equilibrar os antagonismos que sustentam o sistema capitalista.

Os fatores que envolvem a implementação, reformulação, êxito ou fracasso, bem como avaliação de uma política pública, são complexos, estão estreitamente ligados ao modelo de Estado e de governo, e seu projeto de sociedade. O governo, em sua composição por políticos – pessoas representantes da sociedade civil – e entidades, é o agente principal na definição, implementação e continuidade de uma política pública, expressando sua ideologia política, que, ao desempenhar suas funções, age “[...] na qualidade de principal motor da ação estatal.” (HERINGER, 2018, p. 24).

Nesse sentido, as políticas públicas assumem características particulares que dependem das concepções de Estado assumidas pelos governantes. Por este motivo, a discussão sobre uma política pública, sua implementação, alterações ou extinção, sempre deve ocorrer à luz do entendimento de que ela é a ação do próprio Estado, inserido em um projeto político, bem como uma concepção de sociedade, e, conseqüentemente, de educação e escola.

Assim, numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o *locus* onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 1).

As normativas que regem a educação pública brasileira, orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, são implementadas, tendo como um dos seus princípios, promover, assegurar e garantir a qualidade da educação, sendo estes princípios o dever do Estado com a educação pública.

Partindo desse pressuposto, no cenário pandêmico que ora nos encontramos, a educação brasileira sofreu seus efeitos de uma forma intensa. O fechamento das

instituições e a oferta do ensino de forma remota trouxeram à tona uma realidade já existente, mas não considerada nos encaminhamentos tomados para o acontecer da educação, em tempos de “normalidade”. A gravidade da desigualdade social se mostrou com mais intensidade e de diferentes formas no período pandêmico. Falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet por parte dos alunos da educação pública; escolas com internet de baixa velocidade; profissionais do magistério despreparados para atuar na situação que se instaurou nas escolas foram as primeiras evidências a se manifestarem da realidade que compõe o ensino público brasileiro.

Assim como a garantia da oferta da educação pública é de responsabilidade do Estado, as políticas para sua manutenção em tempos e momentos que exigem políticas que assegurem as formas de acontecer, de forma qualitativa, um serviço público, a exemplo da educação em tempos pandêmicos da COVID 19, também são de responsabilidade estatal.

Desde o início da pandemia, a educação pública brasileira, tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior, vem sofrendo com a ausência do acompanhamento do governo, seja estadual, seja federal, por meio de políticas públicas que atendam às necessidades da educação escolar neste momento de extrema carência de recursos, de diferentes naturezas, por parte das instituições escolares e dos alunos.

No momento em que a disseminação do coronavírus tornou-se incontrolável, e as medidas protetivas não deram conta das expectativas de controle, a suspensão das aulas como forma de preservação da vida tornou-se inevitável. As condições sob as quais as instituições tiveram que agir para fazer o ensino acontecer ratificaram o lugar da educação no projeto de governo da atual gestão pública federal.

A Rede de Pesquisa Solidária, boletim n.º 22, de 28 de agosto de 2020, traz uma análise sobre as políticas públicas do governo federal e demais entes federados no combate à pandemia no Brasil. Segundo este boletim, a falta de organicidade entre as esferas administrativas causou prejuízos na aprendizagem de mais de 30 milhões de estudantes entre 6 e 17 anos; deste montante, cerca de 80% são alunos da rede pública da Educação Básica.

Assim como na Educação Básica, o Ensino Superior não foi contemplado com políticas digitais para o acontecimento do ensino remoto. A precariedade das condições em que acontece o ensino público foi intensificada pela falta de atenção por parte das autoridades responsáveis.

Frente às possibilidades de prejuízo na aprendizagem dos alunos causado pela suspensão das aulas presenciais, consideramos que este seria um momento em que a qualidade da educação exige extremo cuidado por parte das autoridades competentes.

Urgentes seriam medidas que assegurassem o ensino e a aprendizagem a distância, utilizando-se não só a internet, mas valendo-se de outros meios de comunicação, a exemplo da televisão e rádio com conteúdos curriculares, além de materiais didáticos impressos para os alunos¹, não somente do Ensino Superior,

¹ As medidas citadas foram tomadas por alguns dos países da América Latina, permitindo a continuidade das aulas, evitando prejuízos na aprendizagem dos alunos, tendo sido sistematizadas pela UNESCO. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. Acesso em: 21 jul. 2021.

mas também de diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira em favor da diminuição do impacto da pandemia na aprendizagem, na evasão escolar e no trabalho dos professores.

O Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, que poderiam colocar parâmetros para as decisões, estão praticamente ausentes. A única medida adotada para a educação foi a edição, em julho, de algumas diretrizes de biossegurança para a retomada das aulas e a concessão de internet gratuita a alunos de universidades e institutos federais. O debate se desenvolve, portanto, ao sabor da intuição ou, pior, de preocupações eleitorais. (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 13).

Os efeitos da pandemia no Ensino Superior atingiram os docentes deste nível de forma que o uso das tecnologias digitais se tornou obrigatório para que a profissão fosse exercida. Os professores foram incumbidos da docência via ensino remoto valendo-se das interações tecnológicas sem tempo hábil para a aprendizagem e o domínio das ferramentas digitais que passaram a utilizar durante a pandemia. A organização do trabalho pedagógico para atender a nova forma de fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem levou os docentes a criarem práticas pedagógicas com o ensino remoto já em curso. A busca pelo conhecimento foi tão emergencial quanto o modelo de ensino implementado após a suspensão das aulas presenciais.

Os desafios que faziam parte das aulas presenciais tomaram outras formas. Alunos sem condição de acesso à internet exigiram a busca de alternativas para que as atividades chegassem até eles, e a organização didático-pedagógica teve que ser reelaborada. Problemas de conexão foram constantes. A participação dos alunos de forma efetiva nas aulas em momentos síncronos não atendeu às expectativas dos professores.

Essa nova forma de exercer a profissão gerou reflexões acerca dos direitos fundamentais da vida privada e da imagem, assegurados constitucionalmente, mas questionáveis quando se observam a solicitação da gravação dos encontros síncronos virtuais, a exposição da imagem do docente e o acesso das salas de aulas virtuais por estranhos. Esses são alguns dos acontecimentos que não apresentam respostas nem ações tomadas pelas instâncias administrativas para garantir a segurança e a preservação dos direitos dos docentes, dos discentes e dos conteúdos produzidos (ANGELUCCI *et al.*, 2021, p. 2).

A inércia do governo federal na elaboração de políticas educacionais para atender as formas como o ensino deveria acontecer no âmbito das universidades acirrou a precarização do trabalho docente. Tornamo-nos reféns das ferramentas digitais: uma enorme cobrança sobre conhecimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Classroom*; exigência de planejamento e coordenação de seminários via *on-line*, *webconferências*, *webinars*, *lives*; participação em vários grupos de *WhatsApp*. Além disso, a necessidade de permanecer disponível e conectado em rede *on-line* entrou forçosamente em nossa rotina profissional em tempos de pandemia.

A inexistência de medidas governamentais com ampliação de internet e adoção de outros recursos que atendessem os alunos para que as aulas chegassem até eles de diferentes formas exigiu extrapolarmos o campo de atuação profissional em vá-

rios momentos. Além de professores, muitas vezes atuamos como técnicos de informática, terapeutas, mediadores de conflitos, e, muitas vezes, o trabalho do professor adquiria a conotação de auxiliar administrativo na operação de telemarketing, estendendo a jornada de trabalho e levando o docente à exaustão.

Não houve apenas o uso de novas ferramentas digitais ainda não dominada pelo professor, mas também uma adequação das questões metodológicas, com a preocupação em como ensinar os conteúdos de forma que a aprendizagem realmente acontecesse, buscando também novas formas de avaliar. Houve uma inversão de papéis, as ferramentas digitais ocuparam o papel central no processo ensino-aprendizagem, e o trabalho do professor tornou-se subordinado às tecnologias educacionais digitais, gerando certa descaracterização da profissão e do trabalho docente.

As novas formas de reestruturação produtiva e de organização do mundo do trabalho, em tempos de pandemia, juntamente com a consciente omissão dos gestores públicos, legitimaram a agressão sofrida pelos profissionais do magistério do Ensino Superior. Essa agressão se deu pelo uso forçado das novas formas definidas como alternativas de fazer as aulas acontecerem, guiadas muito mais pelos interesses nas questões organizacionais e burocráticas do sistema educacional, com prioridade no cumprimento do ano letivo, sem a preocupação de como aconteceriam as aulas, sua qualidade e a aprendizagem dos alunos, sem contar as limitações de acesso por parte destes.

A valorização histórica e social da função e da profissão docente, por força das alterações do mundo do trabalho e por questões ideológicas, vem sofrendo, de tempos em tempos, além da depreciação social já citada, a condição de coisificação da profissão. A flexibilização, conceito neoliberal que se constitui como síntese ordenadora dos fatores que fundamentam as mudanças na “[...] sociabilidade do capitalismo contemporâneo [...]”, invadiu a profissão docente, reduzindo drasticamente as fronteiras entre a vida profissional, o espaço do exercício da profissão e a vida privada (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 412). O agravamento da precarização do trabalho docente na pandemia, expresso pela forma como aconteceu o retorno das aulas e pelo modo como os professores tiveram que buscar alternativas para que as aulas acontecessem, ganhou novo predicado, a “inventividade”. Este termo, empregado como expressão das soluções utilizadas pelos professores do Ensino Superior para que as aulas acontecessem, foi, quando muito, uma reconfiguração forçada pelos ditames do capital aos profissionais do magistério superior. A isso podemos denominar de sobretrabalho.

4 NUANCES DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: REIFICAÇÕES DA DOCÊNCIA

É inegável o papel das tecnologias de informação na manutenção do tecido social e garantia das condições educacionais mínimas para continuidade dos estudos durante a pandemia do coronavírus. Contudo, não podemos deixar de destacar as tendências problemáticas que sua aplicação massiva e desordenada por parte de governos e instituições privadas representou, em especial, para o trabalho docente. Destaquem-se aqui os efeitos corrosivos desta aplicação sobre o trabalho docente no Ensino Superior. A pandemia sobretudo acelerou tendências “estranhadoras” (LUKÁCS, 2013) que vinham se desenvolvendo no núcleo da rees-

truturação do trabalho docente em concomitância com as formas flexíveis de extração da mais-valia pelo capital. Na reestruturação produtiva, os conhecimentos específicos dos trabalhadores são incorporados pelo processo de automação na reestruturação do trabalho docente, os conhecimentos específicos da docência são incorporados pelas ferramentas virtuais, respeitando as especificidade; em ambos, temos um processo de reificação que produz o fortalecimento do capital e o empobrecimento dos trabalhadores da produção e da educação.

De tal modo, pode-se verificar, ao longo do ano de 2020, o aumento expressivo de demissões de professores do Ensino Superior², aliado à intensificação do trabalho, rebaixamento salarial e descaracterização de suas atividades profissionais. De fato, já havia antes da pandemia a conformação de uma conjuntura negativa para o trabalho em geral com a aprovação da Reforma trabalhista e a eleição de um governo ultraconservador no país. Mas até então seus efeitos tiveram pouco reflexo sobre categorias com maiores qualificações, ou de alta qualificação, como os professores do Ensino Superior. A aprovação do trabalho intermitente e o estancamento dos concursos públicos apresentaram características nocivas aos docentes do Ensino Superior, tanto na rede privada, quanto no sistema público de ensino, que assistiram à precarização dos empregos e diminuição das possibilidades de trabalhos estáveis e com maior remuneração. Tais tendências se estreitaram na pandemia. Com a urgência do ensino remoto, potencializaram-se os processos de reificação da docência, entendida como coisa, quantificável, cambiável e dispensável.

Exige-se dos docentes eficiência na aplicação de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, ao mesmo tempo que se esfumam suas qualificações acadêmicas, principalmente as ligadas à produção da pesquisa e extensão, arrasando a docência a um processo de inversão de prioridades do protagonismo educacional. Torna-se a tecnologia o sujeito da educação, enquanto os professores são transformados em seus meros executores. Vejamos, por exemplo, o extensivo apelo à aplicação do hibridismo como solução aos problemas de aprendizagem que se acumularam com a pandemia. Especialmente no Ensino Fundamental, o ensino híbrido está sendo implantado a fórceps nas escolas nesta pandemia, com a promessa de que, por si mesmo, será capaz de garantir a qualidade do ensino para os alunos. Mas não só no Ensino Fundamental a aplicação de metodologias que impliquem o uso de tecnologias está sendo efetivada de modo açodado e irrefletido.

No Ensino Superior também há uma forte sinalização ao uso de metodologias ativas, acompanhadas de uma série de outras terminologias (sempre em inglês), de ferramentas tecnológicas que estariam acima da “ultrapassada” docência. Tais metodologias aparecem desligadas de suas bases teóricas, como se elas pertencessem ao aplicativo de *software*, e não de um longo processo de desenvolvimento e amadurecimento de ideias educacionais, colocadas em prática e testadas por professores na história. Assim são apresentadas como inovadoras, mas o que há de inovador numa metodologia de classe invertida, quando Pestalozzi, há mais de duzentos anos, já ensinava por meio das “lições de coisas”? Ou quando John

² Houve casos taxativos, como a demissão de mais de 300 professores pela UNINOVE, por meio mensagem automática, substituindo-os por palestras gravadas na plataforma virtual da universidade.

Dewey propõe a aprendizagem por projetos na década de 1920? Ou quando Decroly propõe seu método global?

Essas metodologias educacionais não surgiram com as tecnologias, mas foram incorporadas a elas, numa disposição didático-pedagógica que revela sua filiação aos pressupostos escola-novistas renovados pelo lema do “aprender a aprender”. Contudo, oculta, ao mesmo tempo, as raízes históricas e filosóficas que lhes originam, de modo a se apresentarem como reflexos coisificados, que, segundo Lukács (2013, p. 663), “[...] sempre que a reação a um processo, [...] já não for mais consciente, mas for efetuada mediante reflexos condicionados, os processos que entram em cogitação são espontaneamente coisificados.”

Camuflam, da mesma forma, interesses não educacionais, que se conectam a empresas de tecnologia e grandes corporações do setor privado. Assim empresas interessadas em oferecer serviços educacionais virtuais desenvolvem plataformas, repositórios, atividades interativas e colaborativas, murais, formulários virtuais, entre outras ferramentas, a partir de uma lógica de ensino responsivo, ou seja, envolva uma reação dentro de uma forma esperada, tornando cada vez mais indispensável sua presença na educação. Na mesma medida, fundações privadas investem na formação de professores por meio dessas plataformas digitais e metodologias ativas, promovendo um duplo movimento de desvalorização da docência e enfraquecimento das licenciaturas.

Na pandemia tais recursos vieram arvorados do discurso ideológico da sua ubiquidade, aprofundando a ideia de que não existe alternativa, a não ser a sua aplicação extensiva para a educação, buscando firmar uma realidade não existente.

A reificação torna-se um fator social eficaz precisamente na medida em que tais convicções se disseminam e consolidam, de modo que ela - não obstante a sua constituição, que, na realidade, é puramente ideológica - passa a influir sobre os homens na vida cotidiana como uma realidade e até como a realidade. (LUKÁCS, 2013, p. 682).

O efeito disso é que hoje a maioria dos professores tem dificuldade de apresentar um posicionamento contrário ao ensino remoto, especialmente quando se trata da modalidade EaD. Contudo a realidade demonstrou o contrário, reafirmando o imperativo da educação presencial e da formação docente no Ensino Superior. As pressões pelo retorno das aulas presenciais por parte dos pais foram muitas, muito disso provocado pelo baixo desempenho dos filhos. Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, de 88% das crianças em fase de alfabetização, 51% delas mantiveram o mesmo estágio de aprendizado, e 29% desaprenderam o que já sabiam 22%, conforme a percepção dos responsáveis. Também nesta linha a desmotivação dos alunos é retratada com índices altos de risco de abandono escolar.

Três em cada dez (31%) estudantes podem desistir da escola se não conseguirem acompanhar as aulas em casa, temem seus pais ou responsáveis. O índice ficou estável entre maio e junho. No grupo que pode desistir, 57% dedicam até duas horas por dia às atividades escolares (ante 46% na média nacional), 44% tiveram piora no relacionamento em casa (ante 24% na média nacional) e 80% tem muita dificuldade com rotina de estudo (ante 61% na média nacional). (DATAFOLHA, 2020, p. 106).

É evidente que devemos levar em consideração todas as condições precárias nas quais o ensino remoto foi implantado, mas não podemos deixar de destacar que a maioria das virtudes alardeadas em torno dele não se concretizaram. Mostrou-se mais flexível, mas não mais acessível, nem mais democrático; ao contrário, ampliou as desigualdades, expulsando os mais pobres da escola, contudo foi extremamente generoso com as corporações de mídia que expandiram sua influência sobre o mercado educacional.

O acesso foi um dos problemas mais visíveis do ensino remoto nesta pandemia. Este conseguiu ter um funcionamento melhor nos grandes centros urbanos, onde há redes de internet mais robustas, mas, mesmo nestas regiões, o atendimento às pessoas de baixa renda ficou comprometido. Para estas situações as escolas recorreram a soluções presenciais, a impressão de materiais para a entrega em mãos aos responsáveis. Pode-se dizer, contudo, que este não é um problema novo, ou específico da pandemia, a modalidade não presencial sempre teve dificuldade em atingir os lugares mais distantes e atender as classes mais pobres do país. Isso ocorre não somente por uma dificuldade de acesso, mas também por uma questão relativa à natureza da educação.

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material - na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção -, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

A educação não presencial carece da relação imediata entre professor e aluno. Tal carecimento vem acompanhado do esvaziamento dos conteúdos escolares e das mediações necessárias para a apropriação desses conteúdos, uma vez que “[...] 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). De tal modo, observam-se nessa relação as características do estranhamento, nas quais as relações humanas são transformadas em relações entre coisas, e as coisas ganham características humanas numa completa “fantasmagoria” (BENJAMIN, 2009) da docência. No que tange à formação de docentes no Ensino Superior, assistimos ao avanço da sua desumanização, tal qual a reestruturação produtiva no chão da fábrica, as habilidades docentes são absorvidas pela tecnologia e voltadas contra a própria docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus alterou profundamente o nosso modo de vida e expôs as fragilidades de nossa educação. A alternativa para manter o mínimo de conteúdos escolares durante o isolamento foi a utilização dos recursos tecnológicos de comunicação e informação, logo os governos federal e estaduais providenciaram as condições jurídicas para a realização das aulas remotas. No entanto, não prepararam as condições materiais para garantir o acesso democrático a todos; ao contrário, utilizaram-se do contexto para impor aos professores me-

didadas extenuantes de trabalho e popularizar as ferramentas tecnológicas de uso educacional e comunicacional pertencentes às grandes empresas informacionais que ampliaram sua influência sobre o lucrativo mercado da educação.

Com isso, aceleraram-se tendências que vinham se formando dentro da lógica neoliberal de flexibilização do trabalho e da formação docente, buscando tornar perenes medidas que teriam como pretexto a situação emergencial da pandemia. No Ensino Superior, alguns pontos dessa lógica ficaram mais nítidos nesse período. O discurso da responsabilização docente se fortaleceu nesse período jogando, nas costas dos professores, os altos índices de desistência e de baixo rendimento dos alunos, ocasionados por problemas sociopolíticos e estruturais, que, vez ou outra, são relacionados a inabilidades dos professores no trato com as tecnologias ou no excesso de exigências para formação do aluno. Nesse período, os docentes assumiram para si não só as tarefas educacionais, mas também as estruturais, como a rede de internet e os equipamentos de informática, e as superestruturais, como a assistência social e psicológica dos alunos, as quais extrapolam em muito as suas capacidades profissionais.

Na mesma medida, verifica-se o sufocamento das outras atividades docentes no Ensino Superior, as quais demandam a pesquisa e a extensão. Isso retrata uma verdadeira paralisia da nossa produção científica e acadêmica, voltada neste momento para absorção do conjunto de aplicativos, *softwares* e metodologias para garantia do ano letivo. Verifica-se uma absorção, na grande maioria das vezes, realizada de modo acrítico, o qual coloca a docência no ciclo das reificações do capital, transformando-a numa grande vitrine de produtos que podem ser adquiridos conforme o gosto do cliente. As capacidades docentes são incorporadas, apresentadas e vendidas como capacidades do aplicativo ou plataforma, o capital das empresas aumenta cada vez mais, e o trabalho docente se torna empobrecido.

Por fim, ressalta-se a importância da análise crítica deste momento buscando entender seus desdobramentos para a atividade docente no Ensino Superior, compreendendo-o não simplesmente como um período emergencial, mas também como um momento de atuação política cujas forças do capital não deixam de operar na conformação da educação e da docência aos seus interesses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJJLP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR - *ABMES*. COVID-19 vs. Educação Superior: O que pensam os alunos e como sua IES deve se preparar? Relatório de pesquisa - onda 2. Educa Insights, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/pesquisas/pesquisaabmeseduca05052020.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ANGELUCCI, Carla Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; OLIVEIRA, Rosenilton de; PRIETO, Rosângela Gavioli; SANTOS, Vinício de

Macedo. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. *Jornal da USP*. São Paulo, 10 de jun. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ensino-superior-remoto-emergencial-questoes-eticas/>. Acesso em: 13 de jul. de 2021.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria n. 2.117*, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, ed. 239, seção 1, Brasília, DF, p. 131, 11 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Nota de esclarecimento*. Brasília, 18 de março de 2020a. Disponível em <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória n. 934, de 1 de abril, 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. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do *Parecer CNE/CP n. 5/2020*. 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. *Diário Oficial da União*, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 4 maio 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coronavírus: monitoramento das instituições de ensino*. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/> Acesso em: 15 jul. 2021.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *Políticas públicas e gestão da educação no Brasil*. Maringá: Eduem, 2012.

COVID-19: POLÍTICAS PÚBLICAS E A RESPOSTA DA SOCIEDADE. *Rede de pesquisa solidária*. Boletim n. 22 de 28 de ago. de 2020. Disponível em: https://rededesquisasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2021.

DATAFOLHA. *Educação não-presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias*. 2ª. onda. Amostra Nacional. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.>

itausocial.org.br/noticias/nova-pesquisa-datafolha-aponta-aumento-da-oferta-de-atividades-nao-presenciais-mas-preocupacao-com-evasao-persiste/. Acesso em: 19 jul. 2021.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. *Arquivo Brasileiro De Educação*, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GUSSO, Helder Lima; GONÇALVES, Valquíria Maria. 2020. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 41, e23895. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 19 jul. 2021.

HERINGER, Roberto de Almeida. *Quantas políticas públicas há no Brasil?*

O problema da imprecisão conceitual para a avaliação de políticas públicas. 2018. Monografia (Pós-graduação *lato sensu*). Senado Federal - Instituto Legislativo Brasileiro-ILB, Avaliação de Políticas Públicas. Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/555174/ILB2018_HERINGER.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY (JHU). *COVID-19*. Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University, 2021. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social II*. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. Genova: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: *Universidade e Sociedade: pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente*. Ano, 31, n. 67, janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO). *COVID19 Educational disruption and response*. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO). *Sistema de información de tendencias educativas em américa latina*. Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID - 19. Buenos Aires, 2020b. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

Recebido em: 21 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

EFEITOS DA APRENDIZAGEM REMOTA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria*, Lauro Lopes Pereira-Neto**,
Leandro Silva Almeida***

RESUMO

Com as medidas para conter o avanço do novo coronavírus, as Instituições de Ensino Superior precisaram impor aos estudantes um novo cenário educacional. Este estudo objetiva analisar os efeitos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na vivência dos estudantes. Foi aplicado o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R), adaptado por Ferraz *et al.* (2020). Participaram 420 estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), com idades entre 17 e 67 anos. A maioria dos participantes trabalha e estuda e tem renda igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo. Os resultados mostram que o ERE trouxe impactos para os estudantes, principalmente os mais novos, com menos condições, evidenciando desmotivação, intenção de abandono e um menor índice de adaptação aos seus cursos. Os achados desta pesquisa podem contribuir com futuras linhas de investigação que visem à promoção de adequações institucionais para um maior engajamento dos estudantes, sua adaptação e permanência na universidade, durante e após a pandemia.

Palavras-chave: Ensino Superior. Adaptação. Ensino a distância.

EFFECTS OF REMOTE LEARNING ON HIGHER EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

In face of measures to contain the advance of the new coronavirus, Higher Education Institutions had to impose a new educational scenario for students. This study aims to analyze the effects of Emergency Remote Teaching (ERE) on the students' experience. The Adaptation Questionnaire for Remote Higher Education (QAES-R),

* Doutoranda em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (Uminho). Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0003-4096-0041. Correio eletrônico: ana.faria@ifal.edu.br

** Doutorando em Psicologia da Educação – Universidade do Minho (Uminho). Instituto Federal de Alagoas (IFAL). ORCID: 0000-0001-9429-0798. Correio eletrônico: lauro.pereira@ifal.edu.br

*** Doutor em Psicologia. Universidade do Minho. ORCID: 0000-0002-0651-7014. Correio eletrônico: leandro@ie.uminho.pt

adapted by Ferraz et al. (2020). 420 IFAL students, aged between 17 and 67 years, participated. Most participants work and study and have an income equal to or less than 1.5 minimum incomes. The results show that the ERE brought impacts to students, especially the younger ones with less conditions, showing lack of motivation, intention to drop out and a lower rate of adaptation to their courses. The findings of this research can contribute to future lines of investigation aimed at promoting institutional adjustments for greater student engagement, adaptation and permanence at university, during and after the pandemic.

Keywords: Higher education. School adjustment. Remote teaching.

EFFECTOS DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA EN ESTUDIANTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Con las medidas para contener el avance del nuevo coronavirus, se impone para las Instituciones de Educación Superior y los estudiantes un nuevo escenario educacional. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en la vivencia de los estudiantes. El instrumento de la investigación fue un Cuestionario de Adaptación para la Educación Superior Remota (QAES-R), adaptado por Ferraz et al. (2020). Participaron 420 estudiantes del Instituto Federal de Alagoas (IFAL), de 17 a 67 años. La mayor parte de los respondientes trabaja y estudia y tienen ingresos iguales o inferiores a 1.5 salarios mínimos. Los resultados enseñan que el ERE trajo impactos en los estudiantes, principalmente en los más jóvenes, financieramente más vulnerables, lo que revela desmotivación, intención de desertar de los estudios, y una tasa más baja de adaptación a sus cursos. Estos hallazgos pueden contribuir con futuras líneas de investigación en torno a adecuaciones institucionales para mayor participación, adaptación y permanencia de los estudiantes en la universidad, durante y después de la pandemia.

Palabras clave: Educación Superior. Adaptación. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no Ensino Superior (ES) é um período marcado por desafios e exigências, em que estudantes se deparam com mais responsabilidades e autonomia na realização de suas tarefas acadêmicas e cotidianas. Dentre esses desafios, surgem algumas necessidades como a formação de novos vínculos com os colegas, a adequação aos professores e aos novos métodos de ensino. A vasta literatura na área da psicologia da educação relata que os fatores sociais, de desenvolvimento pessoal, interpessoal, emocional e institucional podem influenciar no processo de adaptação e permanência do estudante na universidade (BARRETO-TRUJILLO; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020; VALENTE, 2019).

Essa transição requer do aluno competências que o mobilizem em seus recursos pessoais para atender às exigências e desafios do novo contexto acadêmico. Quando essa integração não acontece de forma positiva, crises emocionais e incertezas podem ser potencializadas, frequentemente levando os estudantes a experimentarem sofrimento psíquico (ARAÚJO, 2017; CASTRO; SUÁREZ; BARRA ALMAGIÁ, 2021; EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; SAHÃO; KIENEN, 2021; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com a crise de saúde pública provocada pela pandemia da covid-19, a sociedade viu-se obrigada a se reinventar e encarar uma nova forma de viver. Todos os setores sofreram consequências, dentre eles a educação e as instituições de ensino superior do Brasil. Com as medidas de distanciamento social e a necessidade da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em meados de março de 2020, as redes de ensino público e privado suspenderam temporariamente as aulas presenciais. Posteriormente, com a Portaria n.º 343 do Ministério da Educação (MEC), alterada pelas Portarias n.º 345/2020 e n.º 395/2020 e Medida Provisória n.º 934/2020, houve a substituição por aulas *on-line*, a fim de ajustar as atividades acadêmicas e o cumprimento do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia. As escolas acataram as orientações governamentais, fazendo com que os estudantes passassem a assistir às aulas virtuais sem previsão de retorno presencial às aulas (BRASIL, 2020; CONJUVE, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

Essa mudança no formato das aulas trouxe impactos para toda a comunidade acadêmica, uma vez que as IES usavam, até então, plataformas digitais apenas como apoio extraclasse e não como veículos principais de ensino, fazendo com que a conectividade com a internet fosse um ponto crucial nesse cenário.

Segundo a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, apenas 44% dos domicílios da zona rural brasileira tinham acesso à internet. Na área urbana, o índice era maior, com 70% dos lares conectados. Desse total, a maior quantidade de casas conectadas encontrava-se na Região Sudeste, entre 69,9% e 73,0%, enquanto que a menor quantidade ocorria na Região Nordeste, entre 57,0% e 60,2%. (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020).

Essas diferenças ficam ainda mais evidentes ao se analisar cada classe social. Entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% apontaram ter sinal de internet em casa, enquanto que, nos patamares mais baixos (classes D e E), 59% relataram não possuir esse sinal. No tocante à população cuja renda familiar é inferior a um salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. Para os domicílios que atualmente não têm acesso à internet, a dificuldade mais apontada é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%) (NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Além dessas questões, o ERE impôs aos estudantes uma adaptação brusca a esse novo modelo de ensino-aprendizagem e uma nova forma de relacionamento entre colegas e professores. Privados de seu convívio diário e restritos a comunidades em redes sociais e grupos de mensagens, essa situação refletiu em muitos a impotência em relação a planos pessoais e profissionais, trazendo frustrações e incertezas sobre o futuro. Somam-se a isso as dificuldades enfrentadas quanto às condições sanitárias e econômicas. Esses elementos também impactam na qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes, no seu sucesso e rendimento

(AMBIEL *et al.*, 2020; CRICK *et al.*, 2020; DANIEL *et al.*, 2020; JACOBO-GALICIA; LIMA, 2020; MÁYNEZ-GUADERRAMA; CAVAZOS-ARROYO, 2021; SACCARO; FRANÇA; JACINTO 2019).

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante investigar as variáveis envolvidas na dinâmica dos estudantes com a implantação do ensino remoto. Uma explicação é que elas parecem interferir na adaptação dos alunos dentro da universidade, em suas vivências e adaptação, uma vez que compreendem um conjunto alargado de variáveis pessoais, contextuais e institucionais (GANDA; BORUCHOVITCH, 2019; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; LIMA, 2019; PERETTA; OLIVEIRA; REPPOLD *et al.*, 2019; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Esta pesquisa, portanto, se propõe responder às seguintes questões: a) houve impactos socioemocionais decorrentes da pandemia na vida dos estudantes?; b) com a mudança abrupta na rotina acadêmica, aliada à falta de infraestrutura tecnológica, os estudantes se sentiram desmotivados e com maiores chances de abandonar o curso? Espera-se, dessa forma, que os resultados obtidos neste estudo possam ajudar as instituições a definir medidas preventivas face às dificuldades vivenciadas pelos estudantes, promovendo a sua adaptação, sucesso e permanência durante o período de pandemia e no contexto de ensino remoto emergencial.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 420 estudantes matriculados nos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) (Campus Maceió), na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ano letivo de 2020, sendo distribuídos em cursos de curta duração (n = 234, 55.7%) e de longa duração - licenciaturas (n = 142, 33.8%) ou bacharelados (n = 44, 10.5%). As idades dos estudantes variaram entre 17 e 67 anos (M = 28.75, DP = 9.82), distribuídos em três grupos etários: 17 a 23 anos (n = 168, 40.2%); 24 a 29 anos (n = 103, 24.6%); 30 anos ou mais (n = 147, 35.2%). A maioria dos participantes são do sexo feminino (58.6%), trabalham e estudam (62.1%), e possuem renda mensal *per capita* igual ou inferior a 1.5 salário-mínimo (52.1%).

2.2 Instrumentos

No quadro de um estudo sobre a adaptação acadêmica de estudantes do 1.º ano que envolveu a aplicação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto (QAES-R) (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, [2021]), foram inseridas algumas perguntas complementares visando compreender os impactos socioemocionais decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes. Exemplos dessas perguntas são: “Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?” e “Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?”.

Além disso, com o objetivo de identificar as dificuldades desses estudantes em relação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*) proposto pelo IFAL em substituição às aulas presenciais, foi realizada a análise de oito itens do QAES-R:

a) consigo fazer boas anotações nas aulas; b) sinto-me adaptado às aulas remotas; c) sinto-me satisfeito/a nas interações *on-line* com os amigos da Universidade; d) consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias *on-line*; e) não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade; f) o equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*; g) o ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas *on-line*; h) sinto que, depois da mudança para aulas remotas, estou sem disposição.

O presente artigo busca analisar os resultados desse conjunto de questões reportadas às vivências acadêmicas e cotidianas dos estudantes durante o ensino remoto.

2.3 Procedimentos

Devido à pandemia de covid-19, o procedimento de recolha dos dados, previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), precisou ser adaptado. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e convidados a responder ao questionário no formato *on-line*, construído por meio do Google Formulário. Aos participantes da pesquisa foram assegurados a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados.

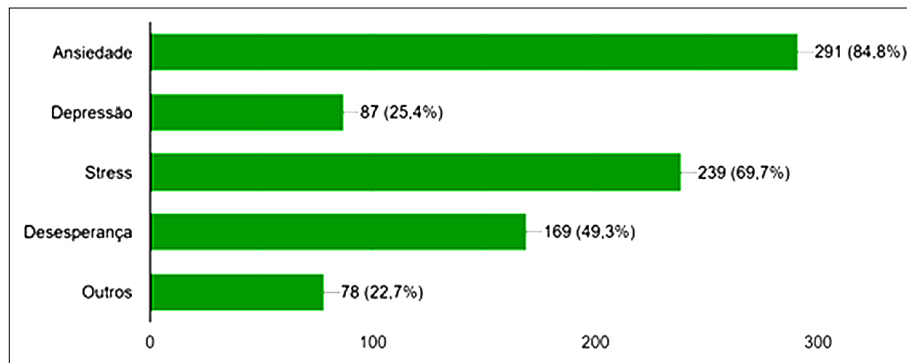
Os dados foram analisados através do programa IBM/SPSS (versão 27.0). Para essa análise, foram consideradas como variáveis independentes a condição satisfatória para o ensino remoto e o grupo etário, enquanto que as variáveis dependentes consideradas foram quatro questões referentes aos impactos econômicos, acadêmicos e psicológicos decorrentes da pandemia de covid-19 na vida dos estudantes e oito itens do QAES-R relacionado às dificuldades de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (aulas *on-line*). Dadas as correlações dos resultados nos vários domínios ou dimensões dentro das duas escalas, foi feita opção pela análise multivariada da variância (F-MANOVA: 2 x 2).

3 RESULTADOS

Com o objetivo de conhecer as condições de infraestrutura e pessoais/emocionais dos estudantes durante o processo de adaptação ao Ensino Remoto ofertado pelo IFAL, durante a pandemia da covid-19, foi realizada análise descritiva das respostas desses estudantes. Em relação às condições satisfatórias para o estudo remoto, 42.4% dos estudantes afirmaram não as possuir para o ensino remoto. Durante o período de isolamento social, 41.7% dos estudantes relataram intenção de abandonar os estudos. Foi observado que 62.6% sofreram impactos financeiros negativos em decorrência da pandemia da covid19 e 80% afirmaram ter sofrido impactos psicológicos. Esses últimos, quando solicitados a descrevê-los, apontaram a ansiedade (84.8%) e o estresse (69.7%) como os principais sintomas. No Gráfico 1, é possível verificar a frequência das respostas dos estudantes ao descreverem os impactos psicológicos sofridos.

Na Tabela 1 e na Tabela 2, são apresentados os valores das médias e desvios-padrão dos resultados das respostas dos estudantes quando confrontados sobre os impactos da pandemia da Covid-19 em função da condição satisfatória para o ensino remoto e grupo etário.

Gráfico 1 – Impactos psicológicos descritos pelos estudantes durante a pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos impactos da pandemia da covid19 e nos 8 itens do QAES-R

	Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio-Padrão
		17 a 23 anos	89	1.66	0.48
Durante o período/isolamento social, você pensou em abandonar seu curso?	Sim	24 a 29 anos	62	1.73	0.45
		30 anos ou mais	90	1.68	0.47
		17 a 23 anos	79	1.33	0.47
	Não	24 a 29 anos	41	1.56	0.50
		30 anos ou mais	57	1.53	0.50
		17 a 23 anos	89	1.37	0.49
Sente-se motivado(a) com o retorno remoto das atividades letivas?	Sim	24 a 29 anos	62	1.31	0.47
		30 anos ou mais	90	1.22	0.42
		17 a 23 anos	79	1.62	0.49
	Não	24 a 29 anos	41	1.44	0.50
		30 anos ou mais	57	1.49	0.50
		17 a 23 anos	89	1.51	0.50
Em decorrência da pandemia, a renda familiar sofreu algum impacto financeiro?	Sim	24 a 29 anos	62	1.40	0.50
		30 anos ou mais	90	1.46	0.50
		17 a 23 anos	79	1.25	0.44
	Não	24 a 29 anos	41	1.22	0.42
		30 anos ou mais	57	1.28	0.45
		17 a 23 anos	89	1.20	0.40
Você observou algum impacto psicológico em decorrência da pandemia?	Sim	24 a 29 anos	62	1.29	0.46
		30 anos ou mais	90	1.30	0.46
		17 a 23 anos	79	1.06	0.25
	Não	24 a 29 anos	41	1.15	0.36
		30 anos ou mais	57	1.14	0.35
		17 a 23 anos	89	1.20	0.40

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 2 – Estatística descritiva das médias de respostas dos estudantes nos 8 itens do QAES-R

		Condições Satisfatórias	Grupos Etários	N	Média	Desvio- Padrão
8 Itens do QAES-R	Consigo fazer boas anotações nas aulas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.77
			24 a 29 anos	62	2.84	0.66
			30 anos ou mais	90	2.98	0.82
		Não	17 a 23 anos	79	2.37	0.77
			24 a 29 anos	41	2.44	0.92
			30 anos ou mais	57	2.46	0.71
	Sinto-me adaptado às aulas remotas	Sim	17 a 23 anos	89	2.67	0.75
			24 a 29 anos	62	2.69	0.78
			30 anos ou mais	90	2.82	0.80
		Não	17 a 23 anos	79	1.81	0.79
			24 a 29 anos	41	2.34	0.94
			30 anos ou mais	57	2.18	0.87
	Sinto-me satisfeito/a nas interações on-line com os amigos da Universidade	Sim	17 a 23 anos	89	2.47	0.79
			24 a 29 anos	62	2.52	0.72
			30 anos ou mais	90	2.71	0.82
		Não	17 a 23 anos	79	2.22	0.76
			24 a 29 anos	41	2.20	0.87
			30 anos ou mais	57	2.18	0.78
	Consigo identificar os motivos de eu me sair bem ou mal nas matérias on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.00	0.67
			24 a 29 anos	62	2.95	0.69
			30 anos ou mais	90	3.10	0.74
		Não	17 a 23 anos	79	2.71	0.70
			24 a 29 anos	41	2.83	0.89
			30 anos ou mais	57	2.86	0.69
Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade	Sim	17 a 23 anos	89	3.16	0.77	
		24 a 29 anos	62	3.02	0.71	
		30 anos ou mais	90	3.16	0.70	
	Não	17 a 23 anos	79	2.95	0.78	
		24 a 29 anos	41	3.15	0.76	
		30 anos ou mais	57	2.96	0.65	
O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	3.19	0.67	
		24 a 29 anos	62	3.11	0.79	
		30 anos ou mais	90	3.17	0.69	
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.79	
		24 a 29 anos	41	2.17	0.95	
		30 anos ou mais	57	2.18	0.87	
O ambiente em minha casa é apropriado para realizar as aulas on-line	Sim	17 a 23 anos	89	2.91	0.85	
		24 a 29 anos	62	2.77	0.86	
		30 anos ou mais	90	2.98	0.81	
	Não	17 a 23 anos	79	1.96	0.84	
		24 a 29 anos	41	2.02	0.91	
		30 anos ou mais	57	2.04	0.82	
Sinto que depois da mudança para aulas remotas estou sem disposição	Sim	17 a 23 anos	89	2.43	0.99	
		24 a 29 anos	62	2.40	0.91	
		30 anos ou mais	90	2.10	0.79	
	Não	17 a 23 anos	79	3.09	0.85	
		24 a 29 anos	41	2.71	1.01	
		30 anos ou mais	57	2.60	0.92	

Fonte: elaborada pelos autores.

As médias apresentadas sugerem uma oscilação nas respostas dos estudantes aos itens do QAES-R, quando analisadas, separando-as pela idade e as con-

dições para o ensino remoto. Os estudantes mais novos (17 a 23 anos), que relataram não possuir as condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram um menor índice de adaptação ao ensino remoto ($M = 1.81$), assim como infraestrutura da própria casa ($M = 1.96$) ou qualidade do equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line* ($M = 1.96$).

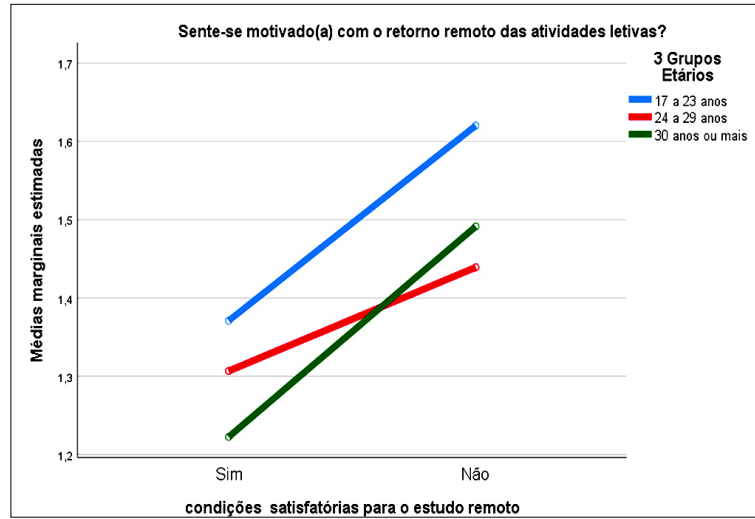
Diferentemente, os estudantes que relataram possuir condições necessárias para o ensino remoto, apresentaram os maiores índices de adaptação. Dentre eles, destacam-se: os estudantes mais novos (17 a 23 anos), quando avaliados sobre equipamento que possuíam em casa para acompanhar as aulas *on-line* ($M = 3.19$); os estudantes mais velhos (30 anos ou mais), ao responderem sobre as questões “Não desisto de entender a matéria mesmo quando sinto dificuldade” ($M = 3.16$) e “O equipamento que tenho em casa é adequado para acompanhar as aulas *on-line*” ($M = 3.17$).

Para melhor examinar tais diferenças nas médias e verificar aquelas que assumem significado estatístico, foi realizada uma análise multivariada de variância (F-Manova: 2×2) com o objetivo de conhecer o impacto dessas variáveis nas respostas dos estudantes sobre a adaptação ao ensino remoto. Foram consideradas para essa análise tanto os efeitos principais quanto o efeito secundário decorrente da sua interação.

Uma vez que não foi registrado efeito significativo da interação da condição satisfatória para o ensino remoto e da idade dos estudantes, foi feita a descrição do impacto de cada uma das variáveis isoladas. O impacto da variável condição satisfatória para o ensino remoto mostrou-se significativo relativo às variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 19.981$, $p = .000$; motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 20.296$, $p = .000$; impacto psicológico $F(5,412) = 13.826$, $p = .000$; impacto financeiro $F(5,412) = 17.779$, $p = .000$. Por sua vez, foram observados, também, valores estatisticamente significativos a partir da análise do impacto da variável idade em duas variáveis: abandonar o curso $F(5,412) = 3.499$, $p = .031$; e motivado(a) com o retorno remoto $F(5,412) = 3.860$, $p = .022$.

A partir da análise das questões referentes aos oito itens do QAES-R, foi verificado que a variável condição satisfatória para o ensino remoto impacta significativamente em sete variáveis, a saber: ambiente em casa apropriado para aulas *on-line* $F(5,412) = 113.93$, $p = .000$; boas anotações nas aulas $F(5,412) = 24.99$, $p = .000$; adaptação às aulas remotas $F(5,412) = 72.51$, $p = .000$; interações *on-line* com os amigos $F(5,412) = 19.62$, $p = .000$; identifico os motivos de me sair bem ou mal nas matérias *on-line* $F(5,412) = 11.09$, $p = .000$; estou sem disposição para as aulas remotas $F(5,412) = 34.86$, $p = .000$; equipamento adequado para acompanhar as aulas *on-line* $F(5,412) = 199.07$, $p = .000$. Por sua vez, levando-se em consideração o efeito da idade dos estudantes, foram observados valores estatisticamente significativos nas respostas dos estudantes quanto à adaptação acadêmica/autorregulação “sinto-me adaptado às aulas remotas” $F(5,412) = 5.271$, $p = .005$; e no item da adaptação pessoal/emocional “estou sem disposição para as aulas remotas” $F(5,412) = 7.807$, $p = .000$. Considerando conjuntamente as duas variáveis independentes, notou-se um efeito no limiar da significância estatística da sua interação no item “Sinto-me adaptado às aulas remotas” $F(5,412) = 3.123$, $p = .045$. O Gráfico 2 ilustra esse efeito significativo de interação combinando a idade e as condições satisfatórias para a continuidade dos estudos na modalidade remota.

Gráfico 2 – Médias das respostas quanto à motivação com a continuidade dos estudos durante a pandemia combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



Fonte: elaborado pelos autores.

Ficou evidente que os estudantes mais novos que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto se apresentaram mais desmotivados com o retorno das atividades letivas na modalidade remota. Por outro lado, analisando os contrastes entre os três grupos etários (teste de Bonferroni), foi notada uma diferença nas médias estatisticamente significativa na comparação entre os estudantes mais novos (17 a 23 anos) e os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) nas respostas às variáveis: “sinto-me adaptado às aulas remotas” ($p = .003$) e “estou sem disposição para as aulas remotas” ($p = .000$). O Gráfico 3 ilustra essas diferenças significativas na comparação entre os grupos separados por idade.

Gráfico 3 – Médias das respostas quanto à adaptação ao ensino remoto combinando condições satisfatórias de estudo remoto e idade



(continuação Gráfico 3)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os estudantes mais novos (17 a 23 anos) que não possuíam condições satisfatórias para o estudo remoto, apresentaram-se mais desmotivados e, consequentemente, menos adaptados ao ensino remoto. Em contrapartida, os estudantes mais velhos (30 anos ou mais) que afirmaram possuir condições satisfatórias para o ensino remoto, relataram estar mais motivados e adaptados ao ensino remoto.

4 DISCUSSÃO

Dentre os fatores que dificultam a adaptação ao ensino remoto, o presente estudo demonstrou que as condições não satisfatórias para o estudo na modalidade do ensino remoto emergencial (infraestrutura da própria casa e o equipamento que possuem para acompanhar as aulas *on-line*), interferiram na adaptação de quase metade dos estudantes. Se comparados os resultados em função da idade, os estudantes mais novos (17 a 23 anos) foram os que se sentiram menos adaptados, apresentando também maior desmotivação com o retorno das atividades letivas.

Em linha com os dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2020), o advento da pandemia da covid-19 tornou manifesta uma expressiva desigualdade social, sugerindo oportunidades desiguais para a aprendizagem. Entre as famílias com melhores condições financeiras, o estudo torna-se prioridade. Em contrapartida, as famílias com menores condições precisam lidar com a falta de computador, de conectividade e de internet rápida para que possam acessar os conteúdos e acompanhar as aulas. Além do mais, a maioria não conta com espaço estruturado de estudo em casa, precisando não só compartilhar esses espaços, mas também equipamentos, tendo, muitas vezes, que dividir-se entre atividades domésticas e atividades acadêmicas (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; FERNÁNDEZ *et al.*, 2017; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Com relação ao menor índice de motivação e adaptação em estudantes mais novos (17 a 23 anos), é possível avaliá-lo na perspectiva da autonomia dos estu-

dantes, estando esta autonomia dependente da idade. Espera-se que os mais velhos (30 anos ou mais) já tenham trabalho e, portanto, sua própria renda, diferentemente dos mais jovens, que, ao dependerem, em sua maioria, do apoio dos pais, tornam-se mais vulneráveis ao impacto financeiro que a pandemia desencadeou. Estas dificuldades podem ampliar-se tomando os alunos ingressantes e os desafios da sua transição acadêmica face às novas demandas da universidade (ARAÚJO, 2017; CONJUVE, 2020; SACCARO; FRANÇA; JACINTO, 2019; SAIZ; RIVAS; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

No que diz respeito aos fatores relacionados à intenção de abandono dos estudantes em seus cursos, é reconhecido que são índices que já fazem parte do contexto educacional brasileiro e têm sido agravados pela crise atual. A pressão econômica enfrentada por muitas famílias pode incentivar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho precocemente, ocasionando a diminuição no engajamento dos estudantes com seu processo educativo, confirmando, assim, a hipótese de que quanto mais engajados os alunos, menores serão as chances de abandono (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; VALENTE; ALMEIDA, 2020). A literatura na área tem demonstrado que a imprevisibilidade financeira dificulta a permanência dos estudantes na universidade (ARAÚJO, 2017; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; FARIA; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020). Acresce que, segundo Crick *et al.* (2020), os estudantes universitários são mais propensos a desordens emocionais em comparação ao resto da população.

Esta pesquisa também identificou o impacto psicológico sofrido pelos estudantes durante o período de isolamento social, destacando-se como principais a ansiedade e o estresse. Fatores como ingresso precoce na universidade, o início da vida adulta e o acréscimo de cobranças e responsabilidades podem gerar adoecimento psíquico. O estresse provocado pela pandemia tem acarretado um conjunto de barreiras para o ERE, como dificuldades para lidar com as emoções, com as perdas e também para a disciplina e organização dos estudos (EUROPEAN YOUTH FORUM, 2020; MAIA; DIAS, 2020; OSTI *et al.*, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, com este estudo, que a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia da covid-19 teve impacto relevante na perspectiva dos estudantes do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). As causas desse impacto incluem uma mudança na rotina, a privação no convívio com colegas e professores, a brusca adaptação às aulas *on-line* e o novo modelo de ensino-aprendizagem, aliada à falta de infraestrutura tecnológica. Ademais, as análises realizadas possibilitaram identificar que as condições não satisfatórias para as aulas na modalidade remota são fatores que influenciam a intenção de abandono dos estudos, influenciando igualmente a adaptação e permanência dos estudantes em seus cursos na universidade. Tais fatores implicam muitos obstáculos, dentre eles as dificuldades em se manterem em uma rotina de estudos em casa, principalmente quando há pouca familiaridade com a tecnologia e falta de equipamentos adequados, deixando ainda mais evidentes que as desigualdades socioeconômicas ainda constituem uma barreira para a educação em nosso país.

Diante desta perspectiva, fica evidente que a proposta do ERE não favorece o engajamento dos alunos, que foram surpreendidos com esse modelo de aulas. A falta de condições mínimas impostas por esse tipo de ensino, como, por exemplo, competências digitais para lidar com um ambiente desconhecido até então, causou desmotivação com o andamento de seus cursos. Além disso, as questões psicológicas e financeiras decorrentes da pandemia não podem ser desconsideradas e são relevantes na satisfação e bem-estar do aluno na universidade.

Assim, este trabalho sugere o delineamento de estratégias institucionais de apoio à trajetória destes estudantes, visando ao seu engajamento, adaptação e permanência na universidade, principalmente neste momento de pandemia. Um exemplo de medidas seriam atividades de integração e serviços de apoio virtual aos estudantes - na perspectiva psicossocial - com o propósito de prevenir o insucesso e o abandono no contexto acadêmico durante o ensino remoto emergencial.

Finalmente, é esperado que pesquisas futuras possam ampliar a coleta de resultados junto a amostras de outras IES (públicas e privadas; estaduais, municipais e federais) e, inclusive, em diferentes regiões geográficas do Brasil. Também se torna interessante incluir estudantes em vários momentos da sua graduação buscando conhecer suas vivências a partir da experiência com o ensino remoto, bem como as variáveis pessoais e contextuais implicadas em suas dinâmicas, durante e após a pandemia.

REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R. A.; SANTOS, A. A.; SOARES, A. B.; LIMA, T. H.; BARROS, L. O.; INÁCIO, A. L.; FERRAZ, A. S.; SALVADOR, A. P.; MARTINS, G. H.; BATHAUS, J. K. *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32401.86886>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BARRETO-TRUJILLO, F. J.; ÁLVAREZ-BERMÚDEZ, J. Estrategias de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 184-193, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6570>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. 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 União*, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 20 jun. 2021.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi, [s. l.]*, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo11/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CASTRO, N.; SUÁREZ C., X.; BARRA ALMAGIÁ, E. Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, Lima, v. 27, n. 1, e433, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CONJUVE. *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. Conjuve, 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-46848ee9031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CRICK, T.; KNIGHT, C.; WATERMEYER, R.; GOODALL, J. The Impact of COVID-19 and “Emergency Remote Teaching” on the UK Computer Science Education Community. In: UNITED KINGDOM & IRELAND COMPUTING EDUCATION RESEARCH CONFERENCE. 20. New York, 2020. *Anais...* New York: Association for Computing Machinery, 2020. p. p.31-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3416465.3416472>. Acesso em: 15 jun 2021.

DANIEL, K. E.; GOODMAN, F. R.; BELTZER, M. L.; DAROS, A. R.; BOUKHECHBA, M.; BARNES, L. E.; TEACHMAN, B. A. Emotion malleability beliefs and emotion experience and regulation in the daily lives of people with high trait social anxiety. *Cognitive Therapy and Research, [s. l.]*, v. 44, n. 6, p. 1186-1198, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10139-8>. Acesso em: 28 jun. 2021.

EUROPEAN YOUTH FORUM. *Youth & Covid-19: Impacts on jobs, education, rights and mental well-being*. AIESEC; ONU; European Youth Forum; ILO; UN Children and Youth, United Nations Human Rights, 2020. Disponível em: <https://doi.org/9789220328620>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FARIA, A. A. G. de B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino Superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, [s. l.]*, v. 13, n. 1, p. 94-115, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312/5924>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FERNÁNDEZ, M. F. P.; ARAÚJO, A. M.; VACAS, C. T.; ALMEIDA, L. S.; GONZÁLEZ, M. S. R. Predictors of students’ adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema, [s. l.]*, v. 29, n. 1, p. 67-72, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FERRAZ, A. S. et al. *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - Ensino Remoto*. 2020.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, [s. l.]*, v. 10, n. 3, p. 3-25, 2019.

Disponível em: <http://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino Superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 29 jun. 2021.

JACOBO-GALICIA, G.; MÁYNEZ-GUADERRAMA, A. I.; CAVAZOS-ARROYO, J. Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1432>. Acesso em: 28 jun. 2021.

LIMA, F. B. de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. *Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2020.54136>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Anxiety, depression and stress in university students: The impact of COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. A. S.; CASTIONI, R. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. IPEA, 2020. [Nota Técnica n. 88]. Disponível em: <https://doi.org/10.38116/ntdisoc88>. Acesso em: 28 jun. 2021.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019*: Base de microdados. 2020. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios/#bases>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OSTI, A.; CHICO, B. M.; OLIVEIRA, V.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica : Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes adultos no Ensino Superior: estudo no IFAL-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. *Revista AMAZônica*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 152-172, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8309/5921>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PEREIRA NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior (QDAA-ES): validação. [2021] (submetido).

PERETTA, A. A. C. S.; OLIVEIRA, Í. W. M.; LIMA, L. M. Conversation circle on drop out: School psychology in higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>. Acesso em: 28 jun. 2021.

REPPOLD, C.; KAISER, V.; ZANON, C.; HUTZ, C.; CASANOVA, J. R.; ALMEIDA, L. S. Escala de Satisfação com a Vida: Evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 15-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.4617>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores associados à evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estudos Econômicos (São Paulo)*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: Revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e educacional*, São Paulo, v. 25, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAIZ, C.; RIVAS, S. F.; ALMEIDA, L. S. Los cambios necesarios en la Enseñanza Superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo1/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5786>. Acesso em: 10 jun. 2021.

VALENTE, S.; ALMEIDA, L. S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 152-164, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presencias: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Recebido em: 10 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

ESTÁGIO *ON-LINE*: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dulcelina da Luz Pinheiro Frassetto*

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar as narrativas acadêmicas sobre o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, realizado de forma *on-line* no primeiro semestre de 2020. Também procura relatar a experiência vivenciada com um grupo de pedagogas de uma faculdade semipresencial, localizada no Sul do Brasil, perceber os novos conhecimentos adquiridos a partir dessa possibilidade de estágio, bem como detectar os possíveis retrocessos na formação profissional. O referido texto enumera as possibilidades oferecidas pela universidade para que fosse possível a realização do estágio. Trata-se de um relato de experiência, utilizando como fonte de pesquisa os testemunhos escritos nos relatórios de estágio. O referencial teórico que fundamenta este texto é baseado nas pesquisas realizadas por Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta e Lima (2006, 2019), Tardif (2002), assim como pela legislação brasileira referente ao estágio. A síntese final mostra algumas construções de novos conhecimentos e, por outro lado, as lacunas de uma experiência não realizada.

Palavras-chave: Pedagogia. Pandemia. Estágio *on-line*. Formação de professores.

ONLINE INTERNSHIPS: IMPLICATIONS FOR THE TRAINING OF EDUCATORS IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

The primary objective of this article is to analyze the academic narratives on the mandatory curricular internship of the Pedagogy program carried out online in the first semester of 2020. To report the experience with a group of educators from a semi-attendance college located in the south of Brazil and perceive the new pieces

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Consultora educacional na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (SC). Professora universitária na Uniasselvi. ORCID: 0000-0002-8402-0281. Correio eletrônico: dulcelinafrassetto@gmail.com

of knowledge acquired from this internship possibility, as well as to detect the possible setbacks to professional training. The said text enumerates the possibilities offered by the University for the Internship to be possible. This is an experience report using as a research source the testimonies written in the internship reports. The theoretical background that substantiates this text is based on the research carried out by Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta and Lima (2006, 2019), and Tardif (2002), in addition to the Brazilian legislation pertaining to internships. The final synthesis shows some constructions of new pieces of knowledge and, on the other hand, the gaps of an unrealized experience.

Keywords: *Pedagogy. Pandemic. Online internship. Teacher training.*

PRÁCTICAS EN LÍNEA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PEDAGOGOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es analizar las narrativas académicas sobre la pasantía curricular obligatoria del curso de Pedagogía, realizada en línea en el primer semestre de 2020. Informar la experiencia con un grupo de pedagogos, de un colegio semipresencial, ubicado en el Sur de Brasil y, percibir los nuevos conocimientos adquiridos a partir de esta posibilidad de pasantía, así como detectar posibles retrocesos en la formación profesional. El texto mencionado enumera las posibilidades que ofrece la universidad para hacer posible la pasantía. Se trata de un relato de experiencia, utilizando como fuente de investigación los testimonios redactados en los informes de prácticas. El marco teórico que sustenta este texto se basa en la investigación realizada por: Bloch (2001), Freire (2013), Gatti (2010), Libâneo (2007), Nóvoa (1995), Pimenta y Lima (2006, 2019), Tardif (2002), así como por la legislación brasileña en materia de pasantía. La síntesis final muestra algunas construcciones de nuevos conocimientos y, por otro lado, las lagunas de una experiencia no realizada.

Palabras clave: *Pedagogía. Pandemia. Práctica en línea. Formación de profesores.*

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental teve início com a fundação das escolas normais ainda no período imperial, com o Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias.

Essas escolas formavam os professores de nível secundário para atuar com as turmas de educação primária: “[...] a Escola Normal surge em decorrência da necessidade de preparar o maior número de professores para atender às necessi-

dades de expansão da ‘escola para todos’, frequentada basicamente pela classe média emergente da época.” (SILVESTRE, 2011, p. 840).

Com uma história marcada por vários percalços, como mudanças curriculares, método de ensino e dualidade, as Escolas Normais foram as únicas responsáveis pela formação de professores primários no Brasil por quase dois séculos, vindo a ser extintas pela Lei n.º 5.692/1971, que as transformou em formação específica para o magistério.

O curso de Pedagogia responsável pela formação superior dos professores primários surgiu em 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto n.º 1.190/1939, criando o curso de Pedagogia, junto à Universidade do Brasil, anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente, o curso de Pedagogia dividia-se entre bacharelado e licenciatura. Assim sendo, os bacharéis habilitavam-se em formação técnica, enquanto os licenciados trabalhavam nas escolas normais e na escola secundária. Essa determinação perdurou entre as décadas de 1940 e 1950 e em parte dos anos de 1960, sem muita expressão para o curso de Pedagogia.

Com a reforma universitária de 1968, pelo Decreto-lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, o curso de Pedagogia passou a formar especialistas em: orientação, supervisão, inspeção e administração escolar, dando direito aos pedagogos de lecionarem na formação de professores do ensino normal. No entanto, a lei tirou o direito de atuar nas turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil. Essa formação continuou a cargo dos professores formados no curso normal, ou seja, pelos normalistas.

Nas décadas de 1970 e 1980, os pedagogos de todo o Brasil mobilizaram-se a fim de regulamentar o curso como licenciatura, bem como dar um caráter epistemológico e profissional, e, assim, corrigir a fragmentação e os limites que o curso apresentava.

Essa mobilização obteve respaldo com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Com essa lei, houve mudanças significativas na formação docente. O Art. 62 define que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A nova LDB instituiu a década da educação e estabeleceu dez anos para que todos os professores concluíssem o curso superior. No inciso 4.º, afirma que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamentos em serviço.” (BRASIL, 1996).

Referente aos especialistas, estes continuam sendo formados pelo curso de Pedagogia; porém, estende-se para que os cursos de pós-graduação habilitem profissionais para atuar nessa área.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Assim sendo, as universidades responsáveis pela formação do pedagogo, tanto as universidades públicas como as particulares, devem garantir a formação inicial dos professores, com a regulamentação do currículo determinado pela LDB.

Para isso, são aprovadas as resoluções, leis que regulamentam especificamente as determinações da LDB. Neste texto focaremos na Resolução nº 1, de 2006; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Elas tratam exclusivamente do currículo de formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia após a LDB nº 9.394/1996, ainda vigente.

Nesses termos, a Resolução nº 1, de 2006, institui as diretrizes para o curso de Pedagogia. Com essas definições, o pedagogo passa a ter maior ênfase no campo de atuação. A resolução define o seguinte: “Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006).

Essa resolução definiu também a carga horária do curso de Pedagogia – 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Dentre elas, contabilizam-se as horas de estágio curricular obrigatório: “II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.” (BRASIL, 2006).

No item IV do Art. 9.º, a resolução estabelece que o estágio curricular, realizado ao longo do curso de Pedagogia, deve assegurar ao acadêmico experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

[...]

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento, avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, as diretrizes curriculares de 2006 estabelecem a identidade do curso de Pedagogia, a qual deve ser pautada pela docência, importando a licenciatura como identidade procedente do pedagogo. De acordo com Libâneo (2007, p. 30),

Por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. [...] Não em nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base de formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo

da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência.

Para esse autor, essa resolução pouco contribuiu com a unidade na formação, haja vista que o pedagogo também poderia ser formado em cursos de Pós-Graduação. Observando os limites na formação de professores provenientes das determinações da legislação e para atualização das necessidades emergentes do momento, as diretrizes curriculares acenam por mudanças, vindo a ser novamente modificadas pela Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015.

A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definindo que, ao longo do processo formativo, o acadêmico deve cumprir:

[...]

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

[...]

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Ao mesmo tempo que essa resolução apresenta certo avanço referente às questões de formação profissional, enfrenta uma disputa de espaço com o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docente (PIBID). O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007. É um programa do Ministério da Educação (MEC), sendo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID não eliminou o estágio obrigatório supervisionado, mas gerou desconforto entre professores e estudantes, pois excluiu a grande maioria dos estudantes de licenciaturas por seu caráter meritocrático. O programa inclui as instituições públicas e privadas. “Enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 13).

De acordo com Pimenta e Lima (2019), o processo de mercantilização da educação faz parte das estratégias defendidas pelo banco mundial. Essas políticas passaram a interferir também nos processos de formação docente no contexto atual. “Essas estratégias, em países como o Brasil, exigem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais e determinam as diretrizes para a educação ao mesmo tempo em que financiam projetos que têm como foco o combate à pobreza.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 4). Essa afirmação das autoras se confirma ainda mais com a aprovação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) em 2017, a qual propõe o currículo para a formação docente com base em competências.

Nesse sentido, o currículo de formação de professores foi novamente modificado pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC - Formação) (BRASIL, 2019).

Pelo que consta na historiografia da legislação brasileira, mais precisamente no que se refere às diretrizes curriculares para formação de professores, a Resolução de 2019 retoma as definições feitas pela Resolução n.º 1, de 2002, que já preconizava uma formação com base nas competências, porém não obteve expressão significativa devido à grande pressão das instituições e associações de ensino, mas permaneceu vigente até 2015.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, institui no Art. 2.º que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, e o Art. 3.º requer o desenvolvimento das competências docentes com base nesses mesmos princípios.

O Art. 4.º estabelece as competências específicas para os docentes, fundamentadas em três dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional.

Em cada uma dessas dimensões, a resolução propõe o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido pelos acadêmicos e define a carga horária do curso total de, no mínimo, 3.200 horas, distribuídas em três grupos:

[...]

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019).

Pelo seu caráter, é muito provável que essa Resolução seja assunto de grandes debates no campo educacional, pois acena por grandes transformações na organização dos cursos de licenciaturas, mais precisamente em relação ao estágio curricular obrigatório. Desde sua aprovação, já vem sendo veementemente criticada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação (FORUMDIR) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O estágio curricular obrigatório foi regulamentado com a Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que determina que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. A lei ainda especifica que “[...] o estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.” (BRASIL, 2008).

Portanto, a legislação sobre o estágio em vigor apresenta base jurídica para que o estágio permaneça vinculado ao processo educativo. “A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11, grifo do autor). Para as autoras, o estágio é a primeira experiência profissional, e é importante que haja uma ação verdadeiramente reflexiva.

Assim, no período de fevereiro a julho de 2020, desenvolveram-se os projetos de estágio curricular obrigatório por um grupo de 50 acadêmicas¹ (turma constituída somente com a presença de mulheres) de forma *on-line*, objetivando a sequência dos estudos, paralisados pela pandemia da COVID-19, para obtenção do certificado de término do curso, que é a licenciatura em Pedagogia.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência da autora na orientação desse grupo de acadêmicas do 5.º período do curso de Pedagogia, que, na ocasião, realizavam o estágio curricular obrigatório de Educação Infantil, narrando as vozes carregadas de sentimentos expressos nos relatórios de estágio.

Portanto, este relato descreve o estágio realizado de forma alternativa no período de pandemia, com base nos relatórios organizados pelas acadêmicas. Como afirma Marc Bloch (2001, p. 77), “[...] é nas testemunhas à revelia que a investigação histórica, ao longo de seus progressos, foi levada a depositar cada vez mais sua confiança.”

A intenção de narrar essa experiência com base nos testemunhos deixados pelas acadêmicas foi justamente pela fidelidade que eles expressam. Concordo com Bloch (2001, p. 77) ao afirmar que

Acima de tudo, esses indícios que, sem premeditação, o passado deixa cair ao longo de sua estrada não apenas nos permitem suplementar esses relatos, quando estes apresentam lacunas, ou controlá-los, caso sua veracidade seja suspeita; eles afastam de nossos estudos um perigo mais mortal do que a ignorância ou a inexactidão: o de uma irremediável esclerose.

Para esse autor, não basta somente registrar as palavras das testemunhas, mas é preciso fazê-las falar; essa é a essência para a condução de uma pesquisa histórica, pois os textos não falam, “[...] senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 79).

O procedimento metodológico foi por meio de leitura e interpretação dos relatórios de estágios, nos quais as acadêmicas deixaram suas impressões, seus

¹ Por questões de ética da pesquisa, as acadêmicas não serão identificadas.

sentimentos de angústia, mas também, por outro lado, de gratidão, por poderem vivenciar aquele momento.

Foram analisados 50 relatórios, dos quais surgiram algumas categorias relevantes ao processo formativo e que apontaram alguns resultados que serão prescritos no desenvolvimento deste texto.

Dessa maneira, organizei este artigo a partir da introdução com a presença da legislação brasileira referente ao curso de Pedagogia e sobre o estágio. Na sequência, abordo a vivência do estágio *on-line* e suas implicações na vida profissional, utilizando como base as categorias formadas a partir dos relatórios das acadêmicas.

No terceiro momento, apresento as narrativas sobre a experiência profissional e a impressão sobre o estágio *on-line* sob o olhar das acadêmicas. Por fim, trago as considerações com as possíveis novas formas de construir conhecimentos e as lacunas de uma experiência não vivida.

2 A VIVÊNCIA DO ESTÁGIO ON-LINE E SUA IMPLICAÇÃO COM A HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

O ano de 2020 parecia ser um ano cheio de novidades, de realizações, de sonhos, de entusiasmo e de muitas expectativas, pois se tratava do ano em que a minha turma de Pedagogia iniciaria seu estágio curricular obrigatório em Educação Infantil.

No entanto, a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) que assolou o mundo afetou também o Brasil, seus referidos Estados e Municípios. Por consequência, todas as instituições municipais, estaduais, federais e particulares de ensino suspenderam as aulas presenciais e implantaram medidas para manter as aulas de forma remota, seguindo os moldes da educação a distância. Por esse motivo, o estágio também ficou inviabilizado.

Essa interrupção impactante causou-me uma grande preocupação, pois, na condição de professora formadora da turma (tutora externa), temia o futuro incerto da profissão, a descontinuidade dos estudos e principalmente a falta de experiência causada pela não realização do estágio de forma presencial.

Embora o curso seja semipresencial, o contato com as acadêmicas semanalmente proporciona momentos de grandes aprendizados, de diálogos e debates educacionais; porém, com a pandemia, nem isso foi possível. Nossas aulas tornaram-se virtuais, o que também prejudicou a participação de muitas acadêmicas devido à falta de computador e de internet. Para essas acadêmicas, o curso de Pedagogia tornou-se totalmente a distância, razão maior de minha preocupação.

Ao interpretar as falas das acadêmicas e selecionar os testemunhos presentes nos relatórios, tentei responder aos seguintes questionamentos: o estágio realizado de forma *on-line* pode agregar novos conhecimentos para as futuras professoras? Qual é a dimensão do impacto na formação sem a experiência de sala de aula?

Sabendo do infinito e complexo compromisso que é a formação de professores, essas perguntas ecoam em minha memória. No entanto, foi necessário cumprir a legislação proposta para esse momento da educação brasileira.

Por determinação do MEC, através das Portarias n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, n.º 473, de 12 de maio de 2020, e n.º 544,

de 16 de junho de 2020, substituíram-se as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.

