REVISTA INTERDISCIPLINAR
R I E T
EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA



Ano II- Vol. - Núm. 2 - 2021 - ISSN: 2676-0355
Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade
PPGET/FAIND/UFGD

REVISTA INTERDISCIPLINAR
R I E T
EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Ano II | Volume 2 | Número 2

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS

A Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET) tem como objetivo fomentar resultados de pesquisas empíricas e teóricas que envolvem o território e sua relação com a educação – a partir de suas múltiplas dimensões social, ambiental, política, econômica e cultural. As áreas de abrangência da RIET são: sociologia, antropologia, geografia, história, pedagogia, linguagens, biologia e demais ciências da natureza e etnomatemática. Os artigos são avaliados pelos pareceristas em regime de double blind peer review.

RIET – Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade Intercultural Indígena - FAIND

Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade- PPGET
Coordenador: Dr. Cássio Knapp.
E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br
Vice-coordenador: Dr. Rodrigo Simão Camacho
E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

Endereço: Rodovia Dourados - Itahum, Km 12 - Cidade Universitária, Cx. Postal 533 - CEP 79804-970

Ano II • Volume 2 • Número 2 • Janeiro/Junho de 2021
ISSN: 2676-0355

Organizadores do dossiê: Educação em tempos de pandemia
Dra. Andréia Sangalli
E-mail: andreiasangalli@ufgd.edu.br
Dr. Cássio Knapp
E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

Imagem da capa: Isabela Sangalli de Carvalho

Diagramação: Cássio Knapp

AS OPINIÕES EXPRESSAS NOS ARTIGOS SÃO DE RESPONSABILIDADE DOS (AS) AUTORES (AS)

Equipe editorial
Editora-chefe
Dra. Andreia Sangalli - **UFGD**

Editores associados
Dr. Cássio Knapp, - **UFGD**
Dr. Daniel Valério Martins - **UFGD**
Dra. Jeanne Mariel Brito de Moura Maciel - **UFGD**
Dr. Rodrigo Simão Camacho - **UFGD**

Editores assistentes
Oscar Frank Junior – **Servidor Técnico Administrativo FAIND/UFGD**
Ronivon Alves Moreira – **Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade – UFGD**

Conselho Editorial
Antonio Augusto Bonatto Barcellos, IHGB/SC
Bernardo Mançano Fernandes, UNESP
Carlos Alberto Feliciano, UNESP
Clifford Andrew Welch, UNIFESP
Djoni Ross, UNIOESTE
Eraldo Ramos Silva Filho, UFS
Estevan Leopoldo de Freitas Coca, UNIFAL
Fabiano Coelho, UFGD
Fernando Mendonça Heck, IFSP
Gerardo Garcia Chinchay, UNFV/Peru
Iñigo González-Fuente, UniCan/Espanha
Janaina Francisca de Souza C. Vinha, UFTM
João João Edmilson Fabrini, UNIOESTE
José Maria Langa, UDM/Moçambique
José Sobreiro Filho, UFPA
Juliana Merçon, UV/México
Lucas Atanásio Catsossa, UniPúnguè/Moçambique
Marco Antonio Mitidiero Júnior, UFPB
Martín Torres, U. de Chile/Chile
Monica Castagna Molina, UNB
Nardoque Sedeval Nardoque, UFMS
Noemia Ramos Vieira, UNESP
Racquel Valerio Martins, USAL/Espanha
Ramofly Ramofly Bicalho Santos, UFRRJ
Rodrigo Constante Martins, UFSCar
Roni Mayer Lomba, UNIFAP
Thiago Leandro Vieira Cavalcante, UFGD
Washington Cesar Shoiti Nozu, UFGD
Wender Faleiro, UFG

Pareceristas Ad Hoc
Adailton José Alves da Cruz, UFGD
Adriana Aparecida Pinto, UFGD
Alexandra Santos Pinheiro, UFGD
André Luís Freitas da Silva, UFGD
Arlindo Lins de Melo Junior, UFSCar
Cauê Gomes Flor, Unesp
Edilaine Buin Barbosa, UFGD
Edir Neves Barbosa, UFGD
Fabio Perboni, UFGD
Igor Emanuel de Almeida Schiavo, UFGD
Jaqueline Batista de Oliveira Costa, UFGD
Joseana Stecca Farezim Knapp, UFGD
Júnia Cristina Pereira, UFGD
Luciana Lopes Coelho, UFGD
Luís Antônio Martins, UFGD
Magda Sarat, UFGD
Marco Antônio Rodrigues Paulo, UFGD
Maria de Lourdes dos Santos, UFGD
Mariana Dézinho, UFGD
Milenne Biasotto Holmo, UFGD
Mirian Xavier, UEMS
Noêmia dos Santos Pereira Moura, UFGD
Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, SED/MS
Reinaldo dos Santos, UFGD
Rosemeire Messa de Souza Nogueira, UFGD
Shaline Sefara Lopes Fernandes, UEMS
Yeldy Milena Rodríguez García, UNIMINUTE

REVISTA INTERDISCIPLINAR
R I E T
EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Sumário

Apresentação
Andréia Sangalli e Cássio Knapp 9

Seção: Dossiê "Educação em Tempos de Pandemia"
Educação em contexto de pandemia: breves reflexões
Education in pandemic context: brief reflections
Educación en el contexto de una pandemia: breves reflexiones
Mônica Mendes da Cunha Pestana • Mônica de Carvalho Magalhães Kassar 22

A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto
Public schooling and the imprevision more than predicted
Escuela pública y la imprevisión más que prevista
Fernando Seffner 38

A resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 e a atuação da rede temática
The educational response to consequences of the Covid-19 pandemic and the acting of the issue networking
La respuesta educativa a las consecuencias de la pandemia covid-19 y el actuación de la red temática
Camila Campos Tinoco Fattori • Salomão Barros Ximenes 64

A Gestão Educacional da Educação do Campo durante os Tempos de Pandemia no município de São Gabriel/RS/Brasil
The Educational Management of Rural Education during the Pandemic Times in the municipality of São Gabriel/RS/Brazil
La Gestión Educativa de la Educación Rural durante la Época de la Pandemia en el Municipio de São Gabriel/RS/Brasil
Eduardo Pastorio • José Vicente Lima Robaina, 94

Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes
Experiential knowledge in times of pandemic: teaching narratives
Conocimiento experiencial en tiempos de pandemia: enseñanza de narrativas
Rodrigo Avella Ramirez • Alice Turibio Narita • Thiago Vieira de Matos 115

A educação na pandemia: as relações escola e família permeadas pela tecnologia
Education in the pandemic: school and family relations permeated by technology
Educación en la pandemia: la escuela y las relaciones familiares impregnadas de tecnología
Emilia Cipriano Sanches • Sandra Cavaletti Toquetão • Shirlei Nadaluti Monteiro 129

Experiências no trabalho remoto emergencial na Escola Municipal Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez: narrativas de gestores e docentes
Experiences in emergency remote work at the Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez Municipal School: narratives from the experiences of managers and teachers

Experiencias en el trabajo de emergencia a distancia en la Escola Municipal Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez: relatos de las experiencias de directivos y profesores
Luís Gustavo Rodrigues Marcondes • Ana Paula de Oliveira • Renata Carolina Gonçalves Justino 148

Indicadores de metodologias ativas no ensino remoto emergencial
Indicators of active methodologies in emergency remote education
Indicadores de metodologías activas en educación remota de emergencia
Paula Patrícia Barbosa Ventura 167

Tecnologias no Ensino Remoto: um estudo do Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul em tempos de pandemia
Technologies in remote teaching: a study of Specialized Educational Assistance in pandemic times
Tecnologías en la enseñanza a distancia: un estudio de la Asistencia Educativa Especializada en tiempos de pandemia
Rosemary Kennedy José dos Santos Marques 184

A utilização do aplicativo Hand Talk como Tecnologia Assistiva no ensino de alunos ouvintes: relato de experiência dentro do ensino remoto emergencial
The use of the Hand Talk application as Assistive Technology in teaching hearing students: report of an experience in remote emergency teaching
El uso de la aplicación Hand Talk como tecnología de asistencia en la enseñanza de los estudiantes oyentes: informe de la experiencia dentro de la enseñanza remota de emergencia
Luís Gustavo Rodrigues Marcondes 205

Desdobramentos da pandemia COVID - 19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição
Unfolding the COVID pandemic - 19 in formal education: an analysis of the affection-cognition unit
Desarrollar la pandemia COVID - 19 en la educación formal: un análisis de la unidad afecto-cognición
Maria Eliza Mattosinho Bernardes • Ana Paula Barbosa • Mara Aparecida de Castilho Lopes 218

Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto
Socio-emotional competences and Professional education: teaching practice in remote teaching
Competências socioemocionales y educación professional: prácticas docentes en educación remota de emergencia
Rodrigo Avella Ramirez, •Renata Oliveira Campos Bergamo • Fabiana Ignácio 246

Impacto do ensino remoto na formação dos discentes do Curso de Engenharia Agronômica – UEMG Unidade Ituiutaba – MG
The impact of remote education on the training of students of the Agronomic Engineering Course - UEMG ituiutaba unit - MG
Impacto de la educación remota en la formación de estudiantes de Ingeniería Agrícola - UEMG unit ituiutaba - MG
Mônica Miguel de Paula• Ana Cecília Guedes • Elicardo Heber de Almeida Batista 264

***"I can't breathe*: reflexões sobre colonialidade e Covid-19 a partir da cidade de Nova Iorque, EUA"**

I can't breathe: reflections about coloniality COVID-19 since New York City, USA
I can't breathe: reflexiones sobre colonialidad y Covid-19 de la ciudad de Nueva York, EE. UU.
Soraya Franzoni Conde • Suzani Cassiani 286

Seção Relatos de Experiência
Relatos de experiência docente: a atuação do professor no ensino remoto emergencial
Reports on teaching experience: the teacher's role in the emergency remote teaching
Informes de la experiencia docente: el papel del profesor en la educación remota de emergencia
Fátima Machado • Marcelo Martins • Viviane Caldas 304

Teatro no Projeto "Onda Online": uma experiência cênico-pedagógica na pandemia
Teatro en el Proyecto "Onda Online": una experiencia escénico-pedagógica en la pandemia
Theater in the "Onda Online" Project: a scenic-pedagogical experience in the pandemic
Maria Gabriela Teixeira de Freitas 313

Reflexão e Ação na Alfabetização: a experiência como residente no Programa RP - Capes na Unifesp em tempos de pandemia
Reflection and Action in Literacy: The experience as a resident in the RP-Capes Program at UNIFESP in times of pandemic
Reflexión y acción en alfabetización: La experiencia como residente en el Programa RP - Capes en UNIFESP en tiempos de pandemia
Sulamita Oliveira de Sousa • Claudia Lemos Vóvio 330

O curso de Arqueologia em São Gabriel da Cachoeira em tempos de pandemia (CESSG/UEA)
The Archeology course in São Gabriel da Cachoeira in pandemic times (CESSG/UEA)
El curso de Arqueología en São Gabriel da Cachoeira en tiempos de pandemia (CESSG/UEA)
Luciano Everton Costa Teles 343

Experiência de uma professora da educação infantil numa escola do Norte de Minas na pandemia
Experience of a teacher of early childhood education at a school in North Minas in the pandemic
Experiencia de una maestra de educación inicial en una escuela del Norte de minas en la pandemia
George Fredman Santos Oliveira • Eliane Vanessa dos Santos Oliveira 354