A partir da determinação do MEC, algumas universidades e faculdades de educação buscaram soluções para a realização dos estágios curriculares obrigatórios, com auxílio das plataformas e meios digitais, havendo abertura à possibilidade da realização de estágio *on-line*.

Para a realização do estágio obrigatório de Pedagogia no período da pandemia, no ano de 2020, as acadêmicas em questão puderam contar com alguns planos alternativos, disponibilizados pela própria universidade, na plataforma do estudante Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Primeiramente, o acadêmico deveria realizar a observação virtual, ou seja, as informações da instituição concedente. Isso poderia ser feito através de informações do *site* ou *blog* da escola escolhida, Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, Censo Escolar (MEC), perfil da instituição em redes sociais (*Facebook*, *Instagram* etc.). Essa consulta para coletar as informações poderia ocorrer também por reuniões agendadas (*Teams*, *Zoom*, *Facebook*, *WhatsApp*) ou via *e-mail*, telefone ou *WhatsApp* com o gestor da instituição concedente.

Este momento do estágio contempla a coleta de dados referentes à escola: localização, atendimento, número de turmas, de professores, habilitação dos professores, proposta pedagógica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir dessas informações, as alunas elaboraram seu projeto de estágio em consonância com as atividades propostas por um planejamento definido por uma sequência de três procedimentos: Programa, Projeto de Extensão e Produto Virtual. Portanto, o estágio *on-line* refere-se à escolha de um Projeto de Extensão, vinculado a um programa, e à elaboração e postagem de um produto virtual específico de cada projeto.

Esse conjunto de práticas foi organizado pela universidade por meio do *Programa metodologia e estratégia de ensino e de aprendizagem: área de concentração - educação a distância*. Nesse programa, o acadêmico poderia optar por um dos seis projetos de extensão e seus respectivos produtos virtuais, assim intitulados:

- a) Projeto 1 - Abstração, memorização e raciocínio com jogos de tabuleiro. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um *E-book*;
- b) Projeto 2 - Alfabetização e letramento em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica, videoaula ou *E-book*;
- c) Projeto 3 - Instrumentos de avaliação diagnóstica no pós-pandemia. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- d) Projeto 4 - Práticas virtuais de contação de histórias. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma videoaula ou *podcast*;
- e) Projeto 5 - Práticas pedagógicas na educação básica em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- f) Projeto 6 - Visita virtual ao museu. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica, *folder*, informativo ou cartilha.

O Programa formação e capacitação docente: área de concentração – fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico contém três projetos de extensão:

- a) Projeto 1 – A reinvenção docente em tempos de isolamento social. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um folder, informativo, cartilha ou videoaula;
- b) Projeto 2 – O planejamento de aula para plataformas de educação on-line. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma videoaula;
- c) Projeto 3 – Práticas inclusivas para professores da Educação Básica. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um E-book.

O Programa educação em direitos humanos: área de concentração – educação em direitos humanos possui somente um projeto de extensão:

- a) Projeto 1 – A infância como palco de direitos humanos. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver um informativo ou cartilha.

No Programa acessibilidade e inclusão educacional: área de concentração – práticas pedagógicas inclusivas, o acadêmico conta com dois projetos de extensão:

- a) Projeto 1 – Práticas pedagógicas na educação básica e educação especial em tempos de ensino a distância. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma trilha pedagógica;
- b) Projeto 2 – A arte e seu papel como promotora da inclusão. Como produto virtual, o acadêmico deveria desenvolver uma cartilha.

Diante dessas possibilidades propostas pela universidade, as acadêmicas foram incentivadas a desenvolver seu estágio *on-line*. Houve resistência, pois insistiam na experiência e na vivência com as crianças, mas acabaram aceitando a proposta, pois temiam as incertezas futuras.

Consciente de que a formação inicial de professores consiste na consolidação de práticas emancipatórias que contribuam com a aquisição de conhecimentos capazes de desenvolver consciência crítica do aprendiz (futuro professor), entrei com elas nesse barco, pois, para o momento, era isso ou nada, ou seja, ou elas realizavam o estágio *on-line*, ou postergavam a formação até a normalização da situação pandêmica.

Reitero que, na condição de professora formadora, valho-me das palavras de Pimenta e Lima (2019, p. 16): “[...] o professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas.”

Por essa razão, reconheço o estágio curricular como uma oportunidade para o reconhecimento dessas subjetividades. Reconheço, também, a resistência das acadêmicas ao insistirem em realizar o estágio presencial, haja vista que o contato com as crianças é fundamental nesse processo de formação.

Após a leitura criteriosa de todos os relatórios de estágio das 50 acadêmicas, foi possível perceber a ênfase em oito conceitos que narravam tanto de forma positiva como de forma negativa para a formação. Desses conceitos, foram formadas oito categorias de análise, as quais serão abordadas na sequência:

- a) Contato com as crianças. De acordo com os testemunhos encontrados, esse momento era esperado por todas, pois a grande maioria ainda não tivera nenhum contato com a sala de aula;
- b) Contato com os professores. Entre os testemunhos dados, elas reforçam a importância do estágio realizado de forma presencial, não somente pelo contato com as crianças, mas por poderem presenciar o dia a dia com os professores da unidade escolar, interagir, tirar dúvidas sobre a profissão, entre outros;
De fato, a interação entre os docentes, as trocas de experiências são fundamentais no processo de formação inicial do professor/a. Nesse sentido, concordo com Tardif (2006, p. 244) ao afirmar que: “[...] diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar, mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.”
- c) Habilidade com a tecnologia. As questões tecnológicas foram as grandes vilãs nesse processo. As falas revelaram as dificuldades encontradas para a realização do estágio de forma on-line, tanto pela falta de habilidades com a tecnologia como pelas estruturas tecnológicas de cada uma, ou seja, internet fraca, falta de um computador etc.;
É ilusório pensar que, por se tratar do século XXI e com a revolução tecnológica em voga, teremos a totalidade de nossos estudantes preparados para lidar com essas ferramentas. Muitos nem a têm; muitos acadêmicos não assistiram às aulas via plataforma on-line por não possuírem estruturas como computador, internet banda larga etc.
Constatamos que para algumas que contavam com essa possibilidade houve aprendizagens tecnológicas. Tiveram de se reinventar e, com isso, aprender novas técnicas, pesquisar os programas, aplicativos e sites, organizar e produzir. Conseguir lidar com essas ferramentas significou um novo aprendizado para essas acadêmicas.
- d) Compreensão da metodologia. Entre os relatos apareceram as dificuldades para compreender o que realmente a universidade exigia para a realização do estágio. Foi difícil materializar uma ideia que teoricamente era presencial, mas na prática era on-line, nesse aspecto a turma toda teve dificuldades;
- e) Necessidade de atualização. Entre os testemunhos, encontramos algumas reflexões de que o professor/a deve estar sempre preparado. É necessário atualizar-se, principalmente nas questões tecnológicas, pois a tecnologia fez a diferença nesse tempo de pandemia;
- f) O momento vivido. A maioria das acadêmicas dessa turma em questão são mães, trabalhadoras, que, da mesma forma que enfrentavam dificuldades para estudarem de forma on-line, dividiam o computador ou o celular com seus filhos para realizar suas atividades escolares, que também eram de forma *on-line*;
Da mesma forma, foi muito difícil para os professores (tutores), que, ao mesmo tempo que realizavam as aulas *on-line* pela plataforma, também o faziam por *e-mail*, por *WhatsApp*, por chamada de vídeo etc.
- g) O professor/a é insubstituível. Nos testemunhos dados, devido à experiência com os filhos em casa sem aula, estudando de forma *on-line*, afir-

mavam que nada substitui o/a professor/a e que o ensino a distância não substitui uma sala de aula;

É interessante notar que, em tempos normais, o estágio serve para constatação da escolha pela docência; nesse caso (2020), foi a experiência da falta de uma professora que confirmou: “[...] é isso mesmo que eu quero.”

- h) A pesquisa é fundamental na formação acadêmica. As vozes das acadêmicas refletiam o momento difícil, mas também ecoavam os novos conhecimentos adquiridos por força do momento histórico vivenciado. Entre eles, o conhecimento tecnológico e principalmente a pesquisa científica.

Enquanto professora da turma, foi um alento ler os relatos de que houve aprendizagem no estágio *on-line*. Entretanto, o contentamento maior foi perceber a maturidade, a consciência da importância da vivência com as crianças, fazer a relação teoria e prática e que a pesquisa científica é de grande valia na vida acadêmica. Parafraseando Paulo Freire (2013, p. 30), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, é um caminho paralelo, que possibilita ao estudante a compreensão da teoria e da prática.

As dificuldades com a tecnologia confirmaram as desigualdades tecnológicas existentes no Brasil, não dá para pressupor que todos os acadêmicos de um curso superior possuam um bom computador, uma boa internet para pesquisar, que todos possuem habilidades suficientes para a realização das atividades de pesquisa e organização dos trabalhos por meios tecnológicos. Tiveram de aprender, reinventar-se e superar essas dificuldades para seguir em frente com os estudos. Para tanto, é preciso incluir a prática tecnológica nos cursos de formação de professores.

De acordo com a legislação brasileira sobre o estágio curricular obrigatório, ele é parte da formação do acadêmico, é dele que o estudante experimenta o que viverá em sua profissão. É sobre esse assunto que trataremos no tópico a seguir.

3 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ADQUIRIDA COM O ESTÁGIO *ON-LINE*: SOB O OLHAR DAS ACADÊMICAS

Para iniciar esta seção do texto, valho-me da seguinte afirmação: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Acredito que, para produzir uma profissão, é necessário praticá-la. Sem a práxis da profissão, possivelmente ela será incompleta; portanto, o compromisso com a formação de professores é de tamanha relevância, para que todo o processo não venha a ser inviabilizado.

Trago para o diálogo as falas das acadêmicas sobre o que elas pensam da experiência profissional adquirida pelo estágio realizado de forma *on-line*. Ao relatarem sobre as experiências adquiridas, bem como suas impressões sobre o estágio, surgiram algumas constatações fortes e sinceras, e com elas organizei nove categorias, narradas a seguir:

- a) Reinventar: foi a principal experiência. Entre os relatos, surgiu com destaque a palavra reinventar. De fato, a pandemia causou a necessidade de

- reinvenção, mas as questões de saberes tecnológicos interpreto como falhas do sistema educacional, falhas na formação inicial. Não podemos nos esquecer das desigualdades sociais que ficaram evidentes nesse tempo em que todos dependiam de duas coisas para estudar: a internet e o computador, porém nem todos tinham acesso à internet e nem todos possuíam um computador para realizar suas atividades;
- b) Inovação: novidades na formação. O estágio on-line é uma inovação? Para as acadêmicas, elaborar um produto virtual, uma videoaula, um podcast de certa forma foi inovar, devido a ser uma primeira experiência com essas ferramentas;
- c) A prática é fundamental no desenvolvimento profissional. Observa-se nessa fala um questionamento contundente sobre a não realização da prática. Os relatos afirmam que foi difícil visualizar essa experiência de forma abstrata. No entanto, é importante salientar que o estágio obrigatório supervisionado é parte integrante da formação docente. Não se trata somente de uma atividade prática. Com ele, o acadêmico se insere no contexto escolar e comunitário, o que abre um leque de possibilidades de conhecimento incontestável. O contato com a realidade escolar fortalece o futuro professor/a em suas escolhas enquanto profissional;
- d) Estágio como reflexão da prática educativa. Por outro lado, surgiram testemunhos grandiosos, relacionando o estágio como forma de refletir a prática; por isso, há necessidade de que ele ocorra;
- e) As fontes de pesquisas. Os meios eletrônicos como instrumento de pesquisa foram fundamentais para a realização do estágio. As fontes de pesquisas indicadas, como as revistas eletrônicas, a biblioteca on-line, os artigos científicos, os livros do curso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também serviram como fonte de pesquisa;
- f) Ganhamos de um lado e perdemos de outro. As narrativas apontam um enriquecimento nos conhecimentos tecnológicos, na cultura de leitura e pesquisa, mas, por outro lado, não houve a experiência de sala de aula, o que, para a maioria, vai fazer falta, pois o contato direto, a troca de experiências, as vivências com as crianças são incomparáveis;
- g) Superação: enfrentar os desafios da realidade. As acadêmicas afirmam ter sido prazeroso enfrentar a realidade, pois isso as fez reconhecer as necessidades de aprimoramentos, o que também contribuiu para o discernimento da profissão;
- h) Capacitação de professores: compromisso da escola. Apareceram nos relatos reflexões sobre o papel da escola e a necessidade de inovação na organização do currículo. As alunas deixaram sugestões de funcionamento, como o ensino híbrido, que já está em vigor na maioria das universidades brasileiras. Porém, para a escola de educação básica, essa forma de ensino ainda pouco se discutiu. Com a pandemia, fez-se uma tentativa, cujos resultados nos mostram uma grande fragilidade;
- i) Alternativas para a realização do estágio. A realização do estágio de forma on-line sem dúvida despertou um encantamento e uma convicção da necessidade de aprender mais sobre essas ferramentas. A aprendizagem tecnológica deveria ser algo inerente à formação do professor, não somente

como teoria, pois isso já existe. No curso de Pedagogia, contamos com uma disciplina chamada *Tecnologia Educacional*, porém o que vimos nesse contexto de pandemia foi a falta de habilidades para operar os meios tecnológicos. Esse conhecimento não é ofertado aos acadêmicos. Percebe-se o quanto a tecnologia ainda é um grande problema de aprendizagem que precisa ser superado.

A consciência de que a experiência em sala de aula é fundamental para a formação do professor foi unânime nos testemunhos dados. Isso mostra que, de certa forma, as discussões e estudos realizados em sala de aula serviram de base nessa construção de novos conhecimentos.

As falas interpretaram o momento histórico vivido com muita intensidade. Trazem presente a contradição desse momento vivido, a necessidade de melhor compreensão da prática, que não foi possível realizar e, ao mesmo tempo, os ganhos através de outros conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, o estágio *on-line* possibilitou uma autoavaliação pessoal, favoreceu o empoderamento, despertou amadurecimento e esperança para o futuro, ajudou as acadêmicas a saírem da zona de conforto.

Em suma, a totalidade das acadêmicas enfatiza duas questões: a primeira afirma que a falta de experiência em sala de aula poderá implicar negativamente na profissão. A segunda, que a experiência vivenciada com os meios tecnológicos para a elaboração do produto virtual foi uma verdadeira quebra de paradigmas.

Diante dessa narrativa e das questões levantadas, posso concluir que o estágio *on-line* pouco contribuiu para a formação prática do futuro professor. Foi uma experiência de grupo em que superar o momento era o objetivo maior. Mas, por outro lado, despertou a consciência de aprender a lidar com os meios tecnológicos, o comprometimento com a leitura e a pesquisa. Houve, também, crescimento pessoal, compreensão dos valores humanos, do respeito e da convivência. Para um futuro próximo, há de se pensar o estágio que

Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17).

Essa proposição feita por Pimenta e Lima (2006), se colocada em prática, seria um grande avanço na formação de professores e resolveria as contradições e limitações referentes ao estágio que perduram no Brasil, pois, segundo as pesquisas realizadas por Gatti (2010, p. 1371), os resultados são preocupantes.

A pesquisa dessa autora revela certo descaso com a realização do estágio nas faculdades de educação, anterior ao período da pandemia. Dessa forma, há de se repensar certas atitudes, pois, se queremos bons profissionais na educação e se lutamos por educação de qualidade, devemos assumir esse período de estágio com responsabilidade, incluindo a instituição formadora, acadêmicos e a escola que recebe os estagiários.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo a estas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

As reivindicações a partir das pesquisas e da teoria sobre o estágio indicam possibilidades de mudanças. É necessário abraçar essa causa: universidade e escola de educação básica precisam dar as mãos, unir-se para formar os futuros professores. Dessa maneira, podemos evitar os fragmentos na formação de professores e amenizar as lacunas no ensino-aprendizagem das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvi este relato de experiências trazendo à tona os caminhos traçados pela formação do Pedagogo no Brasil. Ao abordar a legislação que instituiu o curso de Pedagogia, foi possível observar as nuances históricas desse curso, até firmar-se na posição em que se encontra nos dias atuais.

Procurei enumerar as ferramentas, os caminhos e as orientações dadas pela faculdade como resposta ao momento de pandemia, que possibilitasse a realização do estágio. As acadêmicas poderiam optar em fazer o estágio *on-line* ou deixar acumulado para quando a situação pandêmica se normalizasse.

No relato das acadêmicas, observei que o estágio realizado de forma *on-line* proporcionou novos saberes com a tecnologia, a leitura e a pesquisa. Os relatos também mostraram que as desigualdades tecnológicas são gritantes, haja vista que nem todas conseguiram participar das aulas ou realizar o estágio por falta de estrutura.

Certamente tudo o que foi narrado pelas acadêmicas foi profundamente tirado de seus sentimentos, vivenciados nesse tempo de pandemia. Logicamente não podemos culpar esse ou aquele por essa situação, pois o vírus não escolhe raça, cor, etnia, mas cabe refletir sobre as questões educacionais: a educação brasileira está preparada para enfrentar uma pandemia? Nossas escolas e faculdades estão preparadas tecnologicamente para tal? O acesso à internet e a aquisição de computadores são garantidos a todos? E os professores/as, possuem tais condições? Dessa experiência ficam essas questões para que continuemos pensando que a educação deve ser prioridade em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Prefácio Jacques Le Goff. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a

escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis do Brasil - 1939, v. 4939, p. 50, 1939.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996, . Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Portaria nº 544, de 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. *Diário Oficial da União*, Brasília. Publicado em: 17/06/2020. Edição: 114. Seção: 1, p. 62. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1/2006, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, jan. de 2019.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

Recebido em: 17 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: A DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS ORGANIZADA PELO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Michele Salles El Kadri*, Denise Ismenia Grassano Orteni**,
Maria Paula Pereira de Lima***, Silvia Gusmão Brandilla Calazans****

RESUMO

A pandemia da covid-19 fez com que as atividades educacionais migrassem repentinamente para um modelo emergencial remoto, fazendo com que professores vivenciassem inúmeros desafios. Neste texto, objetivamos apresentar e discutir a proposta da disciplina “Tecnologias educacionais no ensino de línguas”, organizada pelo referencial do Experimento didático formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade social (LIBERALI, 2020) em contexto emergencial remoto, ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento (ROTH *et al.*, 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014) e também analisar as *affordances* percebidas pelos alunos participantes sobre as aprendizagens possibilitadas. Os dados foram coletados por meio de questionário com alunos do curso de Letras Inglês participantes da disciplina e a análise realizada por meio da proposta de *affordances* (VAN LIER, 2000). Os resultados apontam que a disciplina permitiu desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia em si, habilidades de uso de tecnologia em sala de aula, desenvolver trabalho colaborativo, desenvolver letramento digital e propiciar mudanças de concepção em relação ao trabalho com tecnologia. Concluímos o texto ressaltando o potencial do experimento didático formativo e da atividade social como possibilitadores de oportunidades de aprendizagem em contexto remoto emergencial.

Palavras-chave: Tecnologia. Formação de professores. Experimento didático formativo.

* Doutora em Estudos da Linguagem e dos Programas em Educação (PPEDU-UEL), Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e Meplem. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-5836-4988. Correio eletrônico: misalles@uel.brmailto:lpmororo@yahoo.com.br

** Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0003-2125-3130. Correio eletrônico: denise@uel.br

*** Mestranda em Educação (PPEDU-UEL) e licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-0124-6796. Correio eletrônico: mariapaulapereira.lima@gmail.com

**** Mestranda em Educação (PPEDU-UEL) e licenciada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora instrutora no Laboratório de Línguas da UEL. ORCID: 0000-0003-0662-9283. Correio eletrônico: silgbc@gmail.com

TEACHING AND RESEARCHING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION
DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE COURSE EDUCATIONAL
TECHNOLOGY DESIGNED BY THE FORMATIVE DIDACTIC EXPERIMENT

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused educational activities to suddenly shift to an emergency remote learning mode, causing teachers to experience numerous challenges. In this work, we aim to present and discuss the proposal of a course entitled “Educational Technologies in Language Teaching” organized by the frameworks of the Formative Didactic Experiment (SFORNI, 2015) and Social Activity (LIBERALI, 2020) in an emergency remote learning context, both offered and conducted based on the principles of co-teaching and co-planning (ROTH et al., 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014). We also aim to analyze the affordances perceived by the participating students regarding the learning possibilities. Data were collected through a questionnaire answered by students from the English Language and Literature undergraduate degree who were participating in the course, and the analysis was carried out through the affordance’s proposal (VAN LIER, 2000). The results show that the discipline allowed the development of skills related to technology itself, to the use of technology in the classroom, to the development of collaborative work and digital literacy, and it generated changes regarding what students’ understanding of working with technology is. We conclude the text by emphasizing the potential of the Formative Didactic Experiment and of the Social Activity as enablers of learning opportunities in an emergency remote learning context.

Keywords: *Technology. Teacher education. Formative didactic experiment.*

EXPERIENCIA DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL CONTEXTO PANDÉMICO DE COVID-19: LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍAS
EDUCATIVAS ORGANIZADA POR EL EXPERIMENTO DIDÁCTICO FORMATIVO

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 hizo que las actividades educativas migraran súbitamente a un modelo remoto de emergencia, lo que provocó que los docentes experimentaran numerosos desafíos. En este texto, pretendemos presentar y discutir la propuesta de la asignatura “Tecnologías Educativas en la Enseñanza de Idiomas” organizada en el marco del Experimento Didáctico Formativo (SFORNI, 2015) y de la Actividad Social (LIBERALI, 2020) en un contexto remoto de emergencia, ofrecida y conducida en el modelo de co-enseñanza y co-planificación (ROTH et al., 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014) y también analizar las posibilidades percibidas por los estudiantes participantes sobre el aprendizaje. Los datos se recolectaron a través de un cuestionario a los estudiantes del curso de grado en Inglés que participaban en la asignatura y el análisis se realizó a través de la propuesta de affordances

(VAN LIER, 2000). Los resultados muestran que la asignatura permitió el desarrollo de habilidades relacionadas con la tecnología en sí, habilidades para usar la tecnología en el aula, desarrollar el trabajo colaborativo, desarrollar la alfabetización digital y proporcionar cambios en la concepción sobre el trabajo con tecnología. Concluimos el texto enfatizando el potencial del experimento didáctico formativo y de la actividad social como facilitadores de oportunidades de aprendizaje en un contexto remoto de emergencia.

Palabras clave: Tecnología. Formación del profesorado. Experimento didáctico formativo.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos as sociedades e sistemas de ensino no mundo todo já vinham sofrendo alterações e se tornando cada vez mais interconectadas e diversificadas por conta da globalização e do avanço tecnológico com seus efeitos na migração e redução de fronteiras. Neste contexto, o desenvolvimento de competências interculturais, linguísticas e digitais já vem sendo alvo de pesquisas na área educacional e o letramento digital tem sido apontado como uma das habilidades mais importantes na formação de professores e cidadãos no e para o século XXI.

A intensificação da mediação por tecnologias nos contextos educacionais devido à pandemia da covid-19 fez com que professores vivenciassem inúmeros desafios para lidar com o ensino remoto emergencial. É importante ressaltar que tal modalidade não se refere meramente ao ensino a distância previsto na LDB e regulamentações. A situação de excepcionalidade imposta pela pandemia exige a correta utilização das terminologias, pois o modelo de ensino remoto imposto pela crise sanitária é contingente, frente à falta de alternativas. Em artigo para a revista *Educause Review*, Hodges *et al.* (2020, tradução nossa) trazem a importante elucidação do termo:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse¹.

Isso não foi diferente para os professores do ensino superior. Formadores de professores, repentinamente, se viram com os desafios de usar tecnologias digitais, compreender as inúmeras nomenclaturas que surgiram (ensino híbrido, ensino a distância, ensino remoto emergencial) e adaptar suas disciplinas e metodo-

¹ Do original: "In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated".

logias. Não obstante, a preocupação de propiciar contextos de aprendizagem significativa neste novo cenário foi a preocupação de muitos docentes. Neste cenário, como formadoras de professores e professoras em formação continuada em nível de mestrado que estavam iniciando suas experiências didáticas no ensino superior via Estágio de docência, deparamo-nos com estes mesmos desafios. Nossa maior preocupação, era, portanto, garantir um contexto favorável para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mesmo diante de tantos desafios.

Assim, neste texto, apresentamos nossa proposta de organização do ensino e refletimos sobre nossa experiência na oferta de uma disciplina optativa sobre *Tecnologias educacionais no ensino de línguas*, responsabilidade das duas primeiras autoras deste texto. O novo formato de ensino emergencial remoto - via plataformas educacionais digitais (*Google Meet* e *Google Classroom*) - fez com que as formadoras decidissem pela oferta de modo colaborativo, o que chamamos de coensino (EL KADRI, 2014; PASSONI, 2010; ROTH *et al.*, 2000, 2002), ministrando as aulas conjuntamente com as duas outras autoras deste texto, que estavam em período de *Estágio de docência* sob a orientação de uma das formadoras.

Desse modo, cientes e não alheios a toda a problemática que envolve o ensino remoto (suas terminologias, questões de inclusão/exclusão, a formação de professores), neste texto, objetivamos não somente apresentar e discutir a proposta da disciplina organizada pelo referencial do Experimento didático formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade social (LIBERALI, 2020), ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento (EL KADRI, 2014; ROTH *et al.*, 2002), mas também de analisar as *affordances* percebidas² pelos alunos participantes da disciplina sobre as aprendizagens possibilitadas.

Para tanto, neste artigo, primeiramente descrevemos o contexto de oferta da disciplina. Em seguida, traçamos o percurso da disciplina, apresentando a proposta teórico-metodológica da Atividade Social e do Experimento Didático Formativo (EDF daqui em diante), referenciais que orientaram o *design* da disciplina. Refletimos, então, sobre o percurso da disciplina, demonstrando como o coensino e o coplanejamento nos orientaram, para, em seguida, apresentar as *affordances* percebidas pelos alunos sobre a aprendizagem possibilitada pela disciplina. Concluímos o texto apontando os resultados finais e refletindo sobre o potencial dos referenciais que nos embasaram.

2 CONTEXTO – A DISCIPLINA “TECHNOLOGIES, DIGITAL LITERACY & LANGUAGE TEACHING”

“*Technologies, Digital Literacy & Language Teaching*” foi uma disciplina optativa com carga horária de 30 horas, ofertada em formato emergencial remoto a alunos do terceiro e quarto anos do curso de Letras Inglês de uma Universidade Estadual no norte do Paraná.

A disciplina foi ministrada por duas professoras formadoras, responsáveis pela mesma, e duas pesquisadoras em caráter de estágio docente não obrigatório,

² Segundo El Kadri (2010), *affordances* são entendidas como oportunidades/potenciais possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.

ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, sob a orientação de uma das professoras. Ambas as mestrandas, além de realizarem estágio de docência, também optaram por coletar dados para suas pesquisas nesta mesma atividade.

As aulas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2020 para duas turmas, divididas em períodos vespertino e noturno. Os encontros se deram em formato remoto e alternavam-se entre síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorriam por videoconferência via *Google Meet*. Os encontros assíncronos ocorriam via sala de aula virtual na plataforma *Google Classroom* como recurso para instruções, realização de atividades e aporte de conteúdo e material de estudo.

A disciplina, segundo o programa elaborado pelas professoras formadoras e aprovado pelo colegiado do curso, tinha como ementa a conceitualização, distinções e aproximações entre tecnologia, letramento digital e ensino de línguas; o estudo das *affordances* de ferramentas digitais para o ensino de línguas e a análise de propostas didáticas desenvolvidas por professores. Como objetivos principais, a disciplina buscou a) desenvolver conceitos relacionados ao letramento digital para mediar propostas de ensino de línguas; b) desenvolver conhecimentos e habilidades relacionadas ao uso de tecnologias e letramento digital no ensino de línguas; c) conhecer e analisar propostas didáticas desenvolvidas por professores de letramento digital e ensino de línguas; d) propor soluções pedagógicas para situações-problema de contextos de ensino e e) desenvolver habilidades de colaboração remota para criar publicações digitais sobre tecnologias, letramento digital e ensino de línguas.

Os alunos que participaram da disciplina, conforme já mencionado, eram professores de língua inglesa em formação, matriculados no terceiro e quarto anos do curso de Letras Inglês, nos períodos vespertino e noturno. A maioria destes afirmou trabalhar ou já ter trabalhado como professor de inglês, tanto em contextos particulares quanto públicos. Os dados que embasam o presente estudo foram levantados para fins de pesquisa no âmbito de pós-graduação e integram as dissertações de mestrado de duas participantes. Sua coleta foi realizada nas notas de observação, nas gravações de áudio e vídeo das reuniões de planejamento da disciplina e das aulas remotas, assim como nas informações contidas na sala de aula virtual (*Google Classroom*).

Os procedimentos éticos da pesquisa envolveram a submissão e aprovação de ambos os projetos no Sistema CEP/Conep, via Plataforma Brasil, registrados sob os Pareceres n.º 4.231.718 e n.º 4.246.558, bem como a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes (professoras formadoras, professoras pesquisadoras e alunos da disciplina). Além das questões éticas burocráticas, também se observaram as medidas éticas emancipatórias, com vistas ao retorno das análises aos participantes da pesquisa e “[...] incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa.” (EGIDO, 2015, p. 4). Na próxima seção, apresentamos o percurso de elaboração da disciplina via Coplanejamento.

3 O PERCURSO – COPLANEJAMENTO DE ENSINO

O grupo tomou a decisão de utilizar uma proposta colaborativa para o *design* da disciplina, assumindo com John-Steiner, Weber e Minnis (1998) que a colabo-

ração envolve pessoas não apenas planejando, decidindo e agindo conjuntamente, mas também pensando juntas, compartilhando visões, e construindo conhecimento em um trabalho conjunto.

Pela perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991a, 1991b; VYGOTSKY *et al.*, 2010), a colaboração pode ser compreendida como fator de desenvolvimento potencial do indivíduo, ao contribuir com o processo de aprendizagem que se dá pela relação do homem com o meio. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, as funções psicológicas superiores se desenvolvem pelas atividades entre sujeito e objeto de aprendizagem, mediadas por artefatos culturais. Este modelo de mediação foi aprofundado por estudiosos e pesquisadores, dentre os quais destacamos Engeström (1999), para quem as inter-relações entre sujeito e comunidade ganham especial relevância.

Assim, tendo por base a abordagem sócio-histórico-cultural, a colaboração pode ser utilizada no contexto de ensino como ferramenta educacional. Quando a colaboração se dá por meio da prática docente conjunta, ocorre o que se denomina coensino, “[...] modelo de ensino-aprendizagem que pode ser compreendido como um trabalho compartilhado e realizado em conjunto, em que dois ou mais professores participam e estão envolvidos pelo mesmo objetivo comum de desenvolver as experiências de aprendizagem dos alunos.” (ROTH *et al.*, 2000, p. 5-6). Desta maneira, tem-se que a prática colaborativa permite que os professores implicados no coensino contribuam não somente para o desenvolvimento dos alunos, como também para o seu próprio desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, ampliando seu repertório de ação individual (ROTH *et al.*, 2002, p. 8). Assim, a consequência do coensino é colocar o professor colaborador em situação de coconstrução de um objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, posicioná-lo em uma conjunção que proporcione seu aperfeiçoamento profissional (DESGAGNÉ, 2007, p. 13-14). Dito isto, importa recordar que o planejamento colaborativo é o procedimento adotado na preparação da disciplina trazida neste estudo. Pela perspectiva que adotamos, coplanejamentos são partes da proposta de coensino, que focam exclusivamente os planejamentos de aula.

Com base nos estudos sobre pesquisas colaborativas, pensamos a proposta da disciplina neste programa de formação de professores de língua inglesa na disciplina *Technologies, Digital Literacy & Language Teaching*. As quatro professoras participantes da disciplina possuíam motivações diversas ao optarem pelo coplanejamento das aulas: enquanto as professoras em estágio de docência procuravam colher dados para as respectivas dissertações e realizar seus estágios de docências para o aprendizado da docência em nível superior, as professoras formadoras buscavam lecionar as disciplinas pelas quais eram responsáveis, porém em contexto remoto. Ao se proporem a pensar a proposta coletivamente, todas possuíam o objetivo comum de propiciar aprendizagem aos alunos neste contexto de ensino remoto emergencial.

Para tanto, foram realizadas videoconferências pela plataforma *Google Meet* e, como apoio, utilizados documentos compartilhados em uma pasta específica do *Google Drive*. A princípio, as reuniões de coplanejamento eram semanais, passando a ser quinzenais conforme a necessidade. Nelas, tudo era alvo de coplanejamento, desde o cronograma da disciplina até os conteúdos a serem trabalhados em sala. Cabe ressaltar que a disciplina foi idealizada previamente por duas das

professoras responsáveis, as quais compartilharam suas ideias prévias e os materiais por elas compilados. Assim, por sugestão, este foi o ponto de partida do coplanejamento da disciplina.

As reuniões entre as professoras partícipes totalizaram 13 (treze) encontros gravados em áudio e vídeo (20h07m58s). As atividades inseridas no *Google Classroom* eram coplanejadas e ancoradas no experimento didático formativo, por meio da atividade social direcionada à produção de uma revista digital pelos alunos. Desta maneira, as ações docentes foram pensadas sob os princípios norteadores do EDF e os alunos desenvolveram atividades orientadas ao uso de ferramentas tecnológicas, o que estará sintetizado na seção subsequente às dos princípios do experimento didático formativo e da atividade social.

4 O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

O EDF busca, principalmente, compreender a relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos estudantes (DAVIDOV, 1988), possibilitando identificar seu nível de desenvolvimento atual, ou seja, sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir de então, com base em alguns princípios didáticos, o EDF possibilita apresentar quais operações mentais poderão ser desenvolvidas e através de quais atividades e ações docentes isso ocorrerá, tendo como principal objetivo a formação de conceitos nos estudantes. Essa metodologia é considerada formativa justamente porque as ações mencionadas anteriormente têm como objetivo gerar mudanças nos participantes (RAMALHO, EL KADRI, no prelo).

Outra característica do EDF é que o pesquisador tem papel ativo durante o processo (LIBÂNEO, 2007), ou seja, a pesquisa não se separa da atividade docente, nem é realizada apenas através da observação. O pesquisador participa do processo investigativo como docente ou junto a outros docentes, planejando atividades cujo objetivo é, especificamente, colocar em movimento os processos que busca investigar (SFORNI, 2015). Essa dinâmica justifica a classificação do Experimento como ferramenta tanto de investigação quanto de organização do processo educativo. Através dele, o professor consegue identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos e selecionar as tarefas de estudo (DAVIDOV, 1988) mais pertinentes, ou seja, aquelas que irão promover a internalização dos conceitos que estão sendo ensinados. Foi justamente essa não separação entre ensino e pesquisa do EDF que motivou o grupo a utilizá-lo como referencial para organização da disciplina.

Desta maneira, o EDF alinha-se com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, podendo ser entendido como uma ponte entre teoria e prática, já que os princípios da Teoria Histórico-Cultural em si mesmos não constituem princípios didáticos (SFORNI, 2015). Vygotsky (1998) afirma que, quando a aprendizagem é organizada de forma “correta”, ela gera desenvolvimento. Concordamos com Sforni (2015) quando afirma que o EDF parece ser uma definição promissora do que Vygotsky entende como uma “correta” organização da aprendizagem, ou seja, uma forma de organizar o ensino e a aprendizagem que se mostra favorável ao desenvolvimento.

Sforni (2015) elenca alguns princípios-chave do Experimento Didático Formativo e oferece também ações docentes práticas que podem ser desenvol-

vidas por professores para que estes princípios sejam atendidos em suas aulas. O primeiro princípio ressaltado pela autora é o Princípio do Ensino que Desenvolve. A autora entende que, quando o professor organiza o ensino pensando no próximo nível de desenvolvimento a ser alcançado pelos estudantes, ele(a) está seguindo este princípio. Para isso, no entanto, torna-se necessário identificar o nível de desenvolvimento atual. Para este princípio, a autora elenca os seguintes itens como exemplos de ações docentes motivadas pelo princípio do ensino que desenvolve: a) avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado; b) uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores; e c) criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).

O segundo princípio mencionado por Sforini (2015) é o Princípio do Caráter Ativo da Aprendizagem. Este princípio orienta a organização do ensino de modo que este não caia em metodologias tradicionais nas quais o professor é o centro do processo de ensino, aquele que “detém o conhecimento” e a função de transmiti-lo aos alunos, que o recebem de forma passiva. Em contrapartida, a autora também não advoga que os alunos construam o conhecimento sozinhos, mas sim que seja um processo colaborativo entre alunos e professor, orientado pelo último (SFORINI, 2015). Neste sentido, Sforini (2015, p. 386) afirma que “[...] o princípio ativo da aprendizagem implica a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, na qual estão aliados pensamento e linguagem”. As ações docentes elencadas como compatíveis a este princípio incluem o seguinte: a) elaboração de situações-problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo que sejam provisórias; c) orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes.

O terceiro princípio é intitulado Princípio do Caráter Consciente, o qual determina que, para que haja aprendizagem, não é suficiente que o conteúdo esteja contido na atividade – é necessário que ele seja o objeto da atividade mental dos estudantes. Citando Leontiev (1983), a autora explica que nem sempre os conteúdos percebidos pelos alunos são conscientizados pelos mesmos, justamente porque nem sempre são objeto da atividade mental dos alunos, de forma que a atenção destes tende a se desviar para outro aspecto da atividade. Ou seja, é importante evitar metodologias tradicionais passivas de ensino, mas também é necessário que o foco da atividade mental dos alunos permaneça no conceito, para que haja aprendizagem. Como ações docentes práticas orientadas por este princípio, a autora enfatiza o que segue: a) elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes; c) atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.

O quarto princípio norteador do EDF segundo Sforini (2015) é o princípio da Unidade entre o Plano Material e o Verbal. Este princípio traz a importância da linguagem verbal, seja oral, seja escrita, no processo de aprendizagem, apontando-a como mediadora entre os planos material e mental. Essa mediação é fundamental, segundo a autora (SFORINI, 2015), pois pode trazer consciência para o

processo de aprendizagem, demonstrar o que é essencial e trazer o foco para os conceitos contidos na atividade(s). Neste sentido, a autora afirma que a leitura de textos científicos da área também se enquadra neste princípio, e é fundamental que “[...] as sínteses provisórias, resultantes das discussões com o grupo acerca do problema desencadeador de aprendizagem, sejam ampliadas e avancem na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento em pauta.” (SFORNI, 2015, p. 390). Para este princípio, as ações docentes práticas mencionadas são a organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) e o uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento. O quinto princípio elencado por Sforni (2015) é o Princípio da Ação Mediada pelo Conceito. Este princípio estabelece que o conceito deve ser apresentado e contextualizado aos alunos através de atividades e tarefas escolares que os levem a compreender o conceito como um instrumento simbólico da interação do homem com o meio, e como solução das necessidades do mesmo (SFORNI, 2015). Ou seja, o conceito não deve ser apresentado de forma apenas expositiva ou histórica, mas o professor deve elaborar atividades mediadas pelos conceitos a serem trabalhados, de forma que os alunos interajam ativamente com estes. Além disso, Sforni (2015) ressalta que a orientação do professor neste processo é crucial, pois também é recomendável que novas situações-problema sejam inseridas nas atividades dos estudantes, para que estes possam atuar diretamente com o conceito, vivendo na prática situações que primeiro o originaram. Isso fica claro também nas ações docentes previstas pela autora: a) análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito; c) inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Todos esses princípios e possibilidades nos levaram então a organizar a disciplina por meio do experimento didático formativo. Na próxima seção, explicamos a organização da disciplina amparada nesses referenciais.

5 A ATIVIDADE SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ENSINO

Atividades sociais podem ser definidas como aquelas “[...] em que os sujeitos estão em interação com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes.” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 19). Em outras palavras, são ações realizadas entre sujeitos inscritas em um contexto sócio-histórico-cultural (práticas sociais). Partindo desse entendimento, a reorganização do currículo da disciplina, foco deste trabalho, por meio de atividades sociais, demonstra seu potencial para a “desencapsulação dos Conteúdos” (ENGSTRÖM, 1999, 2002; LIBERALI, 2019). Conforme apontado em El Kadri *et al.* (2020), a desencapsulação do currículo visa “[...] transformar o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo.” (LIBERALI, 2019, p. 33), ou seja, significa priorizar um currículo que mobilize conhecimentos e práticas que favoreçam as intersecções entre individual e coletivo e entre local e global, valorizando diferentes vozes e saberes e agência/protagonismo dos estudantes. Para Liberali (2019), desencapsular permite entender como conhecimentos escolarizados

podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008), ao mesmo tempo que cria oportunidade para a expansão da aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999, 2002).

Na próxima seção, articulamos esses referenciais com a proposta da disciplina.

6 A DISCIPLINA ANCORADA NA PERSPECTIVA DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO E DA ATIVIDADE SOCIAL

Nossa preocupação em como organizar uma disciplina em formato emergencial remoto que propiciasse aprendizagem e desenvolvimento aos futuros professores nos levou a buscar referenciais teóricos que nos dessem esse suporte. Ao nos depararmos com o EDF, percebemos que este referencial nos possibilitaria organizar a disciplina e, ao mesmo tempo, conduzir pesquisas sobre nossa proposta. Isso porque o EDF configura-se tanto como um método investigativo quanto como uma ferramenta de organização do processo de ensino.

Nos planejamentos colaborativos, uma das atividades escolhidas para dar conta dos princípios do experimento didático para o desenvolvimento da aprendizagem foi a tentativa de situar a aprendizagem por meio da atividade social (LIBERALI, 2020), proposta que levou a estruturação da disciplina em torno da produção, por parte dos alunos, de uma revista digital a respeito de tecnologia e ensino de línguas.

Isso porque uma organização curricular, organizada por Atividades Sociais, pressupõe brincar com os saberes de uma determinada área de conhecimento que não são tomados de forma isolada ou “encapsulada” (ENGESTRÖM, 2002). Para Pretini Jr. e Liberali (2011), isso implica que esses saberes tenham o papel de instrumentos de ação transformadora no mundo, visando ao atingimento de um determinado objetivo, o que indica que é preciso recriar, em sala de aula, atividades das culturas nas quais o aluno está inserido ou em processo de inserção (VYGOTSKY, 1934), potencializando a interação entre elas. Desse modo, a criação de uma revista foi sugerida por uma das formadoras como sendo uma forma de brincar com os saberes da nossa área de conhecimento e propiciar atividade vinculada ao mundo real, ou seja, à “vida que se vive” (LIBERALI, 2020). Vale mencionar que ambas as formadoras já possuíam vinculação teórica com a perspectiva de desencapsulação do ensino (LIBERALI, 2020).

Assim, para dar conta dos objetivos da disciplina e dos princípios do Experimento Didático Formativo, por sugestão de uma das professoras formadoras, os alunos desenvolveram, em grupo, uma revista digital sobre tecnologias, letramento digital e ensino de línguas. Para isso, os discentes realizaram tarefas individuais e também colaborativas, seguindo as instruções disponibilizadas no *Google Classroom*. Cada grupo criou o seu número de revista, porém todos os grupos realizavam os mesmos tipos de tarefas; a cada aula, construíam colaborativamente as seções da revista, pré-determinadas pelas professoras responsáveis, quais sejam: *Technology and Me; Learning from the past, In other words; Step-by-step; e Digital Literacy & Language Learning*. O quadro a seguir (QUADRO 1) sintetiza as atividades desenvolvidas pelos alunos e que integram cada seção da revista, conectando-as aos princípios norteadores do Experimento Didático Formativo elencados por Sforni (2015).

Quadro 1 – Seções da revista, atividades desenvolvidas e princípios contemplados

Seção	Descrição	Atividades	Princípios norteadores do Experimento Didático Formativo
<i>Technology and Me</i>	Relacionamentos e posicionamentos em relação à tecnologia	<i>Mind Maps. Digital stories.</i>	Princípio do ensino que desenvolve. Princípio do caráter consciente da atividade.
<i>Learning from the past</i>	<i>A historical glimpse of the use of technology in language teaching</i>	Desenvolvimento de uma linha do tempo que apresente a evolução histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas	Princípio da ação mediada pelo conceito
<i>In other words</i>	<i>Ideas put forward by prominent scholars translated into everyday language, illustrated by examples</i>	Leitura de textos científicos da área. Ilustração de conceitos teóricos utilizando a linguagem coloquial.	Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
<i>Step-by-step</i>	<i>Tutorial videos walking through the steps needed to use digital tools and possible uses in language learning</i>	Criação de um tutorial.	Princípio do caráter consciente / Princípio da unidade entre o plano material e o verbal
<i>Digital Literacy & Language Learning</i>	<i>Lesson plans aimed at developing both linguistic and digital literacy skills</i>	<i>Lesson plans</i> (temas transversais). Elaboração de planos de aula sob as diretrizes para letramento digital.	Princípio do caráter consciente da aprendizagem.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, atentas aos princípios norteadores do experimento didático formativo, as professoras coplanejadoras elaboraram as atividades que os alunos deveriam desenvolver, com o objetivo de desenhar a revista e suas seções. Como é possível observar do quadro anterior, a primeira seção da revista se chama *Technology and Me* e foi articulada para o desenvolvimento de conceitos e o caráter consciente da aprendizagem. Para tanto, os estudantes criaram mapas mentais sobre tecnologias no ensino de línguas, bem como apresentaram *digital stories* relatando a sua relação com as tecnologias.

Na seção seguinte, nomeada *Learning from the past*, o princípio da ação mediada pelo conceito é observado quando do desenvolvimento de uma linha do tempo pelos alunos, na qual deveriam apresentar a evolução histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas. Os alunos apoiaram-se em textos teóricos da área, que trazem os conceitos necessários ao desenvolvimento da tarefa.

Já na seção denominada *In Other Words*, foi solicitado aos alunos que, com base nos textos lidos, ilustrassem conceitos teóricos - em vídeos ou outros formatos, utilizando a linguagem do dia a dia e tornando acessível o seu entendi-

mento. Com isto, pretendeu-se dar conta do princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.

A criação de um tutorial de aplicativo ou ferramenta digital pelos alunos foi a tarefa designada para a seção *Step-by-step*. Foi escolhido o formato em vídeo, no qual seria dado o passo a passo para a utilização de ferramentas digitais, com a indicação de possíveis usos na aprendizagem de línguas. Para isso, o princípio lógico foi o do caráter consciente e da unidade entre o plano material e o verbal.

Por fim, a seção *Digital Literacy & Language Learning* focalizou o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas e de letramento digital, sob o princípio do caráter ativo da aprendizagem. A tarefa proposta aos alunos foi a elaboração de um novo plano de aula, ou ainda a revisitação/reelaboração de um plano de aula anteriormente desenvolvido no estágio obrigatório dos estudantes.

Ao final, as seções elaboradas por cada grupo foram reunidas para a diagramação final das revistas, que podem ser encontradas no formato digital junto ao site da APLIEPAR (Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná), sendo, portanto, um exemplo de uma Atividade social realizada por professores. Na próxima seção, investigamos a visão dos alunos sobre as aprendizagens possibilitadas pela proposta realizada.

7 APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS ALUNOS

No final da disciplina, elaboramos um questionário de *feedback* objetivando verificar a percepção dos alunos referente a diversas questões pertinentes à disciplina. O formulário possuía 36 perguntas, dentre abertas e fechadas, além da identificação pessoal dos alunos. Para este artigo, contudo, focamos apenas na pergunta “Entendendo aprendizagem como transformação identitária - que significa uma mudança nos modos de agir, interagir e ser - comente sobre sua aprendizagem nesta disciplina”, que objetivava verificar as *affordances*, ou seja, a percepção de possibilidades de aprendizagem dos alunos e de suas limitações oportunizadas pela disciplina. Neste texto, os alunos são identificados por letras alfabéticas. Abaixo, apresentamos essas percepções organizadas pelas principais *affordances* percebidas por eles, a saber: desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia, fazer uso de tecnologias na prática docente (em sala de aula), desenvolver habilidades colaborativas, criar/produzir e vivenciar uma Atividade Social, desenvolver habilidades de letramento digital e permitir a mudança de concepções.

7.1 Desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia

A *affordance* da disciplina mais percebida pelos alunos foi a possibilidade de desenvolver habilidades de uso das ferramentas tecnológicas. Como podemos notar nos excertos, as representações dos alunos trazem a possibilidade de desenvolvimento de conhecer ferramentas novas (A, B, D, E, G), confiança em utilizar as ferramentas (C), principalmente para a criação de atividades (F).

Eu **desenvolvi melhor minhas habilidades de tecnologia**. Sempre tive facilidade nessa área, mas notei que há coisas bem difíceis de se fazer. Acho que cresci bastante e **conheci ferramentas novas** e que serão úteis para mim no futuro. (A)

[...] reforcei meu **aprendizado em design**, e **descobri novas ferramentas (B)**

O que a disciplina mais me forneceu foi **confiança em utilizar as ferramentas que eu estudei** durante o semestre (*jamboard, mentimeter, flipgrid*). (C)

Além disso, **descobri diversas digital tools** que pretendo levar para sala de aula futuramente. (D)

Aprendi sobre tools digitais em uma linguagem acadêmica. (E)

Nesta disciplina eu tive a oportunidade de **fazer uso de novas ferramentas para a criação de atividades** e novas interpretações para o desenvolvimento remoto, sendo este um aprendizado muito valioso e adequado. (F)

[...] devido ao momento que todos passaram, uma mudança teve que acontecer, tivemos novos métodos de interação: o virtual! **nós aprendemos a usar algumas ferramentas que nunca tínhamos usado, ou sequer ouvido**, a interação com os alunos foi diferente, pois estávamos cada um na sua casa porem todos juntos na plataforma digital, e claro no conforto de casa. (G)

De acordo com a abordagem sócio-histórico-cultural, a cultura criada historicamente pela humanidade e adquirida hereditariamente constitui o gênero humano (BERNARDES, 2012). Assim, o processo de humanização se dá pela apropriação cultural. A tecnologia, como produto da ação humana, é um instrumento cultural historicamente produzido. Sua apropriação permitirá o desenvolvimento e a incorporação de conhecimentos, o que ocorre em um processo educativo, pois é preciso uma mediação para que a função social dos instrumentos culturais seja demonstrada (LEONTIEV, 1978). Portanto, a apropriação da tecnologia, como instrumento cultural, é capaz de alterar o funcionamento cognitivo humano, possibilitando a aprendizagem (KURTZ, 2018, p. 90).

7.2 Fazer uso de tecnologias na prática docente, em sala de aula

Outra *affordance* da disciplina percebida pelos alunos foi que a disciplina permitiu aprendizagens referentes ao uso da tecnologia em sala de aula, ou seja, a aspectos relacionados à docência. Como os excertos abaixo demonstram, os alunos apontam que passaram a compreender como usar a tecnologia em sala para benefício dos alunos (H, K, L, O), a conhecer o conceito, significados e aspectos para se usar determinada tecnologia em sala (I), analisar as *affordances* e limitações das tecnologias para uso em contexto de ensino (J), avaliar e refletir sobre o uso das tecnologias em sala (J), refletir sobre o papel do professor em relação às tecnologias (M) e perceber evolução no modos de interagir e criar conteúdos utilizando recursos tecnológicos (N).

Eu tenho uma nova perspectiva de como posso aplicar tecnologia na sala de aula com meus alunos. (H)

Consegui aprender o significado por trás de ferramentas que eu já

utilizava ao dar aulas. Um significado mais complexo, mais direto; sobre o que tal ferramenta vai trabalhar com os alunos, sobre quais aspectos e conceitos serão exercitados. (I)

Algo que me marcou mais nessa disciplina foi analisar as *affordances* e *limitations* de ferramentas tecnológicas que podemos usar nas nossas aulas. Muitas vezes escolhemos algumas ferramentas só para adicionar algo novo na aula, sair da monotonia. A partir das reflexões durante a disciplina, passo a avaliar as possibilidades que cada ferramenta pode trazer para os meus alunos, e como a criticidade pode ser explorada com o uso delas. (J)

Tive contato com muitas plataformas que poderei usar não só em contextos didáticos; tive experiências que não imaginei que teria, como criar um vídeo tutorial. E novamente vi que se pode usar elementos do cotidiano para se ensinar/aprender. (K)

Esta disciplina foi muito importante para a minha aprendizagem, pois com ela conseguir ter uma ideia maior sobre como a tecnologia é importante tanto em nossas vidas diárias quanto para o ensino. E aprender em como usar a tecnologia da melhor maneira para beneficiar meus futuros alunos. (L)

Nesta disciplina, pude refletir mais sobre o meu papel na sala de aula com as tecnologias. Essa disciplina abriu os meus olhos em relação a como a tecnologia pode transformar/unir os nossos alunos em tempos de pandemia e também ajudar para que possamos produzir um trabalho de maneira mais lúdica e interativa. (M)

Com relação a essa atividade consegui perceber minha evolução no modo de interagir e criar conteúdos utilizando recursos tecnológicos. Eu já utilizava diariamente de recursos tecnológicos e tinha um domínio básico sobre eles, porém com relação aos recursos direcionados à educação eu não tinha muito conhecimento sobre essas ferramentas e como usá-las em sala de aula (N)

Essa disciplina me ajudou muito em avaliar e descobrir coisas que eu posso utilizar como futura professora de inglês, como métodos e sites. (O)

Essa *affordance* é importante, pois pesquisas têm indicado que, nem sempre o acesso às tecnologias significa, de fato, a habilidade de usar tecnologias educacionais na sala de aula.

7.3 Desenvolver habilidades colaborativas

Dois alunos perceberam a *affordance* da disciplina em desenvolver habilidades colaborativas que envolviam o trabalho em grupo, divisão de tarefas e o compartilhamento de experiências (P, Q), já que a maioria das atividades da disciplina foram pela perspectiva *student-centered*, colocando-os como centro do processo e produção, principalmente por serem responsáveis pelo *design* e produção do conteúdo da revista, como percebido por P.

Pude desenvolver a habilidade de trabalhar em grupos, dividindo tarefas, compartilhando experiências, organizando os processos para a criação da revista em conjunto, compartilhando as opiniões e conhecimentos prévios. (P)

Acredito que desenvolvi melhor o trabalho em equipe, incluindo discussões. (Q)

Um dos objetivos da disciplina era justamente o de desenvolver habilidades de colaboração remota, por entendermos a colaboração como caminho para a aprendizagem contínua de professores, ou seja, como fator de desenvolvimento potencial do indivíduo, ao contribuir com o processo de aprendizagem que se dá pela relação do homem com o meio (VYGOTSKY, 1991a, 1991b; VYGOTSKY *et al.*, 2010).

7.4 Criar e produzir e vivenciar uma atividade social

Uma *affordance* relacionada à abordagem escolhida para o desenvolvimento da disciplina também foi percebida pelos alunos. Vários alunos mencionam como percepção de sua aprendizagem a possibilidade de criar, produzir e desenvolver o *design* da revista sobre tecnologia, proposta amparada pela perspectiva da Atividade social. Embora os alunos não mencionem a abordagem em si, é possível notar que percebem a *affordance* de se colocar no lugar do aluno em relação a propostas de *design* (R), de perceber que por meio dos desafios da criação da revista acontecia a aprendizagem (S), de ressignificar possibilidades de ensino diferenciadas para o contexto (S), de notar que a produção leva à aprendizagem (T, V, U) e possibilita maior interlocução com a teoria (T).

I think it was very interesting because I could feel what my students feel like when I ask them to create a newspaper. [...] However I know it might seem as something not very important do to but we do not create magazines every day. (R)

O que eu mais gostei dessa disciplina foi o processo de construção de aprendizado e produção, a cada momento tínhamos um novo desafio que levava a um aprendizado, e ressignificação do uso e possibilidades do que produzimos para o nosso contexto de ensino. Eu também gostei do fato de ter uma independência muito grande, vou admitir que foi um choque no começo, mas no final eu olhava para o meu trabalho de forma mais avaliativa e fazia esse processo de auto avaliação como fomos ensinados ao longo desse semestre. (S)

Poder produzir ao invés de somente “estudar” foi um processo diferente que possibilitou um maior contato e aprendizagem com as referências literárias que utilizamos e estudamos. Consegui absorver e aprender muito os conteúdos. (T)

Aprendi a buscar mais conhecimento sobre o desconhecido (não apresentado). (U)

Adquiri conhecimentos de design, escrita e pesquisa a fim de completar o projeto da *magazine*. (V)

Produzir uma revista voltada para professores publicada no *site* de uma Associação de professores de Língua Inglesa colaborou para a superação da falta de contextualização dos conteúdos e de sua relação com aspectos essenciais da vida dos futuros professores. Essa proposta tem sido entendida como uma alternativa de aproximação entre currículo (escola) e a “vida que se vive” (realidade) (LIBERALI, 2016; MARX; ENGELS, 2006).

7.5 Desenvolver habilidades de letramento digital

Outra *affordance* percebida por diversos alunos foi a de desenvolver habilidades de letramento digital. Os alunos enfatizam que a disciplina possibilitou aprofundar o conceito (X, A2, Y), Y, mais especificamente, ressalta a proposta de junção do letramento ambiental e digital.

Nessa disciplina **conheci mais profundamente o conceito de *digital literacy***, uma vez que conhecia só por cima. Isso irá ajudar na minha formação como professora, já que no Inglês usamos muitas ferramentas tecnológicas. (X)

Aprendi muito em relação a **incorporação de multi-letramentos** uma vez que o *lesson plan* usado em aula utilizava duas formas de letramentos (digital e ambiental) que foi uma interessante *blend* dessas formas. Acredito que as aulas foram muito produtivas e o engajamento foi muito abrangente utilizando as formas de aprendizado apresentada pelas professoras. (Y)

A disciplina agregou muito em meu conhecimento sobre o que é digital literacy, as funções e limitações de cada ferramenta usada, e a importância no contexto de ensino. (Z)

Aprendi muito com o tópico “*digital literacy and learning*”. (A2)

7.6 Permitir a mudança de concepções

Outra *affordance* percebida pelos alunos foi a mudança de concepções sobre a tecnologia. Vários alunos reportam ter transformado sua visão sobre tecnologias após a disciplina (B2, C2, E2, F2, G2), principalmente em relação a seus posicionamentos como alunos (C2) e novas maneiras de utilizá-las em sala de aula (G2, F2).

Posso dizer que começo a **perceber o ensino e a aprendizagem em meio digital de uma forma diferente depois de nosso curso**. Muitas práticas que eu imaginava que poderiam ser eficazes podem acabar se mostrando fracas, e outras que poderiam ser deixadas de lado, se mostram fortes. O maior aprendizado é o de que aluno e professor podem trabalhar juntos para superar as barreiras impostas pelo isolamento social (e outras barreiras), utilizando-se das tecnologias. (B2)

Principalmente **me colocar no lugar do aluno na produção de artefatos que envolvam tecnologia**. Por exemplo, após a disciplina eu cancelei os planejamentos que eu tinha exigindo que os estudantes preparassem vídeo, após a minha experiência na disciplina constatei

como esse processo é *time consuming* and frustrante, consegui adaptar então essas atividades para o *flipgrid* exigindo menos conhecimento técnico dos meus estudantes. (C2)

Teve alguns momentos bons para **reforçar a ideia de que existem possibilidades úteis do uso de tecnologia em sala e que podem ser realizadas mesmo em contexto não tão favoráveis** - algo a ser lembrado em experiências futuras. (D2)

Passei a **encarar a tecnologia em sala de aula com outros olhos**, vejo muito mais **possibilidades de inserção em sala de aula de forma responsável e equilibrada**. (E2)

Acho que não mudei muito, mas interagi muito mais e **tenho visões novas sobre como usar tecnologia em sala de aula e implementar aulas que os alunos se interessem e consigam fazer**. (F2)

Acredito que a disciplina me permitiu ter uma **visão melhorada do uso da tecnologia no ensino de línguas, não vejo mais a tecnologia como apenas uma ferramenta, mas uma aliada, que pode possibilitar uma grande mudança na sala de aula**. (G2)

A *affordance* de promover mudança de percepção é significativa e relevante para um contexto de formação de professores que entende aprendizagem como transformação indenitária.

8 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivamos apresentar e discutir a proposta da disciplina organizada pelo referencial do Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade Social (LIBERALI, 2020), ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento. Demonstramos que as atividades da disciplina, organizada pela atividade social de criação de uma revista sobre tecnologia foi pensada de modo a incorporar os princípios do Experimento didático formativo como forma de propiciar contextos e oportunidades de aprendizagem. Objetivamos também analisar as *affordances* percebidas por alunos sobre as aprendizagens possibilitadas. A análise dessas representações nos permitiu identificar que as *affordances* percebidas pelos alunos são de que a disciplina permitiu desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia em si, habilidades de uso de tecnologia em sala de aula, desenvolver trabalho colaborativo, desenvolver letramento digital e propiciar mudanças de concepção em relação ao trabalho com tecnologia. Essas são percepções de aprendizagem que nos permitem identificar que os objetivos da disciplina foram atingidos e que houve oportunidades de transformação identitária.

Além disso, essa experiência de ensino e pesquisa em contexto remoto reforça nossa vinculação com propostas colaborativas de aprendizagem entre formadores e pesquisadores em diferentes níveis da carreira, coadunando com resultados de pesquisas sobre coensino e coplanejamento, principalmente para enfrentar situações-conflitos em que profissionais precisam se reinventar. Do mesmo modo, os referenciais do Experimento didático formativo e da atividade social parecem se colocar como possibilidades para a organização de disciplinas em contexto remoto emergencial com potencial de possibilitar aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E. M. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. In: _____. *Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica*. Curitiba: CRV, 2012.
- CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade Social e Multiletramento: Um Novo Olhar para o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças em Contexto de Escola Pública. *Vertentes & Interfaces: Estudos Linguísticos e Aplicados*. Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 2, p. 253-278, jul.-dez. 2014.
- DAVIDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. In: DAVÍDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução: LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. *Revista Soviet Education*, v. 30, n. 8 agosto, p. 273, 1988. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Problemas-Do-Ensino-Desenvolvimental-a/66225634.html> Acesso em 18 de abril de 2020.
- DE CARVALHO, M. P.. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Pontes, 2020.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.
- EGIDO, A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16792_7376.pdf. Acesso em 14 mar 2021.
- ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Ed.). *Perspectives on Activity Theory*. United States of America: Cambridge University Press, 1999.
- ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. *Cadernos de educação*, n. 19, 2002.
- 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: 14 mar 2021.
- JOHN-STEINER, V.; WEBER, R.J.; MINNIS, M. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, Vol. 35, No. 4, 1998.
- KURTZ, F. D. *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Línguas à Luz da Abordagem Histórico-cultural de Vigotski*. Tese (doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências, 279 f. 2015.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>>. Acesso em 23 de abr 20.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, CONCIENCIA, Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. *A elaboração de planos de ensino (ou unidade didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14533321-A-elaboracao-de-planos-de-ensino-ou-de-unidades-didaticas-conforme-a-teoria-do-ensino-desenvolvimental.html>. Acesso em 30 de jul.2021.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-21, 2020.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.3, 2010.

PRETINI JUNIOR, A. *Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMALHO; EL KADRI. *O experimento didático formativo como planejamento para o ensino na área de educação: meta análise das pesquisas*. Submetido.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, v. 5, 2002.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2010.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DISCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

*Christian Muleka Mwewa**, *Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo***,
*Bárbara Faundes Lima****

RESUMO

Analisamos as experiências de algumas discentes da pós-graduação à luz do contexto pandêmico. Os depoimentos (entrevistas) aqui tomados como objeto servem de exemplo paradigmático que pretendem refletir, na especificidade, a generalidade dos enfrentamentos no referido contexto. Trazer à luz as perspectivas discentes é um propósito que move as nossas reflexões, uma vez que “o lugar discente” da pós-graduação é um “lugar” de silenciamentos quando nos referimos às experiências no contexto pandêmico no ensino superior. A partir do recorte de gênero (feminino), ampliamos o debate e as reflexões sobre essa temática. Indicamos que, dentre tantas coisas que a pandemia revelou, talvez a principal delas seja a de não poder experimentar o sofrimento da mesma forma. Apesar de o sofrimento no contexto pandêmico poder ser compreendido de forma coletiva, ele atinge diferencialmente as pessoas, em especial, do ponto de vista do gênero. Portanto, o isolamento social compulsório exigiu das discentes da pós-graduação que modificassem seus modos de apreender e de aprender as suas atividades acadêmicas com extensão às relações no âmbito familiar, pessoal e matrimonial.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19. Gênero. Pós-graduação. Discentes.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio doutoral na Université de Paris I (Panthéon-Sorbonne). Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (CPTL) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (CG) na UFMS. Foi investigador visitante no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (2017-2018). Realizou estância de curta duração na Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 2017). ORCID: 0000-0002-7079-5836. Correio eletrônico: christian.mwewa@ufms.br

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Psicologia pela UFMS. Psicóloga, membra do grupo EduForp. ORCID: 0000-0002-2996-5354?lang=pt. Correio eletrônico: julyana.oshiro@ufms.br

*** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do grupo EduForp. ORCID: 0000-0003-0678-3846. Correio eletrônico: barbarafaundeslima@gmail.com

STUDENT EXPERIENCES AND EXPECTATIONS IN THE PANDEMIC CONTEXT OF COVID-19

ABSTRACT

We analyzed the experiences of some graduate students in the light of the pandemic context. The testimonies taken here as an object serve as a paradigmatic example that intend to reflect, in specific terms, the generality of the confrontations in that context. Bringing to light the perspectives of students is a purpose that moves our reflections since the 'student place' of graduate education is a 'place' of silencing when we refer to experiences in the pandemic context in higher education. From the (female) gender perspective, we expand the debate and reflections on this theme. We indicate that among so many things that the pandemic has revealed, perhaps the main one, is that no one experiences suffering in the same way. Despite the fact that suffering in the pandemic context might be understood collectively, it affects people differentially, especially from the point of view of gender. Therefore, compulsory social isolation required graduate students to modify their ways of apprehending and learning their academic activities, extending to relationships in the family, personal and matrimonial spheres.

Keywords: COVID-19 pandemic. Gender. Graduate. Students.

EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE EN EL CONTEXTO PANDÉMICO DEL COVID-19

RESUMEN

Analizamos las experiencias de algunos estudiantes de posgrado a la luz del contexto de la pandemia. Los testimonios (entrevistas) aquí tomados como objeto sirven como ejemplo paradigmático que pretenden reflejar, en términos específicos, la generalidad de los enfrentamientos en ese contexto. Sacar a la luz las perspectivas de los estudiantes es un propósito que mueve nuestras reflexiones, ya que el 'lugar del estudiante' de la educación de posgrado es un 'lugar' de silencio al referirse a experiencias en el contexto pandémico en la educación superior. Desde la perspectiva de género (femenino) ampliamos el debate y las reflexiones sobre este tema. Indicamos que entre tantas cosas que ha revelado la pandemia, quizás la principal, está que no se puede vivir el sufrimiento de la misma manera. Si bien el sufrimiento en el contexto de una pandemia puede entenderse colectivamente, afecta a las personas de manera diferencial, especialmente desde el punto de vista de género. Por tanto, el aislamiento social obligatorio obligó a los graduados a cambiar sus formas de aprehender y aprender sus actividades académicas, extendiéndose a las relaciones en el ámbito familiar, personal y matrimonial.

Palabras clave: Pandemia COVID-19. Género. Posgrado. Estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

Analizamos as experiências de algumas discentes da pós-graduação à luz do contexto pandêmico. Os depoimentos (entrevistas) aqui tomados como objeto servem de exemplo paradigmático que pretendem refletir, na especificidade, a generalidade dos enfrentamentos no referido contexto. Trazer à luz as perspectivas discentes é um propósito que move as nossas reflexões, uma vez que “o lugar discente” da pós-graduação é um “lugar” de silenciamentos múltiplos quando nos referimos às experiências no contexto pandêmico no ensino superior. A partir do recorte de gênero (feminino), ampliamos o debate e as reflexões sobre essa temática. Porém, a discussão das motivações dos silenciamentos foge ao escopo deste artigo. Mas indicamos, por exemplo, a própria temática do presente dossiê que busca explicitar as experiências docentes e não discentes e quem dirá com o recorte de gênero aqui trazido. Outra: poucas vezes os discentes são ouvidos na elaboração dos processos avaliativos das pós-graduações, mas seus produtos devem ser contabilizados. Apesar de existir um mecanismo de diferenciação patriarcal do direito às discentes do sexo feminino à dilatação do prazo de defesa com a licença-maternidade na permanente reafirmação do isolamento culpabilizante da maternidade para as mulheres, claro está que não somos contra essa licença, mas sim contra o fato de que esta seja atribuída apenas às mulheres, como se o cuidado do filho fosse unilateral no enclausuramento das mulheres ao lar. Se o homem não tem direito à dilatação do prazo de defesa amparado pela licença-maternidade com igual duração temporal, devemos desconfiar da dinâmica do patriarcado entranhado na pós-graduação.

Com a indicação dessas primeiras palavras, ancoramos o nosso referencial teórico nos estudos de gênero. Assim, o texto conta com o item subsequente cujo subtítulo é “Experiências pandêmicas ou o gênero eleito!”, no qual articulamos, de forma analítica, os depoimentos das participantes das entrevistas. Por fim, em algumas considerações, indicamos que, dentre tantas coisas que a pandemia revelou, talvez a principal delas é que não se pode experienciar o sofrimento da mesma forma. Apesar de o sofrimento, no contexto pandêmico, poder ser compreendido de forma coletiva, ele atinge diferencialmente as pessoas, em especial, do ponto de vista do gênero. Portanto, o isolamento social compulsório exigiu das discentes da pós-graduação que modificassem seus modos de apreender e de aprender as suas atividades acadêmicas com extensão às relações no âmbito familiar, pessoal e matrimonial.

2 PRIMEIRAS PALAVRAS

Quais vidas importam? Diríamos que estamos diante de uma falsa questão, pois a pergunta traz, no seu interior ético, a própria resposta, uma vez que, segundo o imperativo categórico kantiano, deveríamos agir (ou desejar) de forma que qualquer pessoa que estivesse no nosso lugar agiria, ou seja, se dissermos qual vida importa, outras pessoas, também, o poderão dizer. Diante dessa possibilidade, corremos o risco de alguém dizer que nossa vida não importa. Portanto, devemos ter evidente que, ao eleger quais vidas importam, estamos agindo contra o nosso próprio interesse, pois legitimamos a possibilidade de

outrem dizer que a nossa vida não importa, uma vez que nós nos demos o direito de dizer qual vida importa.

Ora, é o que os negros e indígenas, neste país, sofrem desde o século XVI com a invasão dos portugueses às terras outrora denominadas de Vera Cruz e, finalmente, de Brasil em alusão à madeira de cor de brasa que encantava ao papado. Em outras palavras, os invasores europeus agiram conforme um imperativo categórico, uma vez que esse fora estabelecido por alguém que considerava os negros pouco mais evoluídos que os símios (macacos) ou sub-raça e o que diria o senhor Immanuel Kant sobre os indígenas?

Ao se referir às vidas passíveis de luto no contexto da normatividade política, Butler (2015a) delimita os preceitos da normatividade. É preciso, antes, entendê-la como forma pela qual uma dada sociedade organiza “[...] a vida política de forma a possibilitar o reconhecimento e a representação [...]” do sujeito (*self*) e do “outro”. (BUTLER, 2015a, p. 198). A autora adverte que

[...] não se trata de prescindir da normatividade, mas sim de insistir para que a investigação normativa assuma uma forma crítica e comparativa, de modo que não reproduza, inadvertidamente, as cisões internas e os pontos cegos inerentes a essas versões de sujeito. (BUTLER, 2015a, p. 230).