Seção: Artigos Livres
A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: o caso do SMAEF
The perception of teachers about municipal evaluation: the case of SMAEF
La percepción de maestros sobre la evaluación municipal: el caso de SMAEF
Raphaell Moreira Martins • Pedro Henrique Silvestre Nogueira • Antonio Carlos de Sousa 368

A Música Ensina: Educação e Multiculturalismo

The Music Teaches: Education and Multiculturalism
La Música Enseña: Educación y Multiculturalismo
Alexandre dos Santos 391

Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera
The Kiriri of Jacobina and the environmental risks of gold mining
Pueblo Kiriri de Jacobina y los riesgo ambientales de la exploración de oro
Joelma Boaventura da Silva • Almacks Luiz Silva 409

Seção: Resenha
E-book **"Ensino, tecnologia e formação de professores durante a pandemia de COVID-19: histórias reais**
Gláucia Cristina Silva Buzato 431

Seção: Entrevista
Desafios do planejamento territorial para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 no Brasil
Prof. Dr. Raul Borges Guimarães
Andréia Sangalli • Alexandre Bergamin Vieira • Cássio Knapp 440

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação, embora a tristeza e em meio a Pandemia pela COVID-19 que insiste perdurar, que a Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (RIET), ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lança seu segundo Dossiê intitulado: "**EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**".

A proposta de um Dossiê intitulado "Educação em tempos de pandemia" surge após experenciarmos a vida com a COVID-19, que perdura, no Brasil, por um ano e 3 meses e resultou em alterações em todos os setores da vida dentre eles o setor de ensino formal. As dificuldades já existentes afloraram, aprofundando as desigualdades do cenário educacional. Com o objetivo de registrar esse momento histórico o Dossiê reuniu artigos que versam sobre as adequações propostas pelos setores responsáveis pelas políticas públicas educacionais no Brasil, sobre a organização das escolas para atendimento do ensino não presencial, sobre as adequações, possibilidades e impossibilidades do ensino remoto, sobre o estabelecimento de práticas pedagógicas possíveis em contextos de pandemia na educação básica e o ensino superior, enfatizando as consequências da COVID-19.

Destacamos a relevância dessa edição nesse momento, não somente pela apresentação de um material sistematizado à luz de importantes referências acadêmicas sobre a temática do Dossiê, mas, sobretudo, pelo histórico momento que vivemos de luta pela vida e por enormes perdas de direitos à vida humana: desemprego, fome, falta de leitos de hospitais, falta de acesso às tecnologias e à sinais de internet que resultam em retrocessos no ensino formal na educação básica e superior. Há ainda que ressaltar a perda de vidas humanas e de outras vidas animais, vidas vegetais e de microorganismos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 9 a 21, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

benéficos em decorrência da irracionalidade humana em relação ao seu papel na natureza e consequente irresponsabilidade individual e coletiva que tem ampliado a destruição dos Biomas brasileiros resultando em desequilíbrio ambiental e deslocamento de bactérias e vírus patogênicos, como o Sar-Cov-2, causador da COVID-19.

Nessa conjuntura, o debate exposto no Dossiê traz contribuições de diferentes autores que entendem que a importância de elencar os modos de produção do conhecimento e resistência frente à dura realidade por qual tem trilhado a educação escolar brasileira. De modo que as leitoras e os leitores poderão refletir acerca da temática do Dossiê por meio de diferentes contextos.

Assim, ofereceremos ao leitor uma síntese de cada artigo publicado, iniciando pelas quatorze publicações que compõe o Dossiê.

Como repertório introdutório apresentamos o artigo "**Educação em contexto de pandemia: breves reflexões"** elaborado por Mônica Mendes da Cunha Pestana e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. O presente estudo caracteriza-se como um trabalho exploratório sobre a temática, a partir de busca de material bibliográfico e documental disponível na internet. Verificou-se que documentos divulgados pelo Ministério da Educação são superficiais no que se referem-se às formas de enfrentamento aos desafios cotidianos da escola básica, especialmente à falta de infraestrutura escolar e às características precárias de vida de parte significativa da população brasileira. O material bibliográfico localizado indica a existência de considerável quantidade de publicações sobre o tema no Brasil e o registro de desafios de diversas ordens às escolas, especialmente aos docentes, que têm sido tomados como atores fundamentais nesse contexto.

Seguindo a perspectiva de apresentar os impactos da pandemia de COVID 19 no campo educacional público brasileiro Fernando Seffner apresenta o artigo "**A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto**", que reúne informes gerais sobre a pandemia quanto, e em especial, notícias que mostram os efeitos do prolongado período de isolamento sobre a escola e os processos de escolarização, e foi organizado na forma de linha de tempo com coleta diária. Analisam-se alguns discursos em torno da alternativa de EaD, do ensino híbrido, do retorno às aulas presenciais ou manutenção das escolas fechadas. Discutem-se os impactos da pandemia e do avanço das tecnologias de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 9 a 21, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

educação online no cenário de desigualdade em termos de acesso a uma educação de qualidade no Brasil.

Camila Campos Tinoco Fattori e Salomão Barros Ximenes, também propõe a análise da política educacional de enfrentamento aos efeitos da crise causada pela Covid-19 e a consequente paralisação das atividades presenciais das escolas através do artigo **"A resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 e a atuação da rede temática"** A ênfase do estudo está sobre o impacto de atuação da rede temática no referido contexto, especialmente considerando a insuficiência da atuação do Estado para as orientações às redes educacionais. Por um lado, o estudo se referência em atos normativos governamentais e, por outro, sistematiza algumas das principais pesquisas e referenciais produzidos por membros da rede temática. As interpretações contam ainda com observações empíricas provenientes do suporte a gestores educacionais. O conjunto das observações demonstra que as orientações por parte dos órgãos nacionais para uma política de enfrentamento à crise na educação foram insuficientes e que o espaço deixado pelo Estado foi, em alguma medida, ocupado por organizações da área. O estudo pretende se constituir como base para futuras pesquisas que possam analisar a resposta educacional em médio e longo prazos.

Contextualizando o impacto da pandemia na Educação do Campo, Eduardo Pastorio e José Vicente Lima Robaina, contribuíram com o artigo "**A Gestão Educacional da Educação do Campo durante os Tempos de Pandemia no município de São Gabriel/RS/Brasil".** O texto tem como objetivo identificar e apresentar as principais estratégias adotadas na oferta da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa, utilizando da técnica de estudo de caso e de pesquisa-ação. Registra-se que ocorreu contínuo monitoramento pelo Conselho Municipal de Educação (CME), apreciando e deliberando sobre as ações executadas, através de Pareceres. E dentre as atividades executadas pelas Escolas do Campo, estão: 1- Atividades Pedagógica Não Presenciais (Ensino Remoto), com entrega de atividades quinzenais no local de embarque do transporte escolar ou na residência dos estudantes; 2- Projeto "São Gabriel - minha cidade educadora", explorando o conceito de Cidade Educadora, quando do ingresso do município na Associação Internacional de Cidades Educadoras; e 3- Programa Rádio Educação, com inserções diárias das direções e professores nas emissoras

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

de rádios locais sobre diferentes temas pedagógicos, direcionado aos estudantes e suas famílias.

Com o objetivo de interpretar como professores da educação profissional ressignificaram suas práticas docentes após terem suas rotinas e dinâmicas de aula transformadas pelo ensino remoto, adotado em meio à pandemia do Covid-19, Rodrigo Avella Ramirez, Alice Turibio Narita e Thiago Vieira de Matos trazem o artigo **"Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes".** Fundamentados em Tardif (2014) que ressalta o valor da experiência profissional como fonte de saberes, foram realizadas entrevistas com professores de várias instituições de educação profissional do estado de São Paulo, conduzidas por meio de roteiros semiestruturados e com foco em casos de ensino, constituem o eixo metodológico adotado. Os resultados indicam que, mesmo lecionando em instituições distintas, as percepções e atribuições de significados dos docentes diante deste novo modelo de aulas possuem denominadores em comum.

A discussão sobre o uso dos meios digitais como possibilidade de realização de momentos de aprendizagem, tanto para os alunos e famílias, bem como para os profissionais da educação é apresentada por Emilia Cipriano Sanches, Sandra Cavaletti Toquetão e Shirlei Nadaluti Monteiro no artigo "**A educação na pandemia: as relações escola e família permeadas pela tecnologia".** O percurso metodológico utilizado pautou-se no estudo e discussão coletiva de diferentes textos para responder as perguntas emergenciais em tempos de pandemia: como as crianças da primeira infância ficarão no isolamento, em casa? E o papel dos educadores nesse contexto? Como fica a escola com a impossibilidade do acesso pelas crianças e sem tempo previsto para retorno das aulas? O resultado das pesquisas são proposições que possibilitam a reflexão sobre o papel da escola, dos professores, dos gestores e da tecnologia como corresponsáveis pelo atendimento das crianças da primeira infância.

Dando continuidade às discussões sobre os processos que permearam o trabalho educacional realizado no formato remoto emergencial durante o ano de 2020, Luís Gustavo Rodrigues Marcondes, Ana Paula de Oliveira e Renata Carolina Gonçalves Justino apresentam o artigo "**Experiências no trabalho remoto emergencial na Escola Municipal Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez: narrativas de gestores e docentes**". O espaço no qual esse estudo teve lugar caracteriza-se por uma unidade escolar

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

da Rede Pública no município de Sorocaba, localizado no interior do estado de São Paulo. De caráter qualitativo, o estudo se debruça sobre a discussão das diversas demandas que tomaram os espaços escolares a partir do momento em que ocorre, de forma súbita, a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Tendo como orientação, o método de pesquisa (auto)biográfica a pesquisa apresenta narrativas de três profissionais que exercem suas funções dentro dos espaços da unidade escolar citada anteriormente, tais narrativas preocupam-se em elencar as vivências, experiências, dificuldades e reflexões atravessadas por esses profissionais no que diz respeito ao trabalho escolar realizado no formato remoto. Por meio das reflexões aqui apresentadas percebe-se que as dificuldades e questões que surgiram com a suspensão das aulas presenciais atingiram as instituições escolares como um todo, refletindo no trabalho executado por gestores e educadores, atingindo processos de organização escolar e prática docente.

Com o objetivo de investigar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática de uma docente de uma instituição federal de ensino no semestre 2020.1, Paula Patrícia Barbosa Ventura, apresenta o artigo **"Indicadores de metodologias ativas no ensino remoto emergencial"**. A pesquisa se caracterizou como de opinião no modelo escala de *likert*. Participaram da investigação, 28 discentes da disciplina de Didática Geral das licenciaturas em Educação Física e Matemática. Como instrumento, recorreu-se a um questionário no *Google Forms* contendo 14 questões. A análise dos dados seguiu três fases: preparação, descrição e interpretação dos dados. Os resultados mostraram que a docente apresentou todos os indicadores de metodologias ativas discutidos no referencial teórico, variando entre 57,1% e 92,9%. Apesar de terem sido desenvolvidos para o ensino presencial, os indicadores se mostraram aplicáveis a uma realidade específica como o ensino remoto emergencial.