Agora, para quem nós estamos a dizer, por exemplo, que “Vidas negras” importam? Ou a vida das mulheres, dos homossexuais, das travestis, dos pobres, das crianças, dos deficientes ou de toda comunidade LGBTQI+ IMPORTAM? Respon demos: aos mesmos senhores brancos, homens que outrora invadiram as terras de onde falamos e escravizaram, estupraram, mataram, roubaram, espoliaram os que agora tentam reivindicar a sua própria vida. Diante dessa situação, diríamos que estamos a pedir às pessoas erradas. Devemos pedir a nós mesmos a importância das nossas vidas para que elas tenham valor agregado por nós mesmos e assim lutar contra quem quer que seja que ouse diminuir o valor das vidas negras, das mulheres, dos LGBTQI+ etc.

Em uma perspectiva mais geral, Scott (1995, p. 91) afirma que “[...] os governantes emergentes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculino [...] e literalmente traduziram esse código em leis que puseram as mulheres em seu lugar (interditando-lhes a participação na vida política, [...]).” A autora ainda afirma que “[...] a diferença sexual foi concedida em termos da dominação e do controle das mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 91).

Dito isso, importa-nos pensar aqui a vida de algumas mulheres em tempos de pandemia. Não estas mulheres vitimadas por elas mesmas ao depositarem, na sua condição de gênero, as máculas sociais cujos papéis são previamente designados pela estrutura machista da sociedade em que vivemos. Mas aquelas que não são belas, nem recatadas e muito menos do lar para os outros. Mas, sim, se formos considerar a validade dessa tríade enfadonha, dirigimo-nos àquelas mulheres que são belas, recatadas e do lar para si. Ou seja, se assim o decidiram, não cabe julgamentos diante da ação consciente sem que se corra o risco de autorreferencialidade narcísica.

Segundo Scott (1995, p. 84), “[...] a história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e femi-

nino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações.” Assim, concordamos com as duas definições de gênero que Scott (1995, p. 86) anuncia na sua interlocução (das definições), quais sejam, gênero como “[...] (1) um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Portanto, gênero “[...] pode constituir-se como elemento tanto da organização social, como das relações de poder.” (BANDEIRA, 1999, p. 190).

Aqui as vidas que nos importam, para além da vida dos nossos entes queridos, são as das mestrandas, mulheres, jovens, mães, filhas, esposas, namoradas, trabalhadoras etc. Assim, faz sentido tomar o gênero como uma categoria social importante, conforme nos ensinou a professora Joan Scott. Mas, ancorados na alegação de Agnes Heller na destituição dos papéis sociais previamente cooptados para as mulheres, em especial. Claro está que estamos cientes da salada epistemológica que fazemos ao falar de Scott e Heller na mesma linha num texto, sem maiores esclarecimentos requeridos por aqueles que insistem em enclausurar o pensamento humano em escolas ou tendências que só agradam a certa indústria cultural acadêmica.

O conceito de gênero procura captar a dinâmica das múltiplas representações políticas de sujeitos em diferentes contextos sociais, de forma que “[...] é através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. [...] elas desejam acentuar, através da linguagem, ‘o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo’.” (SCOTT, 1995, p. 72 *apud* LOURO, 1997, p. 21). “[...] O conceito de gênero *exige ou impõe* uma forma plural de pensar, acentuando que as representações sobre a ordem biológica-anatômica podem ser múltiplas e que diferem não apenas em cada sociedade, mas nos diversos momentos históricos [...]” (BANDEIRA, 1999, p. 182). O conceito operacionaliza a compreensão de uma categoria social composta por sujeitos que buscam desfrutar das suas identidades não subjugadas pela heteronormatividade reinante em diferentes sociedades ao longo da história.

O conceito de gênero trata de pontualizar não apenas a diferença, mas as DIFERENCIAÇÕES dos e entre os sexos e, ainda, o constituinte da[s] identidade[s] dos sujeitos. [...] As identidades são plurais [...] que podem até mesmo serem contraditórias [...] transcende[ntes] ao mero desempenho de papéis. (BANDEIRA, 1999, p. 183-184, grifo do autor).

Por isso que “[...] é o conjunto de práticas e de representações, que codifica e recobre tanto a noção de gênero como a de sexo, ambos assentados na *matriz da heterossexualidade*.” (BANDEIRA, 1999, p. 185, grifo nosso). Portanto, concordamos que “[...] a categoria de gênero não descarta da análise os elementos da biologia, mas destaca a incorporação na análise dos aspectos que são SOCIALMENTE CONSTRUÍDOS (*sic!*).” (BANDEIRA, 1999, p. 185, grifo nosso) Assim, “[...] as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.” (SCOTT, 1995, p. 72).

Por fim, qual é a motivação para operar a partir do conceito de gênero para compreender as mazelas que afligem a vida das mulheres pós-graduandas no con-

texto da pandemia? Se as feministas acadêmicas podem sistematizar o conhecimento e as interlocuções com as feministas não acadêmicas, essas sistematizações podem ser acessadas por todas as mulheres belas, recatadas e do lar, por exemplo? (ou a maioria delas)? Como vislumbrar o acesso aos conhecimentos produzidos pelas mulheres acadêmicas fora da lógica epistemológica machista de paradigmas previamente demarcados pelo dispositivo de gênero? Como, por exemplo, as violências que as mulheres (genérico) continuam a sofrer cada vez mais em tempos de pandemia. Até que ponto a apreensão do conceito de gênero ou das lutas feministas pode influenciar nas concepções/visões de mundo constituídas pelas acadêmicas pós-graduandas? Ou seja, até que ponto o “problema de gênero” não é postigo diante do COVID-19, uma vez que o vírus não escolhe em qual gênero se hospedar?

3 EXPERIÊNCIAS PANDÊMICAS OU O GÊNERO ELEITO!

O estado de pandemia nos traz inúmeros desafios. Para enfrentar um desses desafios, escrever algo inteligível, vamos trazer as vozes das pesquisadoras em formação como sujeitos da pesquisa, quais sejam, 6 mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação (Campus Três Lagoas) e uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (Campus Campo Grande/FAED), ambos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul¹. As entrevistas foram realizadas por meio de aplicativo de troca de mensagem instantânea. Encaminhamos a solicitação para que cada uma nos contasse “como tem experienciado a vida no contexto da pandemia da COVID-19 em relação à vida pessoal e acadêmica.” As respostas, por escrito, também, foram dadas por meio do mesmo aplicativo para o tratamento analítico posterior.

A pandemia oportuniza encontros consigo mesmo nos quais adquirimos experiências narráveis futuramente como legado para outras gerações. Com o acesso aos diversos meios de comunicação, pode-se dizer que já estamos narrando, por enquanto, as nossas vivências que poderão se transformar em experiências após um processo de perlaboração². Isto é, precisaremos *trabalhar* para que isso tudo venha a se tornar experiências. Essa é a tese que pretendemos desenvolver ao longo do texto; estrutura-se a partir a partir do conceito de Tabu em Freud (Totem e Tabu), por meio de narrativas das discentes sobre a relação com suas pesquisas, famílias, consigo mesmas em tempos de pandemia. Tabu não no sentido daquilo que não pode ser falado (senso comum), mas sim no sentimento ambivalente causado por ele: COVID-19.

É na localidade discursiva como pós-graduandas da UFMS que se evidenciam as vivências trazidas aqui como narrativas de mulheres. Essas mostram as vozes das pesquisadoras em formação que também devem ser privilegiadas e escutadas, pois são “vidas que importam”, mas pouco escutadas em tempos de pandemia. Isso não anula os outros lugares de fala que essas pós-graduandas

¹ Por se tratar de depoimentos pessoais, no contexto do artigo, decidimos adotar nomes fictícios para identificar as participantes das entrevistas.

² Capacidade de reelaborar as crises, sentimentos e conflitos interiores. O mesmo que elaboração interpretativa. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/perlabora%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 2 out. 2020.

ocupam como mulheres, mães, professoras, filhas, esposas, amigas, dentre outros tantos lugares ocupáveis subjetiva e objetivamente na sociedade contextual. É importante frisar que o gênero é fundamental para pensar a partir das falas dessas mulheres e se torna condição para ampliar a nossa compreensão do mundo. Portanto, não se trata de “dar voz” como ainda insistem os discursos subalternizantes, mas sim de escutá-las como reivindicação das subalternizadas. Nesse sentido, é como mulheres que as narrativas são explicitadas e, portanto, há uma reivindicação da voz feminista.

Patrícia McFadden, no discurso proferido na abertura da Conferência Mundial da Mulher em Maputo, em dezembro de 2019, reivindica e motiva as mulheres a lutarem e construir um mundo a partir de uma perspectiva feminista em detrimento da construção patriarcal que patrocina, no contexto capitalista e neoliberal, o genocídio de todas as formas de vida que estejam fora desse lugar, qual seja, do patriarcado branco que forja as “classes dominantes” de homens negros na África em um conluio nefasto da dominação patriarcal da humanidade.

Ao feminismo, Patrícia alerta a necessidade de autocrítica ou da crítica iminente, mas sem abrir mão das concepções feministas de mundo, pois essas são radicalmente diferentes e devem engendrar uma nova humanidade mais agregadora e contra todo e qualquer tipo de exclusão desde que esteja pautada na visão feminista do mundo.

Assim, Patrícia conclama às mulheres a “[...] resistir com toda a nossa força e derrubar os sistemas, idiomas, práticas, instituições, hábitos, medos, intimidação e humilhação de ser mulher patriarcalizada - e entrar no nosso presente futuro - usando nossa solidariedade e poder como mulheres radicais - para transformar a nós mesmos e nossos mundos.” Foi o que Brenda, mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS, revelou em seu depoimento, realizado em julho/2021, mais de 1 ano e meio após o início da pandemia - ela se divorciou 6 meses depois ainda no contexto da pandemia:

Esse momento deixou ainda mais evidente o quanto as mulheres são julgadas em nossa sociedade, pois por uma questão logística e financeira optamos por guarda compartilhada, porém as crianças residem com o pai e a avó materna e eu fico com eles três vezes por semana. Ouvi muitos julgamentos como, por exemplo: “Você abandonou sua família” e “Como pode abandonar seus filhos?!” , mas ouvi comentários de encorajamento, também, como: “Você fez o que muitas mulheres gostariam de ter feito, mas não tiveram coragem” e “Se fosse um homem ninguém o julgaria como estão te julgando”. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Identificamos o enfrentamento do machismo e do sistema patriarcal na fala da doutoranda Sofia ao relatar a conciliação da primeira gestação no período em que fazia mestrado:

Escutei em grupos de docentes e discentes que, no próximo processo seletivo, iriam questionar se a candidata tinha útero e se pretendia ter filhos, e, no caso, seria desclassificada do processo. Na hora me senti envergonhada, pois ali na roda, todos riram da situação, porém não percebi o nível de agressividade e violência que ocorreu. Poderia

ter levado na brincadeira? Sim, poderia, porém meu objeto de estudo era o assédio moral nas relações de trabalho, e, nas pesquisas, toda violência pode se iniciar mascarada por uma brincadeira. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Mesmo em espaços onde há a produção de conhecimento e o enfrentamento das violências, como em espaços universitários, ainda se observa a predominância do pensamento machista, e que as mulheres, por mais que, ao longo do processo histórico, tenham conquistado e conquistam direitos, muito há que se fazer, pois a maternidade é vista como fraqueza e improdutividade.

Enfrentar os tabus sociais nunca foi uma tarefa fácil para as mulheres, muitas se sujeitam a viver infelizes, ou se condicionam a um mundo no qual a sociedade define qual é o papel da mulher. E aquelas que não aceitam são julgadas ou até mesmo marginalizadas, pois ninguém convida uma amiga separada para um almoço de família, pois a veem como uma ameaça. E assim, mais uma vez, ocorrem as separações sociais, mulheres solteiras saem com mulheres solteiras, e mulheres casadas saem com mulheres casadas.

Assim, na trilha do escrito de Sigmund Freud, centrando-me na acepção da ambivalência do Tabu – sagrado e profano; proibido e desejado –, diria que o atual estado de “vidas em pandemia” pode ser tomado como Tabu. Essa ambivalência eleva o Tabu a uma dimensão social, coletiva ou comunitária, mas que nos coloca em dilemas individuais como imperativo categórico. Dessa vez a ser compartilhado por todos. O mesmo contraste fica evidente na fala da Brenda:

Preciso assumir que realmente não tenho passado por momentos fáceis, pois ocorre um contraste de emoções entre o estado de “felicidade” pelas conquistas diárias e a tristeza para a adaptação da rotina, o desafio de mostrar para meus filhos que, mesmo longe, os amo e não deixo de ser mãe nos momentos de carinho e alegria, também nos momentos de cobrança e castigo. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Assim como Franciele Bete Petry (2014, p. 339-362) discutiu em seu texto sobre “Theodor W. Adorno: Imagens do feminino nas *Minima moralia*”, “[...] as mulheres que sofrem sabem mais a seu respeito [...]”, o processo de sofrimento pelo qual a mulher passa proporciona um momento de reflexão que permite seu autoconhecimento, sensações corporais, sentimentos, emoções, pensamentos e comportamentos. O processo de compreensão do sofrimento em sua maioria colabora na mudança, ou seja, no movimento do ser subjetivo e objetivamente sem valorações de tais deslocamentos.

Assumir diferentes papéis sociais nesta sociedade e as responsabilidades por ir na contramão do *statu quo* são desafios dependendo de sua realidade social, porém torna-se um ato de coragem caso a mulher consiga ser além de mulher, mãe e profissional, ser protagonista de sua história. Mesmo com a pandemia e os desafios que ela trouxe, identificamos, nas falas dessas mulheres, medo e coragem. O medo se faz necessário para a autopreservação e cuidado com a vida. Paralisa no início, porém estimula uma reação e mudança de atitude, e com isso vem a coragem para encarar as ameaças.

Vimos, na fala de Sofia, o medo e a coragem ao relatar como foi a sua entrevista de arguição para o processo seletivo do doutorado no ano de 2021. Gestante de sua segunda filha e em isolamento por conta da pandemia:

Em agosto, já estava com 7 meses de gestação e me inscrevi no edital para o doutorado na UFMS, já estava com o projeto escrito e submeti. Maitê nasceu no dia 10/10/2020, às 8:20 da manhã de um sábado, de parto normal. Minha entrevista de arguição da banca de seleção estava agendada para o dia 22/10/2020, ou seja, 10 dias após o seu nascimento.

Meu maior desafio foi enfrentar o cansaço dos primeiros dias pós-parto, cuidar da Sofia, que emocionalmente estava demandando maior atenção, estudar e me preparar para a banca.

Uns 30 minutos antes de iniciar a arguição, a Maitê começou a chorar, pois estava com cólica, coloquei ela no *sling*, amamenteei-a e enquadrei o celular focando apenas no meu rosto, pois estava com medo de descobrirem que estava com bebê recém-nascido e reprovar por esse motivo, pois vinha na memória o comentário da época do mestrado. Foram 30 minutos de perguntas e respostas, o nervosismo tomava conta, pois tinha medo dela chorar na hora, ou gemer... Segurava ela bem firme e tentava focar nas perguntas para conseguir respondê-las com segurança. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Assim, acompanhando o tema da proposta do presente dossiê, evidenciamos, em especial, a fala da Kelly, com a ideia de viagem conforme a máxima benjaminiana sobre as possibilidades de narrar auferidas àqueles/as que viajaram no tempo - os mais velhos (anciões) - ou aos que viajaram no espaço - os marinheiros (caixeiros viajantes). Ambos acumulam experiências legitimadas equiparadas àquelas que temos diante de um objeto aurático único e distante no tempo (unicidade e distanciamento). Portanto, não poder sair de casa em tempos de COVID-19 flerta com a dimensão da viagem no tempo benjaminiano, pois todos acumulamos alguma experiência e construímos memórias das nossas “vidas em pandemia”. É o que evidencia o depoimento de Kelly, mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS, turma 2020:

Minha experiência de pesquisa durante a Pandemia está sendo reveladora e solitária. No dia a dia “de antes”, tinha uma rotina, uma disciplina mental e corporal sobre todas as atividades rotineiras, inclusive a pesquisa. Em tempos de Pandemia e de confinamento, essa disciplina se quebrou, e passei a perceber melhor o meu lar, meu corpo e minha mente. Essa nova perspectiva de vivência me obrigou a seguir uma disciplina que não cabe mais no meu contexto atual, levando minha ansiedade nas alturas, agora tenho que lidar com uma nova percepção do meu corpo, com os conflitos do meu lar e com a pesquisa, no mesmo ambiente e ao mesmo momento. Por fim, esse momento atípico que todos estamos passando está sendo um momento de altos e baixos. (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Portanto, se viagem, assim como diáspora, pode significar deslocar-se de um lugar para outro diante de alguma inclinação ou motivação, podemos dizer que, na pandemia, deslocarmo-nos para dentro de nós mesmos (oficialmente muitas fronteiras foram fechadas, serviços de transporte em massa foram interrompidos

etc., dentre outras ações que impediram, durante um tempo, os deslocamentos objetivos de alguns). Isto é, estamos vivendo um processo de viagem subjetiva ou migração intrafamiliar. Deparamo-nos com o estranhamento do familiar. Ou, nos termos de Deleuze e Guatarri, diria que estamos vivendo uma reterritorialização subjetiva ou intrafamiliar.

Ora, “em tempos de pandemia” quais são as possibilidades de viajar? Acreditamos que a essa pergunta poucos escaparam em 2020 e 2021, especialmente a partir de março de 2020. É desse lugar que localizamos algumas experiências e o compromisso com a ciência que podem ser manifestados pela pesquisa; nesse caso, nas biografias das pós-graduandas. Ou seja, nos relatos de experiências, dos desenvolvimentos/continuidades das pesquisas em tempos de pandemia. Pois, a exemplo do pianista do Titanic, “a música deve continuar” ou melhor, a pesquisa deve continuar. Em quais condições? Bem, essa é uma pergunta que foge ao escopo deste ensaio. Mas, na certeza de que, “apesar da COVID-19, amanhã há de ser um outro dia”, sabemos que tudo passa. Agora, quando é esse amanhã? Não sabemos.

Nas “vidas em pandemia”, emergem vários sentimentos ambivalentes – alguns desejados e outros repulsivos por serem desejáveis. Os primeiros podem ser pensados, por exemplo, em encontros intelectuais que nos possibilitam ampliarmos as nossas interações em dimensões virtuais, como é evidente, mas cheios de afetividades, empatias e compaixão. A repulsividade reside no fato de sabermos que, a cada dia, estamos perdendo vidas cujas histórias estão sendo interrompidas com uma brutalidade inaudita.

Na pesquisa, há necessidade de fomentarmos outras condições para a sua realização próximo ao desejável. Como afirma Vitória, mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS, turma 2020, em relação à pergunta: como você se sente nesse tempo de pandemia em relação à sua pesquisa?

Para ser sincera, é difícil colocar em palavras uma situação em que nunca tinha imaginado, e nunca passado. Ao iniciar o projeto de pesquisa, não estávamos nessa situação de pandemia, de ficar em casa, de ter medo de pegar ou passar para entes queridos. No decorrer das aulas, e das novas formas de ter aulas, tudo on-line, sem o contato direto com meus outros colegas de mestrado, a frustração, os anseios, e questionamento “será que um dia vamos voltar ao normal?” me tomou em vários momentos. Mas é o no dia a dia, na conversa com outros, mesmo que a distância, que enxergamos que há novas formas de fazer a pesquisa, não do jeito que imaginou, mas há sempre novos caminhos, até mesmo em toda essa situação caótica. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Em relação às suas experiências de estágio de docência no Programa ou nas suas apresentações de seminários nos contextos das disciplinas em tempos de pandemia, Vitória afirma o seguinte:

Nas aulas que eu ministrei, ou mesmo nos seminários que apresentei algum texto, fiquei muito nervosa. Porém, com essa nova forma de dar e ver aulas, facilitou consideravelmente para mim, por não ter exatamente o contato direto com outras pessoas, só por uma tela, fiquei

menos nervosa, posso mexer em várias abas (da videochamada, do word, do Google, etc) ao mesmo tempo. Ficou mais rápido o comando. Não preciso usar uma roupa tão formal, como teria que utilizar em sala de aula. (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Nessa direção Helena, mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS (turma 2019), relata a sua relação com a pesquisa nos seguintes termos:

A respeito da minha pesquisa de mestrado, ela não sofreu mudanças tão drásticas, pois eu já havia conseguido coletar [dados] para análise boa parte do material de campo (sala de aula). Mas ter que me reinventar bagunçou um pouco o meu planejamento, foram muitas mudanças de trabalho e de convívio social que acabaram refletindo na minha pesquisa, pois fiquei um tempo estagnada. Esses transtornos de âmbito pessoal e profissional demandaram muita paciência e reflexão comigo mesma, e aos poucos estou conseguindo entrar nos trilhos, conciliando essa nova rotina e redirecionar as minhas ideias para dar andamento aos meus objetivos novamente. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Portanto, voltando à W. Benjamin, quando diz que todo documento de cultura é um documento de barbárie, e o fato de sabermos disso, também, é um ato bárbaro, “vidas em pandemia” volta a ser um Tabu. O “ato bárbaro” do reconhecimento da dimensão bárbara dos “documentos de cultura” desperta em nós um sentimento negativo próximo à repulsão. Ou seja, devemos extirpar esse “conhecimento” de nós para uma vida consciente; do contrário, passamos a odiar a nós mesmos próximo ao que Frantz Fanon chamou de negrofobia. Ou seja, um ódio retroalimentar³. Uma vez não sendo de ordem religiosa, o tensionamento social causado pela COVID-19 pode demandar repulsa, autoflagelo, flagelo coletivo, exibição de nossas fragilidades, exacerbamento de nossas emoções, mas TODOS, inclusive os soberanos ou sacerdotes, devem se “curvar” diante da *imediatez* da morte anunciada pela COVID-19. Essa tensão é deflagrada no depoimento de Loana, mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS, turma 2020:

Bom, no início foi muito difícil, pensei que fosse morrer e/ou perder muitos familiares, fiquei muito angustiada. Está[r] estudando fez toda a diferença, apesar de ter ficado confusa com o novo estilo de aula, mas com o tempo fui me adaptando. No começo imprimia todos os textos para ler, agora já consigo estudar direto no computador. A pesquisa em si não é o problema, fico assustada com o estilo como os grupos de wats são utilizados, às vezes sábado, domingo, à noite, tem mensagens. Mesmo que não sejam sobre atividades, só de ver que tem muitas mensagens, já me assusta. É como se a sala de aula estivesse acontecendo o tempo todo, se eu não ver as mensagens fico com a impressão de que posso deixar de fazer algum trabalho. Outro dia sonhei que a sala de aula era na minha casa, os alunos estavam todos aqui, sentados ou andando pela casa, sendo que a pia estava cheia de louças para lavar, entrou a Professora [X] e perdeu uma faca, fui até a

³ “Já dissemos que existem negrófobos. Aliás, não é o ódio ao negro que os motiva. Eles não têm a coragem de odiar, ou não a têm mais. O ódio não é dado, deve ser conquistado a cada instante, tem de ser elevado ao ser em conflito com complexos de culpa mais ou menos conscientes. O ódio pede para existir e aquele que odeia deve manifestar esse ódio através de atos, de um comportamento adequado; em certo sentido, deve tornar-se ódio.” (FANON, 2008, p. 61).

pia, morrendo de vergonha, foi um pesadelo. Durante essa aula, não conseguia concatenar as ideias, parecia que estava sendo alfabetizada e não conseguia juntar as letras, foi horrível. (Sic!). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

O Tabu é temido, pois evidencia as consequências caso não seja respeitado e, no caso da COVID-19, quem o contrai, também, vira Tabu, assim como era temido pelos povos primitivos anunciados por Freud. Isso está refletido no depoimento da Catarina, PPGedu/CPTL/UFMS (turma 2019), quando diz que

O medo constante de se contrair o COVID já me consumaram algumas crises de pânico e ansiedade! Sigo torcendo para que tudo fique bem, que consigamos uma vacine e tudo acabe bem e o mais rápido possível! (Sic!). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Portanto, “vidas em pandemia” demanda novos conhecimentos, novas regras, novas atitudes, adaptações para a manutenção da vida subjetiva e coletiva, ou seja, reinventar-se numa viagem sem sair do lugar, mas experienciada coletivamente, como, por exemplo, ter aulas *on-line* (de forma remota). Nesse sentido, afirma a mestranda Catarina:

A minha experiência tem sido até que tranquila, mas mudaram todos os meus planos em relação à pesquisa que primeiramente seria em campo, mas com a pendência as escolas fecharam e não foi possível ter essa experiência de poder entrar em campo que na minha opinião seria enriquecedora. Em relação às aulas não achei grande problema em ser via *Classroom* [*Google Meet*] na verdade até gostei! Rsr (Sic!). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Em relação à sua atuação como professora da Educação Infantil, Catarina se posiciona da seguinte forma em tempos de pandemia:

Eu sou professora de educação infantil, em relação às aulas estão sendo ministradas pelo *Classroom* [*Google Meet*], temos uma sala onde as mães têm acesso a vídeos e atividades para fazerem com as crianças em casa, disponibilizamos matérias para que usem em casa nesse período, em relação à participação das famílias, tem sido uma batalha diária, no começo muitas participavam, hoje poucos acessam a sala virtual, o maior medo a da volta às aulas, pois minha cidade tem vários casos, inclusive de morte, acredito que as escolas terão dificuldade em manter a higienização pela falta de funcionários! (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Esses interstícios, também, foram objetos de observação da Helena quando diz o seguinte:

Este foi um ano que eu ainda não consegui conceituar, mas que com certeza está sendo um ano em que estou me (re)significando! Enquanto Helena pessoa (subjetivo), enquanto Helena professora, enquanto Helena estudante/pesquisadora. Esse isolamento social e todo esse contexto de pandemia me deixou em estado de letargia, estava tão

acostumada a não ter tempo, envolvida em uma rotina bem doída, que, ao diminuir o ritmo e ter mais tempo para mim, acabei me sentindo perdida. (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Quando retomamos o depoimento da Brenda, 32 anos, à época casada (com um profissional que tinha 40 horas semanal de jornada), servidora pública administrativa, mãe da *I.* (10 anos) e do *B.* (5 anos)⁴ e mestranda no PPGedu/CPTL/UFMS, em relação à sua pesquisa, afirma que,

Nesse momento de pandemia, nada tem sido fácil, principalmente fazer pesquisa e mestrado. Conciliar as múltiplas tarefas diárias com o estudo e a pesquisa tem sido uma tarefa árdua e, na minha perspectiva, questiono diariamente a qualidade dessas pesquisas. Quando saímos para uma aula presencial do mestrado, ou saímos para estudar na biblioteca da universidade ou ir a campo, nos desligamos de tudo, do trabalho, dos afazeres de casa, dos filhos, do marido, do cachorro, etc. Agora assistir aula, ler, analisar documentos em casa é muito trabalhoso, é cachorro que late, o vizinho com som auto, interfone que toca, o celular toca, filho chama, barulho de TV, criança brincando, a internet que cai, a internet oscila, o computador trava, estraga, etc...eu me sinto aquelas crianças com “déficit de atenção”, necessitando de uma ritalina. Kkkkkkk Para quem iria fazer uma observação em campo, tem ainda o peso da decepção do não poder fazer da forma que queria, ou que tinha pensado, a mudança nem sempre é positiva em nossas vidas e por mais que parece algo mínimo, estamos todos sensíveis. Já enquanto mestranda, tenho sido afetada diretamente por todos os pontos acima, apesar de ser algo que me preparei para iniciar, mudei minha vida, minha rotina, abri mão de cargos e salário por ele, não prevíamos uma pandemia. Procuo ter como prioridade, mas às vezes me sinto fracassada, por não conseguir me desligar de tudo e foca[r] só naquilo, queria ter nesse momento a tão sonhada “caixinha do nada”, que dizem que os homens tem, e entrar lá e só ter eu, o mestrado e meus textos... (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

A imbricação das vidas objetivas dos sujeitos ultrapassa ou, melhor, invade a vida da pesquisadora em tempos de pandemia assim como constata Catarina em relação à família quando diz o que segue:

Tenho meu pai que faz parte do grupo de risco, ele tem comorbidade, faz hemodiálise três vezes na semana e sempre conta histórias bem triste de pessoas que estão falência em decorrência da doença!! Uma outra parte da família tem dificuldade em aceitar que o vírus exista e seja letal! (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

De forma subliminar, passa a ser proibido ser feliz ou ver o lado bom da situação em que nos encontramos diante de mais de um milhão de mortos em menos de 1 ano e meio em todo mundo. Por mais que para a espécie humana esse número seja irrisório, o mesmo não o é individualmente e para os entes queridos que sofrem com as perdas. Quem, em público, poderia afirmar o lado bom da COVID-19

⁴ Por se tratar de menores, colocamos apenas as iniciais dos nomes como escolha metodológica.

ileso a tornar-se um Tabu na sua dimensão nefasta – profano? Quando se anuncia em nós algum indício de felicidade – conscientes de tantas mortes –, desperta-se, em alguma medida, o processo de autoflagelo por ousar sentir felicidade. Portanto, essa felicidade deve ser justificada internamente ou para os que a percebem externamente. Mas isso só se manifesta naqueles que se importam com a espécie humana para além da autorreferência, como seu representante mais legítimo, ou seja, esse paradoxo só pode se manifestar naqueles/as que têm responsabilidade com o mundo.

Dentre tristezas e perdas, Brenda encontrou, nesse momento da pandemia, uma oportunidade, mesmo que inconscientemente, de reflexão do seu Eu:

E posso afirmar com toda certeza que essa pandemia teve um lado positivo em minha vida, nesse momento de parada mundial, pude refletir sobre quem eu era e decidir quem eu quero ser. E talvez se estivesse na rotina que tínhamos na correria diária, não tinha percebido o caminho percorrido. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Reconhecer-se é um importante passo para o processo de emancipação dos sujeitos e aqui, mais especificamente, a figura feminina, a qual a sociedade coloca como frágil, delicada e incapaz, como forma de dominação social. Isso pode ser refletido quando Adorno, em *Minima moralia*, critica a posição da mulher frente ao casamento, causada pelo artifício de uma representação de uma figura falsa de homem e mulher. Assim, disposta a não aceitar as condições propostas pelos padrões sociais e procurando algo que esteja acima daquilo que se tem como correto, Bárbara, em sua entrevista, declarou que

O fim do relacionamento foi uma decisão que tomei, não por estar em um relacionamento que não estava dando certo, muito pelo contrário nossa relação enquanto casal era ótima, éramos companheiros, amigos e tínhamos uma sintonia maravilhosa, porém o que criei como expectativa para mim, não seria possível se continuasse dentro dessa relação. E a liberdade que busco é diferente, não quer dizer que estava presa, pois sempre tivemos muito respeito pelo espaço de cada um, é a liberdade de ser quem eu quero ser, sem julgamentos baseados nos padrões sociais. Ter meu espaço, tomar minhas decisões, procurar minha felicidade sem estar condicionada a outra pessoa. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Odisseu, de Homero, sublimou a realização do seu desejo por completo, mas ousou desejar. Frente ao Tabu de que não se podia entregar à fruição completa ao ouvir o canto das Sereias, Odisseu ordenou ser amarrado ao mastro, não ser tirado de lá e, mesmo diante de súplicas ensurdecedoras, era preciso seguir viagem para que ele pudesse realizar o seu desejo pela metade (semifruição). Ou seja, reconheceu a interdição, mas flertou com ela adquirindo uma experiência incompleta em prol da sua própria vida. Dor, desespero e sublimação foi tudo o que ele pôde experimentar na passagem pelo canto das Sereias, mas continuou vivo, tendo ousado escutar o seu canto, mas não sem sacrifício. É isso que nos importa quando reconhecemos a mortalidade urgente causada pela COVID-19, permanecer vivos. Esse reconhecimento nos faz viajar para dentro de nós mesmos ou das nossas famílias em busca de refúgio como possibilidade de viagem.

Frente à situação familiar, Vanessa Serra reafirma o caráter ambivalente que a situação pandêmica impõe a todos em diferentes graus ou níveis. A mestranda atesta a dimensão tentadora e desejante que subjaz às “vidas em pandemia”, em alguns casos. Aqui reside a possibilidade daqueles que infringem ou se entregam ao Tabu, também, tornarem-se Tabu diante da grande massa social, pois ousaram sucumbir ao desejo.

Foi bom para minha mãe e pai. Brincadeiras a parte, como estou presente mais em casa, nas atividades de limpeza, de cozinha, etc. Nunca estive tão presente com minha família, já que todos estão trabalhando em casa. Por mais que ocupou mais meu tempo nos afazeres domésticos, também aprendi a cozinhar melhor e novos pratos. A família está unida, por mais que aconteça desavenças nesse meio tempo. *(Sic!)*. (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

Já para Brenda, a ‘invasão’, mencionada acima, alcança dimensões alarmantes com imbricações indissociáveis, pois, quando perguntada sobre “como ser gestora, candidata à vereadora, esposa, mestranda (como dito acima), filha nesse tempo de pandemia?”, temos o seguinte posicionamento:

Enquanto gestora/administradora/secretaria...kkkk somos todos os papéis na escola. Não tem sido fácil o que tínhamos como rotina administrativa não existe mais, tudo foi mudado, alterado, renovado. As cobranças burocráticas aumentaram, relatórios diários, tudo tem que ser registrado: entrega da atividades para alunos, devolutiva de atividades de alunos, entrega da atividades para professores, devolutiva de atividades de professores. A carga de trabalho aumentou muitíssimo e conseqüentemente o stress. Mais a preocupação de sair de casa e correr o risco de se contaminar e contaminar sua família. Chega ser neurótico nossa postura no trabalho, e as pessoas que não tem a mesma consciência nos olham com estranheza causando às vezes desconforto.

Enquanto candidata, existe uma ambivalência, aproveitei bastante os cursos online oferecidos, pude me sentir bem preparada para a campanha, tenho acesso aos meios tecnológicos necessários para fazer uma campanha online, porém ainda há a necessidade de visitas presenciais, pois existe um grupo de eleitores, principalmente os mais idosos, que não dominam as tecnologias e muitas vezes não usam, que preferem e gostam da conversa “olho no olho”. Vejo também muitos candidatos que não têm respeito e preocupação com o outro colocando em perigo a saúde dos outros, preocupados somente no ganhar (dinheiro e status). *(Sic!)*

Enquanto esposa tem sido um momento de aprendizado gigantesco, pois em 15 anos que estamos juntos entre namoro e casamento, acredito ser o momento em que mais estamos nos conhecendo, pois a correria do dia a dia priva do conhecimento profundo um do outro e a pandemia proporcionou isso.

Já como mãe tenho aproveitado muitoooooo, nunca pude curtir meus filhos como estou agora.... vivenciando a escola e participando, interagindo, brincando, conversando, acredito que por esse motivo que tem sobrecarregado as outras áreas da minha vida. Porém a angústia de vê-los sofrendo por não poder sair, a falta de contato com outras pessoas e a necessidade de relação com o outro tem sido difícil, prin-

principalmente com a I. (10 anos), está em uma idade em que as mudanças hormonais e emocionais são muito intensas e por algumas vezes ela chora de saudade dos colegas e mesmo os vendo na tela não é suficiente para sanar a saudade.

Enquanto filha e nora, são relações que procuro manter da mesma forma, apesar de não conseguir sempre, tem sido um campo de guerra, pois meus pais e a *Nelita* (sogra que mora comigo) têm vergonha de rejeitar visitas e agem como se nada estivesse acontecendo em relação à pandemia... então chamo a atenção direto lembrando dos cuidados necessários e isso causa alguns conflitos ideológicos.

Mas vamos vivendo e sobrevivendo um dia de cada vez, depois que tudo isso passar não seremos mais os mesmos!!!! (*Sic!*). (Entrevista, 30 de setembro de 2020).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Bem, é essa dimensão biográfica da migração subjetiva – *dizer de si* – que nós queríamos trazer para pensarmos as “vidas em pandemia” em relação às nossas pesquisadoras em formação. São exemplos, e não verdades, por isso devem ser tomados, também, com desconfiança inquietante, mas autorreferencial. E fica a pergunta ao nosso leitor: como tem experienciado o contexto da pandemia? A essa pergunta o silêncio já é uma resposta eloquente que nos impulsiona a olharmos para dentro de nós mesmos em um processo de viagem subjetiva que potencialize o autoconhecimento, conforme Adorno preconizou nas *Minima moralia*, pois nos deslocamos sem serviço de bordo e sem coletes *guarda-vidas*. *Se navegar é preciso*, é porque a ambivalência do conceito de Tabu, também, encontra seus limites na tentativa de conceituar um fenômeno em curso. Ou seja, encontramos-nos em uma zona do *inconceituável* (falta de conceito⁵) daquilo que ainda está em movimento.

Pode-se dizer que a fugacidade conceitual reside no fato de que estamos imersos no contexto pandêmico. Portanto, somente uma perlaboração *a posteriori*, *par excellence*, pode nos indicar pistas conceituais para a presente situação. Por ora, refugiamos-nos na ambivalência do Tabu. O passado somente pode ser apreensível com os olhos do futuro daquele que transitou pelo presente vivenciado na expectativa de que a vivência se transforme em experiência, como nos ensina Walter Benjamin.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Lourdes. Relações de gênero, corpo e sexualidade. In: GALVÃO, Loren; DÍAZ, Juan. *Saúde sexual e reprodução no Brasil: dilemas e desafios*. São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.
- BARBOSA, Maria J. Somerlate. Capoeira: a gramática do corpo e a dança das palavras. *Luso-Brazilian Review*, v. 42, n. 1, 2005, pp. 78-98 (Article).

⁵ Agradecemos a leitura prévia desse texto ao Doutor Alexandre Fernandez Vaz que indicou os limites da falta de conceito para pensar o presente momento apesar da aproximação eficiente do conceito de Tabu com o qual tentamos entender esse momento pandêmico.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*; tradução Sérgio Tadeu de Iemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

PETRY, Franciele Bete. Theodor W. Adorno: imagens do feminino nas Minima Moralia. *Ethic@* (UFSC), v. 13, p. 339-362, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Jaqueline Delgado Paschoal**

RESUMO

Diante da situação emergencial causada pela crise sanitária em função da pandemia da COVID-19 que desencadeou a suspensão das atividades escolares presenciais, foi necessária a reorganização dos sistemas de ensino, optando-se pelo trabalho remoto em todo o país. Desse modo, a intenção deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia. Por acreditar que é possível fazer uso das tecnologias de maneira mais crítica e reflexiva, o objetivo foi trazer para o debate a importância das tecnologias, para além do seu uso instrumental. Nesse sentido, a proposta desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado no curso de formação de professores indica que esse campo do conhecimento se consolida, também, como espaço de pesquisa, visto que foi possível a proposição de atividades que permitiram aos futuros profissionais conhecer, analisar e intervir na educação da criança, de modo *on-line*, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação. Estágio.

*DIGITAL LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE CHALLENGES OF SUPERVISED INTERNSHIP*

ABSTRACT

Given the emergency situation caused by the health crisis, due to the pandemic of COVID-19, which led to the suspension of classroom school activities, it was necessary to reorganize the education systems, opting for remote work throughout the country. The purpose of this study was to discuss the relationship between digital

* Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Infância, Educação e Formação de professores-CNPQ. ORCID: 0000-0002-7961-2362. Correio eletrônico: jaquinedelgado@uol.com.br

literacy and pedagogical practice from the supervised internship, in higher education, in times of pandemic. Believing that it is possible to use technologies in a more critical and reflexive way, the goal was to bring to the debate the importance of technologies, beyond their instrumental use. In this sense, the proposal developed in the supervised internship course, in the teacher training course, indicates that this field of knowledge is also consolidated as a research space, since it was possible to propose activities that allowed future professionals to know, analyze and intervene in the child's education, online, contributing to their learning and full development.

Keywords: Digital literacy. Education. Internship.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES SOBRE LOS RETOS DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS

RESUMEN

Ante la situación de emergencia provocada por la crisis de salud, por la pandemia COVID-19, que provocó la suspensión de las actividades escolares presenciales, fue necesario reorganizar los sistemas educativos, optando por el trabajo a distancia en todo el país. Así, la intención de este estudio fue discutir la relación entre la alfabetización digital y la práctica pedagógica desde la pasantía supervisada, en la educación superior, en tiempos de pandemia. Creyendo que es posible hacer uso de las tecnologías de una manera más crítica y reflexiva, el objetivo fue traer al debate la importancia de las tecnologías, más allá de su uso instrumental. En este sentido, la propuesta desarrollada en la disciplina de prácticas supervisadas, en el curso de formación del profesorado, indica que este campo del conocimiento también se consolida como un espacio de investigación, ya que fue posible proponer actividades que permitieron a los futuros profesionales, conocer, analizar e intervenir en la educación de los niños, en línea, contribuyendo a su aprendizaje y desarrollo integral.

Palabras clave: Alfabetización digital. Formación. Prácticas.

1 INTRODUÇÃO

Com a crise sanitária que estamos vivendo nestes últimos dezoito meses em função da pandemia causada por um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, de alta contagiosidade, fomos impactados com medidas de controle, entre as quais, o distanciamento social, que foi uma estratégia necessária para minimizar o contágio e bloquear a letalidade do vírus. Dessa forma, diferentes setores da sociedade foram bastante afetados, entre eles, o da economia, o da saúde e o da educação.

Da parte do poder público, não verificamos, até o momento, políticas públicas de combate eficaz no sentido de minimizar ou mesmo sanar a exponencial

curva ascendente da covid-19, colocando em cheque a própria Constituição Federal (1988, Art. 6.º), que resguarda os direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros em relação à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Vale lembrar que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2020), mais de 50% da população economicamente ativa está desempregada, assim como excluída dos serviços públicos essenciais em relação à saúde, moradia, lazer, educação, transporte e cultura. Somado a isso, grande parte das famílias de baixa renda não tem sequer acesso ao saneamento básico, segundo Simão e Lessa (2020, p. 1423), em decorrência “[...] da omissão do poder executivo em ações de políticas assistenciais e de um posicionamento de políticas de emprego e renda que beneficiam grandes empregadores, em detrimento da classe trabalhadora.”

Simão e Lessa (2020) argumentam que, durante a pandemia, as crianças têm sido as mais afetadas em relação aos seus direitos, pela ausência de políticas públicas. Assim, a legislação se torna letra morta, pois não é capaz de concretizar seu primeiro direito social e essencial, que é a vida. Para as autoras (SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1422), o poder público “[...] ganha, no contexto da pandemia, mais força e visibilidade onde a máxima econômica passa a ser: a vida não pode parar [...]”, e, ao mesmo tempo, nega aos mais necessitados o direito à proteção social como um todo.

Exemplos disto são as propostas de flexibilização e suspensão de contratos de trabalho e pagamento de salários durante a pandemia e a recusa do Presidente da República em propor um auxílio emergencial. O que se vê diante de nossos olhos é o crescimento da pobreza, da miséria e da informalidade e precarização da vida de milhões de trabalhadoras/es e, junto, as crianças, reforçando desigualdades sociais gritantes. (SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1423).

Nesse sentido, a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia tem afetado as famílias mais vulneráveis, pois o dilema de ficar protegido em casa significa colocar os próprios filhos na iminência da fome, visto que a grande maioria sobrevive do trabalho informal, segundo Simão e Lessa (2020). Na realidade, essa crise sanitária revelou antigos problemas sociais que nunca foram tratados com a devida seriedade pelo poder público, mas, nesse momento, ficou evidente a exclusão de uma boa parcela da sociedade em relação aos direitos à cidadania.

Se a medida sanitária foi necessária para a contenção da propagação do vírus, também escancarou as desigualdades sociais em relação ao gênero, etnia e classe social. Por outro lado, assistimos à humanidade presente em cada profissional da área da saúde, em sua incansável luta pela vida do outro, assim como presenciamos a sociedade civil cuidando das famílias mais necessitadas, o que nos dá força para continuar a caminhada e aprendermos com essa crise sem precedentes, que afetou, de alguma maneira, a todos nós.

Assim, o isolamento social exigiu que nos adaptássemos de diferentes formas, seja no âmbito familiar, no trabalho, seja em outras atividades sociais

com as quais estávamos envolvidos. No campo educacional, não foi diferente, pois o isolamento compulsório levou à suspensão das aulas presenciais da Educação Básica ao ensino superior, sendo necessária a reorganização de todo o sistema e a criação de alternativas de ensino nos diferentes níveis.

A opção pelo ensino remoto evidenciou um outro problema: a pouca habilidade dos professores para o uso das tecnologias e a falta de acesso à *internet* de grande parte alunos, o que indica que há muitos desafios a serem superados para se alcançar as condições mínimas para ensinar e para aprender. No ensino superior, por exemplo, a incorporação das mídias digitais como ferramenta de ensino expôs algumas questões já existentes, mas pouco tratadas, conforme Gusso *et al.* (2020, p. 4):

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Gusso *et al.* (2020, p. 5) ressaltam que não é possível evidenciar os efeitos do ensino remoto no curto prazo; no entanto, apontam alguns fatores que devem ser observados, tais como: o “[...] baixo desempenho acadêmico dos estudantes; aumento do fracasso escolar; aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior [...]”, além da sobrecarga de trabalho dos professores, sobretudo no desenvolvimento de ações via plataformas digitais. Os autores reconhecem que muitos professores não foram capacitados para ministrar aula na modalidade *on-line*, assim como, muitos alunos também não foram preparados para frequentar as aulas nessa proposta.

Assim, o objetivo deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia. O que justifica a pertinência da temática é a crença de que, em tempos de isolamento social e aulas suspensas, trabalhar com estágio na formação de futuros professores se torna um desafio, visto que nós, professores formadores, não lidamos de forma confortável com o manuseio das mídias digitais. Além disso, mais difícil ainda é tratar da relevância do estágio na construção da docência na Educação Infantil com as instituições fechadas.

Isso posto, vale ressaltar que a formação continuada é parte inerente do nosso trabalho, por isso trazer para o debate a necessidade do letramento digital na prática educativa, para além de seu caráter instrumental, é importante, pois a apropriação das ferramentas digitais, de maneira crítica e menos passiva, por parte dos professores e alunos (FREITAS, 2010), permite o seu uso de maneira mais consciente.

Daí a importância da reivindicação de políticas públicas que favoreçam, “[...] de um lado, a conexão de escolas e universidades; de outro, políticas que possibi-

litem aos professores e estudantes o acesso às TIC (computador e internet em banda larga) em qualquer lugar [...] em que estiverem (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 158). De caráter bibliográfico, esse estudo se divide em duas seções: a primeira discute a importância do letramento digital na formação de professores e alunos, sobretudo para a utilização mais emancipatória frente aos artefatos tecnológicos; a segunda seção trata dos desafios do estágio supervisionado no ensino superior, no período da pandemia, e sua contribuição para a construção da docência na Educação Infantil.

A fim de ilustrar as diferentes estratégias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o estágio, será apresentada a experiência realizada com uma turma do terceiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Paraná.

O intuito é ampliar as discussões sobre o papel do estágio como campo do conhecimento e como espaço de pesquisa, não só na formação inicial de professores, mas também na formação continuada de seus formadores, a partir do letramento digital como estratégia de ensino em tempos de crise sanitária.

2 TECNOLOGIAS, LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como a escola constitui espaço de letramento em sua dimensão social e cultural, faz-se necessário que as práticas pedagógicas relativas à linguagem considerem “[...] os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhes seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências.” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 153). Desse modo, o letramento digital também deve ser compreendido para além de seu caráter instrumental, já que as experiências vivenciadas por professores e alunos, segundo Micarello e Magalhães (2014, p. 155), podem ser diferentes, pois “[...] o mundo não se configura o mesmo para todos os sujeitos; eles o percebem e lhe atribuem sentido a partir de diferentes sistemas de valores, advindos dos diferentes lugares que ocupam nesse mundo.”

Nesse sentido, apesar da dificuldade para se definir letramento digital, não só pela falta de “[...] um termo academicamente validado, mas, pelas variações recorrentes, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros [...]”, segundo Souza (2007, p. 57), ainda assim, vale discutir algumas de suas definições e suas implicações no campo educativo.

Além das diferentes terminologias empregadas para a definição do termo, Souza (2007, p. 57) explica que muitas delas “[...] não consideram o contexto sócio-cultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital.” Como exemplo, a autora cita a definição do *Educational Testing Service*, que, ao publicar o relatório digital *Transformation*, define letramento digital como “[...] usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar, e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento.” (SOUZA, 2007, p. 58).

Outra definição mais restrita diz respeito à da *Association of College & Research Libraries*, que definiu letramento digital como “[...] uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente [...]” toda e qual-

quer informação que seja útil (SOUZA, 2007, p. 58). No campo das ferramentas tecnológicas, o letramento digital é definido como “[...] aprendizagem mecânica de aplicações de hardware e software específicas.” (SOUZA, 2007, p. 58).

Ainda nessa perspectiva reducionista do termo, Souza (2007) apresenta os estudos de Ward e Karet (1997), que se utilizam de abordagem focada no conteúdo do letramento digital, por meio de seis macrohabilidades para que um indivíduo seja considerado letrado na internet:

[...] 1) Saber enviar e receber e-mails, incluindo anexos e a habilidade de usar uma listserv. 2) Navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, selecionar todas as opções, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos on-line, e usar mecanismos de busca. 3) Usar códigos simples de HTML (Hypertext Mark-Up Language), incluindo a construção de páginas, links, inserção de imagens, além de escanear textos e recursos visuais para HTML. 4) Usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na Internet, incluindo aquelas baseadas em texto (IRC), áudio (Maven) e vídeo (CUsee-me). 5) Entrar em outros servidores, baixar fichas e aplicações usando FTP (File Transfer Protocol) e usar ferramentas gopher. 6) Usar USENET newsgroups e bulletin boards. (WARD; KARET, 1997, p. 22 *apud* SOUZA, 2007, p. 58).

Em uma visão mais ampliada do termo, Souza (2007, p. 59) apresenta o pensamento de Lankshear e Knobel (2005), que tecem críticas em relação à definição de letramento digital como capacidade, competências e habilidades específicas para o uso das tecnologias. Em vez disso, acreditam em uma proposta de pluralidade de letramentos digitais, que “[...] constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.” (SOUZA, 2007, p. 59).

Na realidade, determinar quem é letrado no campo das tecnologias é muito complexo, segundo a autora, pois tal condição “[...] inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso.” (SOUZA, 2007, p. 59). Para a autora, tornar-se digitalmente letrado é como aprender um novo tipo de discurso, ou seja, é como aprender uma outra língua.

Oliveira *et al.* (2020) compreendem o letramento digital como leitura e escrita crítica, a partir do contato dos alunos com os diferentes artefatos tecnológicos, interação esta que possibilita não só aprendizagem, mas, também, ampliação dos conhecimentos já construídos. Com o auxílio das tecnologias, “[...] os educandos desenvolvem conhecimentos e habilidades para sua formação intelectual, visando a uma prática pedagógica com mais autonomia e redimensionando o uso das tecnologias para o ensino-aprendizagem crítico e eficaz.” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 112).

Freitas (2010, p. 338) compreende o letramento digital como “[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes [...]”, seja por meio do computador, via *internet*, ou de outros recursos tecnológicos. Para a autora:

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico

desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua. (FREITAS, 2010, p. 339).

Como a presença de computadores nas escolas não garante seu uso, é necessário que os professores conheçam “[...] os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.” (FREITAS, 2010, p. 340). A autora ressalta que tanto os professores quanto os alunos devem se apropriar da tecnologia para além de seu uso instrumental, utilizando-a de maneira mais consciente e crítica. Assim, cabe às escolas implementar novas maneiras de proporcionar o ensino e a aprendizagem, pois

Muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades. (FREITAS, 2010, p. 341).

Em pesquisa realizada sobre letramento digital e prática docente no ensino superior, em especial, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, Freitas (2010) procurou conhecer a percepção dos professores em relação à utilização das mídias digitais na prática educativa e sua relação com a aprendizagem dos alunos que nasceram na era digital. A autora identificou que, enquanto boa parte dos participantes já tinha experiência com os artefatos tecnológicos em função da vivência pessoal com as máquinas e do trabalho com a educação a distância, o que facilitou o uso das tecnologias na profissão, outros demonstraram preocupação pelo fato de não terem tanta intimidade com as máquinas e outros artefatos digitais. Assim:

Ficaram visíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas diante desse uso, como também a satisfação encontrada pelas experiências obtidas ao trabalharem com fóruns de discussão e outros recursos da plataforma Moodle. Consideraram que os recursos on-line, ao serem introduzidos na dinâmica do ensino presencial, ampliam o espaço da sala de aula e os alunos se sentem envolvidos em buscar outras fontes e recursos para alimentar as discussões nos fóruns. Destacaram as possibilidades que esse novo ambiente traz. (FREITAS, 2010, p. 342).

Apesar das dificuldades destacadas pelos participantes em relação às pesquisas escolares dos alunos, sobretudo pela facilidade do “copiar e colar”, devido à falta de orientação para buscar conteúdos e informações mais críticas, Freitas (2010, p. 343) identificou um consenso em relação ao papel da escrita, pois foi “[...] apontado que o computador e a internet oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem, como o som, a imagem, o movimento, a animação, o vídeo.”

Desse modo, a autora considera que é necessária uma formação profissional que inclua, também, o letramento digital, pois esta pode “[...] levar à construção de uma posição responsável e consequente diante da integração do computador-

-internet na escola como instrumento cultural de aprendizagem.” (FREITAS, 2010, p. 343). Isso porque o fato de os professores, diferentemente dos alunos, não terem nascido na era das mídias digitais dificulta, ainda mais, sua compreensão acerca da importância do uso das tecnologias no cotidiano escolar.

Suguimoto *et al.* (2017) tomam por base os estudos de Prensky (2001) para explicar a diferença entre “nativo digital” e “imigrante digital”, visto que o primeiro é o nascido na era das tecnologias, e o segundo, o que utiliza os artefatos tecnológicos tardiamente. É importante destacar que, segundo os autores, o fato de o indivíduo ter nascido na era das mídias eletrônicas não faz dele um pertencente a uma cultura digital, já que a utilização apropriada da *internet* demanda a integração entre os recursos tecnológicos e o letramento digital (SUGUIMOTO *et al.*, 2017).

Esses autores reconhecem que a tecnologia é um recurso importante no contexto escolar, por isso sugerem que os professores desenvolvam práticas que favoreçam a compreensão e o domínio do letramento digital por parte dos alunos. A incorporação dos diferentes meios digitais em sala de aula possibilita a aprendizagem, visto que “[...] os limites da informação e da comunicação, antes demarcados pela realidade geográfica, virtualizam-se no salto hipertextual da experiência de navegação na *world wide web*.” (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 807).

O fato de os alunos terem a oportunidade de aprender via pesquisa digital pressupõe maior autonomia na implementação das atividades escolares, o que exige atuação e orientação do professor, segundo Suguimoto *et al.* (2017, p. 808), pois “[...] letramento digital significa, também, possuir os conhecimentos e as habilidades para decodificar símbolos e torná-los providos de significado e propósito.” Para os autores:

O pré-requisito para um processo eficaz de aprendizado por e-learning é que os alunos tenham competências suficientes em TDIC. Soma-se a isso o comprometimento dos desenvolvedores de aplicativos, programas e sistemas em rede com a implementação de estratégias educativas adequadas para gerir caminhos de aprendizagem à distância. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 808).

Como as mídias digitais modificam-se de forma acelerada, Suguimoto *et al.* (2017) acreditam que a capacitação constante deve ser realizada, já que,

[...] do ponto de vista pedagógico, o letramento digital visa a incluir o conhecimento e a compreensão das aplicações e implicações sociais das tecnologias digitais, enquanto as habilidades se referem apenas aos conhecimentos de informática. O trio informação, conhecimento e aprendizagem define a sociedade contemporânea. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 810).

Nesse cenário, o conhecimento e o domínio de ferramentas de TI são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ensino que se traduzam na formação de profissionais capazes de atuar na construção e no aprimoramento da sociedade brasileira. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 817).

Para Suguimoto *et al.* (2017), a modernização da sociedade requer, entre outros fatores, ações que favoreçam a superação das dificuldades na utilização das

tecnologias computacionais, comunicacionais e informacionais. É nesse contexto que se situa a importância dos processos formativos dos professores e dos alunos desde a Educação Básica ao ensino superior.

Preto e Riccio (2010, p. 158) entendem que, em uma sociedade conectada, se faz necessário pensar na formação para além da apropriação instrumental das mídias digitais, ou seja, é fundamental pensar também em políticas públicas que favoreçam todos os envolvidos no processo educativo. Na maioria das situações, ainda que haja boa vontade dos professores, nem sempre estes se sentem preparados para o uso das tecnologias, pois, segundo os autores,

O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação online onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação online dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).

É importante ressaltar que a proposição de cursos *on-line* deve levar em conta que “[...] não basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão – prática ainda hegemônica na educação presencial – para a docência online [...]” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161). É necessário que se superem os desafios da formação *on-line* inserida “[...] na chamada cibercultura, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica.” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 162).

Nesse processo, a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos professores, no ato de ensinar, e pelos alunos, no momento de aprender, é fundamental, uma vez que o trabalho coletivo requer autonomia, interação e construção de novos saberes. Além disso, ambos devem compreender que a educação digital, seja por computadores, *internet*, seja por outros artefatos tecnológicos, não substitui o diálogo, o estar com o outro, o aprender, o ensinar e o caminhar juntos para uma melhoria da educação enquanto fenômeno de emancipação humana.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Desde sua criação e implementação, o estágio supervisionado sempre foi compreendido como parte menos importante dos cursos de formação de professores, visto que as disciplinas consideradas “teóricas” sempre tiveram uma abrangência e uma valorização maior, não só em relação aos conteúdos, mas também à carga horária. Tal fato ocorre porque as disciplinas, como um aglomerado, não dialogam entre si na grande maioria dos cursos; assim, “[...] as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

O estágio, desse modo, deixa de ser reconhecido como campo de conhecimento e passa a ser tratado, apenas, pelo seu caráter instrumental, ocupando, assim, um lugar secundário na estrutura curricular dos referidos cursos, visto que

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Nesse contexto, o estágio se ocupa apenas com as técnicas de confecção de material didático, com o treino de habilidades de manejo de classe, com as microaulas e com a observação e outras situações, as quais só visam às tarefas práticas do cotidiano da sala de aula, segundo Pimenta e Lima (2006). Conforme as autoras, esse caráter puramente técnico contribuiu para perpetuar o “[...] distanciamento do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Sobre essa questão, Agostinho (2016, p. 53) explica que o dualismo que configura o pensamento moderno é prejudicial para o campo da educação, “[...] particularmente pelo exercício contínuo que exige conexão/articulação entre teoria e prática, agora - enquanto estagiárias e para sempre - enquanto professoras.” Além disso, a antiga ideia de que a teoria é uma coisa e a prática é outra está ainda bastante cristalizada, o que dificulta a compreensão das especificidades do estágio enquanto espaço de diálogo entre o aprendido nas universidades e o vivido nas escolas. Para a autora,

A Educação é uma área de ação-intervenção direta. É no estágio que os estudantes se defrontam pela primeira vez com a necessidade de tradução das teorias estudadas ao longo do curso ao exercitarem-se em ensaios na prática pedagógica, num esforço de articulação entre teoria e prática, sem com isso negar as suas especificidades, considerando que a realidade educacional é sempre mais rica e complexa que as teorias que temos acerca dela. (AGOSTINHO, 2016, p. 53).

Agostinho (2016, p. 54) reconhece que a retórica entre teoria e prática deve ser superada no campo da formação de professores, em favor de “[...] uma renovada atitude epistemológica, que faça aproximar teoria e prática, em um caminho de formação instigante, dinâmica e pulsante [...]”, pois há uma relação estreita entre o estágio e todos os envolvidos no ato pedagógico.

Essa interação não se dá no discurso vazio, mas por meio de diálogo e de um trabalho coletivo, que exige “[...] presença, espaço, tempo para as singularidades de cada sujeito envolvido. Para que a mesma se estabeleça, o respeito mútuo se faz indispensável e precisa ser cultivado” (AGOSTINHO, 2016, p. 57). De acordo com a autora,

O interesse é o de realizar uma relação que não incorra em práticas acusativas na apreciação das docências, mas também não se pretende que ela seja conivente com ou omissa a encaminhamentos que divirjam dos referenciais teóricos defendidos, desafiando-nos a construir um espaço-tempo de efetivo diálogo, ante as ideias e posturas dos profissionais observados acerca da nossa opinião sobre a sua prática junto às crianças. (AGOSTINHO, 2016, p. 57).

Nessa perspectiva, a intenção é substituir o discurso homogêneo em favor da “[...] interpretação, partilha, negociação entre os sujeitos envolvidos e seus pontos de vista, de modo a funcionar na comunicação intersubjetiva com os sujeitos.” (AGOSTINHO, 2016, p. 57). Daí a defesa da universidade como espaço formativo, por excelência, da docência e da pesquisa, como caminho metodológico para a formação de professores, como defendido por Pimenta e Lima (2006).

Ao tratarem das particularidades do estágio na construção da docência na Educação infantil em nível superior, Rocha e Ostetto (2008) chamam a atenção para a necessidade de se reconhecer as diferenças entre essa etapa da Educação Básica e as demais, nos quesitos origens, objetivos e métodos. Assim, faz-se necessária a proposição de um projeto de formação de professores que “[...] considere as crianças como referências na dinâmica das relações pedagógicas e na indicação de propostas educativas para a infância.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 103).

O reconhecimento das determinações históricas e sociais das escolas infantis, assim como de sua complexidade e diversidade, deve compor as propostas dos cursos de formação, segundo as autoras, de modo a privilegiar as crianças como cidadãos e sujeitos de direitos. Além disso, o desenvolvimento de suas diferentes linguagens e a valorização do seu tempo de infância devem se configurar “[...] na ação educativa dirigida a elas, contrapondo-se às referências tradicionalmente tomadas nas práticas escolares, pautadas na transmissão de conteúdos disciplinares.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 104).

Nesse sentido, o estágio contribui significativamente para a ampliação do campo de visão dos futuros professores, por meio da observação, que, segundo Rocha e Ostetto (2008), não está relacionada apenas aos processos de desenvolvimento das crianças, mas também aos seus conhecimentos e às suas manifestações.

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil. (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 105).

A compreensão do estágio como teoria e prática, e não teoria ou prática, mas como campo do conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2006), levou-nos ao início das atividades do “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, no curso de Pedagogia de uma universidade pública no estado do Paraná, no ano de 2020. Diante da crise sanitária provocada pela pandemia da covid-19 e, conseqüentemente, da necessidade de isolamento físico, foi necessário que essa disciplina acontecesse de maneira remota e dividida, no segundo semestre do ano de 2020 e primeiro semestre do ano de 2021, para um grupo de estagiárias do terceiro ano.

A partir da reorganização dos objetivos e dos procedimentos metodológicos do Programa da Disciplina, de modo a obedecer aos protocolos sanitários que determinaram o fechamento das escolas em todos os níveis de ensino, gerando impossibilidade de as alunas estagiárias adentrarem a instituição de Educação Infantil, todo o trabalho desenvolvido aconteceu via plataforma do *Google Meet*.

As atividades foram organizadas em dois momentos. No primeiro, foram realizadas algumas reuniões para a organização e a discussão do cronograma, assim como, para a apresentação dos objetivos do estágio, a saber: conhecer as atividades pertinentes ao estágio na Educação Infantil; refletir acerca da importância da prática pedagógica e da mediação no processo de formação do pensamento infantil; elaborar, desenvolver e avaliar projetos e/ou planos de ensino; e elaborar uma síntese reflexiva das atividades pertinentes ao trabalho realizado no estágio.

Na sequência, foi proposta uma leitura de textos que abordam o papel do estágio na construção da docência na Educação Infantil, na perspectiva de diferentes pesquisadores da área. Após leitura e discussão de todo o material, foi proposta às alunas a elaboração de um artigo referente à importância dessa modalidade de estágio para a formação do Pedagogo. Ainda nessa primeira fase, as alunas realizaram a leitura e a análise da Proposta Pedagógica de um Centro de Educação Infantil público (campo de estágio) e, posteriormente, elaboraram a caracterização da instituição a partir de um roteiro previamente organizado.

A fim de proporcionar uma aproximação com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças no período de distanciamento social, as estagiárias participaram de encontros virtuais com as gestoras pedagógicas e com as professoras da referida escola infantil, as quais relataram suas vivências, dificuldades e desafios na organização e implementação das atividades remotas. Além disso, também foi proporcionada uma roda de conversa virtual com uma coordenadora pedagógica de uma instituição particular de Educação Infantil, que também relatou as dificuldades e as conquistas em relação ao trabalho com as crianças na pandemia.

A capacidade de ler a realidade do cotidiano da Educação Infantil possibilita aos futuros professores não só conhecerem as particularidades e as necessidades das crianças, mas adentrem no campo da pesquisa, já que, no estágio, “[...] convivem pesquisadores com diferentes olhares centrados nos jeitos de ser das crianças; juntos compartilham as suas impressões sobre a realidade, permitindo a ampliação dos saberes sobre as crianças pequenas.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 106).

O intuito de tais reuniões foi possibilitar às estagiárias um contato, ainda que remoto, com duas realidades diferentes, que, no entanto, atendem o mesmo nível de ensino e tiveram as mesmas dificuldades frente ao trabalho com as crianças, em meio à crise sanitária vigente. Desse modo, elas tiveram a oportunidade de conhecer um pouco das práticas educativas proporcionadas às crianças nesse período de fechamento das instituições.

Num segundo momento do estágio, foi proposta às alunas a elaboração de um planejamento que contivesse brincadeiras, histórias infantis e a gravação de um *podcast*. O objetivo foi o de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores do campo de estágio, já que as atividades programadas pela instituição são enviadas para as crianças uma vez por semana ou quinzenalmente.

Segundo Rocha e Ostetto (2008, p. 105), além de uma programação de “[...] atividades e organização de rotinas, o plano de ação pedagógica constitui-se numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e proposições pautadas num contínuo processo de investigação do universo infantil.” Assim, ao mesmo tempo que as alunas tiveram a oportunidade de ter contato com a pesquisa, por meio do planejamento das atividades lúdicas, também possibilitaram uma aprendizagem mais prazerosa para as crianças nesse tempo de isolamento físico.

É importante relatar que todas as atividades desenvolvidas durante o estágio foram apresentadas no evento “Mostra do estágio supervisionado do curso de Pedagogia”, realizado de maneira remota, no qual as alunas tiveram a oportunidade de contar as experiências vivenciadas durante todo o percurso. Ao final, todo o material elaborado foi condensado em forma de uma síntese reflexiva-relatório final do estágio, como parte da avaliação da disciplina.

Apesar das muitas dificuldades encontradas durante a trajetória, não só em relação às incertezas, dúvidas e medos que a crise sanitária impôs a todos, mas também à falta de preparo para o uso das tecnologias, ainda assim foi possível proporcionar às estagiárias momentos de discussão sobre a importância deste para a formação do Pedagogo e para a construção da docência na Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de isolamento social, imposto pela pandemia causada pela covid-19, afetou de maneira significativa a todos nós, e, ao mesmo tempo, colocou em evidência problemas de ordem social e estrutural que excluem, de maneira perversa, boa parte da população. Entre a opção de ficar protegido em casa e a necessidade de sobrevivência, muitas famílias se viram na contingência de buscar, por meio do trabalho informal, condições mínimas para o seu sustento. Além daqueles que são mais vulneráveis pela ausência da proteção do estado, as crianças foram e são as mais afetadas, já que dependem dos adultos para sua sobrevivência física e emocional. Se, por um lado, assistimos ao descaso governamental em assumir o seu papel na implementação de políticas públicas de combate ao vírus; por outro, assistimos à humanidade presente em todos aqueles que deram a sua contribuição no campo da saúde ou, de maneira voluntária, no cuidado com o outro.

Se a crise sanitária exigiu uma reorganização pessoal e profissional de todos nós, também aprendemos com ela, já que a adaptação se deu em todos os setores da sociedade, inclusive no da educação. A suspensão das aulas presenciais modificou a nossa forma de ensinar e a do aluno de aprender nos diferentes níveis. Assim, a opção pelo ensino remoto e a incorporação das mídias digitais como ferramenta de trabalho, ao mesmo tempo que expôs nossa fragilidade, também nos ensinou que, para além do seu uso instrumental, podemos utilizá-la de forma mais consciente e crítica.

Daí a importância da formação de professores no ensino superior que inclua, também, o letramento digital, pois esse meio pode contribuir para uma ação responsável na utilização das tecnologias como instrumento cultural de aprendizagem dos alunos. Faz-se necessária, portanto, a apropriação de conhecimentos e habilidades para decodificar símbolos e torná-los providos de significado e propó-

sito, visto que o trio *informação, conhecimento e aprendizagem* define a sociedade atual (SUGUIMOTO *et al.*, 2017).

A incorporação de estratégias pedagógicas, via mídias digitais, deve, antes de tudo, favorecer uma aprendizagem mais dialógica e crítica, haja vista que as experiências vivenciadas pelos professores, no ato de ensinar, e pelos alunos, no ato de aprender, constituem-se no diálogo e na relação teoria e prática. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado, nessa perspectiva, demonstram que, para além da crise sanitária provocada pela pandemia, é possível refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no âmbito educacional, ainda que de modo remoto.

Desse modo, as alunas estagiárias tiveram a oportunidade de conhecer as particularidades da Educação Infantil, por meio da pesquisa e do contato *on-line* com duas instituições (pública e privada), onde as dificuldades, tensões, conquistas e desafios foram expostas pelas respectivas coordenações no período de suspensão das atividades. Apesar das muitas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, sobretudo pela pouca habilidade no manuseio das tecnologias, foi possível proporcionar momentos importantes de trocas de experiências entre a supervisora e as alunas, e entre alunas e professoras regentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. Katia A. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. *Rev. Zero-a-seis*. v. 18, n. 33. Florianópolis, jan-jun, 2016. p. 50-64. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p50>. Acesso em: 29 maio 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: *Senado Federal*, 1988, 305 p.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua/IBGE), 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 28 maio 2021

GUSSO. Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021

FREITAS. Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26. n.03. p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2021

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis* -Volume 3, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível

em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 abr. 2021

MICARELLO, Hilda A. L. S.; MAGALHÃES. Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9 v. 2. p. 150-163, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/YVHQKHL99y9GK8dCWrdzDpb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA. Raphaela Silva Nicacio de. *et al.* Práticas de letramento digital no ensino superior: implicações na formação inicial de professores. *Revista Debates em Educação*. Maceió vol. 12, nº. 26. Jan/Abr. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8098/0>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants. On the horizon*, San Francisco, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Revista Educar*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144/12443>. Acesso em 05 maio 2021.

ROCHA. Eloisa Acires Candau.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária na formação de professores de educação infantil. In: SEARA. Izabel Christine *et al.* *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2018, p.103-115.

SOUZA, V Valeska Virgínia. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em 11 março 2021.