Continuando a focar no ensino remoto, Rosemary Kennedy José dos Santos Marques apresenta o artigo "**Tecnologias no Ensino Remoto: um estudo do Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul em tempos de pandemia".** Com o objetivo de descrever como se deu a organização escolar para uso das tecnologias digitais nas aulas remotas para estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizou-se uma investigação com enfoque qualitativo. Observou-se por 12 meses, através de um grupo de WhatsApp vinculado à Educação Especial, com 20

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

professoras de 23 escolas de um município do Rio Grande do Sul. Para levantamento dos dados, utilizou-se de entrevista não estruturada, com perguntas abertas no WhatsApp, por mensagem de texto, vídeo chamada ou chamadas de áudio que foram, posteriormente, transcritas. As entrevistas com estudantes, famílias e gestores, se deram a partir das respostas iniciais das professoras do AEE. A análise apontou que dentre as principais dificuldades para uso das tecnologias no ensino remoto, estão a falta de acesso e qualidade a recursos tecnológicos devido à vulnerabilidade das famílias e uma hiper-responsabilização do professor do AEE quanto à aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino; e como possibilidades, a ampliação do conhecimento sobre a utilização dos recursos tecnológicos e as reflexões realizadas, para melhoria do atendimento e (re)organização do AEE. Por fim, conclui-se que a pandemia ao expor fraturas sociais, além de apontar para a necessidade da ampliação do uso da tecnologia na educação, visibiliza a instabilidade entre Educação e Educação Especial, que apesar dos avanços, ainda constitui discriminação, receio e insegurança no espaço escolar.

Com a intenção de sensibilizar e conscientizar os estudantes de uma escola da rede pública acerca da importância dos processos de comunicação em suas mais variadas formas e a respeito das dificuldades enfrentadas pela comunidade surda para a comunicação com a comunidade ouvinte Luís Gustavo Rodrigues Marcondes apresenta o artigo **"A utilização do aplicativo Hand Talk como Tecnologia Assistiva no ensino de alunos ouvintes: relato de experiência dentro do ensino remoto emergencial".** Na pesquisa, foi possibilitado o contato e uso da ferramenta assistiva *Hand Talk*, que permitiu que os estudantes tivessem contato com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - e refletissem acerca do seu uso cotidiano, além de possibilitar o contato real dos participantes desse projeto com situações sociais de comunicação por meio da LIBRAS. Durante o desenvolvimento do projeto, pode-se constatar que, após o contato inicial com essa forma de comunicação, possibilitado pelo uso de uma tecnologia assistiva, estudantes e responsáveis demonstraram uma maior compreensão das dinâmicas comunicativas da comunidade surda e tornaram-se empáticos e conscientes não apenas da necessidade de inclusão social dos surdos, mas também da necessidade dos indivíduos ouvintes serem preparados para as mais diversas situações de comunicação social entre surdos e ouvintes.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Apresentação

O Artigo "**Desdobramentos da pandemia COVID - 19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição"**, proposto por Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Ana Paula Barbosa e Mara Aparecida de Castilho Lopes, analisou os desdobramentos da Covid -19 na educação formal e explicitar e condições necessárias para o desenvolvimento humano a partir das vivências de estudantes do ensino superior público no ano de 2020. O enfoque histórico-cultural fundamenta o estudo teórico e a análise das condições concretas evidenciadas durante o período no Brasil. Problematizam-se as contradições históricas na educação brasileira, a implantação do ensino remoto na escolarização, assim como são apresentados os princípios do sistema de ações conscientes na atividade pedagógica, considerados a base teórico-prática para o ensino promotor do desenvolvimento do psiquismo. No estudo de campo é analisado um relato, obtido na forma de levantamento, que representa o drama vivido pelos estudantes no primeiro semestre de 2020. A partir da análise teórico-prática, defendemos que para a promoção do desenvolvimento psíquico dos participantes há de se considerar a unidade afeto-cognição que contemple as necessidades objetivas e subjetivas dos sujeitos.

Com o objetivo de identificar se a prática docente tem contribuído para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos na educação profissional, bem como detectar o grau de consciência do docente sobre o emprego destas no contexto de aulas remotas na pandemia do COVID 19, Rodrigo Avella Ramirez, Renata Oliveira Campos Bergamo e Fabiana Ignácio elaboraram o artigo "**Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto".** Como eixo metodológico, adotou-se a pesquisa narrativa a partir do relato de um docente do ensino técnico de nível médio, que revela sua consciência quanto à aplicabilidade das competências socioemocionais e, assim, tem-se uma pesquisa com potencial efeito multiplicador para a prática docente em educação profissional. Conclui-se que a presença das cinco competências socioemocionais de CASEL (2017) e sua aplicabilidade consciente se fazem presentes na narrativa do docente.

Investigando o "**Impacto do ensino remoto na formação dos discentes do Curso de Engenharia Agronômica – UEMG Unidade Ituiutaba – MG**", Mônica Miguel de Paula, Ana Cecília Guedes e Elicardo Heber de Almeida Batista, realizaram a pesquisa através da aplicação de questionário online com questões abertas e fechadas para

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

os estudantes do referido curso, o índice de resposta foi representado por um total de 158 discentes. Os resultados apontam que atual modalidade de ensino não é o mais favorável, pois a maior parte dos discentes vem enfrentando dificuldades, principalmente no que concerne à parte prática do curso. Porém conclui-se que ainda é a forma mais indicada devido o cenário atual.

***"I can't breathe*: reflexões sobre colonialidade e Covid-19 a partir da cidade de Nova Iorque, EUA"** apresentado por Soraya Franzoni Conde e Suzani Cassiani, traz reflexões sobre como a Covid-19 se manifesta na cidade de Nova Iorque, considerada o epicentro da pandemia nos Estados Unidos da América, durante o primeiro semestre de 2020. Ele é produto de coleta diária de dados e informações realizada durante os meses de março e junho de 2020 em meios de comunicação estadunidenses e brasileiros, em relatórios disponibilizados pela Prefeitura de Nova Iorque, além de leituras, discussões e análises coletivas feitas a partir do referencial teórico crítico, com os grupos de estudos e pesquisas dos quais as autoras participam. A coleta de dados foi realizada buscando perceber quem são as principais vítimas da Covid-19 e qual o contexto em que estavam inseridas. Para isso, primeiramente, contextualizamos a cidade de Nova Iorque, destacando suas características sociais gerais, dadas pela organização espacial territorial desigual. Em seguida, analisamos os dados nos quais aparece o que denominamos de colonialidade, onde latinos, negros e mulheres constituem os grupos sociais mais fragilizados e atingidos pela pandemia no Norte Global, revelando a existência do Sul colonizado e explorado dentro do Norte explorador e colonizador. Por meio de uma perspectiva educacional ativista, crítica, transformadora e anticolonialista/anticapitalista, este artigo contribui para relevar e superar essa realidade, problematizando as desigualdades e oferecendo ferramentas críticas para um reposicionamento ativista transformador dos(as) oprimidos(as).

As discussões sobre os impactos da COVID-19 na esfera educacional continuam sendo apresentadas na seção de Relatos de Experiência composta de cinco publicações.

Fátima Machado, Marcelo Martins e Viviane Caldas apresentam "**Relatos de experiência docente: a atuação do professor no ensino remoto emergencial**". Através de relatos de experiência de professores de instituições públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, o trabalho postulou como esses docentes estão se adequando ao uso da tecnologia e das ferramentas digitais para trabalhar no Ensino Remoto Emergencial, assim

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

denominado. Por meio de uma abordagem qualitativa que engloba breves narrativas e opiniões coletadas em uma rede social, podemos mergulhar no momento presente e tecer reflexões para o futuro cenário da Educação. Os relatos resultam na importância de se despertar para a reflexão acerca da ascensão da cibercultura na sociedade atual e seus impactos na educação e para o papel do professor.

Com o tema **"Teatro no Projeto "Onda Online": uma experiência cênico-pedagógica na pandemia",** Maria Gabriela Teixeira de Freitas descreve e reflete sobre as experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas no Departamento de Teatro do Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro da cidade de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2020, por meio do "Projeto Onda Online". O Projeto, devido à pandemia, proporcionou aos estudantes atividades ocupacionais remotas, de forma a preservar o vínculo do corpo discente com o curso durante o período de isolamento. Esta descrição registra e analisa as atividades direcionadas às turmas de preparatório e técnico, desenvolvidas pelo departamento, que constantemente atualizou suas propostas, tendo como perspectiva o futuro híbrido da educação e da produção cênica digital. Desta forma, o artigo pretende contribuir para a construção de um aporte teórico e metodológico a respeito do ensino remoto de teatro, um tema recente e evidentemente ainda pouco explorado por estudos acadêmicos.

Relatando vivências junto ao Programa de Residência Pedagógica da Capes, Sulamita Oliveira de Sousa e Claudia Lemos Vóvio apresentam o relato intitulado "**Reflexão e Ação na Alfabetização: a experiência como residente no Programa RP - Capes na Unifesp em tempos de pandemia"**. O relato traz informações sobre a construção do Banco de dados do LinguaLab na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): atividades assíncronas de leitura e estudos voltados a nossa formação; discussões dos textos e dados pesquisados em reuniões junto aos professores coordenadores e reuniões internas em cada frente de trabalho do programa; acompanhamento das atividades desenvolvidas remotamente junto a uma das escolas-campo parceira do programa, por meio do relato e experiência das professoras supervisoras e participação nas reuniões de planejamento da escola; por fim, planejamento de atividades com base no Quadro de Saberes Necessários - QSN (GUARULHOS, 2019). Durante o processo, buscou-se cumprir com todos os objetivos do programa e acreditando em sua

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 9 a 21, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

principal premissa, de que todas as crianças podem ser alfabetizadas, por meio do trabalho com questões didáticas, o monitoramento de crianças e fazeres pedagógicos, mostrando-se indispensável em nossa formação.

Com a proposta de expor como foi operacionalizado, pelo curso de bacharelado em Arqueologia da Universidade do Estado do Amazonas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, o desafio de retomar as atividades acadêmicas do semestre 2020/1 com metodologias não presenciais, em função do avanço da pandemia do novo Coronavírus na região, Luciano Everton Costa Teles apresenta **"O curso de Arqueologia em São Gabriel da Cachoeira em tempos de pandemia (CESSG/UEA).** A ideia é que, a partir das experiências relatadas, possamos refletir sobre as novas tecnologias no processo de ensino em tempos de pandemia.

Relatando a **"Experiência de uma professora da educação infantil numa escola do NORTE DE MINAS na pandemia",** George Fredman Santos Oliveira e Eliane Vanessa dos Santos Oliveira, trazem uma narrativa de uma professora da educação infantil de uma escola pública municipal de uma pequena cidade do interior do Norte de Minas Gerais objetiva-se um registro do tempo presente como testemunho e compromisso com a tarefa educacional por ocasião da pandemia do Covid-19. Nascido de uma conversação espontânea entre dois irmãos que se ocupam do campo da educação convertida num texto-narrativa, as experiências colhidas e redigidas convergem aspectos da História Oral, História do Tempo Presente, Memória Coletiva e Social. A proximidade dos eventos e a persistência da pandemia enquanto o texto era produzido fazem deste relato-texto uma narrativa no presente em aberto na qual os leitores encontrarão algumas estratégias, práticas, táticas e impressões da profissão docente que procura manter vivo o interesse e a esperança no processo educativo sem denegar as dificuldades, contradições e desafios impostos pelo isolamento social e ensino remoto durante um ano de pandemia pelo Covid-19.

A interdisciplinaridade da Coletânea segue na seção de Artigos Livres.