SIMÃO, Márcia Buss; LESSA. Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165>. Acesso em: 12 maio 2021.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*. Brasília, v. 98, n. 250, p. 805-822, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300805&lng=pt&nr_m=is. Acesso em: 10 maio 2021.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

MOVIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS

*Simone de Souza**, *Solange Franci Raimundo Yaegashi***,
*Emanoela Thereza Marques de Mendonça Glatz****

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar e contrapor as significações atribuídas às modalidades de ensino presencial e remota vivenciadas por vinte e duas acadêmicas do curso de Pedagogia, vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários: um para os dados sociodemográficos e outro referente às modalidades de ensino presencial, a distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), os quais foram preenchidos via *Google Forms*. Verificou-se que as marcas do modelo presencial ainda são fortes e estão associadas às possibilidades de interação face a face entre professores e colegas, o que conduz a comparações com a EaD e o ERE, sinalizando a inevitável incursão das tecnologias digitais para fins educacionais. Chegou-se à conclusão de que a pandemia trouxe à tona inúmeros aspectos que desvelam desigualdades sociais, tais como a falta de acesso à internet de qualidade e equipamentos compartilhados entre membros de uma mesma família. Revelou-se, ademais, a necessidade de organização do ambiente de estudos e do gerenciamento do tempo, em um contexto de equilíbrio de funções profissionais, estudantis e familiares.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Pandemia de covid-19. Pedagogia. Ensino. Aprendizagem.

* Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, área de Didática e Metodologia do Ensino (UEM). ORCID: 0000-0002-6583-5223. Correio eletrônico: ssouza2@uem.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). ORCID: 0000-0002-7666-7253. Correio eletrônico: solangefry@gmail.com

***Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0001-9645-3589. Correio eletrônico: manuglatz@hotmail.com

TEACHING AND LEARNING MOVEMENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND ITS IMPACTS ON TEACHER TRAINING

ABSTRACT

The study aimed to investigate and contrast the meanings attributed to the modalities of face-to-face and remote teaching experienced by twenty-two Pedagogy course academics who are associated with the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR) at the State University of Maringá. For data collection, two questionnaires were used: one for sociodemographic data and the other for on-site teaching, distance teaching (Ensino a Distância - EaD), and Emergency Remote Teaching (Ensino Remoto Emergencial - ERE), which were completed via Google Forms. It was found that the features of the on-site model are still strong and are connected with the possibilities of face-to-face interaction between teachers and colleagues, which leads to comparisons with the EaD and ERE, signaling the inevitable incursion of digital technologies for educational purposes. It was concluded that the pandemic brought to light several aspects that reveal social inequalities, such as the lack of access to quality internet and equipment shared between members of the same family. Furthermore, it was revealed the need to organize the study environment and time management in a context of balancing professional, student, and family functions.

Keywords: *Emergency Remote Learning. Covid-19 pandemic. Pedagogy. Teaching. Learning.*

MOVIMIENTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURANTE LA PANDEMIA DE COVID 19 Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE PEDAGOGAS

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo investigar y contraponer las significaciones atribuidas a las modalidades de la enseñanza presencial y remota vivida por veintidós académicas de la carrera de Pedagogía, vinculadas al Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de la Universidade Estadual de Maringá. Para la recolección de datos se utilizó dos cuestionarios: uno para los datos sociodemográficos y otro referente a las modalidades de enseñanza presencial, a distancia (EaD) y Enseñanza Remota Emergencial (ERE), los cuales fueron rellenados vía Google Forms. Se verificó que las marcas del modelo presencial todavía son fuertes y están asociados a las posibilidades de interacción cara a cara entre profesores y colegas, lo que conduce a comparaciones con la EaD y el ERE, lo que señala la inevitable incursión de las tecnologías digitales para fines educativos. Se concluyó que la pandemia trajo consigo un sin número de aspectos que desvelan desigualdades sociales, tales como la falta de acceso a la internet de buena calidad y equipamientos compartidos entre muchos miembros de una misma familia. Se ha

revelado, aún, la necesidad de organización del ambiente de estudios y del gerenciamiento del tiempo, en un contexto de equilibrio de las funciones profesionales, estudiantiles y familiares.

Palabras clave: *Enseñanza Remota Emergencial. Pandemia de COVID-19. Pedagogía. Enseñanza. Aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020. No mundo, foram notificados à OMS, até 16 de julho de 2021, 188.655.698 casos confirmados da doença, incluindo 4.067.517 mortes. No Brasil, desde o primeiro caso, confirmado em 26 de fevereiro de 2020, foram registrados outros 19.209.729 casos, e 537.394 óbitos atestados até 16 de julho de 2021 (WHO, 2021).

A realidade pandêmica alterou as formas como pensamos e agimos em variados contextos, promovendo reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem presenciais e a distância. A necessidade de investigações referentes às ações do poder público e da promoção de atividades com suporte tecnológico para fins educacionais se tornou relevante, especialmente no quesito formação de professores.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de campo realizada entre acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no estado do Paraná, as quais iniciaram seus estudos de modo presencial e, em virtude da pandemia, foram conduzidas a um modelo educacional não escolhido espontaneamente por elas.

O PANFOR é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009. É viabilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com as universidades, que agem como formadoras em articulação com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com vistas a ofertar a educação superior para profissionais da rede pública que estejam vinculados à docência, mas que ainda não possuem formação específica na área (CAPES, 2019).

As profissionais da rede pública em formação vivenciaram, desde o início, as discussões e determinações sobre os ajustes do calendário acadêmico, o qual respeitou os ditames do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP) e a Deliberação n.º 01/2020, que indicaram os caminhos metodológicos possíveis a serem utilizados para o denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Na universidade, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) aprovou a Resolução n.º 006/2020-CEP, que autorizou e definiu as condições operacionais da oferta dos cursos. No Art. 2º, parágrafos 5.º e 6.º, ficou estabelecido que as aulas deveriam ocorrer de modo síncrono (60% da carga horária das disciplinas seriam desenvolvidas em encontros com dias e horários fixos, via plataforma *Moodle, G Suite*) e assíncrono (até 40% da carga horária seria executada por atividades de estudos e produções de trabalhos) (UEM, 2020).

Em razão do início da disciplina do PARFOR ter sido de modo presencial e, de repente, ser reorganizada via tecnologias de informação e comunicação, comparações com a Educação a Distância (EaD) foram inevitáveis. Desta feita, dar voz às impressões das estudantes-profissionais da educação imersas nessa reconfiguração educacional foi salutar. Delineamos uma pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humano (COPEP), bem como desenvolvida no interior de um Projeto de Pesquisa Institucional, com o título “As Representações Sociais que emergem sobre as modalidades de ensino presencial e a distância em um contexto de pandemia”.

Para este artigo, selecionamos parte de um estudo mais amplo, com o objetivo de investigar e contrapor as significações atribuídas às modalidades de ensino presencial e remota vivenciadas pelas acadêmicas do curso de Pedagogia PARFOR. No primeiro momento, abordamos o contexto em que a pesquisa foi realizada e o perfil das participantes, construído a partir das respostas ao questionário sociodemográfico. Em seguida, apresentamos a metodologia e as diferenças entre a educação presencial, a distância e o ensino remoto emergencial, para, posteriormente, explorar os resultados e as discussões.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA E O PERFIL DAS PARTICIPANTES

A pesquisa se desenvolveu com uma turma de Pedagogia PARFOR da Universidade Estadual de Maringá, composta por 22 (vinte e duas) estudantes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil II. Essa disciplina faz parte da grade curricular do curso de modalidade presencial, ofertado em 2020 às servidoras públicas municipais, as quais deveriam cumprir os estudos teóricos na sede da instituição e as atividades práticas nos Centros de Educação Infantil (CMEI).

Os estudos iniciaram presencialmente em dois encontros em sala de aula da universidade, que necessitou ser transferida para o ambiente virtual em razão da pandemia. Esse ambiente denominado “Moodle Presencial” foi o espaço utilizado para as atividades de perfil teórico; as de cunho prático – próprias do estágio supervisionado – sofreram adaptações de acordo com as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

Para cumprir com a carga horária obrigatória de atividades práticas, a SEDUC permitiu que as acadêmicas realizassem as entrevistas com os gestores dos CMEIs de modo remoto (por agendamento e execução via *Meet* ou envio das questões por e-mail) e as observações do espaço físico escolar em forma de gravação de vídeos e fotos; as intervenções pedagógicas¹ com as crianças se adequaram às ações das professoras das turmas, ou seja, as estagiárias entravam em contato com a supervisora escolar e a professora regente da turma, a qual, por sua vez, selecionava o tema que deveria ser explorado pelas estagiárias, e estas elaboravam propostas de atividades de acordo com a temática. Os planejamentos escritos foram submetidos à docente da universidade, supervisora do estágio, a qual solicitou que os

¹ As intervenções pedagógicas são os momentos em que as estagiárias planejam as aulas e as executam diretamente junto às crianças, o que pode ser denominado, também, regência de classe.

vídeos fossem gravados simulando a execução das aulas com as crianças (não houve contato direto com elas).

Diante dos desafios impostos pelas condições emergenciais de formação dos professores, a pesquisa trazida neste artigo foi delineada e, ao final da disciplina, as acadêmicas foram convidadas a participar respondendo a dois questionários: um para a coleta dos dados sociodemográficos e outro para os dados referentes às modalidades de ensino presencial, a distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O perfil sociodemográfico foi respondido por dezessete acadêmicas. Suas idades variaram de 23 a 57 anos. Quanto ao estado civil, nove (52,94%) são solteiras, seis (35,29%) são casadas, uma (5,88%) é divorciada, e uma (5,88%) se apresenta em união estável. Em relação a quantas pessoas moravam com elas, uma (5,88%) afirmou morar com sete pessoas, três (17,65%) com cinco, três (17,65%) com quatro, sete (41,18%) com três, uma (5,88%) com dois e duas (11,76%) moram sozinhas.

No que tange à escolaridade, onze (64,70%) afirmaram ter curso superior incompleto, três (17,65%) superior completo, duas (11,76%) possuem magistério e uma (5,88%) especialização em Psicopedagogia. Foi pedido para que especificassem o curso superior, concluído ou em processo: treze (76,47%) responderam Pedagogia, uma afirmou estar cursando Serviço Social; outra também respondeu licenciatura em História. Duas (11,76%) responderam Administração, uma (5,88%) afirmou ter curso superior completo e apenas uma (5,88%) não respondeu.

Como todas as participantes são funcionárias municipais em exercício, elas registraram a função em que atuam e o tempo dedicado a esta. Uma acadêmica (5,88%) afirmou dedicar 44 horas semanais, nove (52,94%) 40 horas, quatro (23,53%) 30 horas, duas (11,76%) 8 horas e uma (5,88%) 6 horas. Além disso, doze (70,59%) declararam não exercer quaisquer outras funções fora da escola, quatro (23,53%) responderam o oposto, indicando funções como de dona de casa, babá, vendedora e trabalho com artesanato.

Todas possuem acesso a um computador ou a algum outro aparelho com internet; dez (58,82%) contam com uso exclusivo, e sete (41,18%) compartilham com a família.

Em síntese, as participantes da pesquisa, em sua maioria, encontram-se na faixa etária entre 23-57 anos, trabalham mais de 30 horas semanais, são casadas e residem com 3 a 7 pessoas, o que conduz ao compartilhamento do uso de computadores ou outro aparelho com acesso à internet (dez acadêmicas possuem uso exclusivo). Uma grande parte já possui ou está participando de estudos específicos na área da educação, bem como tem atuação na Educação Básica. Tais informações são relevantes para compreendermos como o ERE impactou o processo de formação acadêmica e profissional docente.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo, exploratório e descritivo abriu espaço para que as ideias subjetivas, opiniões e sensações viessem à tona (BICUDO, 2004), ao mesmo tempo que as participantes, ao se posicionaram diante do percurso de estudos destinados a elas, expuseram suas “[...] práticas, crenças, episódios passados, juízos [...]” (BARDIN, 2016, p. 93-94).

Em seus discursos, buscou-se identificar os sentidos atribuídos às experiências de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas estudantes, respeitando-se o seguinte percurso metodológico para a realização da pesquisa de campo: a) submissão ao COPEP (Parecer n.º 4045049); b) estudos de documentos e referenciais bibliográficos; c) aplicação de dois questionários, o sociodemográfico e sobre as modalidades de ensino, compostos por questões abertas e fechadas, e preenchidos via *Google Forms*; d) organização dos dados coletados, construindo categorias temáticas de acordo com a teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). As análises buscaram as marcas de sentido que evidenciaram as representações sociais que circulavam entre as participantes da pesquisa.

Em razão dos limites deste artigo, selecionamos uma das questões do questionário para as discussões. A partir das respostas emitidas, estabelecemos quatro categorias em virtude das semelhanças de sentidos nos discursos emitidos pelas acadêmicas, a saber: elementos de dependência econômica e social; organização do ambiente e do tempo para estudos; interação social e avaliação da qualidade do ensino.

4 DISTINÇÕES ENTRE ENSINO PRESENCIAL, ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Diante das condições excepcionais, as comparações entre as atividades educacionais presenciais e a distância foram inevitáveis e, conseqüentemente, equívocos foram divulgados e preconceitos atribuídos à EaD, em um contexto de emergência do ERE.

Os sentidos associados à EaD fazem parte do que Joye, Moreira e Rocha (2020) chamam de polissemia de terminologias originárias de outros idiomas e que se somam aos discursos disseminados pela mídia e por falas espontâneas sobre uma forma de ensino e de aprendizagem que não ocorre nas salas de aula presenciais.

A modalidade de ensino presencial está envolta em práticas seculares que se tornaram habituais quando nos referimos à escolarização. É um modo de ensinar e aprender de forma convencional em que professores e alunos estão em sala de aula, em um mesmo horário, realizando a troca direta de conhecimentos, com uma didática denominada tradicional (relação vertical de transmissão de conteúdos que serão recebidos pelos alunos por meio do método expositivo). Para Souza *et al.* (2020, p. 45),

O *habitus* adquirido/incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços sociais em que transitou constituirá, dessa forma, uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual ele se guiará. Enfim, esse *habitus* do indivíduo é algo que está sempre muito presente dentro de cada um. E, quando se diz dele em educação, observa-se o quanto é difícil o que Bourdieu denomina de reconversão do *habitus* que quer dizer abandonar um determinado paradigma mental para incorporar uma outra maneira de desenvolvimento de atividades.

O hábito de aprender na relação frente a frente com o professor é profundamente abalado diante da EaD e do ERE. Para esclarecer as bases em que cada uma

dessas maneiras de organizar a educação se assenta, sintetizamos pontos que caracterizam cada uma delas.

Não há consenso sobre a origem da EaD, mas, em 1922, o rádio foi utilizado para que aulas fossem transmitidas, o que marca uma forma diferenciada de promover a aprendizagem (SARAIWA, 2008). Por sua vez, o ERE foi autorizado de forma emergencial para 2020 e 2021, por meio da Portaria do MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, e legislações subsequentes (Medida Provisória n.º 934/2020, a título de exemplo). As definições de ambas marcam suas diferenças; vejamos o que o Decreto n.º 9057, de 25 de maio de 2017, postula quanto à EaD:

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 [...] (BRASIL, 2017, p. 1, grifo nosso).

Para o nível superior, o ERE é “[...] a **substituição das disciplinas presenciais**, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais [...]” (BRASIL, Portaria n.º 544, 2020, p. 1, grifo nosso).

Por ser uma modalidade de educação, a EaD conta com Projeto Político-Pedagógico (PPP), metodologias próprias, *designer* de curso, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); há suporte de vários profissionais habilitados que atuam do começo ao fim dos cursos, dentre outras características que imprimem a ela uma organização estrutural e pedagógica sólida, requisitos indicados no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e legislações subsequentes (BRASIL, 2017).

Em contrapartida, o ERE é uma ação pontual, em que o modelo presencial é a fonte dos padrões de organização dos estudos, que são adaptados com suporte da distribuição de material impresso, uso de redes sociais e televisão para divulgação de aulas, priorizando os momentos em que simulam dia e horário em que todos estariam presentes em sala de aula. São comuns problemas como o de acesso a aparelhos eficientes com internet, além do desconhecimento de docentes e discentes das práticas de ensinar e aprender por meio de tecnologias.

Há de se destacar que os professores que atuam no formato emergencial são os que, na maioria dos casos, organizam todo o processo sem apoio técnico especializado. Assim, desde o início da pandemia, esses professores têm sido cobrados pelo domínio das tecnologias digitais, mesmo sem terem sido capacitados antecipadamente para isso, além de conviverem com a insegurança de algo que não tem previsão de término.

Na educação remota, **o professor é, na maioria das vezes, o responsável por tudo**, desde a seleção de conteúdo, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs (se houver), dentre outros. Novas habilidades são requeridas e os professores incorrem no risco de se tornarem “MacGyvers instrucionais”, haja vista a cobrança de **apresentar soluções educacionais de forma rápida sem as condições ideais**, como acesso igualitário, estrutura tecnológica e formação docente. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14, grifo nosso).

Ao tomar como parâmetro os estudantes, compete destacar que, na EaD, são eles quem escolhem esse modelo educacional; são responsáveis pelo gerenciamento do tempo e espaço de estudos. Na maioria dos cursos ofertados por instituições públicas qualificadas, os estudantes recebem capacitação para utilizarem o AVA e os meios para interações entre tutores, colegas e professores. Espera-se deles um perfil de autonomia, ainda embrionário na visão de Belloni (2006).

Nas palavras de Maia e Mattar (2007, p. 85), o “aluno virtual” precisa ter acesso

[...] a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los; ter a mente aberta e compartilhar detalhes de sua vida, seu trabalho e outras experiências educacionais; não pode se sentir prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação; deve desejar dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não ver o curso como “maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma; os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente; a capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.

Para o ERE, o aluno necessitou fazer parte de outro modelo determinado, sem tempo de se preparar para as realidades estrutural, econômica, social e educacional influenciadoras de novos comportamentos no processo de ensinar e de aprender.

Convivemos com as marcas da escolarização secular e a possibilidade de dinâmicas inovadoras, ao mesmo tempo que a ideia de aprendizagem híbrida se constrói e se torna mais comum. Para Gouvêa e Oliveira (2006), a educação viabilizada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) traz consequências.

A subjetividade construída durante séculos de sistema educativo presencial, no qual o professor se encontrava no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço escolar (ou mesmo se acreditava que possuía tal poder de controle), passa a ser solapada pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta. (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006, p. 107).

Isso posto, interessa-nos compreender as percepções das acadêmicas participantes da pesquisa acerca das diferentes modalidades de ensino.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes das participantes responderem à questão foco das discussões neste artigo, foram feitas a elas as seguintes perguntas: 1) descreva as principais características de uma aula presencial frequentada por você no curso de Pedagogia PARFOR; 2) quais pontos positivos você atribui à educação presencial?; 3) quais pontos negativos você atribui à educação presencial?; 4) você já teve alguma experiência de aprendizagem na modalidade a distância?; 5) caso tenha respondido sim à pergunta anterior, especifique qual curso frequentou e descreva como estava organizada a aprendizagem a distância vivenciada por você; 6) quais pontos positivos você atribui à educação a distância?; 7) quais pontos negativos você

atribui à educação a distância?; 8) sua forma de entender o processo de ensino e de aprendizagem mudou em função da pandemia de Covid-19? Explique; 9) observações complementares (fique à vontade para expressar sentimentos, opiniões, críticas e sugestões sobre as modalidades de educação em tempos de Covid-19).

Nossas análises incidirão sobre a nona questão, inferindo que as respostas anteriores auxiliaram na atenção direcionada ao processo vivido pelas estudantes como um todo, a ponto de culminar em uma síntese reflexiva quanto aos modelos de ensino, bem como aos sentimentos e impressões de todo o processo. Organizamos as respostas em quatro categorias nas quais os sentidos discursivos se aproximam, tais como: elementos de dependência econômica e social; organização do ambiente e do tempo para estudos; interação social e avaliação da qualidade do ensino. Optamos por identificar os depoimentos com a letra E para estudante, e numeração correspondente, por exemplo, E1 seria a resposta da estudante 1, e assim sucessivamente.

Os elementos de dependência se referem às condições sociais e econômicas que facilitam ou prejudicam a maneira como as estudantes usufruíram dos modos de ensino assentados no uso da internet. Os depoimentos, a seguir, retratam esses condicionantes.

Entendo a dinâmica, mas o problema maior é que dependemos da internet, assim como de transporte quando a aula é presencial. Também entendo que, em casa, há uma movimentação maior, pessoas em torno, família e filhos pedindo atenção. A pandemia veio para mostrar que é possível ter uma formação de qualidade. A desvantagem é que precisa de um pouco de ordem durante a transmissão e ter paciência com a conexão. (E1).

Nesses tempos de pandemia, o ensino remoto foi a melhor coisa que aconteceu para mim, pois estou conseguindo cuidar de meu bebê e, ainda assim, continuar o curso, sendo que, no modo presencial, isso não seria possível. (E2).

As ações promovidas pelo ERE foram compreendidas pelas estudantes envolvidas em um cenário domiciliar, o qual exigiu organização pessoal no sentido de separar as atividades de estudos das outras demandas. Contudo, as interferências de acesso ocorrem tanto no modelo presencial quanto no remoto; atualmente, é um desafio econômico e social equilibrar os afazeres domésticos, com os estudos via tecnologias de boa qualidade. Há quem se autoavaliou positivamente: “estou conseguindo” e “foi a melhor coisa que aconteceu para mim” (E2) e atribuiu ao “ter paciência” (E1) o caminho para lidar com a qualidade da conexão.

Silva, Souza e Menezes (2020) alertam para o custeio da internet de qualidade, ao se desdobrar no fato de que

[...] ainda existe a problemática de utilização dessas ferramentas (Smartphone, notebook, tablet, entre outros) que, na maioria das vezes, é feita de forma “dividida” entre as pessoas da família, comprometendo o tempo hábil destinado aos estudos; e, no caso de compartilhamento da mesma rede domiciliar, a utilização de uma internet de qualidade, dificultando, assim, a participação de atividades síncronas de forma efetiva. (SILVA; SOUZA; MENEZES, 2020, p. 7).

Cabe recordar que os dados sociodemográficos das participantes da pesquisa indicaram que 41,18% moram com quatro a sete pessoas e todas possuem acesso a aparelhos com internet, sendo que dez (58,82%) têm uso exclusivo e sete (41,18%) compartilham com a família. Além disso, 82,35% dedicam mais de trinta horas semanais às suas funções no serviço público.

Nesse contexto, as acadêmicas indicam que os estudos pelo ERE dependem do acesso à internet de qualidade e do equilíbrio das funções sociais, o que, por sua vez, conduz às reflexões sobre as condições da organização do ambiente e do tempo de estudos – segunda categoria de análise. Os discursos de E9 e E7 indicam as dificuldades presentes nesses âmbitos.

As aulas *on-line* muito extensas ficam cansativas e, por serem em casa, ocorrem distrações com facilidade, assim prejudica a produtividade da aula. Meu sentimento é de gratidão ao corpo docente, que se empenha em nos ajudar a continuar os estudos, tendo em vista as dificuldades que todas temos em acessar as tecnologias e acompanhar as explicações por estarmos em casa, onde o ambiente não é como uma sala de aula. (E9).

Não tenho críticas em relação à professora, de forma nenhuma, a considero uma pessoa extremamente compreensiva. Agora, em relação a mim, não me considero uma aluna exemplar, muito menos a distância. Não estou conseguindo cumprir com os prazos, já que estou há sete meses com meus filhos em casa. Tenho de ter um pouco mais de tempo para eles, porque, além das minhas atividades diárias que já eram rotina, agora tenho de ajudar com suas atividades que, por sinal, não estão sendo poucas. Desculpe o desabafo. (E7).

O ERE exigiu dos docentes e discentes uma reorganização e ressignificação dos modos de ensinar e de aprender. Nesse novo cenário, a residência se transforma em escola: as atividades de cuidados com a família e a casa convivem com os trabalhos acadêmicos com seus prazos, leituras, dentre outros aspectos; mães se tornam mediadoras dos estudos de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo que inúmeros sentimentos vêm à tona. Trata-se de um panorama que conduz E4 a afirmar: “Para falar a verdade, não estou gostando de estudar assim.”

Os desafios de conciliar várias tarefas ao longo do dia, sem que o curso esteja bem marcado em um local fixo com horários determinados, trouxeram, também, as preocupações com as metodologias que conduzem (ou não) à aprendizagem, especialmente no que tange ao papel das interações – nossa terceira categoria de análise. Nas palavras das acadêmicas:

Em tempos de pandemia e ensino remoto, minhas experiências levaram-me a intensificar minha percepção de que as aulas presenciais são o melhor caminho, pois, para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso interação e experiências que só serão compartilhadas na vivência com o outro. (E8).

Ficou difícil se distanciar e ter de ficar em casa, para não correr risco. Mas tudo vale de experiência. Cada ser humano viu o quanto um precisa do outro, ficamos no mesmo patamar com a pandemia. (E6).

Percebo que pessoas que matam aula e não gostam de estudar acham uma maneira de prejudicar o andamento das pessoas que têm um foco. O mais cômico é que são sempre as mesmas pessoas. (E1).

A centralidade do contato face a face ainda é intensa. Oliveira (2010) pontua que, apesar de convivermos cotidianamente com as tecnologias, ainda nos encontramos “[...] presos aos modelos de educação, que levam em conta apenas o físico, o texto, o papel, o aluno presente em sala de aula.” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). O depoimento de E1 ilustra essa prisão ao denunciar o matar aula e a interferência de outros alunos em um perfil típico do modelo presencial.

Os termos interação e interatividade são utilizados como marcas diferenciais entre os modelos educacionais, comumente associados à presencialidade e/ou à EaD, respectivamente, o que pode ser questionado. Primeiramente, conceituar a ambos é oportuno; depois, refletir suas bases em um contexto de ensino-aprendizagem é esclarecedor.

A interação é o ato de compartilhamento de atividades entre duas ou mais pessoas, podendo ser mediada por telefone, carta, e-mail, redes sociais, dentre outros recursos (BELLONI, 2006; ROMERO, 2010). Por sua vez, interatividade é a “[...] capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação.” (ROMERO, 2010, p. 84). Para ilustrar a interatividade, pensemos no uso da televisão: quem assiste a ela mobiliza referenciais pessoais e interpreta o que vê sem que haja interação, pois é uma ação de mão única.

Em ambos os casos, é possível ensinar e aprender, ocorrendo interação com ou sem auxílio de aparelhos. Vejamos um exemplo que confronta a ideia de que somente o modelo presencial garante a interação. Romero (2010) nos convida a fazer um exercício imaginário em duas situações: a) suponha que o professor esteja em uma sala de aula repleta de alunos e alunas; de frente para o quadro, desenvolve o conteúdo com suas anotações e, raramente, para e faz perguntas, e, quando faz, ele mesmo responde; b) em outra circunstância, o professor anota no quadro algumas ideias para apoiar sua aula, às vezes projeta imagens, altera sua voz, usa de empolgação e bom humor para enriquecer seus comentários; lança perguntas somente a alguns estudantes, pois há muitos deles e, ao receber suas respostas, utiliza-as para desencadear as próximas reflexões.

Nas duas situações, os professores ensinam, mas não há garantias de aprendizagem. O ponto central é que os estudantes são capazes de sentir a interatividade mesmo que não estejam literalmente em processo de interação, um a um conversando diretamente com seus colegas e professores. Em outras palavras, é possível ocorrer interação em modelos de educação *on-line*, desde que a metodologia docente assim o promova, utilizando suportes adequados de comunicação. Na afirmação de E8, em que, para o “[...] ensino-aprendizagem, é preciso interação e experiências que só serão compartilhadas na vivência com o outro [...]”, inferimos que a “vivência com o outro” é ampliada com o uso das TICs.

Nossas casas já não nos isolam do mundo. Ao contrário, com os muitos recursos e meios de comunicação em rede, nossas casas se tornaram encruzilhadas eletrônicas, são máquinas de mobilidade. Então, estar em casa, agora, significa circular aceleradamente pelos ambientes do ciberespaço. Desse modo, quando usamos a expressão isolamento

social, na verdade, estamos nos referindo a isolamento físico. (COUTO; COUTO; PORTO CRUZ, 2020, p. 206).

Os discursos referentes ao processo de ensino-aprendizagem em contexto epidêmico avaliam a qualidade do que foi ofertado no âmbito educacional, foco de nossa última, mas não menos importante, categoria de análise. Os discursos das estudantes explicitam:

Apesar de estarmos vivendo um momento de pandemia, que muitas pessoas não aguentam mais ficar em casa, para mim, está ótimo, pela questão de ter mais tempo para a família e estudos. (E3).

Sendo um impacto nas escolas, deixando de assistir nossas aulas e ir ao nosso espaço de aprendizagem, acho que se perdeu a qualidade de ensino presencial para o ensino virtual, ao qual nem todos estão acostumados, procurando visualizar ou tirar lições de aprendizado desse tempo em que não temos a escola para nos receber. (E5).

Estou tendo a oportunidade de me inserir em um universo digital, o qual eu não conhecia ainda. Em outros tempos, creio que o modo presencial ainda seria a melhor opção para o ensino, pois estar com as pessoas, professores e alunos, em um ambiente adequado, facilita o processo de aprendizagem; mas é preciso mesclar as aprendizagens e a melhor maneira é a prática a qual estamos tendo nesses tempos, pois o mundo digital é realidade há algum tempo e, por isso, temos de nos adaptar a ele. Essa está sendo a melhor forma de obtermos o conhecimento! (E4).

As avaliações incidem sobre os modelos presencial e digital, em um contexto no qual a escola ainda é vista como o espaço adequado para o ensino e aprendizagem. Todavia, as experiências com atividades virtuais pavimentaram outro caminho educacional. Para Martins e Almeida (2020, p. 9), “[...] as tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas, deixando pistas de que não se trata apenas da inclusão das tecnologias em ambiente escolar, mas, sim, de uma transformação de pensamento sobre o ato educativo.”

No discurso de E4, essa transformação é vislumbrada ao afirmar que “[...] é preciso mesclar as aprendizagens e a melhor maneira é a prática a qual estamos tendo nesses tempos, pois o mundo digital é realidade [...]”.

Couto, Couto e Porto Cruz (2020) recordam que, em tempos de pandemias, ao longo da história da humanidade, memórias são revisitadas e costumes reavaliados sinalizando para ações educativas positivas.

Desse modo, professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes. (COUTO; COUTO; PORTO CRUZ, 2020, p. 209).

Nesse contexto, as experiências com as tecnologias digitais para fins educacionais mexeram substancialmente com os nossos hábitos, provocaram a criação

de alternativas de conciliação das variadas funções sociais que assumimos, movimentaram a realidade econômica de todos para a reordenação das prioridades e impeliram a pensar o futuro próximo com um novo olhar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar voz às acadêmicas de Pedagogia PARFOR, também profissionais atuantes na Educação Básica, permitiu-nos delinear como os modelos de ensino e aprendizagem foram sentidos por elas, a ponto de revelar os movimentos sociais, econômicos, estruturais e emocionais que sustentaram suas vivências em um desenho de curso alterado repentinamente.

Os discursos indicaram as marcas do modelo presencial, fundamentadas na interação face a face entre professores e alunos, como a principal forma de atingir a educação de qualidade. Quando esse modelo não pôde ser posto em prática, a alternativa do ERE trouxe para o debate outras formas de perceber o processo de ensino-aprendizagem, às vezes confundido com a EaD, mas que pleiteou ressignificações.

Essas ressignificações trazem à baila inúmeros aspectos, por exemplo: a questão socioeconômica, tendo em vista a exigência de aparelhos com acesso à internet de boa qualidade; revela a necessidade de reestruturação do ambiente familiar que não estava preparado para se tornar uma sala de aula adaptada, bem como a reorganização das relações interpessoais entre mães, pais e filhos que convivem com funções diversas embaixo do mesmo teto (a mãe profissional que exerce suas funções via teletrabalho e mediadora dos estudos de seus filhos, ao mesmo tempo que também é estudante); a administração do tempo como um todo, visando a equilibrar as horas de trabalho com as horas dedicadas ao curso, além da necessidade de descanso e atividades de lazer.

Tal cenário impulsiona as avaliações sobre a educação oferecida no ambiente universitário e nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que todas as participantes da pesquisa atuam nessas escolas, estando diretamente envolvidas com os arranjos institucionais promovidos de acordo com as legislações vigentes.

Os depoimentos acentuam a diferenciação de um tempo passado - modelo presencial já tido como um hábito - que necessita ser vislumbrado sobre novas bases; as TICs inserem as acadêmicas no mundo digital para fins educacionais e as conectam com novas formas de se relacionarem com os conhecimentos, com seus professores e colegas. Sinalizam um outro vir a ser permeado de metodologias em AVA, *lives*, *chat*, *Meet*, *WhatsApp*, dentre outros meios.

Por fim, reconhecemos a gravidade do momento vivido por todos nós, que exige alterações em nossos modos de vida, ao mesmo tempo em que direciona os holofotes para o campo educacional, *locus* de formação humana e, por isso, fonte importante de constantes pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória nº 934, de 2020*. Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 8 jan. 2021.

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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Portaria nº 544, de 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, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. Brasília: Portal do Governo Brasileiro, 2019.

CEEP - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Parecer CEE/CP nº 01/20*. Delegação de atribuições à Secretaria de Estado da Educação do Paraná - artigo 91 da Deliberação nº 03/13-CEE/PR. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2020/CP/pa_cp_01_20.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; PORTO CRUZ, I. de M. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 9 jul. 2021.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

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*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes, fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 9 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. E. de M. B. *Educação a distância: reconfiguração dos elementos didáticos*. 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ROMERO, T. *Educação sem distâncias: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 70, p. 17-27, 2008.

SILVA, A. C. O.; SOUZA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383/8717>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SOUZA, S. M. F. *et al.* Os encontros e desencontros do ensino presencial, a distância e remoto em tempos de Covid-19. *Revista Transformar*, Itaperuna, Edição Especial, p. 38-51, 2020.

UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Resolução nº 006/2020-CEP*. Autorizar, em caráter excepcional, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a utilização de recursos digitais para a operacionalização das disciplinas presenciais, SEM a necessidade de alteração dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Maringá: CEP, 2020. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/006cep2020.htm>. Acesso em: 11 jul. 2021.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)*. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 11 jul. 2021.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

NOVOS PROBLEMAS E VELHAS FRAGILIDADES: A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID -19

*Fabiola Colombani**

RESUMO

Com a extrema necessidade de isolamento social pela pandemia de covid-19, o ensino superior precisou reformular as aulas presenciais. A educação passou por diversas adaptações e, como consequência, os professores tiveram que adotar como medida emergencial novos métodos tecnológicos para o formato remoto. Assim, este artigo tem como objetivo apontar e discutir algumas experiências que nasceram de estratégias planejadas com o intuito de abrandar o impacto negativo causado pelo cenário pandêmico. Para tanto, foram utilizados como objeto de análise alguns relatos detalhados acerca das práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas ao longo dos meses e que retratam as sensações e sentimentos dos docentes diante de algo até então inusitado. Cabe dizer que este trabalho aponta os desafios vividos por professores nativos do ensino presencial, com pouco ou nenhum conhecimento em educação a distância, e que desenvolveram as ações educacionais estabelecidas por diferentes instituições.

Palavras-chave: Ensino Superior. Pandemia. Ensino remoto. Prática docente.

*NEW PROBLEMS AND OLD WEAKNESSES: THE TEACHING EXPERIENCE IN
HIGHER EDUCATION IN PSYCHOLOGY IN TIMES OF THE COVID PANDEMIC -19*

ABSTRACT

The higher education had to reformulate presential classes, due to the Covid-19 pandemic and its social isolation demand. Education passed through so many adaptations, creating as a consequence an emergencial measure: teachers having to adopt new technological methods to the remote classes. Thus, this article has the objective to appoint and discuss some experiences which were born from planned

* Pós-doutorado em Psicologia e Desenvolvimento Humano pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutorado em Educação pela UNESP. Mestrado em Psicologia pela UNESP. Psicóloga pela UNESP. Professora Assistente do Curso de Psicologia e Coordenadora da Clínica de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). ORCID: 0000-0003-3659-3189. Correio eletrônico: fabiolacolombani@unimar.br

strategies that aims to reduce the negative impact caused by the pandemic scenery. For this purpose, it was used as analysis object some detailed reports about the acts of teaching and learning experienced over the months, which portray teacher`s feelings and sensations in front of something unusual until then. It is worth mentioning that this work points out the challenges experienced by teachers that came from presential education, with a few or none knowledge in distant education, which had developed educational actions stablished by different institutions.

Keywords: *Higher Education. Pandemic. Remote teaching. Teaching practice.*

NUEVOS PROBLEMAS Y ANTIGUAS DEBILIDADES:
LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR
EN PSICOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA COVID -19

RESUMEN

Con la extrema necesidad de aislamiento social debido a la pandemia de Covid-19, la educación superior necesitaba reformular las clases en el aula. La educación pasó por varias adaptaciones y como consecuencia, los docentes tuvieron que adoptar como medida de emergencia nuevos métodos tecnológicos para el formato remoto. Así, este artículo tiene como objetivo señalar y discutir algunas experiencias que surgieron de las estrategias planificadas con el fin de mitigar el impacto negativo provocado por el escenario pandémico. Para eso, se utilizaron como objeto de análisis algunos informes detallados sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje vividas a lo largo de los meses, que retratan las sensaciones y sentimientos de los docentes ante algo hasta ahora insólito. Cabe decir que este trabajo señala los desafíos que experimentan los docentes nativos de la educación presencial, con pocos o ninguno conocimientos en educación a distancia y que desarrollaron acciones educativas establecidas por diferentes instituciones.

Palabras clave: *Educación superior. Pandemia. Enseñanza remota. Práctica docente.*

1 INTRODUÇÃO

Em 2019, após um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, foi identificado um novo coronavírus (nCov), denominado coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) e declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma doença de risco, pois a sua rápida propagação poderia gerar uma pandemia (TEIXEIRA; CARVALHO, 2020). Os noticiários, em sua grande maioria, reportavam o surto como algo distante e localizado apenas no leste da Ásia. A mídia era tomada naquele momento por especulações, boatos e relatos sobre as possíveis causas do vírus. O que se sabia naquele momento era incipiente para que medidas preventivas pudessem ser adotadas, e, neste sentido, nenhuma informação foi capaz de apresentar ações que “tirassem” os países da rota de uma

doença rara que poderia ser propagada facilmente. Quem imaginaria que este novo vírus seria tão letal? Negligência ou desconhecimento? As barreiras culturais e territoriais se romperam, e o mundo todo voltou-se para os efeitos deste novo vírus.

No início de 2020, os registros das agências de regulação dos países europeus demonstraram os casos se multiplicando rapidamente, e a mortalidade alcançou proporções jamais esperadas - e o que antes parecia distante passou a se tornar realidade. O primeiro brasileiro contaminado foi diagnosticado com COVID-19 (SARS-CoV-2) no final do mês de fevereiro. Após o evento, o número de notificações cresce de maneira alarmante, e o Brasil passa a vivenciar cotidianamente os efeitos devastadores deste novo quadro de crise sanitária.

Frente a isso, no dia 16 de março, os governos municipais e estaduais decidiram paralisar as atividades com o intuito de dispersar os espaços que promoviam aglomeração, isto é, quaisquer atividades em instituições públicas e privadas estavam suspensas, inclusive, as educacionais em todos os níveis de ensino. Impossível não recordar a insegurança e o medo que esta nova situação causou em todos. Os efeitos desta circunstância e os impactos na saúde mental da comunidade acadêmica podem ser sentidos ainda hoje, e, como em cenários de guerra, as marcas da pandemia perdurarão por muitos anos. Não era e não é apenas o medo da contaminação e da experiência devastadora de conviver com o risco iminente de morte causado por alguém que poderia estar contaminado, mas também a necessidade de tomar decisões que impactavam diretamente a vida de milhares de pessoas sem que houvesse nenhum planejamento prévio ou algum tipo de medida para reduzir os danos causados, tanto pelas condições biológicas e epidemiológicas, quanto pela dimensão do estado de crise e pânico que uma condição de emergência e desastre são capazes de gerar na saúde psicológica dos sujeitos.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os relatos acerca das práticas de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia do novo coronavírus a partir da necessidade da criação de ações emergenciais para a Educação Superior no Brasil em 2020. Portanto, as análises apresentadas buscam refletir sobre as práticas e experiências vividas desde o início da pandemia, não com o intuito de romantizar as incertezas e o sofrimento, mas sim de trazer para a discussão os impactos de uma situação de crise humanitária para a sociedade brasileira, bem como a ressignificação da educação e o profundo aprendizado que todos os atores tiveram e estão experienciando neste contexto. Trata-se de apresentar reflexões que possam suscitar debates acerca das possibilidades de avançarmos na efetivação de propostas no campo da educação no espaço da Universidade que não se limitem a garantir única e exclusivamente o acesso à informação, mas que possam ampliar as discussões que estejam voltadas a qualificar as ações formativas na educação, de forma que os saberes e as práticas produzidas no ambiente acadêmico possam contribuir com a construção de um projeto societário mais justo e igualitário.

2 RECURSOS PARA O ENSINO DA PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CUIDADO DE SI

No momento em que todos ainda buscavam compreender o que de fato o vírus poderia causar na saúde da população, assim como quais as medidas de prevenção mais adequadas deveriam ser adotadas, professores foram desafiados a se

reinventarem com técnicas que até então eram pouco conhecidas no cotidiano da sala de aula. Acompanhamos inúmeras ações que almejavam, dentre outras questões, reduzir os danos nas atividades pedagógicas previamente planejadas. Algumas Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolveram, em conjunto, com seus professores, material específico, como vídeos gravados em estúdio, apostilas e interação com os alunos por meio de plataformas digitais. Outras instituições de ensino optaram por mais tempo com os alunos, e as aulas passaram a acontecer a partir do uso de tecnologias, seguindo o modo convencional que até então era o que sustentava o fazer no ensino, e não se distanciar desse modelo era o que contribuía para que a essência das aulas presenciais fosse preservada. Mais do que isso, o lugar comum que produziu historicamente nossa especificidade e singularidade na condução das propostas educativas pôde produzir, em grande parte dos casos, a possibilidade de calma e de conforto em tempos em que o estado de insegurança e instabilidade predominavam.

Notamos que, no ensino superior, a utilização de ferramentas tecnológicas foi mais bem utilizada pelas instituições que já apresentavam, na perspectiva político-pedagógica e também nas matrizes curriculares, a oferta de disciplinas que contemplavam o uso de estratégias de ensino que não estivessem condicionadas à presencialidade na instituição para que o processo formativo acontecesse. Ou seja, os cursos que já haviam desenvolvido e avançado na execução de práticas pedagógicas voltadas para a modalidade de Educação a distância (EAD). Já as escolas de educação básica não contavam com recursos tecnológicos, o que dificultou ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Esse novo modelo de escola e de Universidade que nos obrigou a rever e avaliar o conjunto de ações no contexto do magistério transformou significativamente o âmbito educacional e exigiu, sobremaneira, formas mais criativas de ensinar por meio das plataformas digitais que já existiam, assim como as que foram surgindo ao longo dos meses. No entanto, a necessidade dessa virtualização das aulas que até então eram presenciais encontrou dificuldades, pois a nova dinâmica exigia habilidades e manejo que anteriormente não estavam presentes na rotina acadêmica. O fazer que estava sendo construído e proposto em caráter emergencial trazia consigo os reflexos da escassez de debates públicos que estivessem preocupados com as condições político-pedagógicas e humanitárias para uma formação eticamente comprometida com a cidadania e, igualmente, atenta às especificidades na transmissão e construção do conhecimento no ambiente virtual.

O modo como esse debate se produzia precisou avançar rapidamente em um curto período de tempo. De imediato, sinalizava fragilidades a serem corrigidas, mas a situação exigiu dos atores envolvidos no processo respostas que não poderiam esperar pelas adaptações que qualquer nova proposta exige. Desempenhar o papel de professor e de aluno em um contexto de crise causou tensões. Havia muitas preocupações com este novo cenário, sobretudo para que os prejuízos da paralisação não se intensificassem.

Para tanto, gestores, professores e alunos necessitaram se posicionar para encontrar o modo mais adequado de produzir conhecimento. Esse modo digital que buscou não colocar em risco a saúde física da comunidade acadêmica não foi aceito com tranquilidade por todos. A internet, como forma de acesso democrá-

tico ao conhecimento, foi o que possibilitou a produção de práticas voltadas a reduzir os riscos que uma interrupção abrupta das aulas poderia provocar.

Há que se pensar que, por mais democrático que a internet possa ser, a migração da modalidade de ensino gerou desigualdades e causou descontentamentos, visto que as pessoas tiveram que se organizar diante do desconhecido muitas vezes e não tiveram a oportunidade de potencializar suas habilidades pessoais ou mesmo não dispunham dos recursos materiais necessários ao processo. Inevitável que situações assim possam gerar um estado de crise, de insatisfação e de medo. Negar essa dimensão seria, no mínimo, ingênuo.

Entretanto somos levados a crer que, tomadas as devidas proporções que a construção do novo pode causar, não podemos tomar por base, por exemplo, a realidade do Sul e do Sudeste do Brasil em relação ao acesso à internet, pois até nessas regiões existem índices elevados de vulnerabilidade social e condições socioeconômicas desiguais. A dificuldade do acesso evidenciou, mais uma vez, o que os estudiosos da educação sinalizaram ao longo das décadas em nosso país. Isto é, a desigualdade social enquanto condição histórica que produz efeitos diretos na forma como os sujeitos irão acessar direitos sociais.

A perpetuação de diferentes e diversas formas de violência que a falta de acesso a bens e serviços evidencia está relacionada, dentre outras questões, à naturalização da sociabilidade capitalista que mantém as formas de exploração da força de trabalho da classe trabalhadora assalariada e da não assalariada que se encontram em situação de pobreza (MARX, 1983).

Porém, foi e está sendo nas comunidades menos favorecidas, e que já enfrentavam escassez de políticas públicas de inclusão, que a situação gerou mais exclusão e ressaltou os efeitos negativos que muitas vezes ficavam latentes. Em um país que romantiza o fato de o aluno ter que subir em árvore para se conectar à internet ou procurar um estabelecimento com conexão aberta para poder estudar, percebe-se que educação não é prioridade e muito menos que ocorre inclusão digital. Muito mais do que uma crise sanitária ou dificuldade em proporcionar o estudo, é o abandono do Estado diante das mazelas sociais o que mais fere. A sociedade civil teve que buscar soluções, mas muitas vezes o impedimento maior era a distância que se tinha ao acesso. A resiliência e a potencialização do desejo em educar fizeram com que professores de todas as camadas ressignificassem suas competências para atender à necessidade de uma gestão formativa no processo de ensinar e aprender.

Além dos deveres enfrentados em um novo formato de escola, concomitantemente o professor adentrou na intimidade dos alunos: conheceu pais, cônjuges e filhos. Participou do sofrimento de muitos colegas e alunos que se contaminaram, ou até mesmo se enlutaram ao longo dos meses, perdendo com isso a motivação e o interesse em aprender. Os que se mantiveram estáveis não puderam desfrutar de momentos de tranquilidade em meio a tudo isso, uma vez que todos comungavam da mesma situação, a não ser aqueles que, alienados de toda essa catástrofe, negavam a ação e até mesmo a existência do vírus.

Por conseguinte, até agora o ensino virtual tem implementado, de forma intensa, uma sucessão de estratégias e metodologias de ensino para suprir o confinamento e o efeito desse distanciamento do ambiente escolar. Como dizer que todas essas implicações não geraram muito conhecimento e aprendizagem?

É possível analisar o quanto o uso das TICs influenciou até mesmo a própria produção de subjetividade que a mediação da cultura possibilita, uma vez que o sucesso ou fracasso fez repensar a relação do indivíduo com a escola em todos os níveis.

A subjetividade, como ethos, será então o espaço/moradia onde se organizam as nossas experiências existenciais, será o território no qual nos situamos, para podermos estabelecer relações com os outros, e para atribuir significado às experiências vividas. Sob nosso ponto de vista, esse significado se constitui junto com a própria produção da experiência cotidiana. A subjetividade se engendra no social e, o tempo todo, mantém com ele relações recíprocas de mútua constituição. (ARAÚJO, 2002, p. 2).

Assim, a relação com o entorno e com as pessoas desencadeou novos significados e produziu novas exigências a mando de um vírus desconhecido e que democratizou uma doença letal. Ao meio de todas as angústias acadêmicas que sempre existiram, surgiu a necessidade de um cuidado de si e do outro que, desde o início, gerou também alguns conflitos. Nesse sentido, o cuidado de si traz essa dimensão ética que pode ser entendida também como o cuidado do outro, uma vez que o cuidado de si implica uma relação com o outro (SANTOS, 2020). Contudo, “[...] não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária [...]” (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Há aqueles que não “abriram mão” do ensino presencial, e outros que se recusaram a sair de casa. Essa ambiguidade fez emergir conflitos nas opiniões, mesmo porque é inevitável que a academia receba influência dos diversos modos de viver, e, além disso, sabe-se que existiu desde o início, e até hoje fica evidente, a influência política que o enfrentamento ao vírus sofreu, o que confundiu ainda mais a população, pois líderes governamentais defendiam posições diferentes, muitos até negavam a doença e sua gravidade. Tal ambiguidade influenciou inclusive a forma como o ensino público e o privado divergiram quanto ao seu funcionamento, do Ensino Básico à Pós-graduação.

Dessa forma, o poder tomou posse da vida, influenciando decisões de quando estudar, trabalhar, sair de casa, confraternizar ou até mesmo como pensar a escolha do medicamento para o tratamento da COVID-19 e até a escolha da vacina, algo que até então se restringia à opinião médica científica. Isso deu origem a uma preocupação com o controle dos processos biológicos da vida, no mecanismo de fazer viver ou deixar morrer. Em posse do corpo biológico, o poder público passou a decidir por todos, inclusive sobre o combate à pandemia, considerando a opinião pessoal e não científica. Segundo Santos (2020), no poder soberano, o que reativava o poder era o mecanismo de fazer morrer e deixar viver, uma ação ordenadora sem corpo. No poder disciplinar, por sua vez, o controle era centrado no corpo. O que surge, agora, no que chamamos de biopoder, é uma ação reguladora da vida, de corpos em massa, um poder que intervém em como a vida deve funcionar. A biopolítica nasce desse mecanismo de ação e intervenção do biopoder, como forma de estatização do biológico, produzindo efeitos em massa (FOUCAULT, 2005). O cuidado de si inclui uma dimensão política e ética,

na medida em que nossas escolhas/attitudes interferem no meio em que vivemos (FOUCAULT, 2004).

Os cursos de graduação têm sempre suas particularidades e especificidades, e em se tratando da Psicologia, que é atravessada pela área da saúde, existe uma necessidade que o próprio curso impõe de aproximação, colocações discursivas e escuta; essa talvez tenha sido a maior queixa dos discentes, um pesar pela distância involuntária que a pandemia causou, além do medo da exposição a uma doença que pode ser letal - principalmente nos estágios clínicos.

3 RECURSOS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA E OS DESAFIOS PARA GARANTIR A QUALIDADE DA FORMAÇÃO: PRESENCIAL OU ON-LINE?

Pensar o ensino e a formação profissional são tarefas complexas e que exigem dos profissionais da Educação diferentes habilidades para se produzir a transmissão do conhecimento coletivo com qualidade, particularmente, enquanto chance de (re)conhecer novas possibilidades de ser e estar no mundo. Este trabalho, que exige dedicação, conhecimento e abertura ao novo, foi colocado à prova em uma situação de tragédia e de danos irreparáveis para a história da humanidade. Em outras palavras, fomos desafiados pela pandemia do medo e do horror a nos mantermos vivos, pois, de maneira dolorosa, estamos vivendo um dos maiores atentados à manifestação da vida humana na Terra.

Neste cenário desgastante de muita tristeza e angústia, nós, professoras e professores, por mais “ultrapassados” que alguns possam nos julgar, ou até mesmo “doutrinadores” demais como pejorativa e equivocadamente somos julgados, nunca fugimos do desafio de enfrentar um contexto tão aterrorizador como foi o início da pandemia em 2020 e que, infelizmente, está distante de acabar em 2021. Como tantos outros profissionais que se dedicaram a resistir à morte e a produzir a vida, buscamos não parar de produzir o que de melhor podemos oferecer à humanidade: o conhecimento!

Pensando nisso, apresentaremos trechos de relatos de experiências vividas pelos professores que se encontraram na escrita deste trabalho, bem como as vozes, os pensamentos e os sentimentos que estão sendo compartilhados por nós neste momento, mas que ecoam, sem dúvida alguma, as vozes dos colegas que compartilharam das mesmas experiências e angústias nestes últimos meses. Destacamos que estes breves relatos buscam, principalmente, trazer para o centro das discussões, análises que possam contribuir para a consolidação de debates públicos voltados a qualificar o modelo de educação que estamos sendo convidados a refletir sobre neste momento de pandemia.

3.1 Relato 1

Medo! Sem dúvida esta foi a expressão que melhor define o início da pandemia, momento em que as atividades presenciais na Educação foram interrompidas, e a rotina de todos foi colocada em modo de espera. A sensação naqueles momentos iniciais era que um filme de ficção científica invadia sem querer o cotidiano na televisão, e acabamos adormecendo porque o filme era difícil de engolir, mas, surpreendente, quando acordamos o filme continuava passando e,

quando tentávamos desligar a televisão, o controle remoto estava quebrado. Insistentes e desesperados, corríamos para puxar o fio da tomada. Sem sucesso. Fomos nos deparando rapidamente com a realidade que já não podíamos mais desligar e que, principalmente, aquelas cenas de pânico nos colocavam como atores principais de um roteiro de mal gosto improvisado que nos tirou a curiosidade e a expectativa de querer saber o que vem nos próximos capítulos. Nós não queríamos estas cenas não planejadas. Não queríamos esta novidade. As próximas horas ou o próximo dia assistindo a este filme que insistia em passar se tornou algo desesperador. Nem o profeta apocalíptico mais desanimador poderia imaginar o que estávamos vivendo. O sentimento de angústia, incerteza, medo e preocupação tomavam conta de todos no espaço da Universidade. Em pouco tempo, além de decidir quais medidas eram mais adequadas para que pudéssemos nos manter vivos, deparamo-nos com uma questão que parecia insistir em ser respondida: paramos porque estamos com medo e precisamos nos cuidar ou continuamos, mesmo que *on-line*, para que não tenhamos tanto medo do que não sabemos o que está por vir?

3.2 Relato 2

O bimestre havia começado havia pouco tempo, mas preparamos toda a estrutura das disciplinas para acontecer presencialmente, embora acompanhamos em nossa Universidade que as aulas virtuais se tornaram uma realidade cada vez mais presente e, principalmente, reconhecida pelo MEC para compor uma porcentagem importante do curso, nossas ações formativas neste campo *on-line* ainda são muito limitadas. Lembro do dia em que a coordenação do Curso nos disse: instalem o *Teams* e ajudem os alunos. Eles não sabem entrar na plataforma e muitos não possuem *e-mail*. Temos que tentar pensar em estratégias para que façam esse cadastro pelo celular, pois é o que eles possuem. Discutíamos entre nós, sempre que surgia a oportunidade, sobre como muitas instituições de ensino privadas já adotavam disciplinas em EAD como parte do currículo. Contudo, estávamos com medo e receio de realizar uma ação de migração de práticas de ensino presencial para o digital sem que houvesse um planejamento capaz de considerar que a nossa realidade social - o Brasil como ele é - também se produz de forma desigual no acesso à internet. Isso é uma loucura. Fico pensando e tenho compartilhado com meus colegas: isso pode ser um caminho sem volta para a reafirmação da precarização do Ensino Superior no Brasil por parte do Estado e conseqüentemente do trabalho docente. Sinto que nós, as professoras e professores, estamos também despreparadas(os) para acessar e produzir de forma qualitativa uma proposta de ensino digital, híbrido ou EaD. Chamem como preferirem, mesmo sabendo que há diferenças que não consigo e não quero pensar agora, continuo refletindo sobre essa questão. Porém, muitos falam que metodologicamente elas e eles - alunas(os) - estão preparados para o digital, pois vivem com o celular na mão. Mais do que isso, nós, as educadoras(es), também “estamos”, porque, se não tivermos, o mercado selecionará os melhores, e nós, “dinossauros digitais”, ficaremos para trás. Além disso, as questões nos atormentavam a cada reunião: o medo nos paralisa e não vamos reagir ao cenário de crise? Vamos seguir aos trancos e barrancos para que não possamos pensar

muito sobre? Os dias foram passando e os casos surgindo em meio a uma paralisação que a princípio parecia ter tempo determinado, um período curto, uma “quarentena”, e que depois deu lugar a mais dúvidas, em que a única certeza que havia era que os encontros das aulas presenciais deveriam ser realmente suspensos por tempo indeterminado. Não sabíamos muito para quem recorrer e o que fazer. Mas seguimos!

3.3 Relato 3

No ano de 2020, após a Resolução do MEC, as IES em que lecionava encontravam-se em um dilema: as aulas seriam suspensas ou realizadas remotamente? Após reuniões e criação de novos departamentos específicos para acompanhamento dos docentes e discentes no desafio das aulas remotas, adotou-se o uso do *Moodle* e do *WhatsApp* como meios de comunicação entre essa diáde. Surgiram mais dúvidas: como lecionar matérias especificamente práticas de forma remota? Disciplinas como Técnica de Exame Psicológico 1 e 2 e Análise Experimental do Comportamento? Os alunos precisam manipular os testes, precisam aplicar, corrigir, além de ensinar o rato virtual a pressionar a barra, no laboratório da instituição. Outros desafios, como o acompanhamento da aprendizagem à distância, pois, para desenvolver repertórios comportamentais de determinadas competências (como, por exemplo, ensinar o comportamento de pressão à barra a um rato virtual), é necessário estabelecer uma série de passos de ensino, modificando o ambiente para que este comportamento ocorra. Acredito e compartilho com colegas que o reforço deve estar presente, seja verbalmente, seja socialmente, seja com o aluno em contato com o produto de seu trabalho (SKINNER, 1972). O fazer educação ultrapassa as barreiras do visível, e a necessidade de reforçarmos, inclusive a relação social, é o que talvez nos leve a produzir novas e mais adequadas práticas de ensino e aprendizagem.

Após tal fato, o MEC homologou a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) possibilitando que as escolas públicas e particulares pudessem oferecer o ensino remoto enquanto durasse a pandemia (CAFARDO, 2021). Desta forma, os docentes e discentes viram-se em uma nova realidade: as aulas precisavam continuar e seriam realizadas à distância, visto que se preconizava a necessidade do distanciamento social.

Essas incertezas surgiram junto com outras dúvidas e diversos desafios que tomaram as IES que se viram obrigadas a repensar suas atividades educacionais e a relação destas com as diversas tecnologias e estratégias de ensino com o intuito de suspender atividades presenciais, readaptar demandas educacionais à distância, de forma massiva e efetiva (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021). Os docentes, então, haveriam de adaptar suas metodologias, muitas vezes baseadas no *lecture-based paradigm*, baseado em aulas expositivas e conferências presenciais, para o *blended learning* ou Educação Mista ou Híbrida (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021). Tais mudanças, ainda, evidenciaram problemas já existentes, como a criação de novos protocolos de ensino tecnológico e abandono e evasão de cursos (DONOSO-DIAZ; ITURRIETA; TRAVERSO, 2018 *apud* CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021), devido a diversos fatores, como rebaixamento financeiro dos discentes e dificuldades de locomoção devido às restrições de cir-

culação. Os alunos precisavam de alternativas que lhes possibilitassem continuar o ano letivo sem maiores prejuízos.

Outra questão delicada que merece destaque é que, além de adequar as aulas à distância, deveria ser pensada a forma de acesso dos alunos aos meios de comunicação, em destaque, plataformas de bate-papo (*Whatsapp*) e ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma *Moodle*). Ainda segundo os autores Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), no total de 5.838.851 alunos matriculados em universidades privadas, 94.880 afirmaram ao IBGE não terem nenhum acesso à internet, seja via celular, seja via computador, por banda larga ou 3G/4G. Como se sabe, o mundo tecnológico ainda não é um recurso democrático e para muitos o espaço da sala de aula garantia a única forma de acesso ao ensino. Essa intimidade com as ferramentas tecnológicas nunca foi uma realidade generalizada também entre os docentes.

O ensino superior há anos vem dando sinais de uma necessidade de renovação e implantação de novas tecnologias e metodologias ativas que façam do espaço da sala de aula um lugar de apropriação do conhecimento de forma integral, desenvolvendo a autonomia e a participação dos alunos, para que a figura do professor passe de centralizadora a mediadora do ensino e da aprendizagem, visto que para Vygotsky (2000) o único elemento central é a mediação, capaz de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois o ser humano não se relaciona com o mundo de forma direta, mas sim de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos, recursos pouco utilizado no ensino tradicional vigente.

Sem intenção alguma de “advogar para o diabo”, estes apontamentos recebem destaque com o intuito de promover uma reflexão acerca da resistência dos docentes e discentes e o impacto que a pandemia causou por não dar chance de escolha nem o tempo de espera que todos desejam diante de uma nova situação. O poder de adaptação de cada um foi necessário para que as relações escolares não se perdessem diante do caos. Cada qual utilizou de seus recursos internos e externos para traçar uma situação paralela diante de um sistema de “salve-se quem puder”, pois instituições e civis se viram órfãos de qualquer política pública de amparo ou cuidado diante de uma situação de sofrimento globalizado no qual ficou evidente o despreparo dos governos para situações emergenciais. Assim, cada grupo, cada instituição teve que construir saídas para o enfrentamento à pandemia e soluções para situações inesperadas de forma individual.

4 DISCUSSÃO

Mudanças eram necessárias, adaptações na forma como as aulas eram ministradas precisavam de inovações em um curto espaço de tempo. A pandemia apenas adiantou uma necessidade que já se fazia presente, pois ainda em 1972, Skinner já afirmava que “[...] uma revisão global das práticas educacionais é tanto possível como inevitável [...]” (SKINNER, 1972, p. 26), e agora os autores encontravam-se em uma situação de muitas dúvidas e poucas respostas. O docente está sempre em processo de formação, a sociedade muda, assim como a maneira de lecionar. Espera-se que o docente, em constante atualização, domine novas técnicas e procedimentos de ensino e aprendizagem, interação e reflexão dos pares (SANTOS;

PEREIRA; MERCADO, 2016). Porém a lacuna era demasiada grande para ser preenchida com urgência.

Assim, foi necessário que os docentes aprendessem a manipular instrumentos digitais para além da aprendizagem, como a plataforma de vídeos *Youtube* - possibilitando, por exemplo, que os vídeos curtos feitos de aplicação dos testes psicológicos, correção, manipulação dos instrumentos, fossem apresentados ao vivo via *Microsoft TEAMS* -, incorrendo na necessidade de preservar imagens e informações acerca dos instrumentos de uso exclusivo do psicólogo. Filmar, editar, legendar, realizar o *upload* dos vídeos no *Youtube* pessoal dos docentes foram atividades aprendidas para possibilitar a manipulação ambiental que favorecesse a aprendizagem dos discentes.

Pinheiro (2020, p. 359) afirmou que, mesmo com jovens digitais, multitarefas, e a necessidade de frequente atualização das professoras e professores, de uma hora para outra, todos tiveram que virar “*youtubers*” sem que houvesse um treinamento adequado para as adaptações necessárias - e que o Ministério da Educação, em conjunto com as secretarias da educação municipais e estaduais, deveriam “[...] preparar e divulgar muito bem como poderiam ser conduzidas as atividades *on-line* [...]”, “[...] porém, sem se prender a regras, mas sim em princípios, como a liberdade de cátedra e equidade, respeitando as limitações técnicas e de acesso dos professores e alunos, sobretudo os mais vulneráveis.” Assim, cada IES determinou o andamento das atividades, alguns com aulas ao vivo, outros com aulas gravadas, atendimento via *WhatsApp* ou plataforma *Moodle*. Leituras guiadas, questionários para avaliação da aula ministrada, exercícios para serem realizados durante a aula ou após a aula, bem como outras atividades que pudessem reduzir os danos para o processo de ensino e aprendizagem que este novo cenário impõe. Todas as atividades se apresentavam enquanto tentativa de acompanhar o processo formativo dos alunos. É bom falarmos brevemente da dificuldade do discente em acessar todas as plataformas, criar todos os *logins* necessários e realizar todas as atividades que fossem cobradas, e do papel do professor e dos coordenadores como ponte entre esse *gap* do mundo presencial e conectado - grupos de *WhatsApp* e uma disponibilidade de 24 horas por dia para possibilitar que os alunos não se perdessem no meio da correnteza.

Os jovens sabem usar a internet enquanto diversão, porém poucos sabiam procurar um artigo científico no *Google* acadêmico. Outro problema encontrado foram alunos incluídos nos 94.880 alunos sem acesso à internet, que, segundo relatos, usavam *wifi* do vizinho ou de comércio próximo de suas residências para poder assistir às aulas ao vivo. Segundo Castioni *et al.* (2021), a exclusão digital tem cor e renda bem definidas: negros, indígenas, dois terços com renda domiciliar *per capita* até um salário mínimo. Estudantes afetados já estão em desvantagens de oportunidades e em condições econômicas e sociais piores - o que pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro (CASTIONI *et al.*, 2021). Evidências anedóticas não servem para fazer pesquisa aplicada, mas, neste singelo relato, o que pôde ser observado foi exatamente isso: os alunos com mais dificuldades de acesso eram aqueles que já apresentavam desvantagens econômicas e sociais junto aos demais.

No ambiente *on-line*, tal necessidade tornou-se mais difícil de ser realizada, em virtude do próprio ambiente virtual. Esperava-se que as tecnologias auxi-

liassem no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que fosse à distância, porém Skinner (1972) afirmou que, mesmo com o uso de recursos mecânicos, que poderiam eliminar rotinas mais trabalhosas, não se elimina a necessidade de o professor permanecer em contato com os alunos. Os recursos audiovisuais suplementam as aulas; suprem uma das funções do professor, mas para outra função contribuem pouco ou nada - no intercâmbio produtivo entre o professor e o aluno durante as aulas, evitando que o aluno se torne um mero receptáculo passivo de instrução (SKINNER, 1972).

No ano de 2021, em outra IES, após o retorno dos atendimentos psicológicos presenciais, os alunos retomaram as supervisões clínicas, necessárias para direcionamento de suas práticas profissionais. A saúde mental é linha de frente durante a pandemia, e os supervisores e estagiários estavam atendendo presencialmente. Para evitar aglomerações, respeitar o distanciamento necessário e sanar as necessidades individuais de seus alunos, foi oferecida, além da supervisão presencial, a possibilidade de participar *on-line* via *Google Meet*.

O professor supervisor, além de lidar com as demandas já presentes em grupos de supervisão, haveria de lidar com dois ambientes, um presencial e um virtual, além de dúvidas, incertezas e insatisfações dos discentes. A instituição adequou-se às necessidades vigentes: uma boa banda larga para que pudessem trabalhar simultaneamente professores e alunos sem perder a qualidade de conexão. A conexão via banda larga e humana era imprescindível naquele momento em que os discentes começavam seus primeiros atendimentos psicológicos em uma clínica-escola que apresentava lista de espera, haja vista a procura da população local. Como estabelecer um bom vínculo psicoterapêutico através do equipamento de proteção individual (EPI)? Como estabelecer um bom vínculo, atrás da tela do *Google Meet*? Antes dos atendimentos começarem efetivamente, um pouco de *roleplay* e psicodrama para preparar os alunos emocional e tecnicamente. Mais uma vez, rearranjo de contingências. Demandas. A palavra mais ouvida pelo docente nos anos de 2020 e 2021.

A preocupação daquele que ensina, além de “passar conteúdo”, “ensinar a prática” ou “emitir comportamentos de competências específicas da atuação”, é que esse conhecimento seja construído de forma crítica. No mundo conectado, hoje ainda mais do que antes, aprender a procurar boas referências, usar as ferramentas além do *Tik Tok* e *Instagram*. Mesmo que o docente tenha aprendido a fazer um *reels* no *Instagram* para ensinar um conceito de Análise Experimental do Comportamento, afinal, porque já dito por Skinner (1972), ensinar é rearranjar as contingências ambientais; porém, sempre atentar para não esvaziar o conteúdo por si só.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] não pode ser negada a necessidade de crítica do presente, do capitalismo (e, portanto, a validade de seu aspecto crítico). Não pode ser negada tampouco a necessidade de um projeto de emancipação ou de afirmação dos valores - de dignidade, igualdade, liberdade - que o capitalismo nega. Não pode ser negado, em terceiro lugar, que a realização do projeto, a transformação do presente rumo à futura sociedade, exige um conhecimento de suas possibilidades, caminhos e meios de realização. (VÁZQUEZ, 2002, p. 211).

A produção do conhecimento em tempos de pandemia desafiou os educadores, os gestores, os pais e os alunos. As notícias de que as aulas remotas seriam a única alternativa para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse interrompido movimentou, significativamente, todo o universo acadêmico no Brasil. Acompanhamos neste período que a virtualização das modalidades de ensino consolidadas no encontro presencial em sala de aula já não era suficiente para que a forma de transmissão e compartilhamento do conhecimento acontecesse com qualidade. Ou seja, havia uma aposta coletiva no que estava sendo produzido anteriormente. Tais práticas eram suficientes para que a Educação no Ensino Superior, para além de uma demanda de mercado que exige o domínio técnico do fazer, pudesse, sobretudo, formar sujeitos cidadãos capazes de produzir um conhecimento voltado à construção de uma realidade social mais justa e melhor para todos. Entretanto acompanhamos, dentre outras questões políticas e pedagógicas que merecem atenção quando analisamos a forma como o conhecimento vem sendo pensado nas Universidades brasileiras, que o Ensino na modalidade virtual evidenciou fragilidades que pareciam distantes das práticas produzidas pelos educadores e, sobretudo, que não eram vistas ou sequer discutidas. Se havia aulas, trabalhos e discussões presenciais que supriam as demandas e a forma de conduzir o ensino, por que dedicarmos tempo para pensarmos em formas de ensino *on-line*?

Isso significa que as discussões suscitadas para além da pandemia acerca da proposta formativa construída no cotidiano dos estabelecimentos institucionais da Educação representam, em certa medida, processos de precarização das condições do trabalho docente que já faziam parte do cotidiano dos professores. Haja vista as dificuldades encontradas por muitos profissionais no manejo das tecnologias, como também a falta de investimento em recursos tecnológicos nas instituições para que a possibilidade de utilização desta estratégia de ensino virtual não fosse, quase que inesperadamente, inserida pela primeira vez no ambiente acadêmico. Mesmo que a modalidade de Ensino a Distância esteja sendo incorporada à realidade do Ensino superior, ela não é uma realidade para todos os educadores e, tampouco, pode ser considerada como condição de acesso ao ensino para a grande maioria dos alunos.

Há de se pensar que a análise do nosso tempo e, em especial, o contexto da pandemia mudando os rumos da educação no nosso país não sejam entendidos como uma “nova rotina” acadêmica única e exclusivamente porque não podemos ocupar presencialmente o espaço físico das Universidades. Os impactos deste “novo normal”, como vem sendo chamado o período que estamos vivendo, precisa ser melhor e permanentemente discutido. Trata-se de não produzir, sobretudo, novas modalidades de falta de investimento na construção de um processo formativo que está, via de regra, preocupado com as estatísticas quanto às condições de acesso à informação – redes sociais de maneira geral –, mas que, infelizmente, se distanciam das discussões voltadas à qualidade da formação enquanto produção coletiva do conhecimento.

Isto é, não basta que os alunos sejam entendidos como os protagonistas da própria formação como habitualmente passamos a ouvir nesta pandemia e que os professores estariam ultrapassados em suas propostas, pois não sabem lidar com o virtual. Os educadores provaram o contrário e, a duras penas, desempenharam

com maestria suas funções. É preciso que a produção singular do conhecimento não seja entendida enquanto sucesso individual e mérito. A construção do processo formativo atribuído de sentido que ultrapassa o fazer tecnicista, ou mesmo o uso impensado de metodologias ativas como ação central do processo de produção do conhecimento, está relacionado com as possibilidades de construirmos, acima de qualquer coisa, nosso projeto societário de maneira menos desigual. Nesta direção, a educação poderá desempenhar uma função humanitária que tem como princípio ético e político o respeito às diferenças, de forma a valorizar toda e qualquer forma de produção do conhecimento científico para além do negacionismo articulado e dos discursos falsos e manipuladores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. G.C. Subjetividade, crise e narratividade. *Rev. Mal-Estar Subj.* v. 2 n. 1 Fortaleza, mar. 2002.
- CASTIONI, Remi; MELO, Adriana A. S.; NASCIMENTO, Paulo, M.; RAMOS, Daniela L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399 - 419, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- CAFARDO, Renata. MEC autoriza ensino remoto enquanto durar a pandemia. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-autoriza-ensino-remoto-enquanto-durar-pandemia,70003546788>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política (Ditos e Escritos, V)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINO, Paul *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 231-250.
- MARX, Karl. O processo de produção do capital. In. *O Capital - crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- SANCHEZ, A. V. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- SANTOS, Vera L. M.; PEREIRA, Jasete M. S.; MERCADO, Luís P. L. WhatsApp: um viés online como estratégia didática na formação de profissional de docentes. *Educação Temática Digital*, Campinas, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637398>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTOS, Gabriela B. M. et al. Cuidado de si: trabalhadoras da saúde em tempos de pandemia pela COVID-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020. Disponível em: <10.1590/1981-7746-sol00300>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SKINNER, Frederic B. *Tecnologia do ensino; tradução de Rodolpho Azzi*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

TEIXEIRA, Lara A.; CARVALHO, Wellington R. G. de. SARS-CoV-2 em superfícies: persistência e medidas preventivas - uma revisão sistemática. *Journal Health Npeps*, vol. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4873/3767>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

O FIM DA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NO SOLO PANDÊMICO

Marta Regina Furlan de Oliveira, Marta Chaves***

RESUMO

Este ensaio tem o objetivo principal de discutir sobre a formação de professores da infância em tempos de pandemia da COVID-19, bem como pensar em novos contornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente de qualidade. A discussão envolve os estudos e as pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina, e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A metodologia é um estudo bibliográfico e documental sobre a temática envolvente, principalmente no que se refere à formação docente em nível superior no ensino remoto emergencial. Como resultado, divulga-se a preocupação com o sentido de educar no Ensino Superior, bem como os encaminhamentos dirigidos aos estudantes no Curso de Pedagogia que se encontram em formação inicial para a docência na Educação Infantil com as crianças de até 5 (cinco) anos. Em tempos de incertezas, as quais foram ocasionadas pelo contexto vigente, há a propagação ensaística de mudanças induzidas no campo educacional, por meio de uma nova modalidade de ensino e formação, que, de certa forma, tem gerado novas demandas que precisam ser ponderadas em favor da formação emancipatória docente.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação de professores. Infância. Pandemia.

* Pós-doutora em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora avaliadora da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Professora Associada do Departamento de Educação, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0003-2146-2557. Correio eletrônico: mfurlan.uel@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara (UNESP). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Curso de Pedagogia da UEM. ORCID: 0000-0002-8089-1450. Correio eletrônico: mchaves@uem.br

THE END OF SPRING: NOTES REGARDING THE FORMATION OF CHILDHOOD TEACHERS DURING PANDEMIC TIMES

ABSTRACT

This essay primary objective is to discuss the training of childhood teachers during COVID-19 pandemic times, as well as to think in new ways to guarantee the commitment, in higher education, to the quality of the initial teachers formation. The discussion involves the studies and researches developed over the years in the Group of Studies and Research in Education, Childhood and Critical Theory (GEPEITC), at the State University of Londrina, and in the Group of Research and Studies in Inclusive Early Childhood Education (GEEII), from the State University of Maringá. The methodology is a bibliographic and descriptive study on the surrounding theme, mainly with regard to the teacher formation in the higher education level using emergency remote education. As a result, the concern with the meaning of teaching in Higher Education is disclosed, as well as the referrals directed to the students in the Pedagogy Course who are in initial training for teaching in Early Childhood Education with children up to 5 (five) years old. In times of uncertainty, which were caused by the current context, there is the essay propagation of induced changes in the educational field, through a new modality of teaching and training, which, in a way, has generated new demands that need to be considered in favor of an emancipatory teacher training.

Keywords: Education, Early childhood education. Teacher's training. Childhood. Pandemic.

EL FINAL DE LA PRIMAVERA: NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INFANCIA EN SUELO PANDÉMICO

RESUMEN

El objetivo principal de este ensayo es discutir la formación del profesor de infancia en tiempos de la pandemia del COVID-19, así como pensar en nuevos contornos que garanticen el compromiso, en la Educación Superior, con la formación inicial docente de calidad. La discusión involucra los estudios e investigaciones desarrolladas a lo largo de los años en el Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación, Infancia y Teoría Crítica (GEPEITC), de la Universidad Estatal de Londrina, y en el Grupo de Investigaciones y Estudios en Educación Infantil Inclusiva (GEEII), de la Universidad Estatal de Maringá. La metodología es un estudio bibliográfico y documental sobre la temática envolvente, principalmente, en lo que respecta a la formación docente de nivel superior en la educación remota de emergencia. Como resultado, se da a conocer la preocupación con el sentido de formar en la Educación Superior, así como los seguimientos dirigidos a los estudiantes en el Curso de Pedagogía que se encuentran en formación inicial para la docencia en Educación Infantil con niños hasta los 5 (cinco) años. En tiempos de incertidumbre, que fueron causados por el contexto vigente, existe la propagación ensayística de cambios

inducidos en el campo educativo, a través de una nueva modalidad de enseñanza y formación, que, de cierta manera, ha generado nuevas demandas que necesitan ser consideradas a favor de la formación docente emancipadora.

Palabras clave: *Educación. Educación Infantil. Formación de profesores. Infancia. Pandemia.*

1 A TRAVESSIA: NO FIM, O INÍCIO

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores [...]

Manuel Bandeira

O debate e as iniciativas concernentes à formação de professores da Educação Infantil têm sido intensos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), têm sido introduzidas novidades em relação ao ensino e tem-se dado mais atenção às condições de preparação dos professores para atuar com as crianças até 5 anos, principalmente por conta do reconhecimento do direito da criança à educação, considerando-a sujeito de cultura e história, ou seja, sujeito social.

Oliveira e Araújo (2005) revelam que o desafio em relação ao direito à educação está associado à garantia e à efetivação de medidas de universalização do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil de qualidade, bem como à não reprodução de mecanismos de diferenciação e exclusão social. Diante disso, há a necessidade de consolidar uma formação inicial docente que esteja ancorada nas demandas sociais, culturais, históricas e educativas por considerar a Educação Infantil uma das etapas da educação básica comprometida com a formação integral da criança.

A formação inicial de professores da Educação Infantil, cujas alterações, promovidas pela LDBEN/1996, demarcaram novas interpretações para o Curso de Pedagogia no Brasil e nova identidade profissional para as instituições que atendem a criança até os 5 anos. A partir das especificidades dessa etapa educativa, há o compromisso com a formação docente para atuar com a primeira infância, efetivamente com os fundamentos solidificados para o trabalho pedagógico, portanto, intencional na Educação Infantil.

Sem prévio aviso, a doença denominada de COVID-19, provocada pelo coronavírus, marca um tempo de travessia na sociedade, na saúde e na educação. Em 20 de março de 2020, todos os países, inclusive o Brasil, se veem diante de um novo solo em que mudanças emergenciais são apresentadas a fim de que se pudesse seguir a trilha do ensino e a formação de professores mesmo que em contexto de dor, perdas e sofrimento. Intensifica-se, então, a discussão sobre os rumos em relação à formação inicial docente, remetendo-se ao chamado ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, este ensaio objetiva discutir a formação de professores da infância em tempos de pandemia da COVID-19, bem como pensar em novos con-

tornos que garantam o comprometimento, na Educação Superior, com a formação inicial docente humanizada. A discussão envolve os estudos e as pesquisas desenvolvidos ao longo dos anos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A metodologia é um estudo bibliográfico e documental sobre a temática envolvente, principalmente no que se refere à formação docente no ensino remoto emergencial. Em tempos de incertezas ocasionadas pelo contexto vigente, há a propagação ensaística de mudanças induzidas no campo educacional, por meio de uma nova modalidade de ensino e formação, que, de certa forma, tem gerado novas demandas que precisam ser ponderadas em favor da formação docente emancipatória.

O texto está organizado em três momentos e tem como propósito: a) refletir sobre o tempo de pandemia e os sentidos atribuídos à formação de professores da infância, tendo em vista o contexto do ensino remoto emergencial; b) apresentar novos contornos e potências que revigorem a formação inicial em favor da humanização e emancipação de professores para atuar na Educação Infantil; e c) dirigir notas de esperança para um novo solo permeado por mudanças que se firmam necessárias, mas que não se permita abrir mão de uma educação democrática e igualitária dos sujeitos envolvidos.

2 O SOLO PANDÊMICO: TRILHAS E SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos
O vento varria tudo! [...]

Manuel Bandeira

Desde meados do século XX, vem-se confirmando uma série de diagnósticos sobre a sociedade contemporânea à luz de uma nova forma de governo da vida, cuja lógica se vale da racionalidade instrumental que passou a regular as relações sociais e a intervir na conduta dos indivíduos e em suas formas de relacionamento com o outro e consigo mesmo. No solo capitalista, impõe-se um único modo de ser, de trabalhar, de consumir, de relacionar-se, de divertir-se, de alimentar-se, ou seja, de viver. As consequências desse desastroso contexto ainda têm ocupado espaço necessário para repensar a realidade social, econômica, histórica, cultural e educacional.

Nesse cenário, em 20 de março de 2020¹, a pandemia do coronavírus potencializou essas contradições do capitalismo patenteando as desigualdades, barbáries, fraquezas, fragilidades que já existiam na sociedade e que, por vezes, foram negligenciadas pelos indivíduos e pelas autoridades governantes. A individuali-

¹ Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo n.º 6, que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n.º 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

dade já vinha sendo cultuada na terra da mercadoria, do consumo, da tecnologia e da utilidade humana. Silva (2020, p. 47) intitula esse contexto de “sociedade de desempenho”, em que “[...] atribui-se a cada indivíduo a responsabilidade de fazer render seu corpo, seu tempo, sua criatividade e sua imaginação.”

Imerso neste cenário, o sistema educacional adotou as medidas de isolamento social determinadas por governos estaduais e municipais. Assim, instituições de Ensino Básico e Superior fecharam suas portas e, por conseguinte, tiveram que buscar estratégias compensatórias à ausência de aulas presenciais. Estratégias essas que deveriam diferir daquela adotada em 1918, quando, por ocasião da pandemia de gripe espanhola, a alternativa governamental foi, por decreto, aprovar automaticamente todos os alunos do sistema de ensino brasileiro. (VASCONCELOS; COELHO; ALVES, 2020, p. 3).

E, diante disso, após um curto período de determinação de ordem sanitária para que todos pudessem ficar em casa, imperativo esse veementemente propagado pelas redes sociais e outras formas de comunicação midiática, a necessidade de retomar e manter o ritmo que se tinha antes da travessia da doença atingiu ferozmente a educação e o processo formativo de modo geral. Guia-se à educação a incumbência de buscar alternativas emergenciais para possível amenização do problema causado pela doença denominada de COVID-19. Na busca de retomada do ensino, em um cenário demarcado por dor, mortes, vidas banidas e barbárie, há estratégias educativas que se firmam em todos os níveis de ensino, considerando a educação básica, regida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e a Educação Superior, incluindo o Curso de Pedagogia, que se dirige à formação inicial de professores.

A busca emergencial pela retomada da escola como espaço/lugar de formação gerou uma organização técnica e pedagógica do ensino por meio do uso da tecnologia como aliada para a possível resolução do problema enfrentado. A Educação Superior não foi diferente de outros níveis de ensino e se apropriou da tecnologia para oferta do ensino em formato remoto, porém, mesmo com boas intenções, causou estranhamento e desconforto em profissionais da educação, principalmente nos professores universitários, bem como nos estudantes em relação às “atividades pedagógicas não presenciais”, assim denominadas e aprovadas no Parecer CNE n.º 5/2020 (BRASIL, 2020).

O Parecer CNE n.º 5/2020 registra as informações enviadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para abrandamento dos impactos da pandemia na educação, destacando diversas medidas emergenciais, que, no caso dos cursos de formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, que merecem ser assinaladas:

Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE); implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino; disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC — Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação; concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; ampliação de recursos tecnológicos

para EaD em universidades e institutos federais; ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos; e autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual. (BRASIL, 2020, p. 2).

As normativas exaradas para o enfrentamento da crise sanitária foram desenvolvidas em nível federal pelo MEC; em nível estadual e municipal, pelos respectivos Conselhos de Educação, em detrimento da solicitação de orientações em nível nacional a respeito da “[...] reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual [...]” (BRASIL, 2020, p. 2). Em 17 de abril de 2020, foi publicado o texto de referência para a reorganização dos calendários escolares e para a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.

Diante das orientações do MEC, é possível vislumbrar o acirramento da tecnologia no ensino e na educação em formato remoto. De certa forma, há que considerar que a Educação a Distância (EaD) mediatizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já vinha tomando uma proporção de presença e atuação na sociedade e educação bem antes da pandemia da COVID-19, mas, com a situação de crise sanitária, houve uma melhor aceitação por todos, inclusive os que, em outro momento, faziam críticas ferrenhas aos perigos da técnica na vida, na educação e nas relações humanas.

É necessário considerar que a EaD não é ensino remoto e *vice-versa*, uma vez que a EaD tem uma presença mais bem assistida em função de todo o arranjo desenvolvido ao longo dos anos e que lhe concede ocupar um espaço de destaque na área da educação desde o planejamento até a execução de um curso ou disciplina. Diferentemente de uma Educação a Distância, o ensino remoto adéqua a metodologia no sentido de levar o conhecimento a estudantes via tecnologia. Com o ensino remoto, há a proliferação de maior concentração do isolamento social em detrimento da interação através das telas, principalmente, por meio do *Google Meet*, *Classroom*, *Zoom* e de outras formas de interatividade virtual.

Na formação inicial de professores, essa realidade se tornou presente nas universidades privadas e públicas com a retomada das aulas, na maioria, no segundo semestre do ano letivo de 2020. Juntamente a isso, novos aprendizados foram fornecidos aos professores de modo geral; a começar pela adequação curricular e das aulas via formato remoto. Tanto as disciplinas teóricas quanto as práticas, como é o caso das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, também foram readequadas por conta dessa nova exigência.

Em específico, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná, houve adequação do calendário por meio da Resolução n.º 31/2020 e n.º 32/2021, aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Na Resolução n.º 32/2021, foi aprovado pelo CEPE e sancionado pelo reitor, no art. 1.º, que

Fica autorizada, em caráter excepcional, a continuidade das atividades de graduação pelo Ensino Remoto Emergencial com abertura gradual

excepcional para as atividades presenciais, conduzindo e organizando a oferta dos componentes curriculares obrigatórios por meio de um Plano Especial de Matriz Curricular (PEMC). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021, p. 1).

Na respectiva Resolução, estabeleceram-se os princípios a serem observados no planejamento das atividades acadêmicas nos diversos cursos de graduação. Os princípios mais elucidados do documento estão relacionados à qualidade do ensino, à inclusão social e à segurança sanitária, cabendo aos colegiados de cada curso a organização e a flexibilização do currículo para a integralização do ano letivo de forma autônoma entre outros direcionamentos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021). Na mesma orientação, a Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, seguiu o protocolo de segurança e de organização pedagógica para o retorno em formato de ensino remoto.

De todas as medidas tomadas, a maior preocupação está na condução via tela da formação inicial de professores, principalmente, na que se destina à atuação na Educação Infantil com atendimento às crianças de até 5 anos. A preocupação, a partir desse formato, se dá também pela condição da disciplina prática denominada de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que também aderiu a esse formato. Há aqui uma situação contrastante, visto que, se, de um lado, tem-se a segurança sanitária por conta do isolamento e a flexibilidade de tempo alcançada pelas tecnologias; por outro lado, há a evidência da alta taxa de evasão escolar no curso, bem como o fortalecimento das desigualdades sociais via tecnologia.

Na tentativa de melhor revelar esse contexto formativo, há ainda a proliferação da individualidade e do sentimento de solidão pelos estudantes, bem como a fragilização formativa pela ausência da manutenção da qualidade que, mesmo com todo o arranjo, não tem garantido a presença efetiva dos estudantes em ambientes virtuais de aula. A solidão é vivida também pelos professores, que se veem do outro lado da tela como se estivessem em uma condição de aula-monólogo.

Sobre isso, Candau (1997) já afirmava que a escola é também um mundo social e que ela tem características e vida próprias, ritmos e ritos, linguagem, regime próprio de produção e de gestão de símbolos, ou seja, a cultura da escola possibilita a interiorização, a incorporação de valores, usos e costumes pelos estudantes. No caso do ensino remoto, ainda é um desafio para os estudantes na condição formativa presencial, visto que agora se veem frente às telas em um amontoado de informações e conhecimentos remotamente transmitidos e que, de certa forma, se distanciam das metodologias e didáticas presenciais que, na maioria das vezes, têm um direcionamento teórico-metodológico envolvido por reflexão, diálogo, socialização de pontos de vista, experiências e outras formas sociais de constituição do conhecimento e do saber crítico e emancipatório.

O modo de ensinar e aprender concedeu espaço exclusivo à condução remota do ensino, com a utilização das TDIC e, de modo emergente, docentes e estudantes tiveram que se adaptar abruptamente a essa nova realidade virtual. Os desafios enfrentados pelos professores e estudantes são complexos e, no caso do professor universitário, o grande empenhamento consiste no campo didático e pedagógico da ação docente e no enfrentamento e na adaptabilidade do uso das tecnologias educacionais para fomentar discussões e alternativas híbridas de en-

sino e aprendizagem. No caso dos estudantes, esse formato tem acarretado dificuldades de participação, de assiduidade, de presença efetiva nas aulas, de autonomia para compreender os conteúdos e realizar as atividades de forma assíncrona por meio do *Classroom* (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

No ensino remoto, mesmo com todos em frente à tela, a *solitude* visita o cenário dos nomes, números e fotos. Em raros momentos, há a presença mínima de rostos refletidos na tela; em contraposição, o formato “câmeras fechadas” reina no ambiente virtual. Em detrimento disso, esse novo modelo de ensino tenciona a formação inicial de professores para a educação da infância, sobretudo, no que se refere ao saber oferecido aos estudantes em consonância com as novas intercorrências cotidianas e promove um estranhamento em relação à formação que tem sido oferecida aos acadêmicos em consonância com a prática docente de qualidade. Charlot (2013) ratifica a necessidade de um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e as produções sociais que envolvem o processo educativo.

Esse novo olhar para o processo formativo docente impulsiona um movimento do pensamento pelo processo de autorreflexão e tomada de consciência pelos professores formadores e demais profissionais envolvidos no Colegiado, Chefia e outros órgãos para a percepção crítica de como esse “novo normal” tem se efetivado em relação ao sentido de ensinar e aprender na universidade. Para além da adaptação emergencial e metodológica do ensino superior, há a premente necessidade de repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, incluindo elementos que se sobressaem aos conteúdos relacionados ao currículo de formação inicial docente, para a busca de capacitação e formação para estudantes e professores em relação às tecnologias digitais, e, ainda, subsidiar as questões socioemocionais dos docentes e discentes por conta de todo o cenário vivido e enfrentado.

Sobre isso, Lopes (1999, p. 126) proclama a oportunidade, mesmo que de forma remota, de o estudante em processo de formação expressar seus temores, seus sonhos, incertezas, sentimentos de afeto e de raiva, leituras do contexto, experiências e até suas impotências. Acrescenta: “[...] é fundamental, para isso, que ele seja ouvido, que tenha um profissional com quem discutir de forma constante sua prática, que o ajude a enxergar caminhos, saídas teorias.”

3 EM BUSCA DA PRIMAVERA PERDIDA: A POTÊNCIA HUMANIZADORA DA FORMAÇÃO DOCENTE

E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas [...]
[...] de aromas, de estrelas, de cânticos [...]

Manuel Bandeira

O cenário pandêmico não pode secundarizar a esperança e a potência humanizadora da formação docente revelada pelo conhecimento emancipatório, pelo diálogo, pela troca de experiências, pelas reflexões críticas e pelos novos olhares formativos. A busca incessante pela resistência torna-se o imperativo desse tempo

vivido e que, de certa forma, eclode em novos rumos para a formação inicial de professores da infância.

No contexto atual, a humanidade enfrenta uma pandemia que se iniciou na China e, em poucas semanas, passou a contagiar e a devastar centenas de milhares de pessoas em todos os países. Dado esse fato, as aulas presenciais dos cursos de nível superior foram suspensas, e os docentes e discentes passaram a ter interação virtual com base em programas institucionais e aplicativos de interação, com o propósito de dar continuidade aos semestres em andamento. Diante desse problema de impacto global, um dos principais desafios educacionais consiste em manter a qualidade do ensino superior, sobretudo, com foco na práxis profissional e, para isso, diversos recursos tecnológicos têm sido utilizados para manter a qualidade da interação, da formação e da construção da identidade profissional.

Desse modo, formar professores da infância em nível superior requer um processo constante de mudanças, principalmente no que tange aos problemas e às situações que se apresentam ao longo do tempo social, cultural, econômico e formativo. Tem-se a certeza de que a formação docente é um dos fatores primordiais para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação em qualquer um dos níveis de ensino ou modalidade. Na Educação Infantil, especificamente, há a notória necessidade de se promover discussões e elaborar propostas para a formação inicial e contínua de professores que atuam com crianças até 5 anos de idade. Barreto (1994, p. 13) revela que

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso “baixa remuneração — pouca qualificação” estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação.

No caso da Educação Infantil, que abrange o atendimento às crianças em creches e pré-escolas, exige-se que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar; assim, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior e cabe aos cursos de formação inicial a proposição de um currículo que permita uma formação sólida e consistente. Além disso, há a notória necessidade de buscar a primavera perdida em meio ao solo da barbárie refletida na crise sanitária com o vírus da morte. Essa busca está na retomada do lugar e do papel da universidade enquanto lugar de ensino, pesquisa e extensão que se fortalece a cada tempo social e histórico por sua presença enquanto espaço de formação humana e profissional dos estudantes.

À luz dos princípios formativos e humanizadores, a universidade e os cursos de formação inicial de professores precisam, ao reorganizar os calendários escolares, considerar as condições particulares de cada contexto cultural, social, educativo, bem como as peculiaridades de professores, de estudantes e das famílias deles. Ainda, enquanto espaço de resistência frente às desigualdades sociais, a universidade precisa se fortalecer na luta contra qualquer tipo de exclusão social e tecnológica tanto de professores quanto de estudantes (BRASIL, 2020).

Em relação à formação inicial de professores da infância, é imprescindível a busca pela garantia de padrões de qualidade essenciais aos estudantes em pro-

cesso de formação e que estão submetidos a regimes especiais de ensino via atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação. Para tanto, a retomada dos preceitos humanizadores da formação para a Educação Infantil faz-se fundamental, ou seja, por se tratar de um nível de ensino que traz uma especificidade do trabalho pedagógico, é, nesse sentido, desafiador o processo formativo docente, a fim de que tenha um olhar apurado para o que se tem constituído remotamente tanto com os professores em formação quanto com as crianças matriculadas na Educação Infantil e, a partir disso, pensar em novos contornos que garantam uma educação democrática e de direito a todos. Dessa forma, tem-se a esperança de que o professor em formação tenha acesso à construção de seu saber, de sua cultura e de sua identidade profissional comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm por direito.

Lopes (1999, p. 125) revela que

É necessário que possibilitemos apropriação da cultura e de conhecimento aos nossos professores/educadores. É necessário que tenham acesso às teorias sobre educação infantil. É indispensável que escolhamos o que vale a pena ser ensinado e aprendido por eles. É preciso viver e deixar que vivenciem experiências variadas, para que delas extraiam conhecimentos e valores que serão passados a seus futuros alunos [...]. É necessário criar condições para que o professor/educador se comprometa com a construção de sua identidade profissional, com sua própria educação e que, por meio de sua prática, construa, além de sua teoria, sua singularidade como educador.

Desse modo, formar-se professor constitui um movimento complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o processo de aprender a ensinar e a socialização profissional que, de certa forma, são decorrentes da interação entre indivíduo e contexto, bem como a construção da identidade profissional. Assim, para que tal objetivo se legitime, é importante rever o sentido do ensino e o currículo da formação inicial docente e verificar se há articulação com a concepção de ensino, de escola e de currículo para além da instrumentalidade técnica da razão em busca da emancipação formativa dos estudantes.

Em meio ao cenário tecnológico do ensino, o compromisso humanizador com a formação inicial docente requer, atualmente, muita ousadia e criatividade, além de embasamentos solidificados e envolvidos pela crítica imanente. Para além de cumprir um calendário de Ensino Superior, o curso de formação inicial docente precisa preocupar-se em formar profissionais aptos para o trabalho na Educação Infantil que se dá diretamente com as crianças dos primeiros meses aos 5 anos. Além disso, há o desafio de dar condições docentes para o profissional participar da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolver, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, tutelar pela aprendizagem e desenvolvimento delas, afinando as condições do ambiente físico e social. Oliveira (2002, p. 26) reforça que “[...] no caso do professor de creche, ele é um especialista no tratamento do processo de ensinar crianças muito pequenas, que ocorre em um ambiente coletivo e diverso do familiar.”

Para Oliveira (2002), os professores de Educação Infantil são responsáveis por imprimir uma estrutura solidificada à trajetória escolar das crianças em prol

de seus avanços. Para isso, somente uma formação inicial de consistência e compromisso com o construto social dos professores e crianças é que pode permitir tal ação docente com os pequenos. Diante disso, pensar a formação docente requer considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com as crianças, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história. Por conseguinte, mesmo por meio do ensino remoto, é imprescindível forjar espaços (que sejam virtuais) de diálogo, comunicação, construção de sentido sobre o ato de educar e apropriar-se da experiência formativa humanizadora.

4 UM NOVO SOLO: NOVO INÍCIO

E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo [...]

Manuel Bandeira

Em função das contradições e dos conflitos que caracterizam esse cenário pandêmico e de ensino remoto emergencial, o conhecimento acaba correspondendo a um conhecimento negociado e filtrado através de um intrincado conjunto de telas e de decisões políticas que, de certa forma, se pautam em medidas imediatas e instrumentais, revelando elementos de homogeneização em meio a um contexto marcado pela diversidade humana e que, ao ser negligenciada, gera a potencialização das desigualdades sociais.

Diante do contexto educacional permeado por atritos e tensões, urge pensar em uma educação formativa em nível superior que não se permita cair nas malhas da instrumentalidade do saber e da aprendizagem. As telas não podem tirar a autonomia e a autoridade docente de buscar socializar um conhecimento dinâmico, reflexivo, crítico e humanizador. Para isso, a resistência pela ação criativa e ousada fortalece a possibilidade de aprisionar a realidade marcada pela futilidade da vida e da educação.

A formação inicial de professores da infância precisa ancorar-se em um currículo potencializador de um conjunto de saberes teórico-metodológicos que permita ao professor construir um arcabouço sólido de saberes em sintonia com as relações de escuta e reciprocidade com as crianças, refletindo cotidianamente sobre essas interações, a fim de que elas tenham possibilidade de aprender e de desenvolver-se integralmente, considerando, nesse processo, suas marcas, sua história, sua percepção do mundo e suas experiências.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação profissional de educação infantil? In: BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 11-15.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. 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, DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2021.

CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. *et al.* (org.). *Infância e Educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 101-130.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; e JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, dez. 2020.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. C.; JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v.16, n. 2, e5336, dez. 2020.

SILVA, D. J. Sociedade de desempenho e governo da vida deficiente. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 45-71, jan./abr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CEPE nº 32, de 30 de julho de 2021*. Regulamenta as atividades acadêmicas de Graduação nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na Universidade Estadual de Londrina durante o período de excepcionalidade, provocado pela pandemia COVID-19 e dá outras providências para o ano letivo de 2021. Londrina: CEPE, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_32_21.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

VASCONCELOS, S. M.; COELHO, Y. C. M.; ALVES, G. Q. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços 1 Educacionais em Tempos da COVID-19, 2020.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

O JOGO E A MATEMÁTICA: PROBLEMATIZANDO A AÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO REMOTO E PRESENCIAL

*Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais**, *Géssica Cristina Coelho***,
*Jhenifer Licero Schuete Silva****, *Tayna Eduarda da Silva Matos*****

RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir limites e possibilidades para o ensino da matemática de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), a partir de um jogo elaborado para o ensino no contexto escolar presencial e adaptado para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, relataremos esse processo com um jogo de matemática proposto para os anos iniciais do ensino fundamental, elaborado por professores e acadêmicos que fazem parte da Oficina Pedagógica de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM). Em razão da pandemia, os professores participantes da OPM/UEM se depararam com a necessidade de pensar e buscar alternativas capazes de garantir a função da escola, mesmo em condições adversas em relação ao que se conhecia até então nas escolas e na sociedade. Buscamos identificar, no grupo de participantes envolvidos com a elaboração desse jogo, limites e possibilidades do ensino e a necessidade de que, em toda modalidade de ensino, não se secundarize os princípios teórico-metodológicos que devem ser levados em conta em sua organização, com o objetivo de assegurar a apropriação dos conhecimentos científicos a todos os alunos.

Palavras-chave: Matemática. Atividade Orientadora de Ensino. Ensino Remoto Emergencial. Situação Desencadeadora de Aprendizagem.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente no Departamento de Teoria e Prática da Educação e no Programa de Pós-Graduação da UEM. ORCID: 0000-0001-5297-7823. Correio eletrônico: lflacanallo@uem.br

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0002-5046-0094. Correio eletrônico: gessicacscs321@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0003-3284-4817. Correio eletrônico: jhenifer.schuete@gmail.com

**** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: 0000-0002-5301-8998. Correio eletrônico: taynaedumatos@outlook.com.

GAMING AND THE MATHEMATICS: PROBLEMATIZING THE EDUCATIONAL ACTION IN REMOTE AND FACE-TO-FACE TEACHING

ABSTRACT

The article aims to discuss limits and possibilities for mathematics teaching according to the assumptions of the Cultural-Historical Theory (CHT) and the Teaching-Orienteering Activity (GTA), from a game designed for teaching in the classroom context and adapted for Emergency Remote Teaching (ERT). Therefore, we will report this process with a math game proposed for the early years of elementary school, made by teachers and academics who are part of the Pedagogical Mathematics Workshop at the State University of Maringá (PMW/UEM). As a result of the pandemic, teachers who participating of PMW/UEM faced with the need to think and seek alternatives capable of guaranteeing the school's role, even in adverse conditions to what had hitherto existed in schools and society. We sought to identify, in the group of participants involved in the development of this game, the limits and possibilities of teaching and the need that, in any type of teaching, we need to consider the theoretical-methodological principles in the teaching organization are underprivileged. Thus, we ensured the appropriation of scientific knowledge to all students.

Keywords: Mathematics. Teaching-orienteeing activity. Emergency remote teaching. Learning triggering situation.

EL JUEGO Y LA MATEMÁTICAS: PROBLEMATIZANDO LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA REMOTA Y PRESENCIAL

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo discutir los límites y posibilidades para la enseñanza de las matemáticas según los supuestos de la Teoría Histórico-Cultural (THC) y la Actividad Docente Orientadora (AOE), a partir de un juego diseñado para la enseñanza en el contexto del aula y adaptado para la enseñanza remota de emergencia (ERE). Para eso, informaremos este proceso con un juego de matemáticas propuesto para los primeros años de la escuela primaria y realizado por profesores y académicos que forman parte del taller pedagógico de Matemática de la Universidad Estatal de Maringá (OPM / UEM). Debido a la pandemia, los docentes participantes de la OPM/UEM, se vieron enfrentados a la necesidad de pensar y buscar alternativas capaces de garantizar el funcionamiento de la escuela, incluso en condiciones adversas a lo que hasta entonces había existido en las escuelas y en la sociedad. Buscamos identificar, en el grupo de participantes involucrados en el desarrollo de este juego, los límites y posibilidades de la docencia y la necesidad de que, en todas las modalidades de enseñanza, no deben pasarse por alto los principios teórico-metodológicos que deben tenerse en cuenta en la organización de la enseñanza, con el objetivo de asegurar la apropiación del conocimiento científico a todos los estudiantes.

Palabras clave: Matemáticas. Actividad de orientación docente. Aprendizaje remoto de emergencia. Situación desencadenante de aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual, marcado pela pandemia da covid-19¹, impactou diretamente a sociedade e exigiu de todos os setores adaptações para garantir a continuidade e a manutenção de seus trabalhos, dentre esses está o setor educacional. A educação encontrou como uma das alternativas para que as aulas acontecessem, mesmo com o distanciamento social, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Sabemos que o ERE não é a melhor alternativa, em termos de ensino, por vários fatores, mas é uma das possibilidades para a realização das aulas. Nesse sentido, a presente pesquisa surgiu da experiência formativa vivenciada na Oficina Pedagógica de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM), com professores da rede básica, docentes e acadêmicos da graduação e pós-graduação. A OPM/UEM é um grupo de estudos com professores e alunos que se reúnem para pensar ações educativas coletivamente voltadas ao ensino de matemática na educação básica, buscando relacionar teoria e prática, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). Na OPM/UEM, são problematizadas, organizadas e elaboradas ações de ensino e aprendizagem de matemática, objetivando promover a apropriação do conhecimento científico.

A pandemia trouxe para a OPM/UEM a necessidade de pensar e buscar alternativas educativas em tempos de ERE, como forma de garantir a função da escola de humanizar os sujeitos, que, muitas vezes, “[...] possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares.” (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 175). Acreditamos que essa função deve ser promovida nos contextos educativos, seja o presencial, seja o remoto, a fim de assegurar as mesmas condições de acesso à educação a todos os alunos.

Diante do cenário atual, compartilhávamos no grupo nossas ansiedades e preocupações, as quais são comuns a todos os educadores brasileiros, com a situação social e educacional enfrentada nas escolas. Dentre tantas novas questões que a pandemia nos colocou, passamos a questionar o seguinte: como pensar a organização de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) frente ao Ensino Remoto Emergencial e ao ensino presencial? De que modo os jogos poderiam ser empregados nesses contextos, auxiliando no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos? Com relação a esses questionamentos, o objetivo de nosso texto é discutir os limites e as possibilidades, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), de ensino a partir de um jogo elaborado para o contexto escolar presencial, bem como a partir de uma versão adaptada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Ao tomarmos como ponto de partida um relato de experiência, descreveremos o movimento de reelaboração do jogo vivenciado por professores e acadêmicos participantes da OPM/UEM durante a pandemia. O jogo proposto, nomeado pelo grupo de *Matcraft*, tem a intenção de materializar uma Situação Desencadeadora

¹ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, que surgiu na China em 2019 e afetou todo o mundo a partir do ano de 2020 (OPAS, 2020).

de Aprendizagem (SDA), a qual pode ser desenvolvida tanto para o ERE quanto para o ensino presencial no retorno das aulas.

Nesse sentido, organizamos o artigo em seções. Na primeira, apresentamos os princípios teórico-metodológicos para o ensino. Na segunda, caracterizamos a metodologia adotada para o relato do movimento de aprendizagem feito. Em um terceiro momento, descrevemos o processo de elaboração de um jogo de matemática para o ensino presencial e para o ERE e, na sequência, o movimento de aprendizagem desse processo na visão dos participantes, destacando princípios teórico-metodológicos que precisam ser levados em conta na organização do ensino.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), estar em atividade permite o desenvolvimento psíquico humano, pois coloca em movimento diferentes ações e estimula a formação de várias funções psicológicas direcionadas à satisfação de uma mesma necessidade.

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

Desse modo, estar em atividade permite aos homens se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente por outros homens em outros tempos. Na escola, quando a THC defende que aos alunos sejam oportunizadas situações que os coloquem em atividade, o que se está defendendo é que eles tenham acesso aos conteúdos historicamente produzidos em resposta a atividades humanas na busca por satisfazer as necessidades da sociedade em um dado momento.

Segundo Moura, Araujo e Serrão (2018, p. 420), a AOE parte desse pressuposto e, enquanto base teórico-metodológica, busca promover, por meio da organização do ensino, o desenvolvimento humano em sua máxima potencialidade. Pensar em um processo de humanização por intermédio de ações educativas direcionadas à apropriação dos conhecimentos científicos, colocando o sujeito em “[...] movimento de aprendizagem em consonância com as suas potencialidades cognitivas e socioafetivas [...]” (MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2018, p. 421), é uma das funções da escola. Para que isso aconteça, o professor também precisa estar em atividade continuamente, pois espera-se que ele possa “[...] gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade.” (MOURA *et al.*, 2010, p. 213). Dessa forma, o professor passa a ser um dos principais responsáveis pela aprendizagem do aluno, partindo da organização do ensino.

Moura *et al.* (2010), com base na estrutura de atividade proposta por Leontiev, propõem um modo de organização da atividade pedagógica, compreendida em conformidade com a atividade de ensino do professor, que objetiva o ensino e a atividade de aprendizagem da criança, o estudo. A atividade de ensino é um mo-

vimento do professor que tem como finalidade assegurar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, já que, através dela, o professor pode

[...] criar situações desencadeadoras de aprendizagem com a clara intencionalidade de promover as condições pedagógicas para que a criança entre em atividade de estudo, objetivando a apropriação de conhecimentos teóricos, constituintes de um projeto político-pedagógico de formação das potencialidades humanas. (MOURA, ARAUJO; SERRÃO, 2018, p. 421).

Neste sentido, na AOE, a atividade de ensino precisa promover a atividade do estudante, “[...] é com essa intenção que o professor organiza a sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.” (MOURA *et al.*, 2010, p. 213). Por isso, o professor em atividade de ensino está constantemente desenvolvendo seus conhecimentos teóricos, os quais servirão como fundamento para a organização das ações educativas propostas.

De acordo com Facci (2004), o ser humano tem atividades principais no decorrer de sua vida, atividades que se destacam em determinados períodos, enquanto formas de o ser humano se relacionar com a realidade. Assim, com destaque para a criança em idade escolar, a atividade principal é a de estudo. A criança em idade escolar não quer apenas fazer o que o adulto faz (por meio da brincadeira de papéis - atividade principal da criança em idade pré-escolar), mas quer saber o que o adulto sabe e na “[...] escola, a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.” (FACCI, 2004, p. 70). Assim, o jogo é uma atividade secundária que poderá possibilitar à criança o aprendizado de conceitos científicos de forma lúdica.

Como destaca Pinheiro (2014), autores como Vygotski, Elkonin e Leontiev aprofundaram seus estudos sobre o jogo, buscando entender como ele afeta o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) da criança. Segundo Lacanallo e Mori (2016, p. 659), o jogo possibilita “[...] aprendizagem de conceitos matemáticos e desenvolvimento do pensamento teórico [...]”. No entanto, é preciso levar em consideração que o jogo, na escola, não pode ser utilizado como mero passatempo, ou recreação apenas; pelo contrário, ele deve ser dotado de intencionalidade. Assim, destacamos que as contribuições do jogo ficam mais evidentes quando materializadas em uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), pois, por meio dessas situações, os alunos são colocados em movimento, elaborando estratégias com o intuito de ganhar, pautadas em conceitos já elaborados pela humanidade.

A SDA, segundo Moura, Araujo e Serrão (2018), tem o objetivo de propor situações que coloquem os alunos em um movimento de pensar em uma solução semelhante à que os seres humanos pensaram há anos para satisfazer as suas necessidades sociais. Moura, Araujo e Serrão (2018, p. 422) destacam que,

Tal como no desenvolvimento histórico e social, a situação desencadeadora de aprendizagem visa colocar a criança em tensão criativa, à semelhança daqueles que a vivenciaram, ao resolver seus problemas autênticos, gerados pelas necessidades de ordem prática ou subjetiva.

Essas situações desencadeadoras de aprendizagem podem propor um problema capaz de mobilizar o indivíduo ou o coletivo para solucioná-lo.

O aluno, ao desejar vencer um jogo, necessita solucionar as situações propostas, criar estratégias para atingir objetivos, entender o que está envolvido nas jogadas, ou seja, a necessidade de vencer o motivará a se apropriar dos conhecimentos. Os jogos, enquanto uma SDA, auxiliarão o professor no ensino de conceitos matemáticos, desde que os objetivos e a intencionalidade estejam bem definidos.

Mas será possível trabalhar com jogos nesse contexto de pandemia, em que as escolas estão fechadas ao ensino presencial? A AOE pode ser uma possibilidade também no ERE? Acreditamos que sim, desde que sempre se leve em consideração seus princípios, para que os motivos e necessidades que nos mobilizam a pensar e organizar o ensino não sejam diferentes.

Em decorrência da pandemia, em 2020, o ensino presencial foi impossibilitado nas escolas e universidades de vários lugares do mundo e, em especial, em nosso país. Não podemos negar essas mudanças, mas também devemos nos lembrar da capacidade do ser humano de, a partir das necessidades que lhe são postas, se adaptar ao meio e às condições, para desenvolver ações criadoras.

Moreira e Schlemmer (2020) apontam a necessidade de diferenciar o Ensino Remoto de outras modalidades, como o Ensino a Distância (EaD), isso porque o termo “remoto” corresponde a um distanciamento geográfico e, na modalidade do ERE, “[...] o ensino presencial físico (mesmo cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). A presença na sala de aula do professor e do aluno é transposta para uma sala virtual, mas de maneira temporária, em tempos de emergência ou crise.

Não buscamos, por meio deste estudo, defender ou criticar o Ensino Remoto como melhor ou pior opção, mas considerar suas possíveis contribuições, já que essa experiência, advinda de um momento de crise, poderá ter implicações no retorno ao modo presencial, que pode passar a contar com o uso de recursos digitais nas aulas. Preponderantemente, visamos defender o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, tendo por base os pressupostos da AOE, a qual afirma que a concepção e a preocupação com o ensino deve ser a mesma, independentemente do contexto em que se apresenta.

Assim, nessa modalidade de ERE, a forma de entender o ensino precisa ser considerada, não podemos perder a tríade de vista: concepção de aluno, de conhecimento e de forma que são elementos vinculados e dotados de significado, os quais têm o objetivo de conduzir o trabalho pedagógico (MARTINS, 2011). O movimento de considerar os conhecimentos que o estudante já domina, visando ao desenvolvimento de conhecimentos mais elaborados que ele deverá dominar, só será possível por intermédio da escola e, dessa maneira, “[...] elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 19).

Nesse sentido, tanto no ERE, quanto no ensino presencial, essas concepções devem estar presentes. Por isso, a OPM/UEM, como um coletivo que estuda a organização do ensino, elaborou o jogo *Matcraft*, como uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), para trabalhar o conceito de agrupamento e, na sequência do artigo, passamos a apresentar a metodologia empregada.

3 METODOLOGIA

Este estudo, em forma de relato de experiência, é uma narrativa que “[...] simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico.” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 235). A partir desta delimitação, buscamos conhecer o movimento de elaboração de um jogo feito pelos participantes da OPM/UEM, a qual é composta por professores da rede básica, docentes e acadêmicos da graduação e pós-graduação. O grupo teve como um de seus desafios elaborar um jogo, pensando tanto na modalidade de ensino presencial quanto na remota, por conta do contexto de pandemia.

No intuito de conhecer o movimento de elaboração deste jogo, enviamos um questionário *Google Forms*, sem requerer a identificação dos participantes, com 4 perguntas abertas e 1 fechada, para identificar e compreender o que motivou esse trabalho e as implicações e/ou adaptações do jogo quando pensamos no ensino em diferentes contextos. Os dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos da THC e da AOE. Esse referencial teórico entende que tanto o professor quanto o aluno precisam estar em atividade, sendo, respectivamente, uma atividade de ensino e a outra de aprendizagem, conforme Moura *et al.* (2010). A partir dessa compreensão, as atividades devem ter objetivos e propósitos que auxiliem no entendimento da realidade e na organização de ações educativas que promovam a apropriação de conhecimentos nos alunos.

Os participantes da OPM/UEM, colocando-se em atividade de estudo, buscaram pensar em estratégias para utilizar o jogo criado coletivamente tanto no ERE quanto no presencial. Pensar em alternativas didáticas que possibilitem o ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais de escolarização é uma necessidade em todos os contextos e modalidades de ensino. Assim, destacamos a relevância do professor e o quanto ele precisa se manter em constante estudo para organizar o ensino e proporcionar, mesmo diante de condições difíceis ou diferenciadas, a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade: “[...] essa tarefa demanda condições objetivas para sua efetivação. Uma delas é a formação contínua do professor, tendo como núcleo dos seus estudos sua atividade principal: o ensino.” (MORAES; MOURA, 2009, p. 102).

Dessa forma, objetivando colocar o professor em atividade de ensino e em movimento de contínua formação, como participantes da OPM/UEM, por meio de um relato da elaboração de um jogo feito pelo grupo, a seguir, esperamos demonstrar como trabalhar com a organização, as propostas de situações desafiadoras e os recursos didáticos que oportunizam a esse profissional rever seus objetivos educacionais, conteúdos e estratégias de ensino.

4 JOGO MATCRAFT: UMA SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado em regime temporário para assegurar a continuidade do ano letivo, como em muitas outras instituições de ensino. Devido a esse cenário, os grupos de estudo precisaram se adequar aos encontros de forma remota, uma

modalidade antes não considerada e que demandou o uso e o estudo das tecnologias e das plataformas digitais, para que os encontros formativos acontecessem.

O jogo *Matcraft* foi elaborado nesse contexto pela OPM/UEM, em 2020. Inicialmente, ele foi pensado para o ensino presencial, com o objetivo de nos permitir trabalhar conceitos de agrupamento e foi inspirado no original *Minecraft*, o qual foi lançado, oficialmente, em 2011, e é muito jogado por pessoas de faixas etárias distintas, mas, em especial, crianças e adolescentes. De acordo com o *site* G1 de notícias (2020), o jogo bateu a marca de mais de 200 milhões de cópias vendidas em todo o mundo, atraindo principalmente jogadores mais novos. A partir dessa informação, o grupo decidiu, como estratégia para motivar o interesse dos alunos para o conceito citado, elaborar o jogo, aproximando a matemática de alguns aspectos do *Minecraft*.

A partir da preocupação em criar motivos e possibilitar aos discentes trilhar o caminho historicamente percorrido pelo ser humano para realizar agrupamentos, buscamos uma Situação Desencadeadora da Aprendizagem (SDA), na qual, por meio das trocas, os alunos reconhecessem, em suas ações, motivos e necessidades para aprenderem a agrupar objetos e quantidades em busca da solução. O objetivo do jogo é realizar o máximo de trocas possíveis para ganhar “diamantes” (que, no ensino presencial, seriam representados por caixas de papelão e/ou embalagens) e conseguir montar um objeto com as diversas caixas disponíveis, mantendo a ideia do jogo original, em que se busca construir diferentes objetos com os materiais coletados durante o jogo.

Para isso, a nossa proposta foi disponibilizar um tabuleiro (FIGURA 1) dividido em quatro partes, representando os elementos da natureza: madeira; ferro; ouro; e pedras (presentes no jogo original). O jogo é constituído por 4 partidas e pode ser jogado por até 4 alunos e um juiz, o qual fica responsável por conferir as jogadas e auxiliar as trocas.

Figura 1 – Tabuleiro do jogo no ensino presencial



Fonte: registrada pelas autoras.

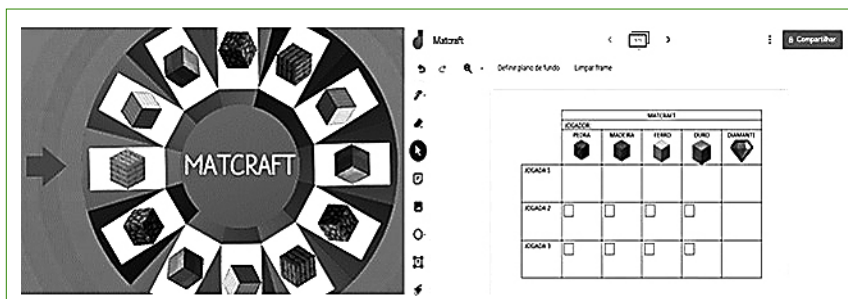
No início da partida, cada jogador recebe oito sementes de girassol e deve lançá-las sobre o tabuleiro, procurando acertar os espaços que representam os elementos. Para conquistar o “diamante”, o jogador precisará ter ao menos uma

semente em cada um dos elementos para realizar as trocas. Por exemplo, se duas sementes caírem em cada um dos 4 elementos do tabuleiro, ele ganhará 2 madeiras, 2 ferros, 2 ouros e 2 pedras, representados, respectivamente, por 2 palitos de madeira, 2 parafusos, 2 círculos dourados e 2 pedras. Assim, ele pode fazer duas trocas por dois diamantes, imediatamente, ou no final do jogo.

A cada jogada, é necessário que o aluno faça as trocas e registre-as na tabela disponibilizada (FIGURA 2). Ao final das 4 partidas, todos os jogadores vão construir juntos, com os diamantes conquistados, algum objeto no tempo previamente estipulado.

Para que o jogo pudesse acontecer durante esse ano de 2020, pensamos em formas de desenvolvê-lo no ERE, buscando suporte nas tecnologias digitais. Com isso, em vez de um tabuleiro, foi criada uma roleta (FIGURA 2), utilizando o *Wordwall* - uma plataforma gratuita que permite criar jogos - e para o registro das jogadas foi utilizada uma tabela no *Jamboard* - ferramenta do *Google* que permite compartilhamento e edição do documento por telas simultâneas para a realização do jogo.

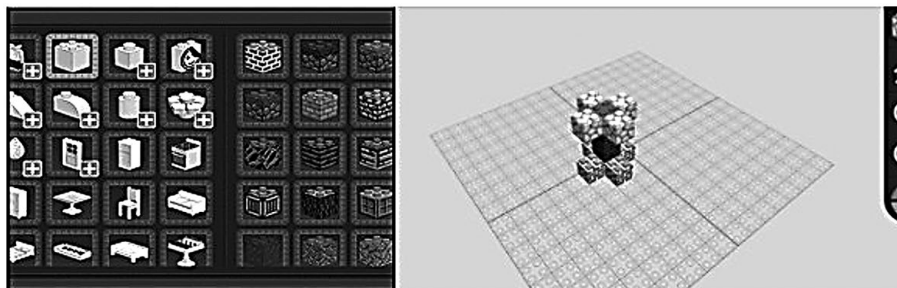
Figura 2 – Roleta no *Wordwall* representando os elementos do jogo para o ERE e tabela no *Jamboard* para o registro das jogadas



Fonte: registrada pelas autoras.

A intenção é que o aluno, ao girar a roleta *on-line*, obtivesse o elemento e registrasse na tabela as quantidades, ao mesmo tempo que deveria realizar as trocas. Assim, a cada 4 elementos diferentes conquistados, o jogador trocava por um diamante para montar sua construção no aplicativo *Draw Brinks*, como no exemplo da flor na Figura 3.

Figura 3 – Peças disponíveis no *Draw Brinks* para realizar a construção



Fonte: registrada pelas autoras.

Esse aplicativo permite a criação de construções livres e dirigidas com peças de diferentes formatos. Além disso, pode ser desenvolvido em um grupo, no qual

um dos integrantes movimenta as peças, enquanto os outros direcionam a ação na videochamada.

Assim, quando comparamos as ações realizadas pelos alunos no jogo *Matcraft* no ensino presencial e no ERE, constatamos algumas diferenças e singularidades que não podem deixar de ser apontadas. Para tanto, elaboramos o Quadro 1.

Quadro 1 – *Matcraft*: ensino presencial x ensino remoto

	ENSINO PRESENCIAL	ENSINO REMOTO
OBJETIVO	Realizar trocas para conquistar o máximo de diamantes e realizar a construção de algum objeto no tempo estipulado.	Realizar trocas para conquistar o máximo de diamantes e realizar a construção de algum objeto no tempo estipulado.
MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Tabuleiro com 4 elementos da natureza: madeira, ferro, ouro e pedras; - Sementes; - Caixas de papelão; - Tabela de registro impressa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roleta com 4 elementos da natureza: madeira, ferro, ouro e pedras; - Aplicativo com peças para construção de objetos; - Tabela de registro das pontuações no <i>Jamboard</i>.
REGRAS	<ul style="list-style-type: none"> - Máximo de 4 jogadores e 1 juiz; - Cada jogador, na sua vez, receberá 8 sementes e as lançará sobre o tabuleiro, procurando acertar nos espaços que representam os elementos; - A cada 4 elementos diferentes conquistados, efetua-se uma troca por 1 diamante; - Ao final, coletivamente, os alunos com os diamantes conquistados farão a construção de um objeto com o tempo prévio estipulado; - As trocas podem ser feitas ao final de cada jogada ou após as 4 jogadas; - Vence o grupo que conseguir realizar as construções no tempo estipulado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Máximo de 4 jogadores e 1 juiz; - Cada jogador, na sua vez, vai girar a roleta 8 vezes e registrará na tabela quais e quantos elementos foram obtidos; - A cada 4 elementos diferentes conquistados, efetua-se uma troca por 1 diamante; - As trocas serão feitas ao final de todas as jogadas; - Ao final, as trocas serão feitas por peças do aplicativo <i>Draw Brinks</i>. Um dos integrantes do grupo ficará responsável por movimentar as peças e contará com a participação dos demais membros da equipe. As ações podem ser desenvolvidas dentro do tempo estipulado.

Fonte: elaborado pelas autoras.

5 O MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS PROFESSORES

Após o relato das regras e do jogo em si, pensando nas duas modalidades de ensino disponíveis para o contexto da pandemia, fomos identificar o movimento de aprendizagem feito pelos participantes que elaboraram o jogo aqui proposto. Integram este grupo, envolvido na elaboração do jogo da OPM/UEM, 12 participantes e, destes, responderam ao questionário 8, sendo 5 professores da rede básica, 2 graduandos, 1 mestrando e 1 doutorando.

Na discussão dos dados, utilizaremos a letra P seguida de um número para identificar a quem se refere, destacando em itálico suas falas. Primeiramente, perguntamos: “Qual(is) foi(ram) os princípios da AOE pensados ao propor o *Matcraft* para o ERE?”. A esta questão, obtivemos respostas como estas:

P1: Professor e aluno em atividade. O jogo não ser visto como brincadeira. Uma preocupação foi com o fato do professor estar realmente motivando o aluno a aprender com o jogo? promove a apropriação de conceitos?

P4: Elementos da AOE: ter SDA, atividade de ensino, atividade de aprendizagem, problema desencadeador.

P7: Manter o motivo, sujeito, objetivo, necessidade e operação presentes nas regras e no jogo em si.

Nessas respostas, os participantes identificam conceitos fundamentais da AOE, que foram considerados tanto para o Ensino Remoto quanto para o presencial, demonstrando a preocupação do professor de organizar o ensino, levando em conta suas condições e realidades. Esse é um movimento característico da AOE. Esses princípios, percebidos pelos participantes na organização da atividade de ensino, evidenciam a importância de que o aluno esteja em atividade e das características dessa base teórico-metodológica.

Necessidade, motivo, ação e operação. O motivo é regido por uma necessidade, que mobiliza as ações, as quais estão subordinadas a objetivos e dependem das condições para a sua realização por meio das operações, que nada mais são que os modos de realização da ação. (MORAES; MOURA, 2009, p. 100).

Na adaptação do jogo, os participantes destacaram preocupações que não podem ser desconsideradas no ERE, tais como: direito ao acesso; as condições individuais do sujeito; melhor adequação do jogo para não perder sua essência, finalidade e formas de registro.

P7: Manter o caráter lúdico do jogo e que o jogo mobilize os estudantes para a apropriação de conceitos.

P3: Possibilidade de os alunos trocarem estratégias nos grupos, embora o ERE possibilite a realização de jogos virtuais, a maioria ainda tem a participação individual das crianças.

A necessidade de mediação e interação do aluno no processo de apropriação de conceitos é uma consideração que demonstra o movimento do professor na AOE, o qual deve buscar estar em atividade de ensino e pensar em potencializar a atividade de aprendizagem do aluno. Isso porque fica evidente a preocupação dos participantes em assegurar o jogo como atividade, mobilizando diferentes ações e funções mentais nos jogadores.

Posteriormente, perguntamos: “Você identifica limites e possibilidades com tal readequação do jogo? Se sim, quais?”. A maioria das respostas consideraram como limite a falta de acesso às tecnologias por parte dos estudantes, questão que não pode ser desconsiderada, visto que interfere no direito à educação de qualidade que deve ser garantido pelo Estado. Mas, ao pensarmos especificamente no

jogo, notamos que algumas possibilidades e limites relacionados à AOE também foram destacados.

P5: Possibilidades de se trabalhar não apenas por exemplo, com o 1.º ano, mas com o 2.º ano, podendo adequar a faixa etária. Outra possibilidade é criar novas regras, conforme a turma.

P6: Deixar de ser jogo e virar uma sequência de ações sem significado. Não atingir todos os alunos. Não só quanto à tecnologia, mas também na mobilização de motivos para o estudo.

Essas falas demonstram a preocupação do professor em cumprir o objetivo de colocar o aluno em atividade e adequar a situação às necessidades dos estudantes, para que eles se apropriem dos conceitos historicamente produzidos. Moura *et al.* (2010, p. 216) afirmam o seguinte:

Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental ao mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, orientando e organizando o ensino [...].

Para finalizar, questionamos: “Você considera que os recursos digitais utilizados para reelaborar o jogo podem ser aproveitados após o ensino remoto?”. A essa pergunta, oito participantes responderam ser possível aproveitar os recursos digitais, considerando que a escola dispunha deles. Apenas um respondeu “talvez”, mas não descartou a possibilidade de tal uso.

P5: Talvez, mas acredito que o presencial se torne mais interessante para a criança e mais potencial para seu desenvolvimento.

P1: O jogo, em seu formato digital, manteve a essência do problema desencadeador proposto no jogo em sua forma física. Assim, pode ser usado como uma variação. Um jogo intencionalmente pensado nunca é desenvolvido apenas uma vez com os alunos, assim essa forma tecnológica é uma importante variação que pode mobilizar processos psíquicos que o jogo no formato físico abordaria de outra forma (ou com menor intensidade).

Pelas falas, os participantes não descartam a possibilidade de continuar fazendo o uso das tecnologias digitais, as quais já eram uma necessidade antes mesmo da pandemia, a qual exigiu dos professores a apreensão de novos recursos tecnológicos. Os docentes veem possibilidades de continuar utilizando o que aprenderam, como percebemos pelas respostas dadas ao longo do questionário.

As respostas evidenciam o movimento feito pelos participantes da OPM/UEM de planejar práticas e situações de ensino capazes de manter os princípios da AOE, seja na modalidade de ensino remoto, seja na presencial, com uma preocupação com a aprendizagem do aluno. As falas evidenciam que a preocupação foi assegurar que os alunos estivessem em atividade por meio do jogo, atividade essa também vivenciada pelos participantes ao elaborarem o recurso. Percebemos a intencionalidade em cada material, regra e/ou encaminhamento proposto. Os participantes se colocaram em atividade de ensino, de forma coletiva, para assegurar

a atividade de aprendizagem do aluno, o que, na dinâmica do trabalho formativo, denominamos de formar-se formando.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato do movimento de elaboração de um jogo produzido por acadêmicos e professores, vinculados a um grupo de estudos sobre o ensino da matemática, foi possível verificar a necessidade de colocar os sujeitos que ensinam em atividade de ensino, para que possam encontrar estratégias para potencializar a atividade de aprendizagem do aluno. Além disso, a partir dos pressupostos da THC e da AOE, em relação a essa atividade, não perdemos de vista a função social da escola: assegurar a apropriação do conhecimento historicamente construído, independentemente da modalidade de ensino, seja ela remota, seja ela presencial.

A pandemia exigiu de todos os profissionais, inclusive dos professores, adequações metodológicas, para que, por meio do ensino remoto, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não fosse interrompido ou inviabilizado. Nosso objetivo, no texto, não foi criticar ou defender o ensino remoto, mas apontar possibilidades para que a escola cumpra seu papel de ensinar, independentemente das condições, explorando algumas ferramentas digitais.

Com o jogo *Matcraft*, proposto inicialmente para o ensino presencial, os participantes da OPM/UEM buscaram formas para adaptá-lo ao contexto remoto, assegurando a intencionalidade na escolha de cada material, regra e/ou encaminhamento adotado, sustentando, nas duas modalidades de ensino, as mesmas ações e objetivos do trabalho escolar. Para que possamos criar a necessidade de colocar o aluno em atividade, precisamos primeiro possibilitar ao professor estar em atividade. Esse movimento precisa ser coletivo e envolve o corpo docente que atua em uma determinada instituição, levando-o a organizar os conteúdos, no planejamento, de maneira organizada e criativa, como foi expresso nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e na elaboração do jogo.

Destacamos que o movimento possibilitado a esses profissionais que ensinam matemática pode enriquecer as aulas presenciais e/ou remotas, desde que se assegure a eles a possibilidade de uma formação continuada pautada em princípios teórico-metodológicos bem definidos. Nesse sentido, acreditamos que oportunizar ao professor estar em movimento, para pensar o ensino e seus conceitos, é uma forma de mobilizar diferentes ações mentais que desenvolvem várias funções psicológicas direcionadas à satisfação de uma mesma necessidade: ensinar a todos alunos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.172-181, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382/14349>. Acesso em: 14 jul. 2021.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1,

p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2021.

LACANALLO, L. F.; MORI, N. N. R. “Psiu, estou jogando!!”: o jogo no ensino da Matemática. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 657-678, jul/set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189147556008>. Acesso em: 2 out. 2021.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

MARTINS, L. M. MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 15-26, mar. 2015. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2079/1035>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2011. 250 p. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/3094. Acesso em: 2 out. 2021.

MORAES, S. P. G. de; MOURA, M. O. de. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 97-116, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/2960>. Acesso em: 2 out. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. 35 p. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 10 maio 2021.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 411-430, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231197716.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PINHEIRO, S. N. S. Pesquisa sobre o jogo na psicologia Histórico-Cultural. *X Amped Sul*, Florianópolis, out. 2014. 16 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1267-1.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

SOTO, C. 'Minecraft': como jogo independente se tornou uma das maiores franquias do mundo. *G1*, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/games/noticia/2020/06/09/minecraft-como-jogo-independente-se-tornou-uma-das-maiores-franquias-do-mundo.ghtml>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

Recebido em: 30 jul. 2021.
Aceito em: 8 nov. 2021.

O *POWER POINT* NARRADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES DO NAMIBE

*Elias Kakapa Chamonengue Watengãla**, *Domingos Salomão***,
*Oswaldo Pedro Candeia Jamba****

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo descrever e refletir sobre o impacto do uso do *Power Point* narrado, convertido em vídeo como estratégia didática utilizada pelos professores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe (Angola), em tempo de pandemia. A pesquisa teve uma abordagem de natureza quali-quantitativa e descritiva quanto aos objetivos preconizados. A investigação contou com a participação de dez professores. Além da revisão bibliográfica, foi utilizado um inquérito por questionário para a recolha de informação cujos resultados foram analisados por técnica de análise de conteúdos e sintetizados de acordo com a convergência de opiniões. Os resultados revelam ser pertinente o uso do *Power Point* como estratégia didática em tempo de pandemia pelas inúmeras vantagens que possui, desde o ponto de vista financeiro, de recursos tecnológicos até a facilidade de acesso do conteúdo. Além disso, desenvolve no estudante um espírito motivacional, investigativo, tornando-o independente e responsável, levando-o, assim, a atingir os objetivos didático-pedagógicos do ensino superior e proporcionando-lhe uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: *Power Point*. Estratégia didática. Pandemia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades do Namibe.

* Mestre em Química Medicinal pela Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências, Covilhã (Portugal). Professor efetivo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe (Angola), Regente do curso de Química. ORCID: 0000-0001-6421-5228. Correio eletrónico: eliaskakapa@gmail.com

** Doutorando em Matemática e Aplicações na Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências, Covilhã (Portugal). Professor efetivo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe (Angola), Professor de Matemática. ORCID: 0000-0002-4072-3532. Correio eletrónico: mahola69@live.com.pt

*** Mestre em Matemática e Computação pela Universidade do Minho, Faculdade de Ciências, Braga (Portugal). Professor colaborador da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade do Namibe (Angola), Professor de Matemática e Informática. ORCID: 0000-0001-9773-1325. Correio eletrónico: osvaldo199140@hotmail.com

THE NARRATED POWER POINT AS A DIDACTIC STRATEGY IN
PANDEMIC TIME. AN EXPERIENCE IN FACULTY OF
SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES OF NAMIBE

ABSTRACT

This study aimed to describe and reflect on the impact of using narrated PowerPoint converted to video as a didactic strategy used by professors at the Faculty of Social Sciences and Humanities at the University of Namibe-Angola in time of pandemic. The investigation had a qualitative-quantitative and descriptive approach regarding the preconized objectives. The investigation had the participation of 10 teachers, in addition to the literature review, a questionnaire was used to collect information, the results of which were analysed using a context of analyses technique and synthesized according to the convergence of opinions. The results reveal to be relevant regarding the use of Power Point as a didactic strategy on time of pandemic due to the numerous advantages that it has from the financial point of view of technological resources and easy access to the context and on the other, it develops a spirit in student's investigation, motivates, making independent and responsible, thus taking the didactic-pedagogical objectives higher and providing students with meaningful learning.

Keywords: PowerPoint. Didactic strategy. Pandemic. Faculty of Social Sciences and Humanities.

EL POWER POINT NARRADO COMO ESTRATÉGIA DIDÁCTICA EN
TIEMPOS DE PANDEMIA. UNA EXPERIENCIA EN LA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE NAMIBE

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir y reflexionar sobre el impacto del uso del Power Point narrado, convertido en vídeo como estrategia didáctica, utilizada por los profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Namibe-Angola, en tiempos de pandemia. La investigación tuvo un abordaje de naturaleza cuali-cuantitativa y descriptiva en cuanto a los objetivos trazados. La investigación contó con la participación de diez profesores. Además de la revisión bibliográfica, fue utilizada una encuesta por cuestionario, para la recogida de información cuyos resultados fueron analizados, por la técnica de análisis de contenidos y sintetizados de acuerdo con la convergencia de opiniones. Los resultados revelan la pertinencia del uso del Power Point como estrategia didáctica en tiempos de pandemia, por el sin números de ventajas que posee, desde el punto de vista financiero; recursos tecnológicos y por las facilidades de acceso del contenido y, por otra parte, desarrolla en el estudiante el espíritu motivacional e investigativo, tornándolo independiente y responsable, logrando así los objetivos didácticos-pedagógicos de la enseñanza superior y proporcionar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras clave: Power Point. Estrategia didáctica. Pandemia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de Namibe.

1 INTRODUÇÃO

O sistema educativo em nível mundial foi significativamente afetado pelo vírus causador da COVID-19, dificultando, até certo ponto, o normal funcionamento das Instituições de Ensino em todos os seus subsistemas, principalmente no que se refere às atividades letivas, condicionando o processo de ensino-aprendizagem e obrigando os governos a procurarem alternativas para minimizar tal impacto (BRÁS, 2021).

Em Angola, por meio de uma circular, o Ministério do Ensino Superior orientou as instituições deste nível de ensino a realizarem uma divisão das turmas em dois grupos e com um sistema de aula semipresencial, nomeadamente uma semana para um grupo e outra para o outro. Os docentes e gestores foram orientados a pensar em alternativas educativas, reformulação do programa analítico das disciplinas, a fim de que se desse continuidade às atividades letivas.

A dificuldade financeira, aliada à insuficiência de recursos tecnológicos, sinal de internet e nível de domínio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) dos professores e estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades (FCSH), refletido na dificuldade do uso do *WhatsApp* e *Facebook* para o envio dos conteúdos e possíveis interações e esclarecimentos de dúvidas por meio de mensagem e videochamadas, levou à implementação de outra ferramenta que proporciona ao professor maior tempo de preparação dos conteúdos, o denominado “*Power Point* narrado”.

Esta ferramenta possibilita a transferência dos conteúdos aos estudantes, a leitura do conteúdo sem necessidade de internet ou um computador, bastando apenas um *pen drive* ou DVD, para que o estudante possa ver e ouvir a explicação do professor avançando ou recuando, quando necessário, até compreender, por meio de outros aparelhos.

Os aspectos, ora referenciados, levaram os autores à realização desta pesquisa, que teve como objetivo: refletir sobre o impacto do uso do *Power Point* narrado convertido em vídeo como estratégia didática em tempo de pandemia na FCSH do Namibe.

2 ESTADO DE ARTE

O mundo viveu grandes momentos de turbulência nos últimos 24 meses devido à pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Angola não é exceção desta realidade, pois seus efeitos negativos sentem-se em todas as esferas da sociedade, isto é, desde as pequenas às grandes Instituições; estando inclusas, neste rol de instituições, as do Ensino Superior.

As nações e organizações mundiais têm mobilizado todos os esforços no sentido de minimizar as consequências resultantes deste impacto, fazendo com que as instituições reconfigurassem seus processos organizativos, a fim de adequar seu funcionamento às contingências impostas pela pandemia.

As instituições de ensino superior (IES), pela sua natureza e objeto social, são, sem dúvida, molas impulsoras do desenvolvimento económico-social. Contribuem, dessa forma, na diminuição das consequências do impacto da pandemia de grande realce. Assim, as IES, para dar continuidade às suas exigentes

tarefas, e na perspectiva de conciliar dois elementos essenciais, nomeadamente, o de salvaguardar o bem mais precioso – a vida humana – e o cumprimento da sua tarefa de ensino e investigação, têm vindo a redesenhar metodologias e técnicas e incorporar novos procedimentos, aliando-se às TICs.

2.1 Uso das TICs no ensino superior em tempo de pandemia

As TICs constituem-se num conjunto de técnicas e soluções que dão suporte quer às tarefas administrativas, quer às de fórum académico-científico. O seu uso correto coloca o funcionamento das IES num patamar de desenvolvimento tecnológico, que é o apanágio do século XXI.

A aplicação das TICs no processo de ensino-aprendizagem (PEA) no ensino superior é extremamente importante, porquanto é a este nível onde são formados os cidadãos que vão brindar à atual sociedade, permitindo sua integração e a sobrevivência da espécie humana. Esta aplicação deve ter como propósito promover a aprendizagem por parte do estudante; tornar sua participação mais ativa; mobilizando com maior frequência o desenvolvimento dos processos de pensamento, sendo que isto implicará maior responsabilidade da sua aprendizagem e consistência no processo de assimilação dos conteúdos.