Raphaell Moreira Martins; Pedro Henrique Silvestre Nogueira e Antônio Carlos de Sousa propõe **"A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: o caso do SMAEF.** Este artigo tem como objetivo analisar a percepção das professoras e dos professores sobre uma avaliação municipal, doravante Sistema Municipal

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 9 a 21, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), levando em consideração suas implicações na autonomia docente. A pesquisa é de cunho qualitativo e classificada como um estudo de caso descritivo. Foi ambientada no município de Russas-CE, com 57 docentes. Utilizou-se como instrumento de mapeamento de dados um questionário eletrônico semiestruturado. No que se refere aos principais resultados encontrados, identificamos que a periodicidade do SMAEF se expressa muito mais como um fiscal do cumprimento da organização curricular vigente, do que, um parâmetro formativo da aprendizagem das alunas e dos alunos. O método de comunicação dos resultados nesta avaliação é mobilizado pela gestão escolar, no sentido de identificar os potenciais erros do corpo docente e construir um cenário de desconfiança da capacidade profissional do grupo. Os professores apresentaram insatisfação com o prestígio de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. Chegamos às conclusões provisórias que o trabalho docente naquela região é, por extensão, reflexo da política educacional que vem sendo implementada no Ceará. Nesse sentido, apostam vorazmente em avaliações padronizadas, sem se importarem com os resultados adversos por elas produzidos.

O Artigo "**A Música Ensina: Educação e Multiculturalismo**" por Alexandre dos Santos, consiste em uma análise teórica das possibilidades educacionais e lúdicas da música e da arte na construção do conhecimento. Apresenta a reflexão de como as canções refletem o contexto cultural, político, social e econômico ao qual os compositores estão inseridos no momento de criação. Analisa a diversidade cultural presente nas regiões brasileiras, enfatiza como a música tradicionalista "conta" a história do Rio Grande do Sul e como estas exerceram influência no Rock Gaúcho. Elenca questionamentos acerca das Ciências Humanas à luz da Arte e da especificidade da linguagem musical, o que enriquece a percepção aos conceitos vinculados ao Multiculturalismo, na medida em que a dimensão musical amplia as possibilidades de aprendizado.

E com o objetivo de situar as ilações histórica e sociais do povo Kiriri com o espaço jacobinense e as consequências dessas ilações no âmbito cultural, de proteção de direitos e ambiental, Joelma Boaventura da Silva e Almacks Luiz Silva apresentam o artigo **"Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera".** O presente trabalho discute a relação histórica do povo Kiriri com a região de Jacobina na Bahia a partir de aspectos linguísticos, históricos, sociais e ambientais. Discute-se também a

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

legislação aplicável às barragens de rejeito, bem como a cultura Kiriri, além da questão ambiental vinculada à mineração de ouro no município de Jacobina, em especial, o risco atual de ruptura de barragem. Tal risco tem repercussão na alteração da paisagem, contaminação de corpos d'água, além de risco de morte para membros do agrupamento Kiriri. É um estudo interdisciplinar que utiliza várias fontes de consulta: jornais, textos técnicos, teses, dissertações, processos judiciais, legislações dados estatísticos, mapas e imagens, além da pesquisa empírica junto à comunidade indígena. O estudo conclui que a ameaça ao agrupamento Kiriri em Jacobina é uma realidade e acirra sua vulnerabilidade.

Com o intuito de contribuir com materiais científicos acerca da educação formal, Gláucia Cristina Silva Buzato traz sua contribuição com a resenha do E-book **"Ensino, tecnologia e formação de professores durante a pandemia de COVID-19: histórias reais",** organizado por cinco pesquisadores: Richard E. Ferdig, Emily Baumgartner, Richard Hartshorne, Regina Kaplan-Rakowski, Chrystalla Mouza e publicado pela Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), localizada em Waynesville, Carolina do Norte - Estados Unidos. A obra traz uma importante reflexão e contribuição frente à crise sanitária mundial - pandemia COVID-19. A relevância do assunto é oportuna diante o retorno presencial, fato que já acontece em diversos estados do país. A obra está focada na formação continuada dos professores. O e-book está dividido em sete categorias, totalizando 133 capítulos. Os capítulos são de leitura rápida e contam com uma seção para ajudar o leitor a visualizar e replicar o que os autores realizaram, com uma abordagem inovadora e criativa, frente a uma pandemia e a necessidade de reinventar as práticas de ensino.

E como aporte final, ao considerar o processo histórico que resultou em uma sociedade que apresenta altos índices de desigualdades sociais, econômicas, educacionais vivenciada pelas camadas mais periféricas, seja urbana, seja camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha, ou seja, toda a classe de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros. E da expansão significativa de desigualdades com a Pandemia da Covid-19, apresentamos a entrevista com o Prof. Dr. Raul Borges Guimarães, que é professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente e Coordenador do Laboratório de Biogeografia e Geografia da Saúde (Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde - CETAS). Por sua vasta experiência

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

na área de Geografia, com ênfase em Geografia da Saúde, amplia as discussões sobre os desafios do planejamento territorial para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 no Brasil e nos levará a refletir sobre a criação de uma imagem de mundo capaz de responder a demandas mais urgentes postas pela pandemia.

Desejamos que a leitura contribua para maior compreensão do agora e esperanças para o depois!

Nota: A RIET se solidariza com os mais de 525 mil brasileiros que perderam suas vidas em função da COVID-19 e manifesta seu apoio incondicional a Ciência, que precisa ser reconhecida e valorada, e nessa circunstância pelos rápidos avanços na produção de Vacinas, sendo essa a principal forma de retomarmos nossa vida com e pós COVID-19.

Dourados, 06 de julho de 2021.