Outro pressuposto a ter em conta nesta aplicação tem a ver com a facilidade de acesso, e em diferentes formatos, dos materiais relacionados ao conteúdo de aprendizagem (MOMO *et al.*, 2017). Esta aparente partilha de responsabilidade na condução do PEA entre o professor e o estudante, por conta da aplicação das TICs, não retira do professor o ónus de planificar e conduzir o processo.

O uso das TICs no PEA nas IES, de algum tempo para cá, tem-se mostrado imprescindível, devido às suas valências. Com o advento da COVID-19, porém, o seu emprego tornou-se substancial, pois o distanciamento social veio dar ênfase a esta aplicação, facilitando, deste modo, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem (MOMO *et al.*, 2017).

Esta situação impõe que o professor tenha conhecimentos e habilidades no uso de recursos tecnológicos, para empreender a comunicação com os alunos e disponibilizar materiais e recursos necessários à aprendizagem em tempo de pandemia. Nesta circunstância, somos levados a concordar e reconhecer a utilidade da caracterização feita pelos investigadores Roberts, Romm e Jones (2000) acerca dos saberes dos professores sobre as TICs. O seu uso no tempo de pandemia não deve ser encarado como uma inovação, antes, pelo contrário, são confiadas novas tarefas e funcionalidade, conferindo maior qualidade à aprendizagem dos estudantes neste momento de perturbações provocadas pela COVID-19.

2.2 Estratégias didática no ensino superior em tempo de pandemia

As medidas para conter a propagação da pandemia do coronavírus incluem, entre outras, o distanciamento físico entre as pessoas. Este fato obrigou as IES de Angola a abdicar, de certo modo, das diferentes metodologias de ensino presencial, passando a adotar diversas estratégias de ensino semipresencial, consentâneas ao momento emergencial imposto pela COVID-19. Consequentemente,

para concretização deste tipo de ensino, os professores, no ensino superior, devem lançar mão de novas estratégias, aquelas que centram maior protagonismo ao estudante.

Estas estratégias requerem do estudante uma nova postura quanto à sua aprendizagem. Nela, a busca e a interpretação da informação são cada vez mais exigentes; as formas de interação entre professor e estudante têm nova dinâmica e configuração, essencialmente estabelecida por meios de recursos tecnológicos.

No entanto, é mister conceituar o termo estratégias antes de nos embrenharmos na análise das estratégias empregues pela FCSH do Namibe em tempo de pandemia.

Estratégia é um termo emprestado de organismos militares, com sentido de arte de planificar e dirigir grandes movimentos militares para alcançar objetivos propostos de forma eficiente; porém, muitos estudiosos da área da didática têm transferido este termo para sua esfera, para se referir a procedimentos adotados por professores para dirigir o processo de ensino-aprendizagem com intuito de alcançar objetivos de uma unidade temática ou unidade curricular. De fato, pode-se afirmar que

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento como processo de ensino. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos - professores e alunos. E estar presentes no contrato didático, registrado no programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 70).

Devemos ressaltar que o alcance dos objetivos é uma categoria fundamental a considerar na seleção das estratégias didáticas a tomar para a condução do processo de ensino-aprendizagem (OLISKOVICZ; PIVA, 2012).

Nessa perspectiva, as estratégias de ensino devem ser aplicadas de forma coerente para que estimulem a criatividade dos estudantes, contribuindo, deste modo, para o alcance dos objetivos didático-pedagógicos (VASCONCELOS *et al.*, 2013). Em função do exposto acima, a FCSH do Namibe tomou como estratégia didática para levar a cabo sua atividade letiva o *Power Point* narrado.

2.3 O *Power Point* narrado como estratégia didática em tempo de pandemia no ensino superior

O uso de recursos tecnológicos nas IES de Angola e, de forma particular na FCSH do Namibe, tem-se tornado uma prática recorrente. A demanda por estes recursos deve-se em grande medida pelo reconhecido contributo que estes emprestam na promoção da melhoria dos processos que permeiam o funcionamento destas instituições.

A formação técnico-profissional de cidadãos a altura das exigências de desenvolvimento social e tecnológico que as sociedades atuais experimentam ocorre preferencialmente nas IES. Esta formação realiza-se por intermédio do processo de ensino-aprendizagem, onde sua execução conjuga-se pela utilidade de recursos tecnológicos e o *Power Point* narrado pode ser uma boa ferramenta.

O *Power Point* é um aplicativo que permite fazer apresentações de conteúdos na sala de aula por meio de diapositivos. A sua aplicação vai para além da educação, sendo o mundo dos negócios outro campo de aplicação. O *Power Point* tem evoluído bastante nos últimos anos, tendo-lhe sido acrescentados novos elementos, tais como os seguintes: inserção de vídeo, áudio, imagens, o que lhe confere novas funcionalidades adequadas ao desenvolvimento das TICs (SANCHES, 2015).

Algumas vantagens do uso do *Power Point* (JONES, 2003):

- a) o seu uso adequado influencia positivamente os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem;
- b) facilita a boa estruturação de uma apresentação;
- c) o uso do *Power Point* pode apelar a diferentes estilos de aprendizagem, pois as apresentações que incorporam recursos audiovisuais são mais cativantes aos estudantes;
- d) facilita a distribuição aos alunos destes materiais, bem como a sua posterior modificação;
- e) os ficheiros podem ser gravados ou impressos em diferentes formatos.

Por imposição de medidas para contenção da pandemia, a FCSH do Namibe, a par de outras instituições de ensino superior, também adotou o ensino remoto. Ainda assim manteve a exposição oral do professor como estratégia de ensino, mas com recurso ao *Power Point*, sendo que a este foi incorporado o áudio para suprir as insuficientes indicações pontuais feitas pelo professor se executado de forma presencial.

A este tipo de *Power Point* designamos de *Power Point* narrado, que, quando convertido em vídeo, passa a apresentar um ficheiro em outro formato que não *ppt*, com vantagens acrescidas em relação ao formato anterior:

- a) permite ao estudante pausar e fazer as suas anotações enquanto a aula ocorre;
- b) não é necessário ter acesso à internet, ter um smartphone ou computador para que o mesmo tenha acesso à videoaula;
- c) permite ao estudante colocar esse material em dispositivos como disco CD-ROM, DVD-Rom ou em um Pen Drive, e facilmente poderá assistir à videoaula em casa, em um reproduzidor de DVD, em uma TV plasma ou em qualquer dispositivo onde se possa ler disco e/ou conectar Pen Drive e que reproduza vídeo.

Para execução desta estratégia didática levaram-se em conta os seguintes procedimentos:

- a) o conteúdo das unidades curriculares foi dividido em duas partes: uma administrada de forma presencial, outra de forma remota. Para as aulas dadas de forma remota, os alunos tiveram acesso aos conteúdos por meios de dispositivos de armazenamento;
- b) as turmas foram previamente divididas em dois grupos, com assistência às aulas feitas de forma alternada, semanalmente.

3 METODOLOGIA

A justificativa para a realização desta pesquisa assenta-se na perspectiva de reconhecer a necessidade de empreender estratégia didática inovadora e motivadora e que reflete significativamente no processo de ensino-aprendizagem em tempo de pandemia no subsistema do Ensino Superior e as dificuldades encontradas para sua implementação, devido ao vasto problema que o país possui, no que se refere às condições de implementação de Tecnologias de Informação e Comunicação e do acesso à internet.

Para direcionar o estudo, foi elaborada a seguinte pergunta: quais as vantagens que o *Power Point* narrado pode proporcionar como estratégia didática na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades do Namibe em tempo de pandemia?

Adotou-se uma metodologia de investigação de natureza quali-quantitativa, uma vez que a análise dos dados foi realizada numa dimensão teórica baseada nas opiniões sobre o objeto de estudo, sem, no entanto, negligenciar alguns aspectos quantitativos (OLIVEIRA, 2011).

Tendo em conta os objetivos, a pesquisa foi caracterizada como descritiva pelo fato de descrever e refletir sobre as opiniões dos professores a respeito do impacto do *Power Point* narrado como alternativa didática em tempo de pandemia. Essa caracterização pode ser justificada, concordando com Menezes *et al.* (2019, p. 31), ao afirmar que “[...] estudos descritivos visam um levantamento de opiniões de uma determinada amostra sobre uma situação específica.” O investigador apenas anota, descreve e explica o que observa sem alterar os fatos e, normalmente, é caracterizado pela utilização de técnicas padronizadas de recolha de dados, como a observação sistemática e inquérito por questionário (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Participaram no estudo um total de dez professores, afeto ao Departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades do Namibe (Angola).

Para elaboração do artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico em algumas revistas e periódicos com o objetivo de obter informações direta e indireta em artigos científicos e livros selecionados, tendo em conta a atualidade e palavras-chave relacionadas com a temática em estudo, servindo como suporte teórico para o estado de arte (OLIVEIRA, 2011).

A recolha de informação foi realizada por meio de um inquérito por questionário, conforme realçam Aragão e Neta (2017, p 36): “[...] neste tipo de formulário, permite o investigador formular uma série de perguntas claras, diretas e objetivas, eliminando subterfúgios e dúvidas de qualquer espécie.” Possibilita igualmente respostas mais previsíveis, facilitando a organização dos dados, sua categorização, quantificação, análise das respostas escolhidas, assegurando o anonimato do indagado (OLIVEIRA, 2011).

Os resultados e sua discussão foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo pela convergência das opiniões assumidas pelos investigados e posteriormente apresentados por meios de gráficos para facilitar sua interpretação.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

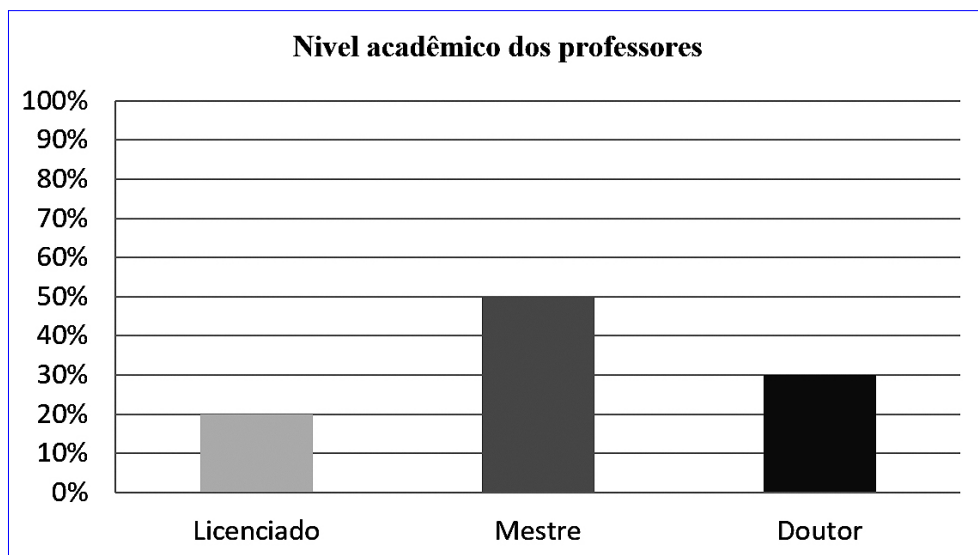
As alternativas didáticas devem ser elaboradas com objetivos de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa. O que pode claramente

despertar o professor a escolher tais estratégias e dominá-las. O instrumento utilizado para recolha de informações foi o inquérito por questionário, conforme descrito na metodologia. Este foi constituído por um total de quatro questões, sendo três fechadas e uma aberta.

Para conhecer o nível de ensino dos elementos participantes, foi elaborada uma questão de identificação (GRÁFICO 1).

Os elementos do grupo de participantes da investigação foram constituídos na maior parte por mestres (50%) e doutores (30%), com a minoria formada por licenciados (20%). O que reflete positivamente na valoração e sustentabilidade das opiniões obtidas em função dos objetivos da investigação.

Gráfico 1- Caracterização do Nível Acadêmico dos Professores Participantes na Investigação

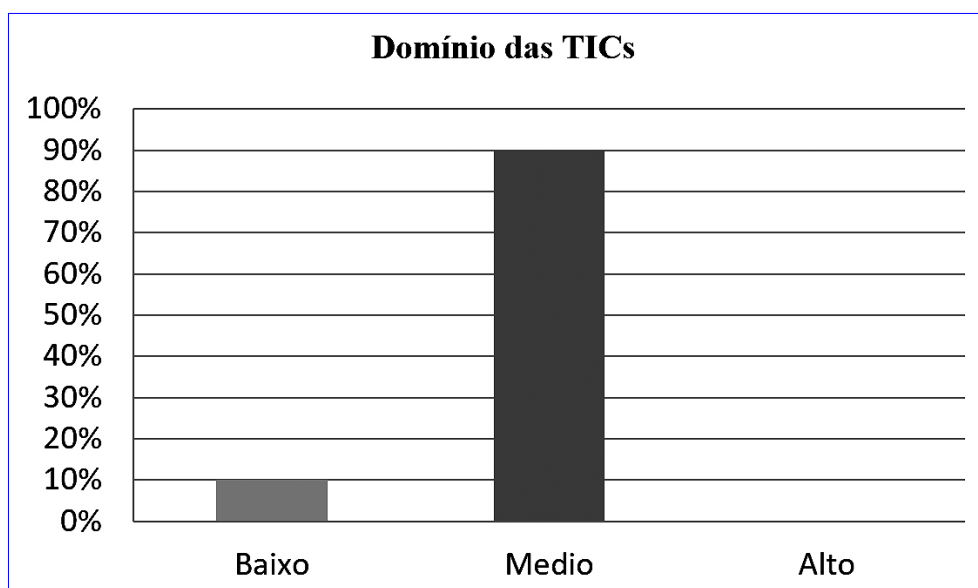


Fonte: elaborado pelos autores

Em relação à segunda questão, pretendeu-se aferir o nível de domínio das TICs por parte dos professores e verificou-se que a maioria possui um domínio médio (90%), apenas 10 % um baixo domínio e nenhum deles possui alto domínio (GRÁFICO 2).

Observando o Gráfico 2, percebe-se que a maioria dos docentes possui nível aceitável de domínio das TICs. Isto demonstra a maior facilidade dos mesmos no uso dos recursos tecnológicos, pois, conforme defendido por Julião (2020, p. 7), “Quanto maior for o domínio, o professor é capaz de desenvolver formas mais dinâmicas, participativas, tornando-se mais críticos e reflexivos na interação e utilização dessas tecnologias digitais.” O mesmo autor acrescenta dizendo que “[...] o desafio de inovar e de incorporar novas ferramentas para o ensino vai além das infraestruturas tecnológicas, porque exige previamente uma reprogramação de crenças por parte dos professores e de revisão de seus modelos pedagógicos.” (JULIÃO, 2020, p. 14).

Gráfico 2 - Nível de domínio das TICs dos docentes

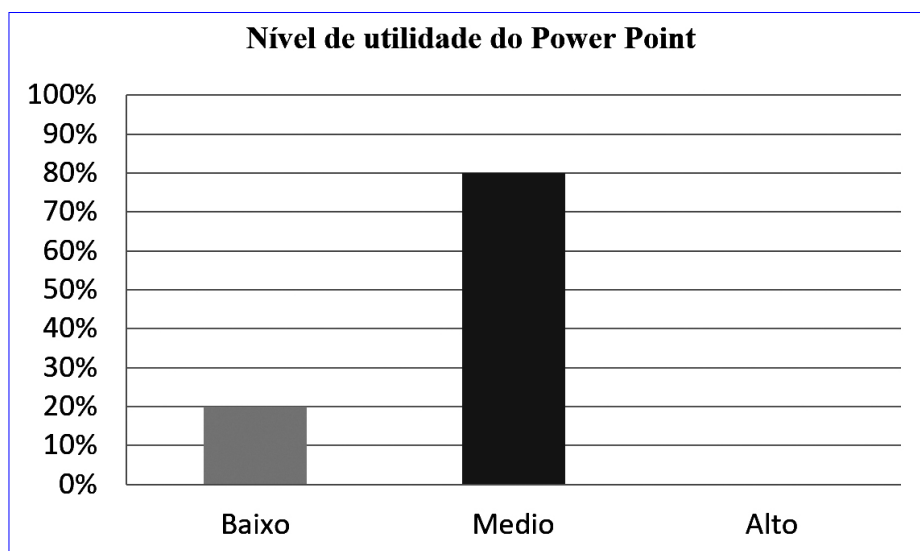


Fonte: elaborado pelos autores

Em Angola, a insuficiência de recursos tecnológicos nas IES, aliada ao fraco sinal de internet, tem condicionado a qualidade de ensino, independentemente do domínio das tecnologias digitais por parte dos docentes. Tal situação estimula os professores a optar por estratégias didáticas alternativas de baixo custo.

No que se refere ao recurso do *Power Point* narrado como estratégia didática em tempo de pandemia na FCSH do Namibe, os docentes foram questionados sobre o nível de utilidade deste aplicativo (GRÁFICO 3).

Gráfico 3 - Resultado sobre o nível de utilidade do *Power Point* narrado



Fonte: elaborado pelos autores.

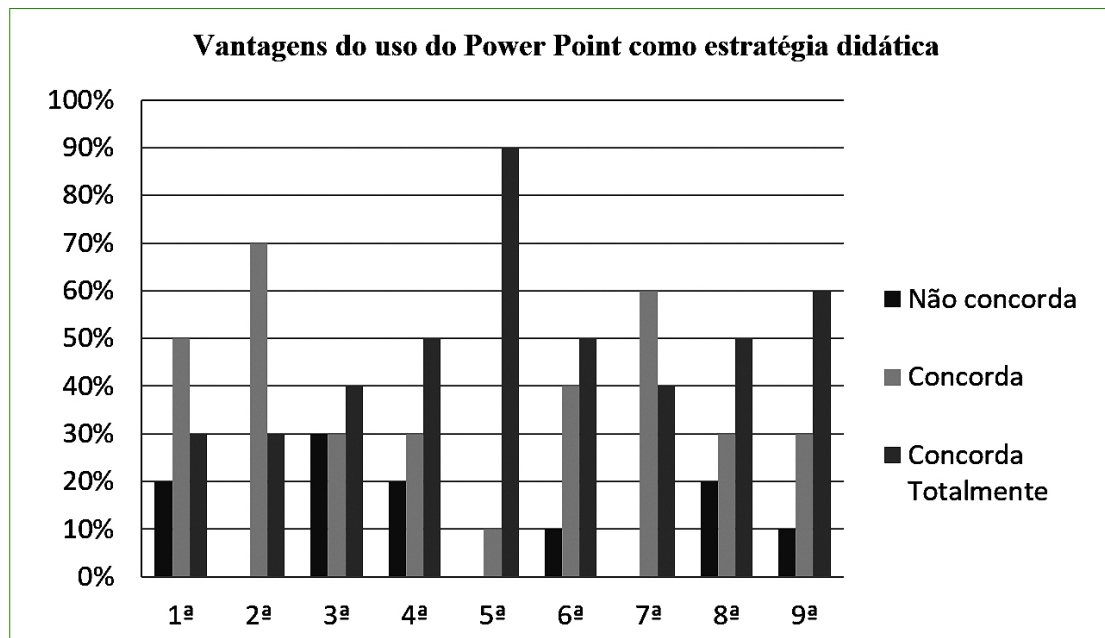
Pelo gráfico, constata-se que a maior parte (50%) optou pelo uso deste aplicativo como estratégia didática em detrimento de outros. A FCSH do Namibe já se deparava com problemas de acesso à internet, o que se agravou com o surgimento

da pandemia que, por sua vez, também agravou a já débil situação financeira e econômica dos professores e estudantes. Apesar destas circunstâncias, o processo de ensino-aprendizagem continua e, assim sendo, os professores foram convocados a recorrer a estratégias didáticas de fácil aplicação, sobretudo aquelas que exigem poucos recursos tecnológicos e financeiros; nesta perspectiva, o *Power Point* narrado enquadrou-se bem neste processo, conforme é evidenciado no Gráfico 3.

As estratégias didáticas bem planejadas e com recurso a tecnologias digitais de baixo custo, adaptadas às necessidades educativas, geram maior motivação e interação entre professor e aluno, contribuindo, deste modo, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em época de pandemia (VASCONCELOS *et al.*, 2013).

Na sequência, os professores foram solicitados a avaliar alguns itens que caracterizam as vantagens do uso do *Power Point* narrado, como estratégia didática em tempo de pandemia, nomeadamente aumenta a interatividade entre professor e estudante (1ª); favorece a individualização do ensino (2ª); promove o trabalho colaborativo (3ª); melhora atenção e responsabilidade do estudante (4ª); exige mais tempo para preparar as aulas (5ª); melhora o rendimento académico (6ª); desenvolve, no estudante, o espírito investigativo e independente (7ª); modifica o papel do professor na prática letiva (8ª); é mais económico e possibilita sua utilidade em outros aparelhos (9ª), através de três indicadores, “não concordo”, “concordo” e “concordo totalmente” respectivamente (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 - Itens que caracterizam as vantagens do uso do Power Point narrado como estratégia didática em tempo de pandemia



Fonte: elaborado pelos autores.

Como se pode observar no gráfico acima, ficou claro que a maior parte dos professores considera que a elaboração do *Power Point* exige mais tempo para preparar as aulas (90%), o que constitui uma desvantagem na aplicação desta estratégia didática. No entanto, apesar deste aspecto negativo, os professores consideram os outros itens como pontos positivos, destacando o favorecimento à

individualização do ensino (70%), o desenvolvimento no estudante do espírito investigativo e independente (60%), o fato de ser mais econômico e possibilitar sua utilização em outros aparelhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa referenciar que a pandemia da COVID-19, além de ter encandeado problemas de várias índoles, serviu como um despertador de muitas sociedades que permaneciam inatas face ao desenvolvimento tecnológico, principalmente em nível do subsistema de ensino Superior.

O isolamento social imposto pela pandemia impulsionou a implementação de um sistema de ensino semipresencial nas instituições de ensino superior, condicionando, assim, o uso de estratégias didáticas que correspondem a tais exigências. O recurso às tecnologias de informação e comunicação mostrou ser instrumento adequado para responder e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Face às insuficiências de recursos tecnológicos, fraco sinal de internet aliado ao financeiro, por parte dos professores e docentes, justicou-se a utilização do *Power Point* narrado convertido em vídeo como uma estratégia didática.

Os resultados do inquérito por questionário confirmaram essa justificação, uma vez que os professores possuem um nível aceitável de domínio desta ferramenta e podem facilmente preparar suas aulas, embora sua preparação leve muito tempo. Porém, por um lado, tanto os professores como os estudantes não necessitam de internet para interagir, pois os estudantes podem adquirir o conteúdo por meio de um pen drive ou disco e utilizar outros aparelhos para ler, ver e ouvir o conteúdo várias vezes até sua percepção.

O uso deste aplicativo proporciona muitas vantagens, tais como: ser menos dispendioso; sua implementação não é condicionada pelo fraco sinal de internet; favorece a individualização do ensino e desenvolve um espírito motivacional e investigativo no estudante; torna-o independente e responsável.

Portanto, o uso do *Power Point* como estratégia didática em tempo de pandemia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades revelou-se eficiente e pertinente, uma vez que contribui para atingir os objetivos didático-pedagógicos e para proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. A. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5ª ed. Editora Univille, 5ª. Ed - Joinville, SC: Univille, 2005. ISBN- 85-8797-15-6.

ARAGÃO, J. W. M.; NETA, M. A. H. M. *Metodologia científica*. Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174996/2/eBook_Metodologia_Cientifica-Especializacao_em_Producao_de_Midias_para_Educacao_Online_UFBA.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRÁS, C. Avaliações das tele-aulas em tempo de covid-19 pelos encarregados de educação. Luanda. *Revista Sapientiae*. Angola, v.7, n. 1, p. 28-49, 2021. Disponível

em: <http://publicacoes.uor.ed.ao/index.php/sapientiae/article/view/263/pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

JONES, A. M. The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview. *Bioscience Education*, 2:1, 1-13, DOI:10.3108/beej.2003.02000004. Disponível em: <https://doi.org/10.3108/beej.2003.02000004>. Acesso em: 23 jul. 2021.

JULIÃO, A. L. Professores, tecnologias educativas e COVID-19: realidades e desafios em Angola. *Revista Angolana de Ciências*. Publicação Arbitrada, Semestral, Edição Especial, v. 2, n. 2, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.scientia.co.ao/ojs2/index.php/rac/article/view/105/206>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MENEZES, A. H. N.; DUARTE, F. R.; CARVALHO, L. O. R.; SOUZA, T. E. S. S. **Metodologia Científica**: teorias e aplicações na educação a distância. Petrolina, Universidade Federal do Vale São Francisco. ISBN: 978-85-60382-92-0, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/dacc/noticias/livro-univasf/metodologia-cientifica-teoria-e-aplicacao-na-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MOMO, F. S.; BEHR, A.; MARCOLIN, C. B.; FARIAS, E. S. Um Diagnóstico do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em uma Instituição de Ensino Superior. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 51-68, 2017, doi:<https://doi.org/10.18256/2359-3539.2017.v4i2.2085>, ISSN: 2359-3539. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistas/article/view/2085/1708>. Acesso em: 24 jul. 2021.

OLISKOVICZ, K.; PIVA, D. C. As estratégias didáticas no ensino superior; quando é o momento certo para se usar as estratégias no ensino superior? *Revista de Educação*, v. 15, n. 19, p. 111- 127, 2012. Disponível em: <https://revista.pgsskro ton.com/index.php/educ/article/view/1710/1635>. Acesso em: 28 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. F. *Metodologia científica*: um manual para a realização de pesquisas em administração, Universidade federal de Goiás, UFG, Catalão, curso de administração, 72 p.: il. 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

PRADONOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed, Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil. 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROBERTS, T.; ROMM, C.; JONES, D. *Current Practice in Web-based Delivery of IT Courses*, APWEB, Xian, China, 27-29 Oct 2000. Disponível em: <https://djon.es/blog/publications/current-practice-in-web-based-delivery-of-it-courses/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SACHES, C. E. Power Point como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. *Revista Tecnologias na Educação*, Brasil, v. 15, n. 8, edição Temática-TICs na Escola, 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

VASCONCELOS, Y. L.; FRANÇA, S. M.; SANTOS, F. M. Estratégias de Ensino Aplicáveis na Educação a Distância; *UNOPAR Cient., Ciênc. Human, Educ.*, Londrina, v. 14, n. 3, p. 183-188, out. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Secretaria%20Geral/Downloads/575.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Recebido em: 18 ago. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

PANDEMIA E ENSINO: METAMORFOSES DO EDUCAR

*Alex Sander da Silva**, *Guilherme Orestes Canarim***,
*Silvana Mazzuquello Teixeira****

RESUMO

Este trabalho trata das metamorfoses da docência no contexto de pandemia. Com o auxílio e o suporte de alguns autores, como Boaventura de Sousa Santos, Theodor Adorno, Slavoj Žižek, entre outros, procuramos elaborar uma análise, em formato ensaístico, de alguns aspectos das transformações no ensino e aprendizagem no contexto atual de pandemia de crise sanitária e global. Utilizando a abordagem da pesquisa bibliográfica integrativa, articulamos alguns autores, textos e conceitos em torno do tema da nossa investigação. Tratamos da seguinte questão: qual ou quais são as implicações das transformações trazidas pela pandemia da covid-19 em relação ao ensino e aprendizagem especialmente no que diz respeito aos aspectos do alcance virtual dessas transformações? Nesse sentido, nosso objetivo é buscar compreender alguns aspectos dos desdobramentos na relação do educar (ou do ensinar) a pandemia, em especial, nos desafios impostos neste novo momento em contexto pandêmico.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino superior. Metamorfoses. Docência.

PANDEMIC AND TEACHING: METAMORPHOSIS OF EDUCATING

ABSTRACT

In this paper, we are dealing with the metamorphosis of teaching, in the pandemic context. With the help and support of some authors like Boaventura de Sousa Santos, Theodor Adorno, Slavoj Žižek, we try to elaborate an essayistic analysis, of some aspects of the transformations in teaching and learning in this current context of pandemic of health and global crisis. Using the integrative bibliographical research

* Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação Cultural e Sociedade. ORCID: 0000-0002-0945-9075. Correio eletrônico: alexsanders@unescc.net

** Graduando do Curso de Filosofia/licenciatura do Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Bolsista CNPq. ORCID: 0000-0002-9021-9799. Correio eletrônico: gocanarim@gmail.com

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista CAPES. ORCID: 0000-0002-1243-4266. Correio eletrônico: silvanamazzuquello6@gmail.com

approach, we articulated some authors, texts, and concepts around the theme of our investigation. We address the following question: what or what are the implications of the transformations brought about by the covid-19 pandemic in relation to teaching and learning especially regarding the aspects of the virtual reach of these transformations? In this sense, our goal in this brief is to seek to understand some aspects of the unfoldings in the relationship of educating (or teaching) the pandemic, especially in the challenges imposed in this new moment in pandemic context.

Keywords: *Pandemic. Higher education. Metamorphosis. Teaching.*

PANDEMIA Y ENSEÑANZA: METAMORFOSIS DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Este artículo trata de la metamorfosis de la enseñanza, especialmente en el contexto de la pandemia. Con la ayuda de algunos autores como Boaventura de Sousa Santos, Theodor Adorno, Slavoj Žižek entre otros, intentamos elaborar un análisis, en formato de ensayo, de algunos aspectos de las transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje en este contexto actual de pandemia de salud y crisis global. Utilizando el enfoque de investigación bibliográfica integradora, articulamos algunos autores, textos y conceptos en torno al tema de nuestra investigación. Abordamos la siguiente cuestión: ¿qué o cuáles son las implicaciones de las transformaciones provocadas por la pandemia del covid-19 en relación con la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo que respecta a los aspectos del alcance virtual de estas transformaciones? En este sentido, nuestro objetivo en este escrito es tratar de comprender algunos aspectos de los desdoblamientos en la relación de educar (o enseñar) la pandemia, especialmente en los desafíos impuestos en este nuevo momento en el contexto pandémico.

Palabras clave: *Pandemia. Educación superior. Metamorfosis. Enseñanza.*

1 INTRODUÇÃO

A temática acerca da educação em tempos de pandemia tem ganhado repercussão no atual momento em que vivemos, pois estamos experienciando alterações, modificações, problemas e possibilidades da educação em âmbito virtual nas práticas educativas impostas por essa nova realidade. Falar de educação, em especial, no contexto contemporâneo significa falar do que é o provável último bastião de resistência numa sociedade consumida pelo idealismo de direita.

Isso significa, entre outras coisas, tentar resistir diante da precarização do esvaziamento e da violência contra os sentidos possíveis dos modos de ser e estar no mundo e da própria sobrevivência da espécie humana. Logo, este trabalho tem relevância acadêmica, política e social, visto que visa refletir o atual cenário, olhando para os sujeitos docentes, dispostos nos espaços educativos, apontando

as problemáticas e possibilidades da educação, bem como fazendo, paralelamente, uma metáfora à obra “Metamorfose”, do autor Franz Kafka, para relacionar os sonhos e despertares da área educacional e da vida dos profissionais inseridos nela, em contexto pandêmico.

Dessa forma, o assunto da nossa pesquisa é a própria condição do ensino nesse contexto de pandemia. Nessa exposição pretendemos principalmente compreender alguns dos aspectos relativos às transformações do ensino no contexto da pandemia. No âmbito desse trabalho, a questão central que nós estamos tentando elaborar é a seguinte: qual ou quais são as implicações das transformações trazidas pela pandemia da covid-19 em relação ao ensino e aprendizagem especialmente no que diz respeito aos aspectos do alcance virtual dessas transformações? Partimos da perspectiva de que nem todas as mudanças ou transformações são necessariamente negativas, embora claramente alguns elementos das estruturas que dão as condições de possibilidade do ensino de qualidade estejam em crise e estejam ficando cada vez mais fragilizados, em especial no que diz respeito aos laços de trabalho dos professores e outros profissionais ligados à comunidade de educação. Pensamos que existem sim possibilidades de transformação no sentido da resistência e da construção de novos e melhores contextos de ensino utilizando essas transformações a nosso favor.

Para desenvolvermos essa elaboração, utilizamos, na pesquisa bibliográfica, a abordagem integrativa, que, por sua flexibilidade, permite-nos articular vários autores, textos, conceitos e categorias de modo mais abrangente, sem perder o rigor teórico. Pela própria natureza deste trabalho, consideramos então essa metodologia como a mais adequada.

No âmbito deste trabalho, entendemos que, embora haja grandes possibilidades, e que o contexto da pandemia não fez muito mais que agravar as condições já precárias do ensino do sistema e do ensino em geral, o desafio que fica é pensarmos as possibilidades de ação no âmbito da resistência do campo educativo na sociedade contemporânea.

Elaboramos este texto de modo ensaístico nos centrando na metáfora da “metamorfose” kafkiana. Assim, ele terá apenas um bloco central, no qual vamos concentrar a revisão, fundamentação e análises dialeticamente intercaladas. Pensamos em elaborar uma cena, partindo de um recorte da primeira cena do livro *A metamorfose*, de Kafka. Essa nossa cena será composta por três atos, cada ato contendo aspectos descritivos, analíticos e críticos do contexto do ensino, no âmbito da pandemia, bem como alguns desafios e possibilidades que vislumbramos emergindo nesse cenário. Os três atos são estes: sonho intranquilo, o susto do acordar e o perceber-se metamorfoseado.

2 CENA I, ATO I - METAMORFOSES DA VIRTUALIDADE: UM SONHO INTRANQUILO?

“Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso.”
(KAFKA, 1997, p. 6).

Para não irmos muito longe no passado, digamos apenas que, ao fim de uma noite de pelo menos 30 anos, ainda sonhávamos. Alguns, reféns de fantasias in-

fantis de cujas forças reacionárias retiravam seus prazeres secretos. Outros, suavemente embalados, como crianças bem nascidas.

Embora o neoliberalismo tenha o seu lugar no nosso horizonte contemporâneo, os germes das suas ações e desenvolvimentos têm estado latentes na nossa sociedade há muito tempo. Em relação ao sistema de ensino, especialmente com relação aos professores e suas atribuições (seu papel ambíguo e potencialmente transformador), o contexto atual não fez muito mais do que contribuir para um processo contínuo e consistente de precarização, empobrecimento e indigência intelectual. O maior crédito da pandemia talvez tenha sido escancarar as nossas veias abertas, mostrar as feridas e destacar o caráter global do colapso de um sistema doente.

Afora isso, a questão é que, em vez de abraçarmos a possibilidade de experimentarmos novas formas do processo de aprendizagem, teimamos cada vez mais em procurar formas de reintroduzir os velhos esquemas pedagógicos por meio das novas plataformas e meios virtuais. Nesse sentido, a maior mudança necessária talvez não venha apenas dos estudantes, mas dos professores. Queremos dizer, um dos maiores gargalos de aprendizagem para quem se envolve com o ensino é a lógica instrumentalista (ou instrumentalizada) da profissionalização.

Nesse sentido, assim como “[...] os grandiosos gestos de Hitler de desprezar a autocomplacência da burguesia etc. acabaram permitindo que essa complacência sobrevivesse [...]” (ZIZEK, 2013, p. 537), de modo similar, o que hoje acontece é apenas um grande espetáculo que, no fundo, não passa de um sonho que mantém essa autocomplacência da burguesia e reforça o fisiologismo político (em especial no Brasil) em todos os campos e instituições sociais.

Seguindo essa lógica, é importante destacar que, obviamente no nosso caso (Brasil), existem muitos fatores de nível básico no contexto da função e da importância social das instituições de ensino, ou seja, como uma das instituições sociais responsáveis pela manutenção do estado de coisas, ela tem um caráter regressivo que nem sempre fica em latência, e em muitos casos é o centro dos seus efeitos na sociedade. Porém, nessa posição, de manutenção, ela também é um modo de as infraestruturas chegarem às periferias, de onde o sistema retira parte dos seus nutrientes e recursos humanos.

Dessa forma, dialeticamente, as instituições de ensino, assim como os professores, têm uma posição ambígua; ao mesmo tempo, tem um grande potencial de transformação, um potencial crítico, mas (paradoxalmente) para poder exercer seu potencial, elas dependem de certas estruturas de reprodução que podem corroer a sua capacidade crítica. O nosso desafio, nesse contexto, é ficarmos alerta, encontrarmos meios de nos constituirmos como comunidade de saberes e aprendizagem para nos fortalecermos e resistirmos a este processo que não significa apenas a perda de nossos trabalhos ou empregos, mas, principalmente, a destruição dos nossos modos de vida.

Enquanto essa noite hedionda avançava pelo mundo afora, obscurecia as cabeças dormentes. Trazia, sob a forma das mais variadas e sedutoras ideologias, aberturas econômicas extensas, privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, e o corte de despesas governamentais, de modo a fortalecer o papel do setor privado na economia. Vinha com ela, debaixo dessa sombra, toda sorte de ideias subterrâneas e obscuras.

Nesse contexto, treinados para vivenciar a educação como um processo industrial como qualquer outro, os professores são duplamente atingidos – por um lado, as dinâmicas da práxis pedagógica inerentes ao sistema de ensino e suas limitações; por outro, a formação precária que, para dizer pouco, estralça o espírito crítico, toda forma de curiosidade e qualquer ímpeto epistêmico autônomo por meio de infinitas fragmentações dos saberes e por um contínuo empanzinamento de novidades insípidas. Esse contínuo de sempre novos teóricos da moda que regurgitam infinitamente comentários dos comentários e exegéticas hermenêuticas, que, além de não terem lugar fora da sua própria justificação pobremente arrazoada, não levam realmente a lugar nenhum. Tudo isso só contribui para uma pseudoelitização do acesso ao conhecimento e reforça o anti-intelectualismo socialmente latente, mantendo uma lógica de subserviência e subdesenvolvimento.

Se muitos de nós ainda desejamos que tudo isso seja apenas um pesadelo, às vezes a realidade mostra-se muito pior que a ficção. *Grosso modo*, o que queremos dizer é que, embora pensemos que o sonho nos diga algo sobre nossa realidade, como desejos reprimidos e impossibilidades, riscos imaginados ou anseios, muitas vezes ocorre o oposto, isto é, acordamos para não continuar sonhando. Segundo Zizek (2017, p. 73),

Isto nos leva a mais uma complicação vital: se o que experimentamos como “realidade” é estruturado pela fantasia, e se a fantasia serve como o crivo que nos protege, impedindo que sejamos diretamente esmagados pelo real cru, então a própria realidade pode funcionar como uma fuga de um encontro com o real. Na oposição entre sonho e realidade, a fantasia está do lado da realidade, e é em sonhos que nos defrontamos com o real traumático – não é que os sonhos sejam para aqueles que não conseguem suportar a realidade, a própria realidade é para aqueles que não conseguem suportar (o real que se anuncia em) seus sonhos.

A essa fuga, em toda a sua ambiguidade, damos o nome de ideologia. Ambos os lados dessa lógica contêm constelativamente elementos ou fragmentos do veritativo, a utopia como projeção e a ignomínia como distorção. Nesse sentido, onde as coisas podem se desnudar e aparecer em seu para si, é também o lugar onde o insondável (que até então parecia impossível ou utópico) pode evidenciar-se enquanto realidade.

A questão é que aquilo que persiste sub-repticiamente, e só pode vir à superfície escamoteado, e o conteúdo do que se metamorfoseia e troca de peles têm um ponto de encontro. Embora em certos espectros esse ponto aparece somente como algo insondável, como limite interno da borda crescente da autoconsciência dos conceitos ou ainda como fantasia, o solo de onde retiram sua nutrição é o mesmo. A ideologia é ambígua por sua natureza dialética.

Para o campo da educação, em especial do ensino, desde a perspectiva dos professores, isso pode significar a abertura de uma nova paisagem formativa. Compreender que talvez seja mais interessante reconhecermos não só a gritante realidade da degradação da paisagem institucional, no Brasil e no mundo; mas, sobretudo, perceber o modo como seu núcleo de reprodução social e a formação

subjetiva estão firmemente atados. Isto é, não é novidade que o sistema de ensino moderno tem suas raízes históricas, menos dos ideais que propaga, e nos quais gosta de fingir acreditar, do que nas necessidades concretas de mão de obra e homogeneização do trabalho (ADORNO, 1995).

Inclusive, no século XX esse processo avançou largamente sobre todos os âmbitos da vida social, transformando todas as dimensões da vida humana a partir de lógicas até então aplicadas somente a objetos. Ideias como qualidade, *design* criativo, resolução de problemas, e abordagem por projetos podem ter todos os créditos pedagógicos em relação aos quais já estavam estabelecidos como o fluxo normal da indústria do conhecimento, mas isso nem de longe lhes retira sua natureza de mercadorização e pasteurização das mentalidades.

Segundo Santos (2020, p.17), conforme “[...] o neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo [...] o mundo tem vivido em permanente estado de crise.” Como um círculo vicioso, os efeitos da crise fragilizam nossas capacidades de nos regenerarmos e, por consequência, impedem ou dificultam cada vez mais a possibilidade de resistirmos contra esse processo. Essa ferrugem, diga-se de passagem, não atinge apenas os prédios das escolas, institutos federais ou universidade públicas (e até algumas privadas), mas alcança e fragiliza sobretudo os aspectos teóricos, os ideais e as possibilidades conceituais de pensarmos criticamente o mundo e uma formação que nos possibilite a crítica com descolonização e, em especial, neste momento de crise sanitária, um meio para alguma saúde mental possível.

Se para muitos os sinais dos tempos não significavam nada; para outros, a face hipocrática do sintoma já se insinuava há muito no seio do capitalismo, ou seja, assim como no Caravana, quadro de Salvador Dalí, vamos ficando cada vez mais distantes do chão. Nosso contato com a experiência do conhecimento vai ficando cada vez mais restrito às finíssimas patas com as quais tocamos o solo do aprendizado. No que lhe concerne, nesse contexto, elas também têm se tornado cada vez mais finas, o que nos diz que aprender e ensinar na pandemia é algo bárbaro (em muitos aspectos), e isso corrói a própria capacidade de entendermos suas razões de fundo.

Assim, de certa maneira, esses últimos anos de avanço neoliberal pelo mundo não são muito diferentes da história moderna do Ocidente. Nesse sentido, o que existe de propriamente novo nesse contexto da pandemia, é que ela destacou o recrudescimento das políticas de segregação, precarização do trabalho e da vida no mundo todo, especialmente, com relação às periferias do mundo e, mais duramente ainda, sobre os sistemas de ensino. Assim, devemos radicalmente colocar em questão o próprio paradigma do conhecimento que fortalece e legitima essas instituições sociais, que têm como função a reprodução do estado de coisas, embora paradoxalmente também sejam potencialmente ferramentas para a transformação social.

Nesse contexto, a possibilidade da autonomia está em pensar o seguinte: de que modo desatar esse nó? Como lidar com a precarização das condições de ensino, fragilidades do processo de formação e formação continuada e ainda ter em vista as transformações e contingências da pandemia e do neoliberalismo? E ainda o que significa ensinar e ser professor num cenário de múltiplas crises consecutivas?

2.1 Cena I, ato II – O susto do acordar ou o drástico das mudanças no ensino

Os impactos da pandemia estiveram presentes em muitos meios de trabalho. Profissionais do mundo todo tiveram de voltar para casa e enfrentar o *home office*. No âmbito da educação, não foi diferente, senão que talvez tenha sido pior. Durante um ano, escolas e universidades permaneceram fechadas para evitar aglomerações e exposição de pessoas ao novo coronavírus. Dada esta situação, milhares de professores precisaram reinventar suas aulas, de modo a olharem para suas práticas e inová-las.

Os docentes já acostumados com a sala de aula e vivência de ensino presencial tiveram que criar métodos de ensino e usar a tecnologia a seu favor, com as aulas *on-line*. Em meio a esse novo cotidiano, referenciar Hall (2006) faz sentido, sendo que um fenômeno viral acabou por movimentar o que estava “estático”, gerando crises. Uma delas, a crise de identidade para os professores – tanto como profissionais, parte do processo de mudanças que aflige as pessoas e quebra a estabilidade social e trabalhista, quanto como pessoas em contexto pós-moderno e pandêmico. Um novo lugar de ensino tomou espaço, necessitando que professores acordassem para a nova realidade, mas mudanças assustam, da mesma forma que a metamorfose de Gregor Samsa o assustou ao acordar.

Isso nos leva à outra questão. Diferentemente de outros âmbitos ou instituições sociais, a educação tem um potencial transformador praticamente ilimitado. Isso se deve ao fato de que a experiência do conhecimento tem um caráter antipredicativo. Por meio dela, os sujeitos podem perceber sua não identidade como autoconsciência crítica e assim mobilizar suas forças no sentido de uma performatividade e formação subjetiva.

Na academia presencial, em que ainda se aplica o sistema jesuíta de carteiras em filas, tem-se um estranhamento aos ambientes como o *Meet*, por exemplo, em que nem todos os rostos dos discentes ficam aparentes. Os professores e alunos ainda se encontram em adaptação. Docentes começam a construir estratégias para não prejudicar seus alunos, e então a “reinvenção” toma conta do trabalho.

Além do trabalho de reinventar a docência e criar, ou adaptar, métodos de ensino para operar em ambiente virtual, há alguns aspectos relacionados aos professores que precisam de atenção neste tempo em que as salas de aula viraram salas *on-line*: a) acesso à internet e lugar adequado de trabalho; b) capacitação para trabalhar com *sites* e c) avaliar, responder questionamentos, programar e executar atividades virtuais, respeitando e colaborando para a efetivação da atividade-fim.

Masetto (2002) relata que, em âmbito educativo, a inovação requer muito trabalho dos docentes, tendo em vista o ensino e o processo de aprendizagem dos discentes. Logo, os professores devem estar em constante formação, priorizando as metodologias ativas, as quais estimulam os indivíduos e motivam os mesmos, tomando a tecnologia como fonte de aprendizado. Porém, ao olhar para a atual realidade, nota-se que o “reinventar”, muitas vezes, pode ser sufocante ao docente, pois este tem que estar sempre aprimorando sua prática, ainda mais agora, em um tempo totalmente inovador. A angústia e a pressão já ocorrem por conta da situação vivida no momento, em decorrência do risco que a pandemia traz a todos. Essa pressão se multiplica, quando o educador reflete sobre suas metodologias. Será ultrapassada? Será tradicional demais? Afetarà o ensino-

-aprendizagem dos alunos? Em tempos de incertezas, surgem os questionamentos e as tentativas de acertos.

Ao acordarem para este novo tempo, professores de todas as áreas, em especial neste trabalho, os universitários, viram-se trabalhando de forma triplicada, ao passo que precisam fazer tudo pelas janelas virtuais. Ao acordarem, e até tarde da noite, ficam expostos aos seus dispositivos para que suas aulas sejam publicadas e as dúvidas de alunos sejam sanadas. Reuniões, salas de aula *on-line*, *lives*, grupos de pesquisa, colegiado, correção de trabalhos, grupos de estudo, cursos *on-line*, lattes a atualizar, seminários, artigos a publicar, alunos - graduandos, mestrandos e doutorandos - a orientar, *WhatsApp* a bipar, e o relógio a girar mais rápido.

Com todas essas mudanças e transtornos remotos, a identidade pessoal do educador vai se perdendo gradualmente, ainda seguindo os estudos de Stuart Hall, pois tudo que era íntimo e pessoal, agora se torna instrumento de ensino - de trabalho. Torna-se fragmentado. *Instagram* e *Facebook* como fontes de avisos, *WhatsApp* como porta para explicações, independentemente de hora ou dia. Finais de semana, madrugada, almoço, lazer: tudo ligado à profissão.

Nesse cenário, ainda cabe perguntar: ser professor ainda é um sonho ou torna-se pesadelo? A realidade docente, como se tem visto, em tempos pandêmicos, difíceis, de afronta, descrença do governo e desvalorização profissional, é insuperável? Ainda vamos preferir um sonho idílico, como fuga tranquila, a estarmos acordados para uma realidade não tão confortável?

2.2 Cena I, ato III – Perceber-se metamorfoseado

Nos últimos tempos, o Brasil e o Mundo buscam esforços para conter o aumento de pessoas com a covid-19. Muitas são as medidas para evitar a disseminação do vírus e uma delas é o distanciamento social. Tais medidas impactam a vida das pessoas em diversas esferas sociais e, especificamente, na educação.

Nesse contexto, a educação e as instituições de ensino se veem cercadas, por um lado, pela lógica da produção capitalista e, por outro lado, pela crise dos fundamentos referenciais no que tange à formação humana. Os sintomas do enfraquecimento da formação docente se fazem observar diante do enfrentamento da pandemia. A dispersão dos rumos de uma crise da atuação dos professores nesse tempo revela as fragilidades na (re)formulação de concepções educativas, com certa ilusão de que as “transformações” didático-pedagógicas de ensino contribuem substancialmente para o sentido de educar nesse tempo pandêmico.

Diante das múltiplas formas de obediência, irrefletidas pelas propostas virtuais e tecnológicas do processo de educar, há o despreparo das IES, que, diante do caos, promovem barbárie com repetidas atividades em número quantitativo evidente, desconsiderando os direitos humanos. Professores e gestores “saltam”, sem perceber, da plateia para o palco em uma visão teatral da obediência e, ao mesmo tempo, silenciados mediante a sustentação da farsa catastrófica de uma democracia acrílica que tenta levantar a bandeira da humanização da vida.

Consequentemente, há a banalização do conhecimento pelo conteúdo quantitativamente depositado nos estudantes para a garantia do semestre ou ano letivo, bem como o cumprimento de carga horária e do “repasso” das atividades pedagógicas como se estivessem no presencial. Por conseguinte, este ensaio é

pertinente por potencializar o pensar crítico sobre a gestação desse tempo sombrio que se propaga de maneira “violenta” e conduz os indivíduos a viver numa ilha cercada por ameaças de todos os lados, inclusive na própria ilha.

Cada vez mais fica evidente que, no que diz respeito à educação, nada mais é tão óbvio como gostaríamos. Muito embora a possibilidade de autonomização que os processos de ensino virtual permitem sejam cada vez mais abraçados ao mesmo tempo, são cada vez mais temidos e, em alguns casos, prejudiciais à saúde social.

Se, no processo corriqueiro, essas fraturas do paradigma educativo ficam escamoteadas pelas dinâmicas de funcionamento do sistema educativo, seus calendários, normativas, conteúdos curriculares, reuniões de professores, etc., mais contemporaneamente é patente a insustentabilidade desse sistema.

Então, dos dois lados podemos ver que uma mesma mentalidade permeia as relações professor-aluno. Longe de estar consciente da sua condição, ela ainda procura fortemente se reafirmar por meio dos jargões e do terrorismo pedagógico.

Quero dizer, acreditamos que, se formos capazes de nos reconhecermos uns aos outros, como um grupo ou uma comunidade, enquanto sujeitos ontológica e epistemologicamente capazes, então a força e a riqueza que podemos elaborar não têm limites (ainda que no capitalismo). Até porque não seremos capazes de superar ou suprassumir as desigualdades sociais, econômicas e políticas, partindo de uma lógica e uma racionalidade instrumental. Ou seja, se considerarmos as estruturas cristalizadas na sociedade moderna, no sistema capitalista e na sociedade burguesa como sendo a regra, nunca vamos poder realmente encarar nossa liberdade radical nem atingir nosso potencial. Nisso Adorno é melhor que muitos autores. O essencial nesse sentido para Adorno é deixar que o objeto emerja, isto é, permitir que cada singularidade possa se expressar significa deixar de considerar as normatividades como positivas ou negativas e investir a força libidinal na possibilidade de que todas coexistam. O que nos falta são as condições para trazeremos isso para o campo social, para pensarmos juntos de que modo isso pode ser feito na nossa contingência.

Então, voltando à vaca-fria, a questão não é reformar o sistema de ensino e distribuir mais da moeda do conhecimento, para que todos tenham uma renda básica universal de saberes, isso é apenas reformismo barato. Com isso, só vamos trocar seis por meia dúzia. Mas, ao contrário, devemos radicalmente colocar em questão o próprio paradigma do conhecimento que fortalece e legitima essas instituições sociais, que têm como função a reprodução do estado de coisas, embora paradoxalmente também sejam potencialmente ferramentas para a transformação social.

Num certo sentido, o que pensamos é que, dadas certas condições psicológicas, vivenciais, experienciais e pedagógicas, entre outras, talvez a gente consiga perceber certos aspectos da vida acadêmica e da vida profissional (e intelectual) que podem nos ajudar a superar uma mentalidade pouco crítica ou subserviente, até certos processos sociais que já descrevemos anteriormente. Embora o atual momento seja crítico, surgiram, além das adversidades e desafios, novos despertares para a profissão docente.

Professores do mundo todo se conectaram, apoiaram-se e compartilharam seus estudos por meio das plataformas *on-line* e eventos não presenciais. No ce-

nário universitário, as pesquisas ascenderam e possibilitaram trocas de experiências entre professores e alunos. Nas aulas remotas, o diálogo e a compreensão tomaram lugar do estranhamento, e, “[...] por meio desses programas, os estudantes e professores têm a possibilidade de se relacionarem, trocando informações e experiências, realizam trabalhos individuais e em grupos, promovem debates e fóruns, entre outras formas de tornar a aprendizagem mais significativa.” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 62-63).

Além disso, a união entre a classe de professores e sujeitos da área educacional foi bastante visível e passível de aplauso. O grupo interagiu constantemente, compartilhando experiências e práticas de ensino pelas redes e fóruns, para que a atividade-fim, o engajamento nas aulas e pesquisas voltadas à educação se tornassem efetivos, bem como lutou junto pelas pautas educacionais que o contexto demanda, demonstrando empatia entre si, assim como Greta sentia compaixão e empatia por seu irmão Gregor, enquanto este sofria sua metamorfose.

Assim, de certa forma, podemos pensar em elaborar outro final para nossa própria história e, diferentemente do fim trágico da metamorfose de Kafka, talvez seja possível vislumbrar as possibilidades de um futuro menos distópico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste ensaio, procuramos mostrar que o desenvolvimento da educação nesse tempo de pandemia nos trouxe angústias e dilemas na relação do ensinar e aprender. Em especial, buscamos indicar que as transformações educativas, muito embora tenham sido alvo de ataques e apesar das alternativas kafkianas apresentadas, podem sinalizar aspectos dialéticos desse impasse. O que reitera um entendimento de que a educação pode ser uma antítese social da sociedade, que auxilia na sua tomada de consciência. Sonhos e realidades nos fizeram perceber que nada está tão seguro que um dia não posso desmoronar e mostrar nossa pequenez e a necessidade de não se resignar.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais exigente em seus construtos de relações *tecnificadas* que convocam seus membros a buscar novas maneiras de atuar em suas relações de sobrevivência. O que temos é uma formalização racional reduzida e vinculada ao poder, a dominação e a exploração, conhecidas pela sociedade no aspecto da criação/produção/representação de uma *nova barbárie social*. Se não estamos atentos a essas configurações sociais, passam despercebidas as relações alienantes e ideológicas que, mecanicamente, automatizam o sujeito como peça de uma engrenagem social, fechada em si mesma, e como consumidor dos espetáculos barbarizados.

A necessidade de uma educação crítica e reflexiva precisa ser estendida a todas as pessoas. Essa ideia de educação expõe a necessidade de decifrar as condições e os determinantes históricos que causam o modo ao qual os indivíduos estão submetidos. Por isso, o empenho aqui estava voltado, sobretudo, para a difusão de uma educação política, isto é, de uma formação conscientizadora das contradições sociais que destacam os limites da própria brasileira marcada pela racionalidade operacional do capitalismo neoliberal.

A formação não se resolve numa fórmula qualquer, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo, visto que não há

como desvencilhar-se da consciência verdadeira e do peso da experiência com o uso de “receituários pedagógicos” organizados por uma inflexão decisiva da educação. O que é preciso entender é que a formação implica um sentido tríplice entre o ético, o estético e o político. A educação é a relação com o outro, se não for, cairá no solipsismo, pelo qual problemas são resolvidos antes mesmo de surgirem. Respostas são dadas a perguntas que não mais são feitas. E perguntas ficam sem respostas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KAFKA, Franz. *Metamorfose*. Tradução e posfácio Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 96p.
- MASETTO, M. T. (org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2014.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ZIZEK, Slavoj; BETTONI, Rogério. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ŽIŽEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

POR UMA RECONSTRUÇÃO DO/NO ENSINO REMOTO - RASCUNHOS E BORRÕES EM UM FAZER INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR

*Ana Lúcia Oliveira Aguiar**, *Charles Lamartine de Sousa Freitas***,
*Rosilene da Costa Bezerra Ramos****, *Francisco Maycon Passos Costa*****

RESUMO

Este artigo reflete sobre o Ensino Remoto com foco inclusivo no Ensino Superior. A relevância deste estudo alicerça-se na centralidade do pensar sobre o cotidiano dos estudantes com deficiência diante dos desafios do Ensino Remoto, a saber, utilização de recursos digitais no processo de aprendizagem. As políticas de inclusão trazem um pensar sobre o conceito de deficiência quanto às barreiras atitudinais, conceituais e procedimentais. Três movimentos cercam este estudo, a saber, o primeiro, um trilhar pelo que prescreve a legislação para pessoas com deficiência; o segundo, um foco teórico centrado nas discussões sobre as barreiras de acessibilidade comunicacional e de tecnologia assistiva, inclusão e o ensino remoto; o terceiro, desenhos e borrões na construção de caminhos inclusivos para a aprendizagem com personalização e flexibilidades. Percebemos reconstruções em tempos de ensino remoto, com novas iniciativas, novos fazeres, fazeres colaborativos com o parar para pensar, escutar, olhar, sentir e ir mais devagar a rascunhos e borrões. Estamos certos de que a atenção ao que prescrevem as políticas de inclusão, o alargamento da leitura sobre o conceito de inclusão e a experiência, com base no narrar dos estudantes, são dimensões centrais da receptividade, da disponibilidade e da abertura para vivenciar o ensino remoto com personalização e flexibilização. A alteridade, caminho com argumento da experi-

* Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora e mestra em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta IV da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000.0003-3626-2427. Correio eletrônico: oliveiraaguiar@gmail.com

** Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Filosofia e História da Educação. Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Roma/Itália). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Pedagogia, Teologia e Serviço Social. Diretor Geral da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte (FCRN). ORCID: 0000-0002-8701-5269. Correio eletrônico: charles.lamartine@gmail.com

*** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação pela UERN. Graduada em Pedagogia pela UERN. Coordenadora Pedagógica na rede pública e privada dos municípios de Mossoró (RN) e Baraúna (RN). ORCID: 0000-0002-0934-1085. Correio eletrônico: rosilenerb@hotmail.com

**** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Bacharel e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Psicólogo Educacional da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN). Docente do curso de psicologia da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0002-2672-0650. Correio eletrônico: maycon@yahoo.com.br

ência, vivifica, a partir de uma reflexão de si sobre si para pensar sobre o outro, cuja experiência é para cada um singular.

Palavras-chave: Reconstruções. Ensino remoto. Ensino superior. Inclusão.

FOR A RECONSTRUCTION OF/IN REMOTE EDUCATION - DRAFTS AND SMUDGES IN AN INCLUSIVE DOING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This article is about remote teaching and focuses specifically on inclusion in Higher Education. The relevance of this study is based upon reflection on the daily lives of disabled students concerning the challenges of remote education and more precisely the use of digital resources in the learning process. Inclusion policies bring to mind the concept of impairment in terms of attitudinal, conceptual and procedural barriers. There are three aspects related to this study: the first one is about the legislation for disabled people, the second one focuses on theoretical discussions about the barriers of communication; assistive technology, inclusion, and remote learning. The last one is the development of strategies for inclusion focused on learning. We've noticed reformulations in the educational practice in remote teaching time, with new initiatives, new practices, collaborative experiences and actions that promote listening, to observe the paths of people with disabilities. We are aware that attention to inclusion policies, the reading on the concept of inclusion, and the experience, based on students' experiences, are central dimensions for the formation of personalized and flexible remote teaching. Alterity is a path that involves experience from self-reflection to be able to think of others, considering that each experience is unique for each individual.

Keywords: Reconstructions. Remote teaching. Higher education. Inclusion.

POR UNA RECONSTRUCCIÓN DE / EN EDUCACIÓN A DISTANCIA - BORRAR Y BLOTS EN UN HACER INCLUSIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

Este artículo trata sobre la enseñanza remota con foco en la inclusión en la Enseñanza Superior. La relevancia de este estudio se encuentra en el pensar del cotidiano de los estudiantes con deficiencia delante de los desafíos de la Enseñanza Remota, a saber, la utilización de los recursos digitales en el proceso de aprendizaje. Las políticas de inclusión traen un pensar sobre el concepto de deficiencia cuanto a las barreras actitudinales, conceptuales e procedimentales. Tres ejes cercan el estudio, el primero una visión relativa a lo que se presenta en la legislación sobre las personas con deficiencia; el segundo, un foco teórico centrado en las discusiones sobre las barreras de accesibilidad comunicativa e de la tecnología asistida, inclusión en la enseñanza remota. El tercero, dibujos y borrões en la construcción

de los caminos inclusivos para el aprendizaje personalizado y flexible. Percibimos reformulaciones en la practica educativa en tiempo de enseñanza remota, con nuevas iniciativas, nuevas praxis, experiencias colaborativas, para escuchar, observar los caminos de las personas con deficiencia. Somos conscientes que la atención a las políticas de inclusión, la profundización de las lecturas sobre el concepto de inclusión y la experiencia, con base en las vivencias de los estudiantes, son dimensiones centrales para a conformación de una enseñanza remota personalizada y flexible. La alteridad, camino como argumento de la experiencia, vivencia a partir de una reflexión sobre si para pensar sobre el otro, cuja experiencia es para cada uno singular.

Palabras clave: Reconstrucciones. Enseñanza remota. Enseñanza superior. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão e ensino remoto, hoje, em vários países, atravessa uma fase de profundas reflexões. No Brasil, especificamente no sistema regular de ensino e no ensino superior, alargam-se os debates, colóquios, normativas, resoluções e todo um conjunto de documentos que sinalizam um pensar sobre as dificuldades específicas que o referido modelo de ensino traduz. Para se efetivar na prática, desafios e possibilidades vão, respectivamente, construindo iniciativas, dando fôlego à criatividade. Ergue-se, com isso, um olhar sobre obstáculos, abrindo-se uma esteira de grandes interrogações e dificuldades referentes à sua prática, síncrona e assíncrona, no cotidiano da escola e da academia.

As reflexões, pela via do possível e dos limites de efetivação, provocam mudanças e falam de permanências inerentes a qualquer situação de mudança. Estas, por sua vez, advêm de plurais entendimentos e vão gerando ações no interior das discussões voltadas para atender a heterogeneidade em sala de aula e suas especificidades, situações previstas nos documentos e dispositivos em torno da inclusão de estudantes com deficiência em diferentes segmentos dos sistemas de ensino. Desenham-se, em decorrência do leque, outras iniciativas, encontros, desencontros, aprendizagens, desaprendizagens, que se instigam a partir das práticas guiadas pelas orientações da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O processo de reforço sobre esse olhar para a inclusão atravessa vários documentos, diferentes leis, inúmeros dispositivos. Conferências apontam não apenas para a ampliação e redefinição do conceito de inclusão, mas para a busca da inserção da pessoa com deficiência, com autonomia e independência, em toda a dinâmica da sociedade e para a promoção do olhar reflexivo sobre a remoção de barreiras. Sinalizam ainda para refazermos o alargamento dos estudos e estratégias específicos para cada deficiência, além de apontarem para o alerta sobre o uso das tecnologias assistivas, a quebra de barreiras comunicacionais, a acessibilidade e a chamada à reflexão de toda a sociedade no sentido da compreensão e sensibilização quanto ao olhar de alteridade sobre o outro, com vistas à efetivação de direitos. Há de se reconhecer que as barreiras centrais e expressas por nossa formação, nesse momento de ensino remoto, apontam lacunas. No entanto, da mesma forma, essas lacunas instigam refazer, repensar, reaprender.

Este artigo reflete sobre a formação e o Ensino Remoto com foco inclusivo no Ensino Superior. A relevância deste estudo alicerça-se na centralidade do pensar sobre o cotidiano dos estudantes com deficiência diante dos desafios do Ensino Remoto, a saber, utilização de recursos digitais no processo de aprendizagem. As políticas de inclusão trazem um pensar sobre barreiras atitudinais, conceituais e procedimentais. No interior destas, acentuamos as barreiras de acessibilidade comunicacional e de tecnologia assistiva. Três movimentos cercam este estudo, a saber, o primeiro, um trilhar pelo que prescreve a legislação para pessoas com deficiência; o segundo, um foco teórico centrado nas discussões sobre inclusão e quebra de barreiras; o terceiro centra-se nas narrativas de estudantes com deficiência. Percebemos reconstruções em tempos de ensino remoto, com novas iniciativas, novos fazeres, fazeres colaborativos com o parar para pensar, escutar, olhar, sentir e ir mais devagar a rascunhos e borrões. Estamos certos de que a atenção ao que prescrevem as políticas de inclusão, o alargamento da leitura sobre o conceito de inclusão e a experiência, com base no narrar dos estudantes, são dimensões centrais da receptividade, da disponibilidade, da abertura para vivenciar o ensino remoto com personalização e flexibilização. A alteridade, caminho com argumento da experiência, vivifica, a partir de uma reflexão de si para se pensar sobre o outro, uma experiência singular para cada um.

Das releituras do seminal livro de Souza Santos (2000), percebe-se uma abordagem contra a razão indolente, o não desperdício da experiência reconstrói as experiências no ensino remoto e aprofunda o pôr em prática vivências também fora dos palanques de discussão acadêmica e das plataformas dos fóruns de debate proporcionados pela educação em suas instâncias reguladoras. A dizer, para dentro dos palcos das escolas e academias, em um movimento de conhecer, reconhecer, para reconhecer-se em novos saberes e fazeres. Compreendemos o valor desses lugares no processo de luta pela inclusão com vistas à prática no ensino remoto. No entanto, buscamos as utopias na margem proposta por Souza Santos (2000). Deslocamo-nos do centro. Esse movimento vem permitindo aproximações e encontros advindos da prática das aproximações entre os alunos e alunas, professores e professoras debruçados em outras cartografias. Uma delas, desenhada no mapa do cotidiano acadêmico, é o estranhamento do familiar, como ensina Roberto DaMatta (1987).

É a não banalização das situações que se apresentam aos nossos olhos. É o olhar miúdo para o dia a dia dos rituais nos espaços escolares e as práticas em sala de aula nos diversos contextos e departamentos onde se constrói a vida universitária. Não queremos desperdiçar as experiências construídas ao sabor da consistência de ações solidárias, ocorridas sem que prestemos atenção aos saltos qualitativos que podem oferecer novas iniciativas e, para este artigo, o Ensino Remoto. Por isso, vivenciamos rascunhos e borrões, escrever e apagar, amassar, “jogar fora”, apanhar mais uma vez nos terrenos baldios (MAUSS, 2003), no rumo de encontrarmos alternativas para as ausências e lacunas; no entanto, vivenciados por todos e todas sem exclusões.

Com esse olhar e percepção sobre o outro, sobre nós mesmos e sobre o que podemos fazer de nossas incursões sobre novos tempos para o ensino, em todos os níveis e modalidades, devemos exercitar o diálogo, a fala, a escuta, as buscas pelo outro, os encontros com as diferenças na diversidade com vistas à inclusão.

Um exercício para além das regras do mercado, das trocas na relação de equivalência, para além da lógica da regulação e do que é mecânico, instrumental e classificatório. Muito pelo contrário, um exercício que nos traz para bem perto do humano, da busca pelo outro e do entendimento de que temos muitos outros dentro de nós mesmos. O momento atual com o ensino remoto abre possibilidades da formação de uma rede de colaboração.

Tal momento, instigador das discussões sobre o atual formato de ensino, instrui para a revisão das metodologias, das estratégias didáticas, dos processos de avaliação, da gestão dos processos educativos, da gestão do tempo, do lugar e dos recursos como instrumentos de aprendizagem. Exige ainda um entendimento sobre a dimensão do que venha a ser o ensino remoto, assim como quais são os seus caminhos, suas alternativas e possibilidades, seus desafios e barreiras para a prática de uma modalidade de ensino que não é o cotidiano das escolas e universidades.

O Ensino Remoto propõe aos estudantes, educadores, pais e sociedade uma reflexão, um diálogo (auto)formativo, posto que nos beneficia com fazeres criativos e ativos. A central possibilidade de personalizar e flexibilizar conduz a reaprendizados com um salto positivo, quer seja de aproximação às diferenças, quer seja do conhecer o outro. Os contextos educacionais onde não praticávamos a referida modalidade de ensino nos levam ao autoconhecimento das lacunas em nossa formação e em nossa prática, o que ofuscava as possibilidades do potencial no uso de diversificadas metodologias. O passeio pelo leque de recursos e ferramentas constrói portas para novas alternativas. O planejamento, o desenho didático, as adequações necessárias aos estudantes com deficiência exigem pensar a singularidade.

Salientam-se caminhos no passeio pelas tecnologias digitais assistivas oportunizadas pelo Ensino Remoto, tendo em vista sua característica de distanciamento entre os sujeitos da interatividade, que pede recursos de entrada e cujo acesso conduz a práticas, a técnicas digitais e, com centralidade, à aproximação na distância para conhecer o perfil dos estudantes quanto à familiaridade. Conduz, com pertinente robustez, aos caminhos da autobiografia do conhecimento, o autoconhecimento em sua dimensão autobiográfica nos termos de Santos (2020). O acesso remoto, portas que se abrem no Ensino Remoto, em respeito aos conteúdos, às metodologias e aos desenhos didáticos, atença os aprendizados, em específico, o desenhar adequações para estudantes com deficiência.

Ressaltam-se ainda plurais e variadas formas que o Ensino Remoto provoca na sua modalidade assíncrona, a utilização de recursos como televisão, rádio, livro, celular, redes sociais, malotes, mensagens, bilhetes, colegas como correio para o outro, pen drive, como outras tantas alternativas e instrumentos para deixar acesos os processos e mediações no fazer, práticas, sentimentos, aprendizagens, reaprendizagens, desaprendizagens, condição de potencialidade da condição humana.

2 UM PASSEIO SOBRE O QUE PRESCREVE A LEGISLAÇÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA - UM INÍCIO DE CONVERSA

Uma vez pactuado o Ensino Remoto Emergencial, cabe-nos pensar a respeito das implicações com vistas à garantia dos direitos dos discentes com deficiências e necessidades educacionais especiais, atinentes às adequações tanto digitais

quanto qualquer outra forma de aprendizagem-ensino remoto, para que assim alcancem o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania plena e efetiva, em iguais condições de acessibilidade, como os demais.

Chama-se a atenção para o que prescreve a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, no Art. 10, do capítulo do Direito à Vida: compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida. O parágrafo único do referido artigo sinaliza que, em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência seja considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança. Consta ainda sobre os direitos fundamentais da pessoa humana que a educação é um direito fundamental, como determina o Art. 27, da LBI, que afirma ser a educação um direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma que esta alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 afirma, em seus fundamentos, dentre outros, a dignidade da pessoa humana em conformidade com as disposições da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovado em 2006, e do qual o Brasil é Estado Parte signatário, ao sinalizar para os direitos de acessibilidade e pelo exercício do direito sem discriminação sob a alegação da deficiência. Citamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006. Esta reconhece que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamam e concordam que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidas, sem distinção de qualquer espécie.

Por sua vez, os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientados pela mesma Convenção e em seus Marcos Normativos, aprazam que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, em que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação da deficiência. Na Educação Superior, assevera-se que a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. A Meta 12 do Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024 declara que a elaboração de um plano de educação não pode prescindir da valorização à diversidade, da inclusão e da valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

Defendem-se as Normas para reorganização do Planejamento Curricular do ano de 2020, tendo como finalidade orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte (RN), em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19, sobre a Elaboração do Plano de Atividades não Presenciais. Realce-se que para a educação especial, alerta o citado documento, as atividades não presenciais devem respeitar o direito de todo estudante

à aprendizagem, incluindo o uso de tecnologias, fontes e meios de aprendizagens diversos, adotando variados recursos didáticos, múltiplos canais e ferramentas de comunicação e informação para alcançar todos os estudantes e atingir os objetivos do ensino-aprendizagem durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais no período de isolamento social, reconhecendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Assentados os amparos legais, cabe-nos a vivência do Ensino Remoto com os atores acadêmicos, com os intermediários das políticas de inclusão para os estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais da universidade, pais e familiares. Há de se jornadas seguros na condução da plena garantia e efetivação das adequações dentro do que se propuser para o Ensino Remoto. Repercutindo as plurais possibilidades sinalizadas pelo referido ensino, incorre ao que patenteia a Carta Constitucional, com respeito à educação como direito de todos e dever do Estado e das famílias, acrescido do que alerta a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência, em que reza Art. 2º, por assim dizer, que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Inteirados do que caracteriza o Ensino Remoto, a par das bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e inteirada da diversidade de deficiências em que se encontram os discentes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), pertencentes às unidades acadêmicas, acercamo-nos em direção à igualdade e garantia de direitos pleno e efetivo da inclusão para assegurar um ensino remoto inclusivo. Ponderam-se entradas para o Ensino Remoto Inclusivo aventado neste estudo como alternativa emergencial em contexto de pandemia: acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação. Evidenciados por esses três trânsitos, reconhece-se a premência de ressoar a educação inclusiva como lugar no debate do Ensino Remoto e encetar a partir de todos os atores acadêmicos o referido ensino para uma prática inclusiva, transportando um deslocamento estrutural e cultural da universidade para que os discentes com deficiência e necessidades educacionais especiais sejam acolhidos em suas especificidades.

3 ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO

Firmadas as três entradas, acessibilidade, tecnologia assistiva e comunicação, no sentido do Ensino Remoto como alternativa emergencial em contexto de Pandemia e na direção do Ensino Inclusivo para todos os níveis de ensino e modalidades, infunde-se maximizar o acadêmico e o social, examinando-os em todos os aspectos e de maneira compatível com a baliza da plena participação e inclusão, perfilhando medidas para asseverar que os discentes com deficiência e necessidades educacionais especiais sejam incluídos no acesso ao Ensino Remoto de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade acadêmica em que estão matriculados.

Para tanto, o Ensino Remoto Inclusivo deverá esmerilar as prescrições sinalizadas pela a Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015, dentre outros avisos, a acessibilidade como possibilidade e condição de alcance para utilização, com

segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias. A tecnologia assistiva inclusiva ou ajuda técnica, produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A comunicação, retirando a expressiva barreira e sendo direcionada à pessoa com deficiência e com os devidos requisitos da acessibilidade comunicativa em aplicativos de grandes redes, é necessária para além do acesso à informação. É imperativo refletir que a vulnerabilidade dos discentes com deficiência vai além do acesso às comunicações, uma vez que está no cotidiano associado à comunicação como forma de interação dos cidadãos, abrangendo, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos, os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.

Percorridos esses caminhos, barreiras, decerto, tem-se a remoção de qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação dos discentes com deficiência e necessidades educacionais especiais, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outras barreiras classificadas.

Até então, guardadas essas particularidades/referências, chega-se à assimilação, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, de deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, com o marco esperado na direção do Desenho Universal. Este trata sobre a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. Advirão mais avanços.

Embora persistam desafios em todos os campos, situações e condições em tempos de Pandemia com desdobramentos para a área educacional, vias precisam ser erigidas, novas iniciativas, constituição de estratégias para a guarda da relação discente/docente na arte de aprender a aprender juntos, para forjar-se em rede de colaboração o que, em efeito, trará vanguardas. Experiências, vivências, discernidas as desigualdades de acesso a informações e vulnerabilidade dos discentes com deficiência que, em momentos de Pandemia, concebem-se com mais expressividade, o que ecoa nas barreiras de acessibilidade. Em decurso à decisão quanto à opção pelo Ensino Remoto, não se dispensa a necessidade deste ser mediado de forma acessível. A nova Pandemia, COVID-19, de forma peculiar, desperta a atenção de toda a academia para uma questão emergencial, as barreiras. É o instante em que somos desafiados a encarar a referida quarentena sem nos distanciarmos da exclusão histórica. Esta, por sua vez, traz novas sinalizações às tecno-

logias, por assim dizer, o Desenho Universal, alertado na Lei Brasileira de Inclusão, no Art. 3.º, Inciso II.

As moções, até o presente, chamam atenção para a prudência quanto à acessibilidade, à tecnologia assistiva e à comunicação como três entradas indispensáveis ao se adotar o Ensino Remoto. Este denota um ganho em visibilidade e instigação para ampliação dos olhares de todas as pessoas na direção do plural e das potencialidades do outro, diverso e inclusivo, bem como mais uma fonte de recurso de estudo para abstração de outras temáticas básicas na ótica de um ensino inclusivo. Inteirar-se da realidade do outro, saber da legislação e criar oportunidades, é implicar-se em romper as barreiras para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Com reflexões e profusos estudos, é possível entender que todas as barreiras e dificuldades apreciadas para a contratação e adequações necessárias, de acordo com as especificidades das deficiências e necessidades educacionais especiais, são o entrever para a pessoa com deficiência dentro de uma cultura de impedimento em função da deficiência. O relevo desta proposta de Ensino Remoto move-se no acerto, que transportará para que se atine à justificabilidade do aprender a aprender relacional e interativo, inclusivo e regalado, pelas pessoas com deficiência e para esta proposta, como um fomento gerador do princípio de modos de fazer e ser, oportunizando morada para seus talentos acadêmicos e em todas as proporções da vida social.

Abonam-se os avanços da legislação brasileira para pessoas com deficiência, os afincos, o pacto de instituições que amparam as pessoas com deficiência como escopo a tonificar direitos específicos. Engendra-se, inadiável, uma primeira grandeza, a saber, a quebra de barreiras atitudinais sobre a pessoa com deficiência e necessidades educacionais especiais, distinguindo-a como protagonista de sua vida cotidiana.

4 RASCUNHOS E BORRÕES EM UM FAZER INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR

Rascunhar, apagar, somar borrões, escritas, idas e vindas ao aroma do lápis, da borracha, do bilhete, das cartas, das correspondências enviadas pelo correio ou levados por um colega, tudo isso nos conduz à relevância de se produzir um trabalho que implique atenção para as especificidades das deficiências quanto à utilização de ferramentas tecnológicas e/ou outros recursos de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015). Esclarece-se que as estratégias tratadas neste tópico trarão a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que levou ao mote conduzido pela pergunta: *qual o suporte oportunizado ao discente com deficiência?* É robusto recordar a atenção às adequações para a oferta do referido apoio aos estudantes com deficiência e à comunidade universitária da UERN pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN). Foca-se na transversalidade quanto à disponibilidade da equipe técnica especializada, para os efeitos deste caderno direcionado ao Ensino Híbrido, acompanhamento no modelo presencial e acompanhamento no modelo *on-line* com o uso das tecnologias assistivas.

Objetiva-se o compromisso com os direitos dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, posto que, uma vez definido o Ensino Híbrido, caiba-nos, com o mesmo empenho acadêmico, a relação às implicações

didáticas, metodológicas, curriculares, avaliativas e de tempo, com vistas à acessibilidade e garantia de direitos (BRASIL, 2015).

A UERN, em seus seis *campi*, hoje, expressa o total de 205 estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais cadastrados na DAIN, diretoria que objetiva promover a efetivação de direitos da pessoa com deficiência, bem como assegurar e garantir adequações de acesso e permanência com qualidade nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Estes validam sua plena participação nas atividades acadêmicas, o que está prescrito na legislação brasileira para pessoa com deficiência e no Plano Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que aguçam a responsabilidade social como universidade socialmente referenciada.

Observa-se a distribuição dos estudantes com deficiência por *campi*/UERN nas categorias alertadas pelo Decreto n.º 3.298/1999 e reforçadas pela Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015, por assim dizer, deficiências física, auditiva, múltipla, visual, mental, autismo, para o acompanhamento na modalidade do Ensino Híbrido, modalidade *on-line* e modalidade presencial, chamando atenção para a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência que, por sua vez, favorecerão a participação e a aprendizagem. Algumas particularidades destacam-se ao serem observadas no sentido de se perceber nos estudantes seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, fitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Ressalte-se a disponibilização dos recursos e materiais de aprendizagem acessíveis para atendimento às necessidades específicas dos discentes com deficiência, como o alargamento de tempo, conforme demanda apresentada pelo discente, tanto nas atividades acadêmicas e nas avaliações, quanto para as demais atividades, com atenção às singularidades, à diversidade linguística, bem como ao domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, em se tratando do discente com deficiência auditiva/surdez, uma vez que a primeira língua da pessoa com surdez é a Libras (STROBEL, 2014).

Salientam-se procedimentos com atenção a seis movimentos inevitáveis à efetivação do Ensino Remoto. O primeiro movimento orienta realizar o mapeamento e identificação do público-alvo de cada unidade acadêmica, para a orientação e o acompanhamento definido de acordo com as especificidades das deficiências e necessidades especiais, além da avaliação prévia de cada peculiaridade a partir de um quadro nomeado como *Relação de Discentes com Deficiência* e enviado pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), a cada semestre letivo, às Unidades Acadêmicas. O Segundo Movimento é de atenção e preenchimento da *Ficha de Observação Docente*, documento também enviado pela DAIN às referidas Unidades Acadêmicas. A referida ficha é alicerce por proporcionar ao docente condição de aguçar quaisquer especificidades que tenha identificado em sala de aula entre os discentes. Nela consta um rol de quesitos que podem ser observados, em um primeiro momento, pelo docente, sendo preenchida e enviada a DAIN para que essa diretoria avalie e proceda aos encaminhamentos de acompanhamento de acordo com as situações assinaladas e com as singularidades do discente e suas atribuições.

O terceiro movimento é a leitura do *Documento de Orientações/Adequações*, que nos direciona para as especificidades apontadas em cada deficiência, com

atenção e minúcia aos aspectos pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos, socioeducacionais, bem como orientações quanto às disposições didáticas e metodológicas para as especificidades das deficiências: física, auditiva, visual, motora, mental, sensorial, autismo. Efetua-se, no citado documento, o cuidado sobre os recursos das tecnologias assistivas, cujas orientações são efetuadas pelos profissionais das divisões especializadas da DAIN, sobre ampliação sonora de todas as operações e funções disponíveis, materiais em formatos acessíveis à leitura, informação e comunicação. Ademais, orienta-se, como está expresso nos Fundamentos Legais das políticas de inclusão, para que os arquivos digitais possam ser reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille. As atividades que utilizam sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos: subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete da Libras, audiodescrição, dentre outros, da mesma forma, para congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural com acessibilidade e tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

O quarto movimento atrai a atenção ao se observarem as *Orientações de Acessibilidade* reportadas em memorandos e enviadas às Unidades Acadêmicas, a cada semestre letivo, com descrição à observância e atenção para o realce da eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, áreas de circulação, mobiliário em todos os espaços físicos das Unidades Acadêmicas, Departamento Acadêmico de origem, Direção da Unidade ou pela Orientação Acadêmica das Unidades Acadêmicas. O quinto movimento discorre sobre as adequações didáticas, metodológicas, curriculares, avaliativas e de tempo prescritos pelo Decreto Federal n.º 3.298/1999 (BRASIL, 2019), a partir das orientações e instrumentos disponibilizados pela DAIN, por meio das divisões especializadas, que são lançadas no Plano de Acompanhamento Individualizado (PAI) e prescritas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2016). O Ensino Remoto se mostra com características, sobretudo, de personalização e flexibilização, o que dá indicações para atenção à aprendizagem diversificada (BACICH, 2015). Dialoga, dessa forma, com o referido Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UERN). Com base no supracitado PAI, em diálogo com a modalidade do Ensino Remoto, obtém-se a possibilidade de se atinar a forma do discente aprender, de acordo com a especificidade da deficiência. Considerar a disponibilização de tecnologias é, sem dúvida, sobressair junto à troca de experiências entre os professores e os cuidados para que não haja sobrecarga sensorial aos estudantes. No Ensino Remoto, as adequações didáticas, metodológicas, curriculares, avaliativas são postas à disposição pela DAIN a partir do apoio técnico especializado de acordo com os procedimentos de acesso e acompanhamento.

Os movimentos recomendados estão em harmonia com o Plano Estratégico de Ação da DAIN, que dá lugar a essa diretoria computar com equipamentos relacionados à tecnologia assistiva, além de efetuar atendimentos de forma virtual, adequando os discentes que enfrentam dificuldades de horários e locomoção no trajeto até a universidade.

A comunidade acadêmica precisa conceber qual o propósito da aprendizagem que pleiteia, quais experiências sugerir para pôr em prática o trabalho de

maneira a atender à diversidade das deficiências, o que e como incluir, que experiências proporcionar e de que maneira intentar fazê-la (HUMMEL, 2015). Persistência e criatividade para o incentivo ao protagonismo de todos e de todas, com atividades, ativas, reflexivas, flexíveis e interligadas. Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos. A aprendizagem ativa favorece a potencialidade do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo refletiu sobre Ensino Remoto Emergencial com foco inclusivo no Ensino Superior. Com relevância, alicerçou-se na centralidade do pensar sobre o cotidiano dos estudantes com deficiência diante dos desafios do Ensino Remoto, a saber, utilização de recursos digitais no processo de aprendizagem. As políticas de inclusão trazem um pensar sobre o conceito de deficiência quanto às barreiras atitudinais, conceituais e procedimentais. Três movimentos cercaram este estudo, sendo o primeiro deles um trilhar pelo que prescreve a legislação para pessoas com deficiência; o segundo, o foco teórico centrado nas discussões sobre as barreiras de acessibilidade comunicacional e de tecnologia assistiva, inclusão e ensino remoto; o terceiro, por sua vez, desenhos e borrões na construção de caminhos inclusivos para a aprendizagem com personalização e flexibilidade.

Percebemos reconstruções em tempos de ensino remoto, com novas iniciativas, novos fazeres, fazeres colaborativos com o parar para pensar, escutar, olhar, sentir e ir mais devagar a rascunhos e borrões. Estamos certos de que a atenção ao que prescreve as políticas de inclusão, o alargamento da leitura sobre o conceito de inclusão e a experiência, com base no narrar dos estudantes, são dimensões centrais da receptividade, da disponibilidade, da abertura para vivenciar o ensino remoto com personalização e flexibilização. A alteridade, caminho com argumento da experiência, vivifica, a partir de uma reflexão sobre si para se pensar sobre o outro, uma experiência singular para cada um.

A comunidade acadêmica, por sua vez, pode conceber qual o propósito da aprendizagem que ela pleiteia, quais experiências sugerir para pôr em prática o trabalho de maneira a atender à diversidade das deficiências, o que e como incluir, que experiências levou a cabo e de que maneira as realizou. Cabe-nos acentuar sobre a dimensão da personalização, da flexibilização, da aproximação aos estudantes, trabalho colaborativo e criativo, construído desde o início da Pandemia da COVID-19, geradora do despertar para o que estava latente, como possibilidade da prática, mas que permanecia adormecido.

Atiçou, por assim dizer, a persistência e criatividade para o incentivo ao protagonismo de todos e de todas, com atividades ativas, reflexivas, flexíveis e interligadas. Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, a aprendizagem ativa, o que favoreceu a potencialidade do outro. Rascunhar, apagar, somar borrões, escritas, idas e vindas ao aroma do lápis, da borracha, do bilhete, das cartas, das correspondências enviadas pelo correio, ou levados por um mensageiro/colega/familiar, conduziu-nos à relevância de se produzir um trabalho que implique atenção para as especificidades das deficiências quanto à utilização de ferramentas tecnológicas, outros recursos de tecnologias assistivas e, sobretudo, desbanalizar o cotidiano com direção ao resgatar o

antes esquecido das relações primeiras da rede de afetividades dos fazeres e práticas do aprender.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL. *Lei Nº. 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. *Decreto 3.298*. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.
- DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.
- HUMMEL, E. *Tecnologia assistiva: a inclusão na prática*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 173.
- JOSSO, M. *Experiência de vida e formação*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.
- LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Campinas/SP: Revista Brasileira de Educação, 2002. p. 20-28.
- MAUSS, M. *Ensaio sobre a Dádiva*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosaknaify, 2003.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- STROBELL, K.; PERLIN, G. *História cultural dos surdos: desafio contemporâneo Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, 2014. p. 17-31.
- UERN. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Desenvolvimento Institucional. In: FERNANDES, A. G. (org.). *Projetando o futuro da universidade 2016/2026*. Mossoró, 2016.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

RELATO SOBRE UM ESTÁGIO DE EXTENSÃO REALIZADO DURANTE O PRIMEIRO ANO DA PANDEMIA DA COVID-19: POSSIBILIDADES PARA APRENDER E COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS EM FORMATO REMOTO

Alexandra Domingues, Iris Cristina Datsch Toebe**,
Rafael da Silva Alves****

RESUMO

O artigo a seguir se elabora a partir da experiência dos autores quando da realização de um estágio de extensão, em um curso de pedagogia na modalidade a distância, organizado em formato totalmente remoto desde a sua concepção. A metodologia do trabalho se deu através de uma revisão bibliográfica direcionada para artigos que abrangessem experiências pedagógicas ocorridas durante todo o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021. Ao final da construção teórica, os autores se depararam com algo que superou os seus objetivos, já que, através da análise das publicações de outros pesquisadores, conseguiram encontrar um retrato sobre os desafios do momento presente, o qual ecoa vivências e desafios diversos que abrangem desde as contradições da política institucional brasileira até os problemas da compulsória convivência intergeracional deste período.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Pandemia.

*REPORT OF AN EXTENSION WORK EXPERIENCE HELD DURING
THE FIRST YEAR OF THE COVID-19 PANDEMIC: POSSIBILITIES FOR
LEARNING AND SHARING EXPERIENCES IN A REMOTE FORMAT*

ABSTRACT

The following article is elaborated from the experience of authors during an extension work experience, in a Pedagogy course in a distance modality, organized

* Aluna do curso de pedagogia na Uninter. Licenciada em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), mestre e especialista em Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Técnica em Assuntos Educacionais no IFSUL. ORCID: 0000-0003-3076-4952. Correio eletrônico: alexandradomingues@gmail.com

** Graduada em Pedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (UNOPAR); Psicopedagogia (UCDB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: 0000-0001-6831-6624. Correio eletrônico: iristoeb@gmail.com

*** Licenciado em História. Especialista em Educação (IFSUL). Mestre em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), Técnico em Assuntos Educacionais no IFSUL. ORCID: 0000-0003-3433-1783. Correio eletrônico: rafa.silvalves@gmail.com

in a totally remote format since its conception. The methodology of the work was carried out through a literature review directed to articles that covered pedagogical experiences occurred throughout all the year 2020 and the first semester of 2021. At the end of the theoretical construction, the authors faced something that overcame their goals, as by analysing the publications of other researchers, they could find a picture of the challenges of the present moment, which echoes diverse experiences and challenges that range from the contradictions of the Brazilian institutional policy to the problems of compulsory intergenerational acquaintanceship of this period.

Keywords: *Teachers Training. Pedagogical Practice. Pandemic.*

INFORME SOBRE UNA PRÁCTICA DE EXTENSIÓN REALIZADA DURANTE EL PRIMER AÑO DE LA PANDEMIA DE COVID-19: POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE Y DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EN MODALIDAD REMOTA

RESUMEN ¹

El siguiente artículo se elabora a partir de la experiencia de los autores al realizar una pasantía de extensión, en un curso de pedagogía en la modalidad a distancia, organizado en un formato completamente remoto desde sus inicios. La metodología del trabajo se llevó a cabo a través de una revisión bibliográfica dirigida a artículos que abarcaron experiencias pedagógicas ocurridas a lo largo del año 2020 y el primer semestre del 2021. Al final de la construcción teórica, los autores se encontraron con algo que superó sus objetivos, ya que, a través del análisis de publicaciones de otros investigadores, lograron encontrar un cuadro de los retos del momento presente, que se hace eco de diversas experiencias y desafíos que van desde las contradicciones de la política institucional brasileña hasta los problemas de la convivencia intergeneracional obligatoria de este período.

Palabras clave: *Formación del profesorado. Práctica pedagógica. Pandemia.*

1 INTRODUÇÃO

O artigo a seguir apresenta uma exposição direcionada por um relato de uma experiência realizada durante o desenvolvimento de um estágio de extensão de um curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade a distância, de uma universidade privada localizada em uma cidade interiorana da região sul do Rio Grande do Sul. Após a realização deste estágio, os autores se sentiram instigados a compartilhar e relacionar a referida experiência, a qual se deu em um momento tão adverso e conturbado, vivenciado durante o primeiro ano da disseminação do

¹ Agradecemos imensamente ao professor Dr. Javier Eduardo Silveira Luzardo, do Centro de Integração do Mercosul da Universidade Federal de Pelotas, pela sua atenção e gentileza na tradução do resumo de língua espanhola presente neste artigo.

vírus da SARS-CoV-2, com a de outros pesquisadores, trabalhadores da educação e estudantes que também estivessem passando pela mesma circunstância. Para organizar este texto, os autores recorreram a uma revisão bibliográfica a partir de artigos publicados em revistas científicas da área de educação, as quais foram escolhidas de acordo com a sua indexação, através do portal *Scientific Electronic Library online* (SciELO), tentando buscar experiências pedagógicas que houvessem substituído atividades previamente programadas de modo presencial e que a partir da peculiaridade imposta pela pandemia, precisaram reorganizar seus objetivos adequando-se ao ensino remoto emergencial (ERE). Ao final da investigação, os autores se depararam com um universo ainda mais vasto do que o suposto inicialmente, com o qual conseguiram dialogar e construir uma imagem abrangente sobre o período histórico recente. Para tanto, os pesquisadores organizaram o texto em duas partes, para além da introdução e da conclusão: 1) exposição sobre a sistemática de busca de artigos para subsidiar a sua revisão teórica, e 2) apresentação da atividade realizada durante o estágio de extensão desde a sua concepção, que se deu de modo totalmente *on-line*.

2 SUBSÍDIOS PARA PENSAR ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

No mês de março de 2020, fomos surpreendidos com um fato de relevância mundial, o qual modificou a vida de todos. No dia 11 de março daquele ano, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciava a Pandemia da COVID-19. Tal anúncio dava conta de explicar que (OPAS, BRASIL, 2021, p. 1):

A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente.

No período do anúncio, ainda não existiam muitas evidências disponíveis sobre a enfermidade, porém, parecia que, na maioria das vezes, e conforme descrito acima, o problema de saúde dar-se-ia de forma leve e traria maiores complicações apenas para pessoas idosas e com comorbidades, ou seja, com doenças pré-existentes em conjunto. Muitos de nós, entre os quais se incluem os profissionais da Educação, não conseguimos, a partir desta notícia, vislumbrar de fato a grandiosidade do que, naquele momento, ainda estava por vir. Desde o final do ano de dezembro de 2019, já ouvíamos falar de um surto de gripe muito forte que

vinha surpreendendo e amedrontando os moradores da cidade de Wuhan, na China, no entanto, não poderíamos imaginar a sua expansão e mortalidade que, como descrito pela OMS em publicação na revista *Veja* (2020), no mesmo mês aludido acima, já evidenciava a sua rápida evolução: “Nas últimas duas semanas, o número de casos de COVID-19 [doença provocada pelo vírus] fora da China aumentou 13 vezes e a quantidade de países afetados triplicou. Temos mais de 118 mil infecções em 114 nações, sendo que 4291 pessoas morreram.”

A ascensão do contágio e a expansão da doença, que paulatinamente se ampliou de forma grave também entre pessoas jovens, foram responsáveis por espalhar novos hábitos de convivência e higiene, os quais incluem até agora o distanciamento social, o uso de máscaras e a limpeza das mãos com álcool gel. Vivemos um momento triste e, até o mês de junho de 2021, a pandemia já fez mais de 500.000 vítimas no Brasil e mais 3.000.000 de vítimas pelo mundo. Podemos inclusive afirmar que a mortalidade e adversidade causadas por esta doença se comparam a de uma guerra e já trazem traumas irreversíveis principalmente para as famílias destroçadas pela gravidade imposta por tal angústia. Em pouco tempo, começamos a ouvir notícias que referiam primeiro, centenas e depois milhares de mortos a cada dia, países ricos e com recursos evoluídos de saúde perdiam ao redor do mundo seus moradores em quantidades comparadas a de acidentes aéreos e desastres naturais, diariamente. Com o aconselhamento, dado por cientistas e estudiosos sobre o tema, da necessidade de frear a transmissão através do limite de tráfego, os sistemas de circulação entre os países se fecharam junto ao comércio das ruas, escolas, clubes, teatros e cinemas, entre outros. A partir de então, tudo passou a ser determinado pela apreensão causada pelo vírus. O modo econômico e estrutural como esta pandemia afetou o cotidiano dos cidadãos ocorreu de forma diferenciada, porém, ninguém pode se considerar ileso. Os meios populares ainda permaneceram sujeitos à maior exposição e perversidade do vírus e já é certo que o futuro da educação será ainda mais desafiador, principalmente para a classe trabalhadora. Da noite para o dia, precisamos reorganizar a nossa vida, o nosso trabalho, o modo de convivência e relacionamento com a família e com os amigos. A maioria de nós possuía projetos até aquele momento, os quais foram afetados pela pandemia. Algumas pessoas tinham planos de viagens programadas havia anos, outras, de cerimônias de casamento e aniversários. No que se refere a estudos e oportunidades de trabalho, parte das pessoas sentiam-se encaminhadas, porém, de uma hora para a outra, tudo foi confrontado por algo alheio e bem maior do que as nossas vontades individuais. Uma pluralidade de pessoas precisou voltar seu pensamento para o coletivo e para a proteção de todos. Na nossa cidade e para os estudantes de um curso que possui o objetivo principal de formar professores, ainda que na modalidade a distância e com alunos já familiarizados com o uso das tecnologias, os sentimentos e apreensões não foram diferentes. Os planos que se referiam à realização de estágios, formaturas, defesas de trabalhos de conclusão de curso, observações pedagógicas e outros afazeres deste contexto precisaram modificar sua organização. Foi então que surgiu a oportunidade da realização dos estágios obrigatórios em formato *on-line*. Uma inovação em um momento de crise e de nova elaboração de motivações, a qual se tornou possível desde a instituição da regulamentação prevista na Portaria do MEC n.º 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020a), na Nota Técnica Conjunta

n.º 17/2020 - CGLNRS/DPR/SERES/SERES (BRASIL, 2020b), e no Parecer n.º 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL 2020c). Logo, esta se tornou uma oportunidade possível em que nos desafiamos como alunos e educadores compondo com os colegas e a comunidade um seminário organizado totalmente a distância desde a sua concepção, e concluído de modo significativo e interativo durante as três semanas em que ocorreu. Após a realização da atividade que se sucedeu com participação inequívoca daquela coletividade e com discussões que tangenciavam para um ambiente de trocas mútuas de experiências, algumas questões pairaram no ar: como os outros estudantes e professores estão lidando com esta situação nas mais variadas instituições? Que opções estão encontrando para ensinar e aprender de modo *on-line*? E os que não têm acesso à internet, como estão se comunicando? Como o ERE está sendo conduzido? Estas perguntas e outras nos levaram a refletir sobre um modo de aproximação das discussões que estavam circundando o assunto. Em um primeiro momento, frente à grande movimentação de *lives* (transmissões ao vivo pela internet) sobre os mais variados temas, inclusive concernentes à educação, imaginamos que poderíamos nos instrumentalizar sobre o assunto assistindo às entrevistas e mirando testemunhos orais de professores, servidores, alunos e pesquisadores, porém, mais tarde, uma ponderação mais elaborada nos levou a recorrer a materiais escritos, por concluir que estes nos revelariam maiores detalhes sobre o momento histórico vivido. Optamos então pela realização de um levantamento sobre as estratégias que estavam sendo adotadas pelos profissionais da educação durante o contexto da pandemia da COVID-19. Para tanto, organizamo-nos da seguinte forma: primeiramente definimos o período ao qual nos dedicaríamos, devendo este ser contemporâneo ou posterior à realização de nossa atividade, que se cumpriu no início do segundo semestre de 2020, depois, escolhemos um indexador que deveria nos levar a selecionar, primeiramente, revistas que publicassem artigos que aludissem a pesquisas na área educacional, para que, por último, pudéssemos eleger um número razoável de artigos para realizar a nossa análise. O período escolhido foi o do ano completo de 2020 e o primeiro semestre de 2021. A partir do indexador, escolhemos a palavra educação para buscar as revistas, visto que esta palavra nos encaminharia para revistas que contemplassem análises sobre o campo educacional específico. Para selecionar os artigos, depois de apurar sobre as revistas, apoiamo-nos em três palavras ou questões norteadoras, as quais poderão ser observadas no quadro abaixo sobre a organização da revisão. Colocamos como balizador que, para a escolha dos artigos, estas palavras poderiam ser encontradas juntas ou separadas nos artigos. Assim partimos para as nossas indagações.

Quadro 1 – Organização para revisão

Indexador	Palavra	Período	Número de revistas	Número de artigos	Palavras ou sentenças norteadoras
<i>Scientific Eletronic Library online</i> (SciELO)	Educação	2020 a 2021/1	Máximo de 07	Máximo de 10	COVID-19- Experiências pedagógicas - ensino presencial - ensino remoto

Fonte: elaborado pelos autores.

3 DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Retomando a discussão anterior ao quadro, apontamos que, a partir da escolha do indexador, partimos para a busca das revistas através do campo de pesquisa do *Scientific Eletronic Library online* (Scielo), procurando escolher periódicos que se utilizassem da palavra educação já em sua nomenclatura pelas razões já mencionadas. Escolhemos primeiramente sete revistas, e depois de ler sobre as temáticas das suas publicações durante o período supracitado, encontramos três títulos e cinco volumes entre as sete revistas examinadas. Para melhor compreensão, e quando ficamos em dúvida sobre as seções temáticas, lemos os editoriais das revistas para ter certeza da inserção do tema da COVID-19 entre as produções. Além do assunto que procuramos catalogar durante o período de 2020 e 2021/1, também tentamos verificar se as proposições dialogavam com experiências pedagógicas mediadas por tecnologias por meio de artigos, relatos de experiências e ou ensaios que problematizassem a formação de professores neste contexto. Depois de escolher as revistas através do Scielo, buscamos localizá-las através de seus endereços eletrônicos para então separar os dossiês ou volumes com publicação datada entre o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021 que estivessem relacionadas ao nosso interesse. As sete revistas localizadas durante a busca pelo indexador, utilizando a palavra, “educação”, como critério de busca, foram as seguintes:

Quadro 2 – Revistas encontradas

Revista	Instituição	ISSN
Revista Educação e Sociedade	UNICAMP	1678-4626
Revista Educação e Pesquisa	USP	1517-9702
Revista Brasileira de Educação	ANPED	1809-449X
Educação em Revista	UFMG	1982-6621
Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	CESGRANRIO	ISSN 0104-4036 e - ISSN 1809-4465
Revista Educação e Realidade	UFRGS	2175-6236
Revista Trabalho, Educação e Saúde	FIOCRUZ	1981-7746

Fonte: elaborado pelos autores.

Em momento posterior ao da escolha das revistas, examinamos minuciosamente as edições e/ou dossiês buscando artigos que dialogassem com o nosso objetivo. Antes da escolha das revistas, impomos um número limitador para a consulta dos artigos, pois, até este momento, acreditávamos que a maioria das revistas havia produzido edições com temáticas sobre a pandemia e encontraríamos um universo bastante vasto para consulta, do qual não poderíamos granjear no espaço da escrita de um artigo; por tal motivo a quantidade relacionada nos pareceu plausível. Porém, para nossa surpresa, dentre as revistas consultadas, somente três haviam publicado edições que envolviam discussões sobre a COVID-19, o que felizmente, não reduziu a diversidade e densidade das produções que encontramos para analisar. De certa forma, este se revelou como o número perfeito para uma análise ainda introdutória sobre um tema que gerará outras perspectivas de pesquisa para trabalhos futuros deste grupo de pesquisadores. Além

disso, com esta constatação, foi possível observar que presumivelmente o segundo semestre de 2021 trará mais publicações sobre a pandemia. Tal consideração encontra ressonância nos argumentos sobre a história do tempo presente, discutido pela historiadora Marieta de Moraes Ferreira e publicado na revista *Tempo e Argumento*, em 2018, em seu volume 10: “O crescimento do interesse das sociedades contemporâneas pela história recente, os eventos traumáticos recentes se tornaram objetos prioritários de investigação e uma oportunidade ímpar de se repensar o passado.” (FERREIRA, 2018, p. 94); na ocasião a autora referia sobre a importância da criação da comissão da verdade e da lei de acesso à informação, marcos recentes, porém bastante importantes, para a consolidação da democracia brasileira. As pesquisas sobre o momento pandêmico ainda estão se constituindo, assim como a divulgação das experiências pedagógicas que se inauguraram a partir destas limitações.

4 ESTABELECENDO UM DIÁLOGO METODOLÓGICO COM A ESCRITA DE OUTROS PESQUISADORES SOBRE O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Depois do encontro com os volumes relacionados aos temas da nossa busca e que constam no Quadro 3, passamos ao exame dos artigos, o qual se deu primeiramente com a reunião das edições e a leitura dos títulos de todos os trabalhos publicados. Após a leitura atenta dos títulos dos trabalhos, escolhemos os que guardavam relação com o nosso objetivo, qual seja, o de verificar proposições que dialogassem com experiências pedagógicas mediadas por tecnologias ocorridas no contexto da pandemia da COVID-19. Ao encontrar artigos com temáticas semelhantes às da nossa finalidade, observamos seus resumos para que então, a partir de uma leitura direcionada, fossem discriminados os artigos que fundamentariam a nossa revisão. Escolhemos, no total, nove artigos.

Quadro 3 – Revistas selecionadas

Nome da revista	Vinculação institucional	Quantidade	Período	Temas do volume ou dossiê
Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO	Dois	2021/1	v. 29, n.º 110 (2021): “Tempos diferentes”
				v. 29, n.º 111 (2021): “Ainda tempos estranhos”
Revista Educação e Realidade	UFRGS	Um	2020/2	v. 45, n.º 4 (2020) “As lições da pandemia”
Revista Trabalho, Educação e Saúde	FIOCRUZ	Dois	2020	v.18, n.º 3 (2020) ²
			2021/1	v.19, n.º 1 (2021) ³

Fonte: elaborado pelos autores.

² Tema encontrado no editorial

³ Tema encontrado no editorial

A leitura dos artigos nos permitiu observar que, no período que analisamos, a maioria dos autores dedicou-se a explorar acerca de questões que versavam sobre os desafios impostos pela pandemia, e não exatamente sobre experiências pedagógicas mediadas por tecnologias ocorridas durante o ERE; neste sentido, os assuntos explorados compreenderam aspectos ligados ao uso de tecnologias e aos problemas sociais intensificados pela adversidade compulsória. Por este ângulo, encadeamos, de forma resumida, o que apreendemos como discussão principal dos textos, relacionando-os com os números do Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos selecionados

	Título dos artigos	Revista
1)	A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho	Revista Trabalho, Educação e Saúde
2)	Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a COVID-19	Revista Educação e Realidade
3)	Educação Permanente Digital e Instituições de Ensino Superior: potenciais e desafios multiculturais em período de pandemia	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
4)	Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia	Revista Trabalho, Educação e Saúde
5)	Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia	Revista Educação e Realidade
6)	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia - Educação e Realidade	Revista Educação e Realidade
7)	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia	Revista Trabalho, Educação e Saúde
8)	Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia - Educação e Realidade	Revista Educação e Realidade
9)	Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial	Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Fonte: elaborado pelos autores.

5 EXPOSIÇÃO DO NOSSO DIÁLOGO COM OS ARTIGOS SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19

Passaremos agora a descrever o que absorvemos como parte principal das análises que encontramos desde a nossa catalogação. Referiremos os artigos de acordo com a numeração elencada no Quadro 4, trazendo citações e indícios que nos levaram a encontrar nos trabalhos de outros pesquisadores elementos fundamentais para a escrita do nosso texto, que, além de compartilhar nossa experiência, também revela um pouco sobre como a pandemia forjou o nosso modo de ser, como trabalhadores da educação, durante este período. Conforme segue, no primeiro artigo, a autora desenvolve a sua argumentação em torno da problemática do aumento do desemprego no Brasil durante a pandemia, considerando aspectos sobre a acentuação da precarização e exploração dos trabalhadores menos protegidos pelas garantias de segurança social. Conforme Praun (2020, p. 2),

O crescimento do número de desempregados tem também caminhado *pari passu* à acentuação da precarização do trabalho e ao esfacelamento do emprego formal. A informalidade já atinge cerca de 40% da força de trabalho brasileira (IBGE, 2020), o desemprego e a perda de direitos têm se alastrado intensamente em meio à situação de “emergência de saúde pública”, projetando um futuro dramático para aqueles e aquelas que vivem de seu trabalho.

E, neste sentido, a discussão do texto traz à superfície referências importantes sobre as dificuldades dos docentes e das famílias atendidas pelas escolas públicas durante a realização das atividades educativas regulares propostas através do ERE. O segundo artigo elabora-se a partir da perspectiva de um pesquisador português sobre o conceito de comunicação, relacionando-o com os desafios que a pandemia da COVID-19 trouxe para a comunicação educativa. A todo o tempo são ressaltados aspectos importantes sobre o tema e neste sentido relacionando-o com a situação pandêmica e as mudanças ocasionadas no setor educacional. Neste sentido, para o autor, “[...] todo o processo educativo não pode ser concebido desvinculado do universo comunicativo, sob pena de desvirtuar o que é essencial na educação.” (ESCOLA, 2020, p.4). Ele ainda observa que a continuidade das atividades educativas através do ensino a distância foi positiva, pois permitiu o encadeamento da relação entre os alunos e os professores, assegurando um ambiente cercado de segurança para a comunidade escolar. O pesquisador aponta ainda, entre outros aspectos, que a estrutura das instituições educativas foi determinante para o bom andamento ou não dos afazeres naquele país. No terceiro artigo, a pesquisadora discorre sobre a ideia de que a aprendizagem digital em nível universitário deve buscar se relacionar não apenas com o conceito de tecnologia por si só, mas principalmente com o de aprendizagem ao longo da vida e de forma inclusiva, algo que a ocorrência da pandemia demonstrou como fundamental. Isso, para a autora, pode ser fomentado através das políticas educacionais e com estratégias que incluam um pensamento crítico direcionado para alunos plurais. Sendo assim,

In terms of digital learning, the paper posited a dual perspective: on the one hand, to conceive educational policies focused on expanding access to digital artefacts, so that students of all groups could benefit from them. On the other hand, it claimed there is a need to prepare teachers and Higher Education professors who can adequately articulate digital competence to curriculum and pedagogy, with the view to promote lifelong learners’ effective learning, taking into account their cultural worldviews and diversity. (IVENICKI, 2021, p. 372).

A autora assinala ainda reflexão sobre a Universidade Aberta do Brasil e sobre a expansão do setor privado no ensino superior, principalmente na área de formação de professores. Segundo Ivenicki (2021, 362), “Data before the onslaught of the pandemics showed that the participation of the private sector Higher Education was 75% in 2017 (INEP, 2018), which means that for each four Higher Education students, three were attending private institutions.”

Partindo para o quarto artigo, observamos o apontamento das contradições envolvidas na defesa indiscriminada dos recursos tecnológicos para a educação.

Com uma análise crítica sobre as soluções empregadas para as atividades educativas neste período, na elocução de Silva *et al.* (2021, p.4): “Analisa-se o quanto o tema das tecnologias, educação a distância, ensino remoto e competências socioemocionais constituem novos nichos mercadológicos a serem aprofundados no contexto da crise sanitária mundial da pandemia de COVID-19.” Já o quinto artigo, discute sobre a estratégia de negação da política operada pelo atual governante do Brasil, que, para chegar ao poder, colocou-se como um *outsider* da vida pública aproveitando-se muito bem da propagação do discurso antipolítica fortalecido desde as manifestações de junho de 2013. O autor realiza uma análise da história recente até chegar ao atual método de negação da ciência, estimulando o descrédito da produção do conhecimento nas instituições públicas do país. Conforme Duarte e César (2020, p. 10),

Além de deslegitimar ou pôr em dúvida conhecimentos aceitos como verdadeiros pelas instituições sociais habilitadas para auferir tal qualificação, o negacionismo põe em questão a autoridade dos cientistas, de seus métodos científicos, bem como a autoridade e a legitimidade das próprias instituições sociais destinadas à validação da produção do conhecimento. Ademais, ao negar ou pôr em dúvida a autoridade das instâncias sociais responsáveis pela produção do conhecimento científico, o negacionismo também enseja formas de associação coletiva caracterizadas por comportamentos radicalizados, avessos à discussão argumentativa.

No sexto artigo, a autora desenvolve importante problematização sobre a dicotomia ensino remoto *versus* ensino presencial instaurada a partir do surgimento das atividades mediadas por tecnologias e das limitações de circulação em escolas e universidades emergidas pela pandemia da COVID-19. Sustentando seu debate em torno da ideia de que o mais importante neste contexto não está exatamente ligado ao modo de ensino, mas sim à vinculação “[...] teórico conceitual que sustenta tais formas.” (CHARCZUK, 2020, p. 3). Para tanto a pesquisadora enriquece sua discussão a partir da análise de relatos retirados das redes sociais e outros sobre o momento vivido por famílias e alunos durante este período. O sétimo artigo traz uma reflexão sobre a precarização do ambiente de desempenho das atividades docentes durante a pandemia no contexto da experiência dos trabalhadores do ensino privado da cidade de Macaé, no estado do Rio de Janeiro,

Na qual seus respectivos professoras e professores passaram a trabalhar em tempo integral na própria casa, em situação de trabalho remoto, home office ou teletrabalho, expostos às condições de trabalho improvisadas e às jornadas extenuantes. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3).

Segundo os autores, o principal objetivo do trabalho foi o de

Problematizar mudanças ocorridas no trabalho de professoras e professores da rede particular de ensino no contexto de pandemia e suas repercussões à saúde, bem como analisar novas formas de resistências coletivas virtuais criadas sob a liderança do sindicato. Baseia-se no ponto de vista dos próprios docentes que se encontram em atividades de ensino remoto e, também, em exercício de direção sindical, em

conjunto com pesquisadores que se dedicam ao estudo deste tema. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3).

Outro aspecto relevante a mencionar diz respeito à metodologia empregada no artigo, a qual se deu com base na pedagogia crítico dialógica de Paulo Freire, indicando a produção teórica de forma associada de acordo com uma interlocução entre pesquisadores e professores ativos nesta experiência educativa. Além disso, os autores destacam a vivência de uma greve de professores organizada de forma virtual pelo sindicato e docentes do ensino privado daquela cidade durante a pandemia, evidenciando o caráter pedagógico dos movimentos sociais que, historicamente, quando buscam e apoiam iniciativas que defendem os direitos dos trabalhadores, influenciam também na atualidade outros usos para os aparatos tecnológicos durante as atividades não presenciais, comprovando que estes também podem servir como espaço de construções político-coletivas. No oitavo artigo, a partir do compartilhamento da experiência escolar de uma adolescente frente aos desafios impostos pela pandemia, o autor nos leva de forma poética a desvendar uma nova e diferenciada perspectiva para pensar a sucessão de eventos que constituem a crise sanitária que estamos vivenciando e, sobre como, subjetivamente, isto desemboca na escola e no dia a dia da convivência familiar e intergeracional. Entre a escrita acadêmica mais usual, aparece um conto, uma narração, que revela muito sobre a (re)existência do autor neste período. Logo, Carvalho (2020, p. 11) elucida:

Nisso reside, a meu ver, a razão de ser da escola; seu mais profundo sentido e sua dignidade. É por meio dessa possibilidade eminentemente humana - a de habitar mundos que são estranhos ao tempo e ao espaço que nos foi dado viver - que a experiência e a imaginação humanas podem atualizar em cada jovem aluno a capacidade, ontologicamente radicada em todos os seres humanos, de romper com toda sorte de determinações e começar algo novo.

No nono e último artigo que analisamos, o tema se dá sobre o contexto da paralisação das atividades de ensino nas universidades federais a partir da recomendação de distanciamento social em função do avanço da pandemia no início do mês de março de 2020. Durante o texto, os autores problematizam a interrupção das atividades e função do acesso à internet e a recursos tecnológicos. Neste sentido, argumentam,

No caso da educação superior, seria realmente o acesso à tecnologia uma justificativa preponderante para a interrupção das atividades acadêmicas, sendo que desde 2019 a maior parte dos ingressantes já utilizava a modalidade a distância? Uma das possíveis explicações pode estar na baixa atenção dada a essa modalidade pelas universidades federais, mesmo tendo sido contempladas com a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, por meio do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006). A despeito da implantação nacional da UAB, e mesmo do reconhecimento legal da modalidade e da criação de vasto arcabouço jurídico sobre o tema, a matrícula da modalidade a distância tem majoritariamente apresentado viés de queda na década de 2010 entre as instituições federais de educação superior - Ifes. No período desde

a conclusão de importante expansão da educação superior federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, findo em 2013, as matrículas na EaD tiveram comportamento errático nesse segmento. O pico observado em 2017, quando chegaram a 101.395 (INEP, 2018), reverteu, com um crescimento de quase 40% naquele ano em relação ao anterior, tendência de queda que vinha sendo observada. Depois disso, porém, caíram 8% em 2018 (INEP, 2019) e outros 12% em 2019 (INEP, 2020), ano em que houve 81.119 matrículas na EaD nas federais. Já no setor privado as matrículas na EaD cresceram sistematicamente ao longo da década, chegando a 2019 com um número três vezes maior do que o registrado em 2010. (CASTIONI *et al.*, 2021, p. 3).

Ao iniciar a análise dos nove artigos, tínhamos o intuito de encontrar apenas experiências pedagógicas a partir da imposição do ensino remoto, porém, em nosso entender, conseguimos chegar ainda mais longe, pois, com o nosso exercício metodológico para escrita do texto, conseguimos elaborar um recorte da realidade, uma fotografia deste momento junto dos anseios de alguns pesquisadores, que, assim como nós, sentiram vontade de compartilhar suas experiências, dúvidas e angústias vivenciadas durante o período pandêmico. Conforme já referido durante o texto, os artigos refletiram principalmente sobre os aspectos desafiadores que viemos enfrentando desde o anúncio da OMS, e se já vivíamos uma realidade de carência de oportunidades, aumento da desigualdade social e exclusão, a pandemia só fez aprofundar estes problemas. Os trabalhadores da área da educação têm buscado soluções inclusivas e democráticas, mas nem sempre tem sido possível. Ao ler sobre precarização do trabalho, conflito intergeracional, luta por direitos e a situação da política atual no Brasil, fomos ao mesmo tempo elaborando reflexões sobre o que conhecemos de perto, o nosso cotidiano nas escolas e nas universidades. Depreendemos então que, apesar de tão distantes, ainda continuamos juntos e mais do que nunca, conectados.

6 UM ESTÁGIO DE EXTENSÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Ao normatizar a maioria das atividades de ERE, em 16 de junho de 2020, a Portaria de n.º 544, do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a), tornou possível também a realização de estágios de modo remoto. A partir de então, um pequeno grupo de estudantes do curso de pedagogia na modalidade a distância, da universidade em que se realizou a experiência pedagógica que será relatada a seguir, o qual possuía a necessidade de cumprir um estágio de extensão como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em pedagogia, começou a refletir sobre uma maneira de transpor uma atividade que havia sido pressuposta primeiramente de forma presencial, para o singular universo do ERE. De acordo com Charczuk (2020, p. 4-5),

[...] o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetida aos alunos. Ainda, no caso do ensino

remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático-pedagógico articulado com as ferramentas.

O primeiro recurso encontrado para iniciar a discussão sobre como se daria o seminário foi o Google Meet⁴. Porém, antes de marcarmos nossos encontros na plataforma Google Meet, já havíamos nos reunido através do WhatsApp, aplicativo gratuito para troca de mensagens, escritas ou de áudio e vídeo, em celular ou computador, para combinar sobre como a atividade se daria. Portanto, já no primeiro vínculo da atividade, recorreremos ao uso de tecnologias de comunicação a distância. Após o cumprimento dos combinados por aplicativo, reunimo-nos em um primeiro momento de reunião *on-line* onde discutimos um pouco com a orientadora educacional do polo universitário sobre a nova necessidade de organização, sobre como nos sentíamos no que se referia à pandemia e a respeito do tempo que poderíamos disponibilizar para o planejamento das atividades. Cada um dos alunos que foi chamado para a reunião e que precisava realizar o estágio de extensão naquele período apresentou sua proposta presencial, e a partir dela conseguimos vislumbrar como se daria a transposição. Ao longo de quatro encontros, chegamos à conclusão de que, para cumprir o nosso objetivo, e principalmente o objetivo de uma atividade de extensão, que é o de aproximar a universidade da comunidade, precisávamos encontrar um modo de comunicar nossas propostas em três momentos: a) expondo a nossa proposta; b) convidando os professores a interagir com esta proposta através de uma atividade a distância; c) retomando a proposição junto da participação do público com uma interlocução para finalização da atividade intencionando uma espécie de mesa-redonda remota, inclusive para avaliação da proposição. Realizamos quatro reuniões ao todo e definimos que, de acordo com o que estávamos nos propondo, o melhor seria que organizássemos um seminário de extensão em que o fundamento principal deveria ser o de compartilhamento de atividades que pudessem ser realizadas por professores de escolas públicas que lecionassem com o primeiro ou segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, modelos pedagógicos que dialogassem com o universo cotidiano do fazer profissional da nossa comunidade, que, em sua maioria, foi a de alunos do curso de pedagogia e de professores em serviço que estavam realizando sua formação inicial ou continuada naquela universidade. Com quatro temáticas que, concordamos, deveriam possuir certo encadeamento, partimos para a programação do seminário de extensão em formato *on-line*. Organizamos o seminário com quatro propostas de oficinas, uma para cada dia da semana, começando em uma terça-feira e terminando em uma sexta-feira. A primeira semana foi realizada de forma síncrona com apresentação da proposta por cada um dosicineiros em um dia da semana. A semana posterior foi reservada para atividades assíncronas,

⁴ O Google Meet é um programa de interação e comunicação síncrona oferecido pelo Google, empresa de *software* desenvolvido nos Estados Unidos e que compreende pacotes de *e-mail* e outros serviços para a internet. O Google Meet substituiu o serviço de Hangout, programa com um menor número de recursos, também da empresa Google.

que variaram entre a escrita de textos, preenchimento de formulários e produtos para apresentação no mesmo formato, de acordo com o proposto por cada um dos extensionistas. A última semana foi reservada para a composição de uma mesa composta pelos quatro palestrantes com mediação da orientadora educacional; deste modo, mais uma atividade síncrona em que já nos sentíamos conhecidos uns dos outros e quando os cursistas se sentiram à vontade para realizar perguntas e se manifestar sobre a sua experiência anterior e posterior à pandemia. Este foi o momento ápice da atividade, pois o ambiente de distância física tornou-se acolhedor, e, como já referido durante o texto, tangenciou para um universo de trocas, com aprendizagens mútuas. É importante salientar que, desde a atividade que foi realizada no início do segundo semestre de 2020, não havia tantas informações sobre a doença ou muitos espaços para discussão e escuta para os professores; ainda não tínhamos certeza de quando a vacina chegaria até nós, e a angústia sobre o trabalho, junto da necessidade de saber como os outros se sentiam naquele momento, estava latente. Neste sentido conseguimos observar na fala daquele corpo social o quanto esta atividade tornou-se importante e propulsora de novas experiências.

7 CONCLUSÕES

A constituição deste artigo elaborou-se como um exercício que objetivava dialogar com outros pesquisadores sobre experiências pedagógicas, mediadas por tecnologias, e desenvolvidas durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021. Porém, nos momentos de leitura e troca sobre as experiências de outros pesquisadores vivenciadas durante a pandemia, não encontramos exatamente o que buscávamos, já que ali objetivávamos o encontro com experiências práticas e até mesmo modelos que pudessemos seguir, porém chegamos à conclusão de que encontramos bem mais, pois descobrimos trabalhos contundentes que refletiram o momento histórico que estamos vivendo, um momento de muita dificuldade, de múltiplo trabalho e de várias dúvidas sobre o futuro. Observamos também que o delineamento destas elaborações teóricas, ainda que em um pequeno recorte, refletem sobre a amplitude da pesquisa educacional no Brasil neste momento, a qual se elabora de acordo com várias vertentes teóricas, mas que convergem ao buscar identificar soluções para os problemas educacionais que se multiplicam no presente, tal demanda se revela, seja através do apontamento das contradições dos modelos de ERE ou do mercado de trabalho, no apontamento das possibilidades e recursos que as universidades devem empregar para manter suas aulas e atingir a maioria dos seus alunos, ou quando reflete sobre a realidade política institucional do país e quando pondera sobre a convivência entre pais e filhos confinados compulsoriamente durante a pandemia. Também podemos depreender que a realização do nosso estágio mesmo a distância cumpriu com o objetivo da extensão, que tem como principal propósito a inserção dos alunos na comunidade, com a utilização de recursos que privilegiaram a necessidade do trabalho e do dia a dia da escola e que, além disso, constituiu um espaço de escuta e compartilhamento sobre os medos e as ansiedades dos que seguiram movimentando o dia a dia nos ambientes educacionais, afinal, ali, naquele momento, todos precisavam falar um pouco sobre como estavam se sentindo, pois tudo se revelava de forma nova e

desafiadora. Apesar de todas as dificuldades do distanciamento social, as quais nos levaram a realizar um estágio de extensão em formato não presencial, e embora o pertencimento a um curso EaD tenha nos causado insegurança, entendemos que conseguimos cumprir o nosso objetivo. Desta sensação veio a vontade de partilhar nossa experiência com outros pesquisadores, a qual nos levou a realizar uma pesquisa que nos revelou aspectos importantes sobre o momento histórico que estamos vivendo. Junto da pesquisa também veio a pressuposição de que muito ainda será produzido sobre o tema e que boas soluções permanecerão nas possibilidades pedagógicas que serão realizadas futuramente, acreditamos que até mesmo no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 05 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Conjunta Nº 17/2020, CGLNRS/DPR/SERES/SERES*. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/notatecnica19-06-2020.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020*. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2021.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109144, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109144>. Acesso em 02 jul. 2021.
- CASTIONI, Remi. et al. Universidades federais na pandemia da COVID-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- DUARTE, André de Macedo; CESAR, Maria Rita de Assis. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109146>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. Comunicação Educativa: perspectivas e desafios com a COVID-19. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109345, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109345>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180310232018080>. Acesso em: 02 jul. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo de Educação Superior 2017*: divulgação dos principais resultados. Brasília, DF, 2018. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Sinopse estatística do censo da educação superior*: edição 2018. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3olw4xi>. Acesso em: 30 jun. 2021.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Sinopse estatística do censo da educação superior*: edição 2019. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3chZI4g>. Acesso em: 30 jun. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Indicadores IBGE*: Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua divulgação especial: medidas de subutilização da força de trabalho no Brasil. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

IVENICKI, Ana. Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 360-377, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Vg6JjVrybF59WxL3sRwghzq/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 05 jul. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. *Folha Informativa sobre COVID-19*. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PRAUN, Luci. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020, e00297129. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00297>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, Mariléia M. et al. Formação da classe trabalhadora em tempos de pandemia e crise do capital: a agenda dos aparelhos privados de hegemonia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00322>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 02 jul. 2021.

VEJA. Saúde. *OMS decreta pandemia do novo coronavírus*. Saiba o que isso significa. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 02 jul. 2021.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

ROMPER COM A COLONIALIDADE E EDUCAR PARA A LIBERDADE: UM ESTUDO SOBRE O NOVO “ANORMAL”

Rosângela Aparecida Hilário*, Melba de Souza Rodrigues**,
Vinícius de Souza Santos***

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma ação desenvolvida em 2020, para contribuir na criação de estratégias para implantação de rotinas pedagógicas em uma escola de ensino fundamental I, na periferia de Porto Velho (RO), nos meses iniciais da pandemia do coronavírus. O estudo foi estruturado a partir de conceitos do feminismo negro (interseccionalidade e decolonialidade) de Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017), Conceição Evaristo (2014) e Lélia Gonzales (2020), articulando-se às narrativas de professoras na formação continuada com foco no enfrentamento ao novo “anormal”. Como resultado, verificou-se um *apartheid* epistemológico e social por meio da divisão racial do trabalho no espaço escolar e dos processos que tendem a ampliar as diferenças entre as infâncias nas práticas pedagógicas dos anos iniciais.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Decolonialidade. Ensino Remoto.

*BREAKING THE COLONIALITY AND EDUCATING FOR FREEDOM:
A STUDY ON THE NEW “ABNORMAL”*

ABSTRACT

The article discusses a pedagogical action developed during the initial months of the pandemic of Covid-19 in 2020 in a public Middle School in poor areas of Porto Velho, capital of Rondônia in north of Brazil. The methodology is based on the concepts of black feminism of Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017),

* Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa Ativista Audre Lorde. Membro da Academia Rondoniense de Letras. ORCID: 0000-0003-0308-8557. Correio eletrônico: rosangela.hilario@unir.br

** Mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Estela Araújo Compasso. Pedagoga e especialista em Gestão Escolar. ORCID: 0021-0002-6133-8262. Correio eletrônico: melbaguimaraes0304@gmail.com

*** Acadêmico do Curso de Pedagogia (UNIR). Intérprete de Libras. Membro do Grupo de Pesquisa Audre Lorde. ORCID: 0000-0002-0645-8595. Correio eletrônico: igualatodos90@gmail.com

Conceição Evaristo (2014) e Lélia Gonzales (2020) and it is also articulated with narratives of the teachers who has participated in a pedagogic program of training. The findings show an epistemological and social apartheid based on the racial division of the school spaces, which tends to reinforce the differences and inequality due to pedagogical practices.

Keywords: *Intersectionality. Decolonial studies. Remote learning.*

ROMPIENDO LA COLONIALIDAD Y EDUCANDO PARA LA LIBERTAD: UN ESTUDIO SOBRE EL NUEVO “ANORMAL”

RESUMEN

Èste artículo presenta los resultados de una acción desarrollada en 2020 para contribuir a la creación de estrategias para la implementación de rutinas pedagógicas en una escuela primaria I, en las afueras de Porto Velho / RO, en los primeros meses de la pandemia de coronavirus. El estudio fue estructurado a partir de conceptos de feminismo negro (interseccionalidad y descolonialidad) por Audre Lorde (2019a, 2019b), bell hooks (2017), Conceição Evaristo (2014) y Lélia Gonzales (2020), articulando las narrativas de docentes en formación continuada con un enfoque al enfrentarse a lo nuevo “anormal”. Como resultado, hubo un apartheid epistemológico y social a través de la división racial del trabajo en el espacio escolar y los procesos que tienden a ampliar las diferencias entre las niñez en las prácticas pedagógicas de los primeros años.

Palabras clave: *Interseccionalidad. Decolonialidad. Enseñanza remota.*

1 CONVERSA DE PRET@S NADA BÁSIC@S

Escolhas são em grande medida resultado e resultante de vivências. Logo, são pessoais e biográficas, pautadas a partir de nossas experiências no uso de teorias, tecnologias, palavras e experiências para organizar ações com as quais contamos nossas histórias. Antes de iniciarmos a reflexão, faz-se necessário evidenciar nossa opção de escrever na primeira pessoa do plural e tecer conexões e simetrias entre o que defendemos e o que vivemos.

Ainda que se situe na periferia dos sistemas de produção das Ciências, sobretudo no que diz respeito às ciências da educação, a formação acadêmica se encontra acomodada na máxima permitida pelo pensamento cartesiano de que “penso, logo existo” (existo porque penso; penso, logo conquisto) (ENRIQUE TORRES, 2014). Portanto, ao cientista é exigida uma objetividade e neutralidade com os fenômenos incompatíveis com uma noção de mundo onde caibam a pluralidade, as contradições e o desconforto necessários para produção de múltiplos modos de entender como saberes são (ou não) ratificados e apropriados pela academia.

O conhecimento, tal e qual proclamado por Descartes, foi traduzido a partir de um paradigma que dividiu o mundo para usufruto do sujeito universal: homem, branco, europeu, cristão e comprometido com a expansão de territórios geográficos.

ficos e epistemológicos para manter a farsa da história única e visão hierárquica de pessoas e conhecimentos a todas as pessoas que não se encaixam nessa visão excludente de organização do mundo, cabe ajustar-se para sobreviver.

Assim, se a ciência fosse traduzida em uma imagem seria a do homem europeu pensante e pensador compartilhando gotas de conhecimento com o resto da humanidade, enquanto dialoga com seus iguais em uma língua só entendida por poucos escolhidos. Essa é a ética que persiste e insiste em se perpetuar como cânone científico em franca oposição a tudo que ameace posição. É a ética do dualismo e das exclusões.

Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não situado, universal, visto pelos olhos de Deus [...] ao esconder [que] o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. (GROSFOGUEL, 2008, p. 120).

Isso posto, justificamos a escrita de um texto acadêmico em primeira pessoa do plural como processo de resistência para existência na academia de corpos que não são desejáveis na produção das Ciências: pobres, pretos, pretas, viadas, afeminados, mulheres e suas especificidades e mulheres pretas (menos ainda). A marca do “pretogues” criado e traduzido nos textos de Lélia Gonzalez (2020) é a escolha para demarcar esse espaço de produção. As Ciências que fazemos são retoolmentadas pela escuta e partilha das narrativas e processos dos corpos desobedientes para anunciarem suas estratégias para assunção ao estado de direito. Para nós, aprender e internalizar o conhecimento posto é o primeiro passo para reorganizá-lo a partir de uma proposta de inclusão. Nenhum conhecimento precisa ser produzido se não serve a todas as pessoas.

[...] justifico também as escolhas pelo “pretoguês”, me recuso a me identificar de acordo com as regras e semântica opressoras da linguística racista e eurocentrada: sou preta. Negra é como me definem os manuais do colonizador, a partir de sua métrica e desejo de ser/estar para cima da periferia do mundo. (HILÁRIO, 2019, p. 48).

Conceição Evaristo nutre a reflexão desenhando a palavra que é profissão de fé às mulheres que ousam lutar para ocupar espaços para além do “seu lugar”, torná-la parte de nosso processo de produzir conhecimento é dar visibilidade de quem veio antes fortalecendo o percurso e abrindo caminho: sem as vivências e resistências, esse texto não teria densidade para apresentar propostas que têm como intenção a subversão do estabelecido em benefício da inclusão. Assim escrever em primeira pessoa tem a ver com as “escrivivências” de nos percebemos cientistas em processo de ressignificação dos espaços trilhados. Nem tudo que foi ensinado no processo de formação serve ao entendimento dos usos para o acesso democrático ao conhecimento. Nem todo conhecimento serve à pauta da igualdade de oportunidades e aos textos que produzimos e para quem produzimos, resultados das ausências, da memória e de tempos e espaços que a academia não se ocupa e não tem interesse.

Produzimos a partir do reconhecimento de uma identidade afro-ameríndia, para além do conceito de “amefricanidade”, considerando o percurso constitutivo acontecer em um pedaço da Amazônia, lugar em que resistimos, aprendemos e convivemos com a faceta multifacetada da mestiçagem. A objetividade deste texto é a possível, diante do sentido que ser um corpo desobediente da norma do sujeito universal, trouxe ao papel de ser vivente que produz saberes que permitem fazer escolhas.

O texto resultante deste caldo não poderia ser asséptico, inodoro e insípido. O texto “não fala baixo e compassado”, como ditam as normas da metodologia científica: grita as dores de injustiças reiteradas pela ausência de políticas públicas desde 14 de maio de 1888, pelo peso de ter de ser forte desde sempre, das dores que as ausências praticam. A objetividade deste texto é a possível diante do sentido de humanidade e feminidade que a trajetória da alma feminina trouxe e agregou à cientista preta. (HILÁRIO; PEDROSA, 2021, p. 36).

Justificadas as escolhas e apresentadas as credenciais, cercamo-nos de referências que preenchem o vazio de não ter outras como nós para dialogar nos espaços acadêmicos, por meio da leitura de intelectuais pretas forjadas na dor do preterimento¹, das ausências e da resistência para abrir caminhos para que outras possam se fazer ouvir e reverberar: Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (1995), bell hooks (2017)² e Audre Lorde (2019a, 2019b). Debruçamo-nos sobre as teóricas do feminismo negro porque pautam direitos para maiorias minorizadas em função da condição de raça, gênero e todos os múltiplos fenômenos que cercam o constituir-se pessoa fora do “padrão” em qualquer tempo. Ou, como pautou Lélia Gonzalez³ nos anos de 1980, “tornar-se uma pessoa preta” e reconhecer que a vida será um tanto quanto mais dura, injusta e de uma luta sem fim. Reconhecer-se preto/preta vai muito além de um conceito biológico: tem a ver com ancestralidade, resistência e pertencimento.

Feitas as devidas apresentações e contextualizações, é o momento de explicar como está organizado o texto: ancora-se em uma perspectiva crítica sobre o feminismo negro como estratégia para pautar temas “espinhosos” ao processo de formação de professoras para os anos iniciais. O combate ao racismo e o sexismo que circundam a vida e as rotinas das meninas pretas e seus processos de resistência a partir da escola de educação básica: as dores, o menosprezo, as ausências e a falta de representatividade e o acolhimento que faz que se configurem na escola os primeiros movimentos de acomodar-se em papéis de subalternidade para poder existir.

Na primeira parte, desenvolvemos uma proposta inspirada nos textos de Beatriz Nascimento (1995) sobre as memórias que parecem gravadas no DNA do povo preto: o despertar durante a travessia no Atlântico e as consequências trazidas

¹ Preterimento aqui assume o sinônimo de espera que nunca acaba, a espera infundável das pessoas pretas de ter de se conformar com a vida possível e não com a vida escolhida. É uma constatação/provocação.

² Pseudônimo da professora, escritora e poeta Gloria Jean Walkins. Ressalte-se que o pseudônimo é sempre grafado e minúsculo para que a identidade da acadêmica não fique maior do que a da ser vivente Glória.

³ Lélia Gonzalez racializou o conceito de Simone de Beauvoir: tornar-se mulher preta é uma construção ainda mais complexa do que o tornar-se mulher. Aqui o conceito foi aplicado a todas as mulheres pretas.

por um processo de apagamento/silenciamento que faz com que a história e a cultura do povo preto estejam ausentes dos currículos escolares, e, portanto, subentendidas como não importantes. Os impactos da travessia no Atlântico, na incerteza do destino na América, reproduzem-se na escola de educação básica em materiais didáticos que ignoram/desvirtuam a história e memória do povo preto, no deixar por último das meninas pretas nas brincadeiras, e no naturalizar a depreciação da estética dos corpos pretos, da sua participação, vivência e atividades escolares.

Debatemos sobre o engodo do processo de universalização que permitiu estar na escola, mas não viver a escola como processo de acesso a espaços de cidadania, que nunca se abrem de fato para as meninas pretas. Dialogamos sobre os impactos do racismo, sexismo e sobre a ausência de políticas públicas para reparação e inserção/ocupação de espaços de poder e decisão. Na segunda parte, reportamo-nos à teoria produzida pelas intelectuais pretas e aos contextos em que foram produzidos seus estudos e se houve avanços quando se analisam as narrativas das meninas pretas de suas vivências escolares. Por fim, fazemos um confronto entre a teoria e as narrativas produzidas no processo de escuta ocorrido durante o acompanhar (por videoaula sempre que possível e produção de videodepoimentos das meninas) e apresentamos nossas considerações neste movimento inicial durante esse primeiro ano de desenvolvimento do estudo.

Foi necessária para entendimento da interferência do espaço nas vivências uma apresentação sintética do lugar onde a escola está inserida: a estética do puxadinho, a falta de saneamento básico, biblioteca pública, asfalto, comércio e espaços coletivos de convivência para brincar, cantar e existir demarcam o território e explicitam as intenções; as vidas que sobrevivem naquele espaço são descartáveis e substituíveis.

Sem intenção de ser um texto acabado, apresenta-se como seminal a ser acrescido à medida que a pesquisa continua e avança. Mas, como resultados até o momento, fica fortalecida a percepção de que as meninas pretas resistem ao processo de apagamento e traçam caminhos de protagonismo na escola, muito mais em virtude dos saberes ancestrais reforçados por comunidades femininas e lideranças pretas, do que por processos de inclusão oportunizados pela escola.

2 VAI TER DE AMAR A LIBERDADE E TER A FELICIDADE DE VER UM BRASIL MELHOR. SERÁ?

Ao analisarmos as vivências e as experiências que nos fazem quem somos e nos mostram o que, como e onde podemos ressignificá-las, deparamo-nos com uma bagagem de histórias que fortalecem e reconfiguram esse percurso de modificação de ideias, perspectivas, posicionamentos e argumentos, em relação à existência e à resistência do povo preto, temática a que vimos nos dedicando nos últimos três anos em nossos estudos e pesquisas.

[...] O feminismo negro possui sua diferença específica em face do ocidental: a solidariedade, fundada em uma experiência histórica comum. Por isso mesmo, após sua reunião, aquelas mulheres - Beatriz, Marlene, Vera, Mara, Joana, Alba, Stella, Lucia, Norma, Zumba, Alzira, Lísia e várias outras (eram cerca de vinte) - juntavam-se a seus companheiros

para a reunião ampliada (que chamavam de Grupão) onde colocavam os resultados de sua discussão anterior a fim de que o conjunto refletisse sobre a condição das mulheres negras. (GONZALEZ, 2020, p. 109).

O feminismo negro surge como contraponto a um movimento que não parecia ter intenção de acolher para além dos dilemas e contradições das mulheres brancas de classe média, que se reuniam durante as tardes para reflexões e digressões em seus grupos de pesquisa, ratificando compromissos com as temáticas organizadas em torno da equidade de ocupação de espaços profissionais/salários e liberdade sexual. Enquanto isso, “suas”⁴ empregadas pretas cuidavam das crianças, preparavam os jantares para alimentar seus maridos e limpavam suas casas. Qual o lugar da empregada doméstica na pauta daquelas feministas? Em qual momento temas como direito reprodutivo, reconhecimento dos trabalhos domésticos, invisibilidade dos corpos para além do padrão foram debatidos?

Nas discussões sobre as categorias do marxismo e a revolução dos costumes, nunca houve lugar para dialogar sobre o que as ausências e a invisibilidade causavam aos corpos desobedientes, insurgentes ou subalternizados. Sem pautar as especificidades de como a raça estrutura os impactos das vivências, não se pode sequer sugerir igualdade de oportunidades, considerando que os percursos e vivências são sempre diferentes e diversos. Como alternativa ao marxismo, que não contempla a categoria povo escravizado a quem são negadas as oportunidades, escolhemos estruturar a pesquisa sobre os pressupostos do matriarcado africano: o feminino, a resistência e a força.

Inicialmente, nos movimentos feministas, mulheres brancas com alto nível de educação e origem na classe trabalhadora eram mais visíveis do que mulheres negras de todas as classes. Elas eram minoria dentro dos movimentos, mas a voz da experiência era a delas. Elas conheciam melhor do que suas companheiras com privilégios de classe, de qualquer raça, os custos da resistência à dominação de raça. Classe e gênero. Elas sabiam o que significava lutar para mudar a situação econômica de alguém. Havia conflito entre elas e suas companheiras privilegiadas sobre comportamento apropriado, sobre questões que seriam apresentadas como preocupações feministas fundamentais. (HOOKS, 2017, p. 67).

Entretanto, trazer as memórias de nossas e nossos ancestrais pretos e pretas, como referência para explicar e explicitar as lutas que o povo preto tem enfrentado e travado, é também remexer em lutas que nunca deixam de existir: o dia 14 de maio de 1888 nos trouxe uma “liberdade” estruturada nas regras de um colonialismo perverso que teve como herdeiro direto o capitalismo selvagem: não veio acompanhada de terras, emprego, profissionalização e letramento que permitissem entender e interpretar as palavras do novo continente para ler e organizar o “novo” mundo. Parafraseando Sueli Carneiro, para o povo preto sequestrado na África não houve “terra nostra”: houve uma aculturação desumana que incluiu tortura, violação dos corpos, aniquilamento, apagamento, silenciamento e construção de uma autoimagem estereotipada.

A referência de “novo mundo” apresentada foi aquela da expropriação de todos os atributos que constituem um povo como nação: o idioma, a identidade,

os costumes, os mitos, a fé e o reconhecimento da humanidade. Ao chegar “ao novo mundo”, tivemos violadas nossas intimidades, examinadas as dentições, medidas pernas e calcanhares para legitimar uma cotação perversa de durabilidade “das peças”. Nossa ancestralidade era motivo de vergonha por não caber na “normalidade” de um povo que, sendo mestiço, se pretendia eurocêntrico. Os turbantes, as curvas do corpo, as letras carregadas, a musicalidade, a fé e os dogmas foram criminalizados. Não éramos gente: éramos “peças” de enriquecer senhor de engenho.

O acesso à escola e à educação formal, de certa forma, foi-nos proibido, negado. Primeiro em função da necessidade de sobrevivência e, depois, em face do ordenamento jurídico. Um pensamento contundente e cirúrgico ilumina as contradições da abolição, que, em vez de libertar, limitou as existências pretas:

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que era esperado de nós era a obediência, não o desejo de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. (HOOKS, 2017, p. 12).

Não é demais retomar que o ordenamento jurídico brasileiro desde o primeiro momento discriminou e criminalizou a memória, a história e a cultura negra: a primeira lei de educação (1837) proibiu as pessoas pretas de frequentarem a escola, ainda que fossem livres. Em 1850 a Lei de Terras as proibiu de ter terras: não se pode esquecer que os pretos africanos detiveram durante muito tempo o conhecimento sobre a tecnologia agrícola, ainda desconhecida pelos portugueses, no século XVI. Com a expansão das fazendas de cana-de-açúcar e, por comodismo e arrogância, isso se perdurou em ato contínuo até a “abolição” em 1888⁵. Era preciso impedir que o acesso à terra permitisse a emancipação de fato e, portanto, a não sujeição ao trabalho por qualquer pagamento.

As Leis que antecederam a Lei Áurea foram para dar legitimidade a um sistema cruel de continuar mantendo a escravidão sobre novas formas e descartar as “peças” que não correspondiam à “produtividade” esperada: a Lei do Ventre Livre, que mantinha as crianças pretas escravizadas com suas mães, primeiro para receber os poucos cuidados, depois por lhes ser negada a cidadania por meio da escola, do trabalho remunerado, do reconhecimento de sua humanidade. A Lei do Sexagenário desobrigava os fazendeiros de continuar alimentando os poucos escravos que envelheciam pelas torturas, dureza da vida nas plantações e falta de esperança: aos sessenta anos, sem trabalho, sem nenhum tipo de reparação restava aos velhos se resignarem para esperar a morte.

Por fim, a Lei da Vadiagem, de 1890, concedia ao estado brasileiro o direito de encarcerar capoeiristas, músicos e quaisquer pessoas que estivessem perambulando pelas ruas, sem trabalho ou residência comprovada; da mesma maneira, os

⁵ A escravização de indígenas encontrava na Igreja Católica forte oposição, considerando que eram alvos potenciais de evangelização. As feitorias de Portugal na Costa Africana serviram, portanto, à cessão de “peças” para o trabalho na lavoura por dois motivos: dominavam a tecnologia para potencializar a plantação de cana-de-açúcar, e a mitologia africana se confrontava com a mitologia católica cristã levando os jesuítas a defenderem que o povo preto “não possuía alma”.

que estivessem portando objetos relativos à capoeira, Código Penal – Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890 (2 anos depois da abolição).

A partir da Constituição Cidadã (1988), no período que se seguiu ao final da Ditadura Militar e início dos processos de redemocratização dos espaços, era esperado que essas assimetrias fossem sendo equalizadas a partir de políticas públicas que pudessem, de maneira planejada e sistêmica, incluir de fato e de direito todas as crianças em processos de aprender e viver a escola. Para além dos exercícios de memorização, a proposta eram leis que organizassem o ambiente escolar para que, durante a educação básica, houvesse a transição de estudantes para cidadãos/cidadãs. Articulado a políticas públicas que tinham intenção de defender a educação pública, laica e de qualidade para todos e todas, um referencial curricular de formação de professoras que reconhecesse assimetrias, injustiças e incoerências contribuiu para organização da sociedade com igualdade de oportunidades a partir de espaços educacionais.

Foi assim que os primeiros anos do novo milênio se anunciaram às brasileiras que não se viam para além dos espaços de subalternidade: como tempos de esperança de serem escolhidas para as brincadeiras, de carregarem a bolsa da professora, de escolherem papéis a serem interpretados nas escolas e na vida, de receberem abraços e não estarem escondidas nas fotos de turma porque os cabelos não estão “ajeitados” o suficiente. De não serem mais desencorajadas em seleções para escolas de balé. Não serem silenciadas nas salas de aula e estarem nas listas das mais bonitas da escola em murais de Festa das Nações, que ainda não reconheciam as Nações Africanas como espaços/lugares a serem estudados, conhecidos em toda a sua diversidade.

Não aconteceu. Livros didáticos continuam apagando as histórias, memórias e ancestralidade do povo preto. Quando aparecem são por meio de “arte” de gosto duvidoso exaltando torturas contra corpos pretos. Ou exaltando o “folclore” da religiosidade pouco compreendida por uma nação que não tem discernimento sobre a necessidade de separar política/educação/fé/direitos e privilégios. Reafirmando por meio de mensagens subliminares que nem todas as mulheres podem ocupar os lugares que queiram: alguém precisa limpar, arrumar, cuidar das crianças e servir o almoço enquanto outras escrevem, refletem e debatem os grandes temas da academia. Há mais de quinhentos anos os corpos excluídos desse poder de escolha e decisão são pretos.

3 NÃO SÃO CASAS SIMPLES, NÃO TÊM FACHADAS NEM CADEIRAS NA CALÇADA: SÃO PESSOAS INVISÍVEIS, QUE VONTADE CHORAR

O subtítulo que abre esta parte do diálogo que tecemos foi parafraseado de uma letra do poeta, músico e diplomata Vinícius de Moraes⁶. A música apresenta uma visão romantizada do subúrbio carioca na década de 1950. Vale ratificar que a poetinha não se referia aos barracos de madeira e papelão das favelas. Ele se referia a “casas simples” com fachadas, cadeiras na calçada e varanda: acreditamos que seja uma licença poética. O crescimento desordenado das periferias há muito não permite mais cadeiras na calçada e o cansaço das distâncias quase faz esquecer o

⁶ A música *Gente Humilde*, em que pese o fato de romantizar a pobreza, é um clássico da Música Popular Brasileira que vai romantizar a pobreza em uma leitura para caber nos tríplices do Leblon e nas mansões do Cosme Velho.

que vem a ser um lar.

Muito distante da descrição, o bairro em que está situada a escola texto/contexto da ação aqui analisada tem as casas com a estética feia do "puxadinho", resultado do crescimento sem planejamento das periferias em virtude dos processos de higienização dos centros das grandes metrópoles de pessoas pobres (e pretas) – os cômodos são construídos de acordo com a entrada de recursos e aumento do número de pessoas. São espaços com três, quatro cômodos em que moram 10, 12 pessoas. O esgoto corre a céu aberto. A Floresta, violada para a sobrevivência dos que foram expropriados da sua cidadania, cobra o preço em um clima úmido, que, sem ventilador ou ar-condicionado, torna-se insuportável: o calor castiga, exaure e desanima.

Importante o registro de ser a maioria das casas de madeira, com "banheiros" precários e a água para consumo, para limpeza, para banho e tudo o que for necessário retirado de poços. Os poços nem sempre são perfurados por profissionais, o que pode incorrer em uma profundidade inadequada, resultando uma mistura de água de beber e restos de esgoto, produzindo uma água salobre, marrom, que só tínhamos vistos em produções sobre o flagelo das guerras.

As louças são lavadas em bacias de alumínio e os banheiros possuem baldes para a "descarga" após o uso. No norte do país, o cômodo mais importante da casa de qualquer morador é a cozinha. Lá as visitas são recebidas e ficam todos os bens preciosos que a família tem, no caso da periferia da periferia, geladeira, televisão, tomada para carregar o celular, o bem mais importante durante a pandemia, para fazer as tarefas da escola, comunicar-se com o mundo externo, estudar e sobreviver em meio ao caos do isolamento social sem proteção do Estado.

O acesso à comunidade é difícil: os carros de aplicativo não gostam de fazer corridas para o bairro em função do nível de periculosidade consentida pela ausência do Estado e também em virtude das péssimas condições das ruas e avenidas. O transporte coletivo é de péssima qualidade e está sempre lotado em função da irregularidade dos horários – embora a cidade seja pequena em termos de extensão de território, a quantidade de ônibus rodando sempre é menor do que a necessidade das pessoas que precisam se locomover.

Quase não há comércio para além dos pequenos armazéns, botecos e vendedores de peixe e carne de porco, galinhas, mandioca, farinha. Não há espaços para reunião da juventude que habita o espaço: centros comunitários, parques, praças, clubes. Não há bibliotecas nem cinemas.

Alguns jovens começam a se juntar para promover batalhas de *slam*⁷, dançar funk e tecnobrega. Há pelo menos vinte denominações neopentecostais no bairro no qual moradores se organizam e se reúnem. Os pastores têm grande influência nas decisões comunitárias, nos acertos para viver e conviver em grupo e na obtenção de recursos para subsistência. O pastor legisla, julga e aplica penalidade contra aqueles que se insubordinam contra as regras impostas pelas igrejas: rebelar-se contra as normas rigorosas⁸ da igreja pode aumentar ausências e sofri-

⁷ Poesia ritmada abordando temas voltados para a reflexão da juventude periférica.

⁸ Sabemos as implicações de adjetivar um texto científico. Mas esse também vem a ser um ato político: não há outra maneira de descrever as rígidas normas impostas a meninas (principalmente) e meninos mal saídos da infância: que sufoquem seus desejos, não façam experimentos, se resignem com a miséria e se distraiam com o fanatismo de líderes que mal conhecem letras e palavras e têm leitura reduzida do mundo.

mentos, já que pastores disputam com líderes da contravenção (na ausência do Estado) a hegemonia sobre as vivências das pessoas. Apesar da relativa proximidade com a zona urbana, o local parece ter sido abandonado pelo poder público. Os pastores têm influência até sobre conteúdos que devem ou não serem desenvolvidos nas instituições escolares.

A escola da comunidade é municipal e tem diretora, vice-diretora, orientadora e coordenadora pedagógica. Recentemente toda a gestão escolar mudou em função de um “incidente”: uma criança foi subtraída de dentro do espaço escolar por um traficante de uma das facções que comandam o bairro. O padrasto da criança devia dinheiro à facção e a levou como “garantia” de ser pago. Detalhe que assombra: a menina saiu com seu algoz pela porta da frente e não foi impedida por ninguém. A Gestão da Secretaria Municipal de Educação só soube o que ocorreu em função de os próprios “chefões” do tráfico terem comunicado à secretaria e pedido providências.

Um espaço que deveria proteger e zelar por todas as crianças não se ateu ao fato de que uma criança estava saindo da escola em horário das atividades. Ninguém impediu, perguntou, pediu justificativa. A antiga gestora escolar afirmou que “[...] é comum as crianças saírem da escola mais cedo com vizinhas, amigas das famílias. As mães têm dificuldade para chegar no horário, não se interessam pela vida escolar dos filhos, parecem viver culpando aos outros pelas suas escolhas erradas.” O diálogo aconteceu com as professoras após a situação ter sido “resolvida”, uma semana após o fato ocorrido, e providências terem sido determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. Ela só se esqueceu de reportar as dificuldades de se chegar do centro (onde essas mães ganham o dinheiro para alimentação do dia) para o bairro (onde a escola está localizada). Esqueceu-se de mencionar também o fato de que as atividades em que as mães deveriam estar presentes acontecem exatamente no horário em que muitas delas estão trabalhando. As mães não obtêm de seus empregadores licença para se ausentar, e a escola não faz esses encontros em horários e dias em que as mães possam comparecer.

O conceito de interseccionalidade mais uma vez se aplica: enquanto cuidam dos filhos das mulheres brancas para que elas participem das reuniões dos seus grupos de pesquisa e reflexão, as mulheres pretas faltam às reuniões de seus próprios filhos na escola. E ainda são rotuladas como pessoas que não se preocupam com os avanços pedagógicos e dificuldades escolares das filhas e filhos.

Algumas mudanças foram propostas no início da gestão (2019) da diretora que está até o momento: as crianças eram acompanhadas desde a entrada até a sala de aula pelas professoras que buscavam ensinar regras de boa convivência e sementes de cidadania. Estavam sendo orientadas para entender a cultura escolar: esperar a vez para falar, usar o banheiro e dar descarga, lavar as mãos. Tudo isso fazia parte de um projeto de (re)conhecimento da função social da escola diante da contemporaneidade. Mas, neste momento, instalou-se a pandemia.

Desde então, não tivemos mais contato com as crianças e não temos notícias efetivas de como estão organizando as rotinas para permanecer esperando na escola como estratégia para vencer a pobreza. Tudo o que sabemos das crianças é a partir das narrativas das professoras. A diretora, a quem vamos chamar Atena, estima em pelo menos vinte por cento a evasão (cerca de 90) de crianças que parecem ter perdido a guerra contra a miséria, as ausências e o preconceito para

estar na escola. Transgredindo a lógica de Descartes: penso, logo tenho fome e sede. Preciso saciá-las para existir.

4 NÃO MAIS LAVAR A ROUPA DA SINHÁ E OCUPAR ESPAÇO NA ESCOLA: RESISTINDO PARA EXISTIR PARA ALÉM DA SUBALTERNIDADE

Mover-se em disparate a algo é necessariamente um processo de “desacomodação” daquilo que performamos como pensamento mutável. A estrutura da Academia Contemporânea não generalizada, e aqui nos referimos a todas as suas características, desde a oportunidade de acesso que é oferecida a quem recorre aos estudos realizados a partir dos espaços acadêmicos até ao tripé da Universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), é totalmente formulada pela perspectiva cisheteropatriarcal, racista e cisnormativa.

As discussões das feministas negras a partir da Interseccionalidade empenham-se em desacomodar as nossas opiniões e produções para que tenhamos senso de percepções e compreensões dos movimentos e das estruturas que regem e articulam as produções de desigualdade de oportunidades nos processos de ascensão das mulheres pretas, dos povos tradicionais, das dissidências sexuais e das diferentes formas de performatizações de existência. “Em primeiro lugar, ainda que a interseccionalidade seja uma teoria sistêmica e possa abarcar um conjunto de categorias que interconectam – gênero, sexualidade, raça, etnia, classe dentre outras – a essa abordagem é preciso somar uma prática mais substantiva ao capitalismo.” (RIOS, 2019, p. 8).

Para a compreensão do que Flávia Rios nos apresenta como primeiras palavras na apresentação do feminismo decolonial, é necessário revermos a que nos propusemos e nos significados que se colocam a partir dos lugares de onde pautamos nossas narrativas. Como ser mulher, preta e pobre impacta e limita o percurso em uma escola de educação básica face ao processo de formação inicial e continuada de acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública? Isso para buscar respostas na implantação do sistema remoto durante a fase de incertezas no início do isolamento social da COVID-19 – fechamento de escolas, faculdades, comércio e tudo que pudesse significar movimento de pessoas.

Os saberes acadêmicos ali disponíveis mostraram-se insuficientes para lidar com um fenômeno não previsto nos estudos das Ciências da Educação: não havia hipóteses construídas para a educação a distância para crianças tão pequenas nem literatura sobre projetos de sucesso. Tudo foi construído na urgência e emergência do processo. Nada havia como ponto de apoio, e a organização conjunta aproximou e motivou professoras e estudantes.

No total a jornada formativa contou com treze professoras em exercício na escola, que contribuíram com sua experiência em criar estratégias para a assunção dessas crianças em saberes necessários à cidadania e oito acadêmicos em processo de formação. Eles/elas se encarregaram de fazer a tradução dos conceitos, organizar as leituras e propor dinâmicas para as oficinas, estudarem juntas, organizarem propostas e viabilizarem meios a fim de que a comunidade escolar se mantivesse alimentada para nutrir a alma, o corpo e a esperança.

As oficinas foram desenvolvidas semanalmente com provocações do momento vivenciado, e a jornada formativa foi nomeada como “Alfabetizações, Reconfigurações, Reordenamento: planejando ações em rede para o contexto pós-pandemia” e dividida em dois momentos: o primeiro se iniciou em maio de 2020 e foi concluído em julho. Neste primeiro momento, foram discutidos os desafios que o contexto pandêmico trouxe às comunidades escolares. Foram selecionados e debatidos conceitos e teorias sobre alfabetização nas comunidades vulneráveis, interseccionalidade, o alcance da Lei n.º 10.639/2003 em escolas, sobretudo nos anos iniciais, ensino remoto e ensino a distância: qual a diferença, programa do livro didático e as assimetrias em relação à cultura e história do povo preto, a literatura como estratégia para alfabetização plena e a computação sem computador, entre outros temas.

No segundo momento (entre os meses de agosto de 2020 e fevereiro de 2021), os conceitos foram traduzidos em atividades que tinham como intencionalidade básica fazer com que as crianças mais pobres não desistissem de sua escola. Assim sendo, a proposta era entender como a pandemia entrecruzada com o fator interseccional interferia nas vivências escolares naquele momento e qual seria o papel da escola para amenizar esse impacto. Além disso, havia um intenso debate em como organizar ações que contribuíssem para que as assimetrias não fossem intensificadas.

Os Estudos Interseccionais nos permitem transitar e reconhecer as vias de opressão e de que forma elas operam sobre o processo de escolarização de meninas pretas. E não seria plausível identificar essas opressões de forma ordenada e somada. Por esse viés, nos alinhamos ao pensamento de Audre Lorde: não há hierarquia de opressões, a “bicha preta” não sofre mais ou menos que a menina preta. Ela sofre diferentes violências, e as marcas do sofrimento se fazem notar em cada movimento e busca de reconhecimento pela sua singularidade.

Não existem hierarquias quando se trata de sentir os efeitos das ausências, do imobilismo que leva à subalternização na conformidade com a existência por falta de tecnologia que alimente a resistência. Desta maneira, meninas pretas têm vivido à margem e continuam ocupando os últimos lugares em quaisquer estatísticas para mapear ocupação de espaço e subalternidade: nesta escola, majoritariamente constituída de meninas pretas, nunca houve uma noiva da quadrilha da festa junina preta. Nunca houve uma *miss* Feira das Nações Pretas. Nenhum livro didático traz a história de Tereza de Benguela (que organizou uma escola de ensinar as primeiras letras em Quariterê), de Dandara, de Carolina de Jesus. Não há uma única professora preta no corpo docente. As mulheres pretas da escola estão fazendo os serviços que ninguém quer fazer: limpando os banheiros e servindo às outras mulheres. Esperando e cuidando.

Aquelas entre nós que estão fora do círculo do que a sociedade julga como mulheres aceitáveis, aquelas de nós forjadas nos cadinhos da diferença – aquelas de nós que são pobres, que são lésbicas, que são negras, que são mais velhas, sabem que a sobrevivência não é uma habilidade acadêmica: essa é sem dúvida a primeira lição que aprendemos em nossos percursos de escolarização. (LORDE, 2019a, p. 137).

Somos a resistência e temos de nos acomodar para avançar. As meninas aceitam papéis de cuidar, de ser a empregada, de ser a que corre para pegar, a que procura o amigo escondido. Crianças querem brincar, fazer parte. E, pela falta de discussão das ausências presentes na escola em seus anos iniciais nos processos de formação, se vai naturalizando que garotas pretas exerçam determinados papéis. As meninas vão sendo educadas para ficar menor para caber. Não para deixar aos espaços maiores para que todos e todas possam caber. E, quando fortalecidas pelo aquilombamento⁹, somos consideradas violentas, grosseiras, mal-educadas. O mundo se acostumou a ver a mulher preta subalternizada. Difícil se acostumar com vozes que se levantam a favor de direitos estendidos. Aquilomba-se para não estar só, não ser mais a impopular e até hostilizada, e a unir forças com outras que também se identifiquem como estando de fora das estruturas vigentes para definir e buscar um mundo em que todas possamos florescer. Reafirmamos, em nossa ação ativista, que “[...] as ferramentas do senhor nunca derrubarão a casa grande. Elas podem possibilitar que os vençamos em seu próprio jogo durante certo tempo, mas nunca permitirão que provoquemos uma mudança autêntica.” (LORDE, 2019b, p. 137). Não vamos nos conformar, mas temos de criar outras estratégias para proteger e fortalecer nossas meninas pretas, sobretudo nestes tempos tão infelizes em que vivemos.

Analisamos não apenas o racismo que ali operou, mas também o sexismo, ou seja, entrecruzou-se não apenas a questão de raça como uma unidade apenas, mas percebe-se que, junto a esse fato, também operam outras matrizes de opressões, e que são essas que acabam sendo refletidas no percurso de muitos pretos e principalmente da criança preta (OLIVEIRA, 2017).

A partir do entendimento ampliado sobre o significado desses movimentos do Oceano Atlântico com o tráfico negreiro, com a carga de suor, lágrimas, desesperança e sofrimento que veio junto com o povo preto, constatamos como as matrizes das opressões estão a todo momento operando não para imobilizar, mas para a derrocada do povo preto em sua emancipação, mas não podemos esquecer que “[...] a diáspora negra deu suor, lágrimas e sangue ao gosto do Mar” (AKOTIRENE, 2019, p. 42). Logo, é a necessidade de que essas matrizes de opressão sejam desmontadas que impulsionam a luta por um mundo mais equânime de afetos, conhecimentos e vidas múltiplas.

Pensamos, refletimos e, logo, precisamos resistir!

5 SOBRE AS HERDEIRAS DA TRAVESSIA NO ATLÂNTICO: FEMINIZAR O MOVIMENTO NEGRO E ENEGRECER O MOVIMENTO FEMINISTA

Vamos pautar a reflexão a partir das estratégias criadas para dinamizar as rotinas pedagógicas em um espaço onde cerca de 80% das crianças só têm um único celular em casa para compartilhar tarefas e quase 20% nenhum. Neste momento,

⁹ O conceito de aquilombamento tem a ver com a força dos Quilombos, espaços de resistência contra o apagamento e silenciamento do povo preto, bem como experimentação de novas formas de pensar e sistematizar a organização política, tendo como ponto focal a equidade, parceria entre homens e mulheres nos espaços de decisões. Isso posto, vale em uma apropriação do conceito para o fato de que, quando mulheres pretas se juntam em um processo de empoderamento, estão praticando o aquilombamento: juntar-se em torno de um objetivo comum, promover a ocupação de mulheres pretas em espaços de poder e decisão para favorecer a verdadeira emancipação: do e pelo conhecimento.

não há como deixar de invocar especificamente os estudos da Professora Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2019), que chamam atenção para o fato de que é preciso haver mais mulheres nas lideranças executivas do movimento negro e mais mulheres pretas pautando o movimento feminista, para se atingir e dar visibilidade ao movimento de resistência e resiliência que as meninas pretas precisam exercer ao longo da vida para ter o direito de existir: ambas as pautas parecem desconsiderar as demandas das mulheres pretas, pobres e periféricas que vem se responsabilizando por manter e “empurrar” a família para progressos individuais que fortalecem o coletivo. O feminismo branco desconsidera as jornadas diferenciadas destas mulheres, e o movimento negro, as ausências reconhecidas por meio da dororidade.

Para atendimento às questões que norteiam essa produção e respeito às limitações de espaço, a discussão centrar-se-á em como são inseridas, nas rotinas das meninas pretas, as especificidades de existir para fora do “padrão” ditado pelas representações da criança universal. As cenas inspiradas na etnografia escolar e da autoetnografia abordam principalmente as falas e ações dos professores, sem deixar de lado os aspectos necessariamente relacionais das questões como máximas simplificadoras em relação ao racismo, interseccionalidade, representações sobre a infância e sobre a ocupação de postos de poder por mulheres pretas.

Para essa produção fizemos o recorte de três situações que tratam/afetam especificamente as meninas pretas e seu cotidiano escolar durante a pandemia: ensino remoto e seu significado, livro didático e quem são nossos alunos e como se situam no contexto de uma pandemia que não tem prazo para acabar em solo brasileiro, considerando a desorganização das políticas de acolhimento e cuidados com a população preta vulnerável do lugar/espaço e representações das professoras sobre a comunidade escolar.

Na análise da primeira situação, a partir das respostas produzidas durante a atividade formativa, concluímos que as professoras não identificavam a pobreza quase indigente das alunas daquele lugar/espaço com o fato de que as famílias dessas meninas, sendo constituídas majoritariamente por mulheres pretas em condições de extrema vulnerabilidade (sem trabalho formal, com baixa escolaridade e sem condições de assegurar a sobrevivência do dia), tinham como prioridade absoluta oferecer pelo menos uma refeição aos membros da família. Diante de tal situação e realidade, a escola era um ponto de garantia para assegurar alimentação pelo menos para dez dias, e menos lugar de conhecimento. Não era descaso com as estratégias propostas pela escola para manter as aulas - foi impossibilidade material.

Questionadas sobre se notavam algum texto/contexto que incomodava e/ou excluía crianças da reconstrução da memória e história nos livros didáticos, em torno dos quais se organizaram as rotinas didático-pedagógicas, as professoras responderam que não viam nenhuma anormalidade. Ressalte-se que, apesar de os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2005 até 2018 sinalizarem para a necessidade de debater racismo, sexismo, feminismo, violência doméstica em todos os componentes e anos escolares da educação básica, desmontando a história única em torno do qual foram organizadas as narrativas sobre o povo preto e outras majorias “minorizadas”, os livros didáticos mantêm as mesmas sequências didáticas, utilizando, inclusive, figuras que há muito tempo incomodam e machucam crianças pretas.

Na escola, com 95% de crianças pretas (456 crianças), ser branca, ter cabelo liso e ser identificada como "bonita" por conta destes atributos garante espaços de protagonistas em festas e vídeos de trabalho pedagógico disponibilizados pelas professoras. As meninas pretas quase não apareceram por não disporem da tecnologia necessária e, quando dispunham, por não se enquadrarem no "padrão" de beleza estético "naturalizado" pela ausência: não são consideradas bonitas porque têm cabelos crespos, pele retinta e lábios grossos.

Por fim, quando confrontadas com os sentimentos sobre suas alunas pretas em meio a uma sociedade que não assume seu racismo estrutural, escondendo-se atrás do mito da democracia racial e da meritocracia (que tem cor e classe no Brasil), os sentimentos se misturam e se transmutam em desejo que eles possam superar o determinismo e vencer o estigma do pobre, preto e marginal. O discurso mistura concepções pedagógicas, religiosas e de um arremedo de revolta e tristeza. Nesta mistura antropológica, estão suas crenças protestantes, suas esperanças de professoras e seu desalento de mulher pobre:

As crianças não têm separação, não. Tão interessados em leitura, livros e histórias. As meninas querem ser iguais às modelos, às atrizes. Mas isso é igual para menina *morena* e menina branca. Aqui não se tem sonhos de grandeza: as crianças querem ter a comida no prato todo o dia. O sonho delas é trabalhar no ar (condicionado). As mães estão sempre muito ocupadas, cansadas e não conseguem vir à escola quando a gente chama. Agora, está uma dificuldade de comunicação. Tem mãe que não consegue nem vir na escola (*sic*) buscar a tarefa. Como é que aprende preocupada com a fome, com a falta de trabalho? (ML, professora, 2020, grifo nosso).

A ação de alfabetizadora está diretamente ligada às dificuldades de ser professora em um ambiente tão inóspito quanto o vivenciado pelas famílias pobres. A leitura de mundo mistura opressão a ser superada, desencanto com os espaços por onde transitam e esperança em um futuro que parece não chegar. Como acreditar em liberdade em lugares que negam aos indivíduos o direito de assumir sua identidade étnica, sua ancestralidade? A conquista da liberdade e da autonomia no exercício da docência deveria ser sempre dialógica, com superação dos preconceitos e da opressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVERSAS DE PRET@S

Chegamos a este ponto ousando discordar de bell hooks: para as meninas pretas na escola de educação básica não é permitido fazer perguntas que desacomodem máximas simplificadoras. Não é permitido ter desejos de protagonismos e escolhas na própria vida. Para essas meninas, o silenciamento, o apagamento e a resignação na vida possível parece ser a regra. Se ousam discordar, são rotuladas como insurgentes e arrogantes e "evadidas" dos espaços escolares. Se ousam sonhar com espaços de visibilidade, são ridicularizadas em um processo que só constrange a elas e a suas famílias.

Para confrontar preconceitos e discriminações, é preciso uma educação para transgredir e atuar para desorganizar os pressupostos sobre a intrínseca vincu-

lação entre raça, gênero, classe, sexualidade e nacionalidade. Implica também perceber que toda educação (escolar, familiar e religiosa), em que pese a instituição na qual isso ocorre, ser resultado da sociedade que a circunda. Pode uma sociedade racista, sexista e classista ofertar educação antirracista e cidadã?

A educação precisa atentar às assimetrias e à necessidade de políticas para reconhecimento das identidades que estão subalternizadas e precisam ascender com protagonismo, alteridade e escolhas, além de um efetivo esforço para “desnaturalizar” o currículo do sujeito universal. Faz-se necessário transversalizar conteúdos e métodos. Desse modo, talvez seja possível aprender geometria, história, geografia, artes, física e biologia jogando capoeira; ou aprender criticamente sobre história, política, filosofia, globalização e literatura se apropriando da literatura das escritoras pretas, como Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, de Lima Barreto, ou um romance de Paulina Chiziane. Ou ainda refletir sobre processos de cura, linhagens femininas e sacralização da natureza por meio do sagrado das religiões de matriz indígena ou africana.

Nós também buscamos a teoria da interseccionalidade em uma tentativa dolorida de encontrar caminhos que nos permitissem criar estratégias e perfilar de fato uma educação para todas e todos. Não foi por acaso que a constituição cidadã trazia, em muitos artigos ratificados depois pela Lei de Diretrizes e Bases, a importância de uma educação básica fortalecida e comprometida com o desenvolvimento da cidadania ativa: o respeito à diversidade, o conhecimento para igualdade de oportunidades e a justiça no exercício de direitos e compartilhamento de deveres são a base das sociedades desenvolvidas e democráticas. Não se podem excluir pessoas da vivência plena por não terem a “cor certa”. Não se pode determinar, por meio do livro didático, qual história deve ser contada e quais crianças não terão acesso à sua própria história. Não se deve hierarquizar culturas: são traduções de vivências e memórias diferentes, e não melhores ou piores.

Como professor@s que somos, não podemos mais conviver com os maus-tratos à infância por meio do idealizado sujeito universal: não reconhecer a humanidade, a beleza, a força da memória da ancestralidade é machucar crianças que não se sentem parte, mas copartícipes do não lugar. Obrigá-las a se apequenar e negar suas características para acessar brincadeira e direito à voz não é cruel e desumano. O mergulho na teoria da interseccionalidade nos permitiu perceber o quanto a caneta do gestor não realiza ação pedagógica emancipadora.

A convivência com as crianças pretas de uma escola em que são maioria e não estão presentes no currículo foi uma provocação e um alerta: a educação emancipadora e cidadã presente nos documentos que regulam processos educativos desde a redemocratização não são para todas as crianças.

Fortalecidas nas vozes que ecoam a resistência, inspiramos nossa reflexão nos passos de Tereza de Benguela: nossos esforços de compreensão da teoria a favor de uma prática se estruturam em torno da necessidade de que as palavras se tornam mais significativas quando contribuem para o engajamento em um processo que inclua mais pessoas na transgressão para serem livres sem deixar de se comprometer com os avanços coletivos.

A teoria do feminismo negro organizada em torno do matriarcado africano e do aquilombamento para o combate à solidão nos capacita e nos torna mais fortes enquanto professor@s, organiza-nos para um ativismo que tem intenção de mudar

o estabelecido para romper com a educação colonial, sexista e machista. A educação antirracista e transgressora é também uma educação de combate à violência doméstica, de respeito às muitas formas de existir no mundo e aos vários sinônimos que o amor pode ter. A educação como prática de liberdade é estabelecida em práticas que contribuam para fazer escolhas e assumir as suas consequências.

A educação como prática de liberdade ainda não é para todas as pessoas, mas precisa ser. Porque se não, todos os esforços para organização de uma educação para a cidadania será mais uma utopia que não se configurou em ações concretas para entregar um mundo mais humano, inclusivo e plural às próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CAETANO, Márcio; LIMA, Carlos Henrique L; CASTRO, Amanda M. Diversidade sexual, gênero e sexualidades: temas importantes à educação democrática. In: *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.5-16 jul/set 2019. DOI: 10.5747/ch.2019. v16. 3.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen. Livros, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina. Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Flávia. *Um feminismo decolonial. Apresentação*. São Paulo: UBU, 2020.
- EVARISTO, Conceição. *Da grafia - desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*. In: Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e interfaces. Marco Antonio Alexandre (org). Belo Horizonte: Mazza Edições, p.16-21, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra. 2005.
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino americano*. Ensaio, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Portugal: Coimbra n. 80, p.115-147, 2008.
- HILÁRIO, Rosângela A. O feminismo como estratégia de ascensão a mulheres pretas e periféricas. *Revista Ensaio Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 20, 2019.2, p. 40-58.
- HILÁRIO, Rosângela A.; PEDROSA, Miriam Rodrigues. Feminismo Negro, Protagonismo feminino e educação de meninas pretas: ausências, dororidades e subjetividades. In: *Educação, Raça, Gênero e Sexualidades: perspectivas plurais*. São Paulo: CRV. Rosângela A. Hilário, Igor Veloso, Jonas Alves e Tiago Dionísio (org.). 2021.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. *A educação como prática de liberdade*. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider. Ensaios e conferências*. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamentos feministas: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019b. p. 229-238.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “*Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Culturalismo e contracultura. In: *Cadernos de Formação Sobre a Contribuição do Negro na Formação Brasileira*. Niterói, ICHF-UFF, 1995. p. 02-06.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso: 21 mar. 2021.

VERGÉS, Françoise. *Um Feminismo Decolonial*. São Paulo: UBU. 2020.

Recebido em: 26 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.

VALOR FORMATIVO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS DURANTE A CRISE PANDÉMICA POR COVID-19 PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO VIRTUAL NO ENSINO SUPERIOR

*Paulo Jorge Marcos Cruchinho**

RESUMO

A reinvenção dos processos de ensino a distância por força da crise pandémica por COVID-19 pode ser uma fonte útil de “*Aprendizagens Significativas*” para os docentes do ensino superior. Este ensaio pretende demonstrar como a reflexão sobre a “*Aprendizagem Significativa*” permite contribuir para desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino virtual. Começa por descrever como foi estruturado o processo de orientação virtual de trabalhos monográficos e como foi feito o acompanhamento dos estudantes de forma que o distanciamento social imposto pelo confinamento obrigatório não afetasse a coesão dos grupos. Posteriormente, apresenta as duas “*Aprendizagens Significativas*” que foram obtidas por meio da reflexão individual: 1) que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância em que os estudantes aumentam a sua compreensão sobre um tópico e trabalham em colaboração entre si e 2) que a criação desse ambiente de aprendizagem torna o docente orientador num “*Coach Académico*”. Essas duas “*Aprendizagens Significativas*” afirmam o papel crítico da reflexão dos docentes no aumento da “*Aprendizagem Informal*” no ensino virtual.

Palavras-chave: Ensino a distância. Ensino informal. Ensino reflexivo. Desenvolvimento dos docentes. Ensino virtual.

FORMATIVE VALUE OF MEANINGFUL LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC
FOR THE DEVELOPMENT OF VIRTUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Reinventing distance learning processes due to the pandemic crisis by COVID-19 can be a source of “Significant Learning” for higher education faculty. This essay

* Pós-graduado em Enfermagem Avançada pela Universidade de Lisboa, em Gestão em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e em Sistema de Informação pela Universidade de Évora. Professor-adjunto da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. ORCID: 0000-0002-5031-5727. Correio eletrónico: pjcruchinho@esel.pt

aims to demonstrate how the reflection on “Meaningful Learning” allows contributing to the development of pedagogical practices in virtual education. It begins by describing how the virtual guiding process of monographic assignments was structured and how the students were monitored in such a way that the social distance did not affect the cohesion of the groups. Subsequently, it presents the two “Significant Learning” that were obtained through reflection: 1) that it is possible to stimulate a distance learning environment in which students increase their understanding of a topic and work collaborating with each other and 2) that the creation of this learning environment turns faculty into “Academic Coaches”. These two “Significant Learnings” assert the critical role of the reflection of faculty in increasing of the “Informal Learning” in virtual education.

Keywords: *Distance education. Informal education. Reflective teaching. Faculty development. Virtual education.*

VALOR FORMATIVO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 PARA EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

La reinención de los procesos de aprendizaje a distancia debido a la crisis pandémica por COVID-19 puede ser una fuente útil de “Aprendizaje Significativo” para los docentes de educación superior. Este ensayo pretende demostrar cómo la reflexión sobre el “Aprendizaje Significativo” permite contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas en la enseñanza virtual. Empieza describiendo cómo se estructuró el proceso de orientación virtual para trabajos monográficos y cómo se monitoreó los estudiantes para que la distancia social por el cierre obligatorio no afectara la cohesión de los grupos. En seguida presenta los dos “Aprendizaje Significativos” que se obtuvieron a través de la reflexión: 1) que es posible estimular un ambiente de aprendizaje a distancia en el que los estudiantes aumenten su comprensión de un tema y trabajen en colaboración entre ellos y 2) que la creación de este ambiente de aprendizaje convierte el tutor en un “Coach Académico”. Estos dos “Aprendizajes Significativo” afirman el rol crítico de la reflexión de los docentes para incrementar el “Aprendizaje Informal” en la enseñanza virtual.

Palabras clave: *Educación a distancia. Educación informal. Enseñanza reflexiva. Desarrollo docente. Educación virtual.*

1 INTRODUÇÃO

Segundo o relatório da “*European University Association*”, produzido durante a pandemia por COVID-19, 95% das instituições acadêmicas da “*European Higher Education Area*” consideraram a adoção dos métodos de ensino e de pedagogias inovadoras no ensino virtual como uma prioridade estratégica para os próximos

cinco anos. A par disso, 67% das instituições reconheceram a partilha de experiências entre os docentes como a principal medida a ser seguida pelos líderes académicos na implementação do ensino virtual (GAEBEL *et al.*, 2021). Estes dados vieram alertar a comunidade académica para a importância da “*Aprendizagem Informal*” dos docentes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem a distância. Os departamentos académicos são as estruturas que, nas instituições académicas, podem dinamizar a “*Aprendizagem Informal*” dos docentes (PIFER *et al.*, 2015). Para isso, a “*Aprendizagem Informal*” necessita de ser explorada individualmente pelos próprios docentes em relação às suas práticas docentes com o ensino virtual.

A “*Aprendizagem Informal*” envolve as situações em que: 1) são os profissionais quem controlam e avaliam o processo de aprendizagem; 2) a aprendizagem decorre de um objetivo que é secundário à atividade; 3) o conteúdo está relacionado com as competências práticas; 4) ocorre quando os profissionais não se apercebem da aprendizagem que sucedeu e 5) o local em que ocorreu a aprendizagem não teve esse propósito (CARLINER, 2012). Distingue-se da “*Aprendizagem Formal*” por esta: 1) deter um quadro de aprendizagem prescrito; 2) compreender um pacote de aprendizagem organizado; 3) requerer a presença de docentes; 4) conduzir à atribuição de uma qualificação ou de um crédito e por 5) integrar uma especificação externa em termos de resultados (ERAUT, 2000). Segundo Malcolm, Hodkinson e Colley (2003), existe uma inter-relação entre a “*Aprendizagem Formal*” e a “*Aprendizagem Informal*”, que, em qualquer situação, influencia a efetividade da aprendizagem. Nessa interação, a “*Aprendizagem Informal*” permite contribuir para o “*Conhecimento Pessoal*” que os profissionais usam na sua prática e que utilizam quando pensam, interagem e desempenham a sua atividade (ERAUT, 2010). Em relação aos docentes, essa interação acontece no mesmo espaço em que decorre a “*Aprendizagem Formal*” dos alunos, podendo ser usada não só para otimizar os processos de aprendizagem dos alunos, como dos próprios docentes (CZERKAWSKI, 2019). A partir da “*Aprendizagem Informal*”, os docentes adquirem, principalmente: 1) competências interpessoais; 2) competências relacionadas com o planeamento e domínio dos conteúdos de lecionação e 3) competências em relação às metodologias de ensino (ENCINAR-PRAT; SALLÁN, 2019). A reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem a distância, em resultado dos confinamentos obrigatórios da crise pandémica por COVID-19, pode ter conduzido ao desenvolvimento de um conjunto de competências nos docentes, sem que tenham se apercebido.

O “*Conhecimento Pessoal*” obtido pela “*Aprendizagem Informal*” não inclui apenas as competências desenvolvidas. Pode compreender também a compreensão pessoal sobre as situações de aprendizagem e as memórias acumuladas de casos e de eventos episódicos ocorridos ao longo do tempo (ERAUT, 2010). No primeiro confinamento, decorrente da pandemia por COVID-19, uma memória prévia sobre o funcionamento dos grupos de estudantes constituiu uma fonte de inquietação em relação à efetividade do ensino virtual no processo de orientação de trabalhos monográficos. Essa memória compreendeu algumas experiências de anos anteriores em que o desenvolvimento de trabalhos monográficos pelos estudantes foi desprovida de: 1) uma clareza de objetivos individuais a serem alcançados; 2) uma definição de papéis e de funções diversas e adequadas aos membros do grupo; 3) um trabalho interdependente e de cooperação na produção das tare-

fas; 4) uma liderança partilhada que ajudasse a identificar eventuais desvios e a reorganizar o grupo aquando a sua ocorrência e 5) sem momentos de autoavaliação dos processos como forma de autorregulação do curso do trabalho. Consequentemente, o receio de que a coesão dos estudantes pudesse ser afetada pelo distanciamento existente no ensino virtual levou a redesenhar o processo de orientação a distância dos trabalhos de monografia.

A utilização de tecnologias no ensino pode gerar “*Aprendizagens Significativas*” tanto nos estudantes, como nos docentes. Esta aprendizagem é caracterizada por atributos de: 1) intencionalidade; 2) centralidade nos conteúdos; 3) trabalho autêntico; 4) pesquisa ativa; 5) construção de mapas mentais e 6) trabalho colaborativo (ASHBURN, 2006). A “*Aprendizagem Significativa*” tem lugar quando determinados factos são apreendidos em relação com outros factos, conduzindo a um alargamento da compreensão que se tinha anteriormente (SUTTON; KOEHLER, 2011). Ocorre quando os indivíduos: 1) estão interessados num determinado tópico; 2) têm alguma dose de curiosidade; 3) são confrontados com um desafio; 4) descobrem alguma coisa que os faz sentir competentes; 5) exploram uma nova informação e 6) criam um produto que explica de forma significativa a aprendizagem obtida (DZALDOV, 2018). Uma vez que a reflexão constitui uma forma de aumentar a “*Aprendizagem Informal*” (ERAUT *et al.*, 2002), foi colocada a seguinte questão de reflexão: - que “*Aprendizagens Significativas*” foram obtidas com o redesenho do processo de orientação a distância de trabalhos monográficos durante a crise pandémica por COVID-19?

Este ensaio pretende demonstrar como a reflexão sobre a “*Aprendizagem Significativa*” permite contribuir para desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em relação ao ensino virtual. Para isso, será reportado como foi resenhado o processo de orientação de trabalhos monográficos durante o confinamento obrigatório imposto pela pandemia por COVID-19. Posteriormente, serão descritas as “*Aprendizagens Significativas*” que foram obtidas com a reflexão sobre esse redesenho.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Um trabalho monográfico consiste na realização de um estudo detalhado sobre um tópico particular (LUNENBURG, 2008). Desde há algum tempo, que desempenhamos o papel de orientador de grupos de estudantes na realização de trabalhos monográficos no último ano do curso de licenciatura em enfermagem (CLE). A realização destes trabalhos pelos estudantes decorre no último ensino clínico do curso e no qual o papel de orientador de trabalhos monográficos é também acumulado com o papel de supervisor clínico dos estudantes. Na pandemia por COVID-19, acompanhamos a realização de trabalhos monográficos de dois grupos de estudantes colocados em serviços diferentes de uma mesma instituição hospitalar: o “*Serviço de Urgência Geral*” e “*Unidade de Cuidados Intensivos Polivalente*”. Os trabalhos monográficos são realizados durante o último ensino clínico por grupos de quatro estudantes. A sua realização estava prevista para decorrer durante os três meses de duração do ensino clínico. Contudo, no primeiro confinamento obrigatório, decretado em Portugal, os estudantes ficaram impedidos de realizar os seus ensinamentos clínicos e ficaram em casa durante aproximadamente dois meses. Isso conduziu à reprogramação da realização do trabalho monográfico

para o período em que decorreu o confinamento e durante o qual os estudantes foram orientados através de forma virtual.

O trabalho monográfico consistiu na realização de um “*Revisão Narrativa de Literatura*” (RNL) segundo as diretrizes de Cronin, Ryan e Coughlan (2008). Estes autores descreveram cinco etapas para a realização de uma RNL: 1) a seleção do tópico de revisão; 2) a pesquisa de literatura; 3) a recolha, leitura e análise da literatura; 4) a redação da revisão e 5) a validação das referências usadas na revisão. Em relação à análise dos artigos recolhidos, Cronin, Ryan e Coughlan (2008) defendem a utilização de uma abordagem sistemática e crítica do conteúdo dos artigos. Apesar de não proporem nenhuma estrutura particular, defendem que a análise dos artigos deve envolver algum tipo de estrutura, sobretudo se os estudantes forem iniciados. Em anos anteriores, a ausência de uma estrutura para recolher a informação pertinente conduziu os estudantes a um sentimento de desorientação na produção de conclusões relevantes. Isso foi por nós interpretado por uma insegurança de os estudantes usarem um “*Raciocínio Indutivo*” na análise do material recolhido. Esse tipo de raciocínio caracteriza-se pela identificação prévia de padrões de dados para se produzirem conclusões relevantes a partir dos materiais recolhidos (YOOST; CRAWFORD, 2016). Segundo Price (2019), a insegurança dos estudantes de enfermagem para usarem o “*Raciocínio Indutivo*” pode ser reduzida pelos docentes de enfermagem com demonstrações da sua utilização em situações concretas. A demonstração nos trabalhos monográficos requer que o orientador acompanhe de perto o processo metodológico e aceda à informação resumida dos artigos considerados na revisão. Para além disso, a própria gestão interna dos grupos pode conduzi-los a repartirem os artigos entre si. Consequentemente, para os estudantes conseguirem identificar padrões a partir dos estudos lidos e resumidos pelo grupo, torna-se importante que todos os membros utilizem uma estrutura de análise que lhes permita deter uma visão geral da informação resumida, independentemente de terem apenas lido e resumido uma parte desses artigos.

Para além da utilização de uma estrutura de análise, a experiência de anos anteriores identificou uma ausência de uma estrutura interna na redação dos estudantes. Isso realçou a importância de serem selecionados tópicos de revisão específicos para facilitar a análise da informação dos artigos. Cronin, Ryan e Coughlan (2008) recomendam que os estudantes comecem com tópicos de revisão estreitos e focalizados para realizarem uma RNL. Tanto a escolha do tópico de revisão estreito como a utilização de estrutura na análise dos artigos são duas estratégias aceites por Cronin, Ryan e Coughlan (2008) para a realização de RNL por estudantes da formação pré-graduada. A necessidade de manter a coesão nos grupos durante o período de confinamento levou-nos a liderar o processo metodológico introduzindo três alterações perspectivadas a partir das experiências anteriores. Essas alterações incluíram dois passos da “*Revisão Scoping*” para facilitar a identificação de tópicos estreitos e a produção de conclusões a partir da informação retirada dos artigos analisados. Foram elas a formulação da questão de revisão e a utilização de uma tabela de extração de dados dos artigos. Outra alteração consistiu na inclusão da estrutura IMRaD. Esta é a estrutura que é seguida na escrita académica e científica para a redação de artigos (GIBA, 2014) com elementos e regras que podem orientar os estudantes, sobretudo na redação da introdução, da discussão e da conclusão dos resultados da RNL.

3 ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS MONOGRÁFICOS

O processo de orientação de trabalhos monográficos foi concebido como sequência de oito etapas utilizando uma plataforma vídeo *on-line*, uma plataforma de mensagens instantâneas por telemóvel, uma plataforma de armazenamento de ficheiros e a plataforma de *e-mails* institucionais. A primeira etapa, denominada “*Tema e questão de revisão*”, incluiu duas sessões de orientação a distância. Na primeira sessão, os estudantes foram desafiados a realizarem em grupo uma ficha de trabalho intitulada “*Estratégias de leitura: diferença entre resumir e sintetizar*”. Esta ficha pediu aos estudantes para classificarem um conjunto de 15 afirmações como resumo ou como síntese. Após a discussão dos resultados da ficha, foram mostradas as secções de algumas RNL para os estudantes identificarem excertos correspondentes a resumos e a sínteses. Posteriormente, foi dinamizada uma leitura dirigida de excertos pré-selecionados do artigo “*Undertaking a literature review: a step-by-step approach*”, de Cronin, Ryan e Coughlan (2008). Esta leitura teve como objetivo sistematizar o processo metodológico de Cronin, Ryan e Coughlan (2008) e apresentar o processo de orientação a implementar. Os temas foram propostos pelo orientador a cada grupo a partir do conhecimento de cada um dos serviços em que os estudantes tinham o seu ensino clínico.

Na segunda sessão, os estudantes começaram por realizar uma ficha denominada “*Verbos utilizados para parafrasear ideias de autores*” a fim de identificarem os verbos mais adequados na escrita académica. Posteriormente, foi dinamizada uma discussão mediada por questões dirigidas para os estudantes distinguirem a força dos verbos de uma mesma categoria de atividades. Por exemplo: “*Entre recomendar, sugerir e propor, qual o verbo mais forte? E qual o mais fraco?*”. Depois disso, foi dinamizado um *workshop* sobre as partes constituintes de uma introdução segundo a estrutura IMRaD, seguido de um *brainstorming* sobre as possíveis razões para o aprofundamento de cada um dos temas. Isso permitiu enumerar um conjunto de termos de pesquisa. Em relação às bases de dados, ficou consensualizada a utilização da “*Medline Complete*” e da “*CINAHL Complete*”. Essa sessão terminou com a apresentação de “*Trabalho Autónomo*” para cada um dos grupos e que consistiu na realização de uma pesquisa de literatura que respondesse à seguinte questão: “*O que é conhecido sobre o tema?*”. Na realização dessa atividade, foi pedida a seleção dos oito artigos mais recentes. Foi, também, pedido o resumo das ideias desses artigos, com especial atenção aos resultados e às conclusões.

A etapa seguinte, ou “*Estratégia de Pesquisa*”, foi assim designada por pretender orientar os estudantes na construção de uma estratégia de pesquisa para a RNL. Esta etapa incluiu uma sessão em que os estudantes apresentaram os resumos dos oito artigos pesquisados e que foi seguida de discussão em resposta à seguinte questão: “*Afinal, o que é que se sabe sobre o tema?*” Depois disso, foi pedido que decidissem sobre o tópico de revisão da RNL para estreitar o tema de revisão. A partir desses tópicos, foi pedido a cada grupo que definisse o objetivo da revisão, a questão de revisão e a “*expressão de pesquisa geral*” numa ficha. A “*expressão de pesquisa geral*” foi assim denominada para integrar os termos de pesquisa em linguagem natural. Essa ficha consistiu numa tabela *word* com diversas células “*em branco*” para os estudantes preencherem de forma faseada. Em primeiro lugar, os estudantes anotaram o objetivo e a questão de revisão. Depois,

construíram a “*expressão de pesquisa geral*” associando termos de três categorias diferentes: 1) participantes; 2) conceitos e 3) contexto. A seguir, foram produzidas duas “*expressões de pesquisa*” a partir dos descritores próprios de cada uma das bases de dados. A obtenção da “*expressão de pesquisa*” foi demonstrada pelo orientador. Depois disso, foram definidos os critérios de inclusão e de exclusão a aplicar na seleção dos artigos provenientes das duas bases de dados. Essa sessão terminou com a apresentação da atividade de “*Trabalho Autônomo*” e que incluiu a construção da expressão de pesquisa para a “*CINAHL Complete*”.

Noutra etapa, com uma sessão mais curta, cada grupo nomeou dois elementos para fazerem de forma independente a “*Triagem de Artigos*”. Foi reforçado que isso implicaria que os elementos revisores de cada grupo não poderiam falar entre si durante a realização da tarefa. Com base nos critérios de inclusão e de exclusão, cada grupo produziu, assim, duas listas de títulos de artigos a partir da leitura dos respectivos resumos. A tarefa do orientador consistiu em desempatar as discordâncias verificadas nas duas listas de cada grupo. Para isso, o orientador acedeu a cada uma das bases de dados através da respectiva expressão de pesquisa para ler os resumos dos artigos discordantes. No final, cada um dos grupos ficou com um conjunto de cerca de 20 artigos, o que, em termos de gestão do fluxo de trabalho de cada grupo, significava atribuir a leitura integral de cinco artigos por cada um dos estudantes. Se tivesse havido uma diferença expressiva no número de resultados entre os dois grupos, por exemplo, num dos grupos ser obtido o dobro dos resultados, poderia haver necessidade de equilibrar o número de resultados entre os grupos estreitando o período de pesquisa. Com base na questão de revisão, foi pedido a cada grupo de construísse em “*Trabalho Autônomo*” uma tabela de extração de dados adaptada à questão de revisão.

Na etapa da “*Recolha de informação*”, cada grupo resumiu a informação retirada dos estudos na sua tabela de extração. Nesta etapa, os artigos foram distribuídos entre os elementos de cada grupo e cada um inseriu a informação resumida dos artigos que leu. A tabela de extração foi partilhada virtualmente com o orientador através de uma plataforma de armazenamento de ficheiros para acompanhamento da informação colocada por cada estudante. Posteriormente, iniciou-se a etapa de “*Análise da informação*”, que compreendeu apenas uma sessão e na qual foi seguida uma metodologia similar ao “*Painel Delphi*”, para apoiar os estudantes na identificação de padrões de dados. Esta metodologia prevê um facilitador (desempenhado pelo orientador) para obter consensos sobre um tópico por meio de rondas de questões (GLASPER; REES, 2017). As questões colocadas foram as seguintes: 1) “*Em relação ao tópico de revisão, o que é que os artigos têm em comum? E o que é que têm de diferente?*”; 2) “*Que categorias podem representar essas semelhanças e diferenças?*” e 3) “*Como as podemos definir ou caracterizar?*”. Um dos estudantes do grupo acumulou a função de secretário e anotou as respostas dadas pelos seus colegas. Os estudantes tiveram conhecimento das questões com 24h de antecedência e foram desafiados a pensarem individualmente nas respostas sem trocarem impressões entre si. Depois desta sessão, foi proposto aos estudantes a preparação da redação dos resultados apresentando as categorias de informação, definindo-as e exemplificando-as com os estudos obtidos na revisão. Essa atividade enquadrou-se na etapa de “*Redação de Resultados*” e foi totalmente realizada em “*Trabalho Autônomo*”.

A penúltima etapa consistiu na “*Discussão dos Resultados*” e envolveu uma sessão em que os estudantes foram orientados a realizar uma pesquisa de literatura dirigida para os resultados mais relevantes e que permitisse problematizar cada um dos resultados com outros estudos. Para isso, foi pedido que cada estudante selecionasse um resultado da revisão diferente e identificasse, nas bases de dados, quatro a cinco estudos que apoiassem e/ou que rejeitassem esse resultado. A par disso, essa sessão incluiu a dinamização de um *brainstorming* com questões sobre as implicações dos resultados para: 1) a prática de cuidados de enfermagem 2) para a gestão em enfermagem e 3) para o ensino clínico dos estudantes de enfermagem. Essas questões integraram a última etapa denominada de “*Produção de Conclusões*”. Nessa sessão, foi também pedido a um elemento de cada grupo que assumisse o papel de revisor das citações e das referências bibliográficas. Isso não só garantiu a verificação da aplicação das normas de referência em todo o documento, como também possibilitou o fornecimento de orientação através de telemóvel para corrigir erros e imprecisões nas listas de referência.

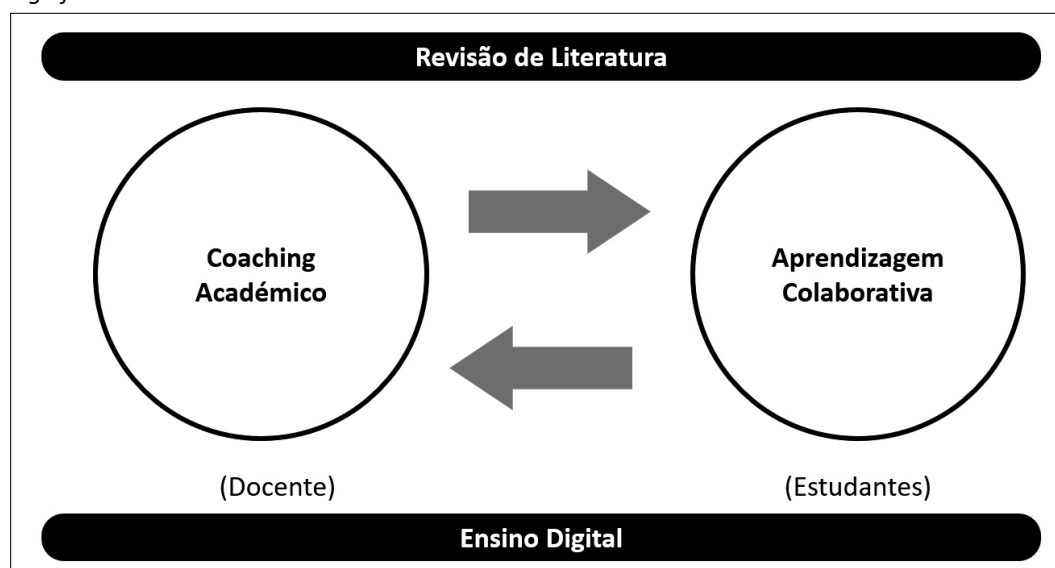
4 IDENTIFICANDO AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Esta experiência gerou duas “*Aprendizagens Significativas*” decorrentes da implementação do processo de orientação de trabalhos monográficos durante a pandemia por COVID-19. Uma das aprendizagens consistiu na constatação de que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância em que os estudantes, por meio de uma condução do trabalho dos grupos, aumentam a sua compreensão sobre um determinado tópico. A criação desse ambiente de aprendizagem a distância exigiu que o orientador suportasse todo o percurso metodológico com atividades dirigidas aos estudantes e atividades para os estudantes desenvolverem com o docente. Por exemplo, na etapa da “*Triagem de Artigos*”, a produção de duas listas de títulos de artigos independentes para o orientador aferir as discordâncias quanto à inclusão dos artigos identificados através da expressão de pesquisa consistiu numa atividade de colaboração entre os estudantes e o orientador. Na etapa da “*Análise da Informação*”, as respostas dadas por cada estudante em cada ronda de questões-leitura é um exemplo de uma atividade de colaboração entre os estudantes que preparou o grupo para a redação dos resultados.

Estas atividades tiveram como efeito a promoção da “*Aprendizagem Colaborativa*” entre os estudantes. Esta é definida por qualquer atividade que é desenvolvida através da interação entre os estudantes e que requer algum grau de estruturação e de monitorização por um docente (HARASIM *et al.*, 1995). Essa estruturação e a monitorização pelo docente constituiu um elemento imprescindível para se alcançar a “*Aprendizagem Colaborativa*” durante a realização dos trabalhos monográficos. Para ocorrer “*Aprendizagem Colaborativa*”, no processo de orientação de trabalhos monográficos, o orientador deve ter em conta cinco pressupostos. São eles os seguintes: 1) a aprendizagem é um processo ativo e construtivo; 2) a aprendizagem depende de um contexto rico; 3) os aprendentes têm características diversas que enriquecem a aprendizagem; 4) a aprendizagem é inerentemente social e 5) a aprendizagem tem dimensões afetivas e subjetivas (CAMPBELL, 2004). Todos estes pressupostos foram verificados na experiência reportada. A diversidade dos aprendentes foi considerada na distribuição de papéis e funções

dentro dos grupos, que fossem ao encontro de talentos e interesses dos estudantes. As dimensões afetivas e subjetivas estiveram presentes durante o processo de orientação a distância através das plataformas de vídeo *on-line* e de mensagens instantâneas de telemóvel. Esta última permitiu dar *feedback* e suporte individual ao longo do tempo à realização das atividades. A plataforma de videoconferência permitiu manter a motivação e a coesão nos grupos, dando instruções, esclarecendo questões e reforçando positivamente o funcionamento dos grupos. Para a dimensão social da aprendizagem, contribuíram, sobretudo, as atividades de “*Trabalho Autónomo*” entre as sessões e a utilização da plataforma de vídeo *on-line*.

Figura 1 – Processo de orientação de trabalhos monográficos após a reflexão sobre as “*Aprendizagens Significativas*”.



Fonte: elaborado pelo autor.

Uma outra aprendizagem esteve relacionada com o papel do orientador em relação à “*Aprendizagem Colaborativa*” dos estudantes. Na experiência reportada, esse papel envolveu uma abordagem ativa amplamente centrada nas atividades metodológicas para a realização de uma RNL e na antecipação das necessidades dos estudantes. Estes dois elementos permitiram compreender que o papel de orientador foi compaginável com a atuação de um “*Coach*”. O “*Coaching*” é definido como um processo de facilitação do desenvolvimento através da utilização da recomendação, do encorajamento, do treino, da experiência prática e do “*feed back*” imediato e construtivo (PIERCE; NOLAND, 2002). Em enfermagem, estão descritas experiências que usam o “*Coaching*” como estratégia de desenvolvimento da “*Prática de Enfermagem Baseada na Evidência*”, particularmente no suporte ao desenvolvimento de competências de escrita científica (ERVIN, 2005; KOOKER; LATIMER; MARK, 2015; PEINHARDT; HAGLER, 2012). No contexto académico, a utilização desse processo pelos docentes é designada de “*Coaching Académico*”. Este inclui: 1) a relação proativa entre o docente e os estudantes; 2) a sensibilidade do docente aos resultados a atingir pelos estudantes e 3) o compromisso do docente com o sucesso académico. No ensino de enfermagem, o “*Coaching Académico*” surge documentado de forma incipiente apenas em programas de promoção do sucesso académico (CON-

NELLY *et al.*, 2019). Noutras áreas académicas, é utilizado para aumentar a persistência dos estudantes em relação às atividades académicas desenvolvidas a distância (LEHAN *et al.*, 2018). A Figura 1 representa globalmente o processo de orientação redesenhado após a reflexão sobre as “*Aprendizagens Significativas*”.

5 CONCLUSÃO

Este ensaio reportou como foi redesenhado o processo de orientação de trabalhos monográficos a distância durante o confinamento obrigatório imposto pela pandemia por COVID-19. Esse redesenho integrou um percurso constituído por oito etapas recorrendo à utilização conjunta de algumas plataformas: 1) vídeo *on-line*, 2) mensagens instantâneas por telemóvel; 3) *e-mails* institucionais e 4) arquivamento *online* de ficheiros. A reflexão individual identificou duas “*Aprendizagens Significativas*” decorrentes desse redesenho: 1) que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância, em que os estudantes aumentam a sua compreensão sobre um tópico, trabalhando em colaboração entre si e com o docente e 2) que a promoção desse ambiente de aprendizagem faz do docente um “*Coach Académico*”. A identificação destas duas aprendizagens permitiu afirmar o papel crítico da “*Aprendizagem Informal*” no desenvolvimento pedagógico dos docentes (BUCKLEY; NIMMON, 2020; BURGESS *et al.*, 2019; CAI, 2019) em relação ao ensino virtual. Permitiu também uma maior compreensão sobre o processo de orientação redesenhado, aumentando a possibilidade de adesão e replicação dentro dos departamentos académicos. Uma das estratégias que permite aumentar a troca de experiências dentro dos departamentos académicos consiste na implementação de projetos de desenvolvimento experimental criados a partir da reflexão individual dos docentes sobre as “*Aprendizagens Significativas*”. O ensino virtual constitui uma oportunidade de os departamentos académicos se tornarem incubadoras de projetos de desenvolvimento experimental relacionados com o ensino virtual. Os departamentos académicos que pretendem inscrever a “*Aprendizagem Informal*” como uma linha de desenvolvimento do ensino virtual devem utilizar as “*Aprendizagens Significativas*” na construção de projetos de desenvolvimento experimental que promovam a troca de experiências dos docentes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ASHBURN, E. A. Attributes of meaningful learning using technology (MLT). In: ASHBURN, E. A.; FLODEN, R. E. (Eds.). *Meaningful learning using technology: What educators need to know and do*. Teachers College Press, 2006.
- BUCKLEY, H.; NIMMON, L. Learning in faculty development: The role of social networks. *Academic Medicine*, 95(11S), S20-S27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003627>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BURGESS, A.; MATAR, E.; NEUEN, B.; FOX, G. J. A longitudinal faculty development program: Supporting a culture of teaching. *BMC Medical Education*, 19 (1), 400, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1832-3>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CAI, M. Professional self-development based on informal learning: A case study of foreign language teachers in a university of China. *Open Journal of Social*

- Sciences*, 07 (12), 26-38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.712003>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CAMPBELL, K. Five farctors for planning. In: *e-ffective writing for e-learning environments* (p. 10). Information Science Publishing, 2004.
- CARLINER, S. What is informal learning. In *Informal learning basics* (pp. 1-6). American Society for Training & Development, 2012.
- CONNELLY, L.; KATHOL, L.; TRUKSA, V. P.; MILLER, J.; STOVER, A.; Otto, E. L. The academic coach: A Program for nursing student success. *Journal of Nursing Education*, 58(11), 661-664, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3928/01484834-20191021-09>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CRONIN, P.; RYAN, F.; COUGHLAN, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing (Mark Allen Publishing)*, 17(1), 38-43, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CZERKAWSKI, B. C. Blending formal and informal learning networks for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17 (3), 137-156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2344d>. Acesso em: 04 set. 2021.
- DZALDOV, B. S. How to plan a meaningful learning. In *Inspiring meaningful learning: 6 steps to creating lessons that engage students in deep learning* (p. 14). Pembroke, 2018.
- ENCINAR-PRAT, L.; SALLÁN, J. G. Informal learning about teaching among novice university professors. *The Qualitative Report*, 24 (12), 3102-3121, 2019. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss12/11>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ERAUT, M.; ALDERSON, J.; COLE, G.; SENKER, P. Learning from other people at work. In: HARRISON, R.; REEVE, F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Eds.), *Supporting lifelong learning: Perspectives on learning: Vol. I* (p. 145). The Open University, 2002.
- ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70 (Pt 1)(1), 113-136, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709900158001>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ERAUT, M. Knowledge, working practices, and learning. In: S. Billet (Ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 37-58). Springer Publishing, 2010.
- ERVIN, N. E. Clinical Coaching. *Clinical Nurse Specialist*, 19 (6), 296-301, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00002800-200511000-00008>. Acesso em: 04 set. 2021.
- GAEBEL, M.; ZHANG, T.; STOEBER, H.; MORRISROE, A. *Survey report: digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association, 2021. Disponível em: https://www.eua.eu/downloads/publications/digihe_survey_report.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.
- GIBA, J. IMRaD structure for research papers. In: *Developing skills in scientific writing* (pp. 3-9), Esteve Foundation, 2014. Disponível em: <https://estev.org/wp-content/uploads/2018/01/13066.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

- GLASPER, A.; REES, C. (Eds.). Delphi process. *In: Nursing and healthcare research at a glance* (pp. 88-89). Wiley-Blackwell, 2017.
- HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TELES, L.; TUROFF, M. Networks for schools: Exemplars and experiences. *In: Learning networks* (p. 30). Massachusetts Institute of Technology, 1995.
- KOOKER, B. M.; LATIMER, R.; MARK, D. D. Successfully coaching nursing staff to publish outcomes. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 45 (12), 636-641, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000277>. Acesso em: 04 set. 2021.
- LEHAN, T. J.; HUSSEY, H. D.; SHRINER, M. THE influence of academic coaching on persistence in online graduate students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(3), 289-304, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1511949>. Acesso em: 04 set. 2021.
- LUNENBURG, F. C. Presenting and publishing your dissertation. *In: Writing a successful thesis or dissertation: tips and strategies for students in the social and behavioral sciences* (p. 266). Corwin Press, 2008.
- MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7/8), 313-318, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>. Acesso em: 04 set. 2021.
- PEINHARDT, R. D.; HAGLER, D. Peer coaching to support writing development. *Journal of Nursing Education*, 52 (1), 24-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3928/01484834-20121121-02>. Acesso em: 04 set. 2021.
- PIERCE, B.; NOLAND, J. Coaching and disciplining. *In: Nursing management secrets* (p. 145). Hanley & Belfus, 2002.
- PIFER, M. J.; BAKER, V. L.; LUNSFORD, L. G. Academic departments as networks of informal learning: Faculty development at liberal arts colleges. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 178-192, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1028065>. Acesso em: 04 set. 2021.
- PRICE, B. Improving nursing students' experience of clinical placements. *Nursing Standard*, 34 (9), 43-49, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7748/ns.2019.e11328>. Acesso em: 04 set. 2021.
- SUTTON, S.; KOEHLER, C. J. Nursing process mapping. *In: BRADSHAW, M.; LOWENSTEIN, A. J. (Eds.). Innovative teaching strategies in nursing and related health professions* (5th ed.). Jones & Bartlett Publishers, 2011.
- YOOST, B. L.; CRAWFORD, L. R. Critical thinking in nursing. *In: Fundamentals of nursing: Active learning for collaborative practices* (p. 59). Elsevier, 2016.

Recebido em: 25 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Sandro Vasconcellos

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