Organizadores
Andréia Sangalli[1]
Cássio Knapp[2]
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.15007

[1] Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET), Faculdade Intercultural Indígena.
[2] Docente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Teko Arandu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidades (PPGET), Faculdade Intercultural Indígena.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Educação em contexto de pandemia: breves reflexões

Education in pandemic context: brief reflections

Educación en el contexto de una pandemia: breves reflexiones

Mônica Mendes da Cunha Pestana
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.
E-mail: mendescunha1@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8782-7593

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.
E-mail: monicakkassar@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5577-6269

Resumo: Desde o início de 2020, as escolas brasileiras foram fechadas, seguindo as recomendações internacionais para controle da disseminação da pandemia de Covid-19. Diante dessa, as escolas tiveram que se adaptar à situação rapidamente. Considerando esse contexto, os propósitos deste artigo são apresentar reflexões iniciais sobre as maneiras como o isolamento social tem contingenciado os processos de escolarização no Brasil e evidenciar desafios a serem enfrentados. O presente estudo caracteriza-se como um trabalho exploratório sobre a temática, a partir de busca de material bibliográfico e documental disponível na internet. Verificou-se que documentos divulgados pelo Ministério da Educação são superficiais no que se referem-se às formas de enfrentamento aos desafios cotidianos da escola básica, especialmente à falta de infraestrutura escolar e às características precárias de vida de parte significativa da população brasileira. O material bibliográfico localizado indica a existência de considerável quantidade de publicações sobre o tema no Brasil e o registro de desafios de diversas ordens às escolas, especialmente aos docentes, que têm sido tomados como atores fundamentais nesse contexto.
Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Educação. Educação Escolar. Educação básica

Abstract: Since the beginning of 2020, Brazilian schools have been closed, following international recommendations for controlling the spread of the Covid-19 pandemic. Faced with this, schools had to adapt to the situation quickly. Considering this context, the purposes of this article are to present initial reflections on the ways in which social isolation has affected schooling processes in Brazil and to highlight challenges to be faced. The present study is characterized as an exploratory work on the theme, based on the search for bibliographic and documentary material available on the internet. It was found that documents released by the Ministry of Education are superficial about ways of coping with the daily challenges of the basic school, especially the lack of school infrastructure and the precarious life characteristics of a significant part of the Brazilian population. The

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

bibliographic material found indicates the existence of a considerable number of publications on this issue in Brazil and the registration of challenges of different orders to schools, especially for teachers, who have been taken as fundamental actors in this context.
Keywords: Pandemic. Covid-19. Education. Special Education. School Education. Basic education

Resumen: Desde principios del 2020, las escuelas brasileñas han estado cerradas, siguiendo las recomendaciones internacionales para controlar la propagación de la pandemia de Covid-19. Ante esto, las escuelas tuvieron que adaptarse rápidamente a la situación. En este contexto, los propósitos de este artículo son presentar reflexiones iniciales sobre las formas en que el aislamiento social ha afectado los procesos de escolarización en Brasil y destacar los desafíos a enfrentar. El presente estudio se caracteriza por ser un trabajo exploratorio sobre el tema, basado en la búsqueda de material bibliográfico y documental disponible en Internet. Se encontró que los documentos difundidos por el Ministerio de Educación son superficiales en cuanto a las formas de afrontar los desafíos cotidianos de la escuela básica, especialmente respecto a la falta de infraestructura escolar y las precarias características de vida de una parte importante de la población brasileña. El material bibliográfico encontrado indica la existencia de un número considerable de publicaciones sobre el tema en Brasil y el registro de desafíos de diferentes órdenes a las escuelas, especialmente a los docentes, quienes han sido tomados como actores fundamentales en este contexto.
Palabras llave: Pandemia. Covid-19. Educación. Educación Especial. Enseñanza escolar. Educación básica.

Data de recebimento: 19/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14561

Introdução

Ao explorar a página WEB do Ministério da Educação é possível encontrar um grande ícone denominado "Coronavírus – ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19"[1]. Ali, há um relatório de atividades do Comitê Operativo de Emergência (COE) do ministério, que compreende março/2020 a março/2021, com ações para educação básica, ensino superior, educação profissional e tecnológica. A existência desse documento indica que a situação atual das instituições educacionais brasileiras não é usual, mas está em grande parte impactada pelas medidas de isolamento social.

O documento (BRASIL, 2021) informa que a pandemia afetou diretamente a educação escolar básica, com a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino, situação que perdura até o presente momento, em diversas regiões do país. Esse contexto solicita a proposição de alternativas para a continuidade do processo educativo, ou, segundo

[1] Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

o documento, demanda "políticas e medidas educacionais inovadoras e eficientes para garantir o mínimo de impacto no ensino e na aprendizagem escolar" (p. 6).

Essas medidas dizem respeito a tentativas de enfrentamento a uma doença causada por um tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2. Em dezembro de 2019 foram constatados os primeiros rumores de uma doença respiratória, com sintomas e níveis de propagação similares de uma gripe, na cidade de Wuhan, China. Apesar de símile ao resfriado, nos casos agravados mostrava uma Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), e, após crises de deficiência respiratórias, poderia levar a óbito. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara estado de emergência, diante de um número crescente de suspeitas e confirmações dessa doença em diferentes partes do mundo, concluindo que se tratava, de fato, de uma pandemia. Como uma das medidas de enfrentamento à situação foi adotado o isolamento social, com o intuito de diminuição da propagação do vírus. Tal medida afetou diferentes campos da vida em sociedade e, de modo especial, as instituições escolares. Até o momento, como observam Araújo e Oliveira, Gomes e Barcellos, (2020, p. 558), permanecem incertos a ocorrência, a magnitude das perdas e os efeitos sobre diferentes grupos de alunos.

Diante desse cenário de muitas indagações e perguntas – muitas ainda sem respostas –, o presente artigo tem como objetivos apresentar reflexões iniciais sobre as maneiras como o isolamento social tem contingenciado os processos de escolarização no Brasil e evidenciar desafios a serem enfrentados. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma investigação bibliográfica e documental, de caráter exploratório. Para o levantamento documental, foram consultadas páginas WEB do Governo Federal, especialmente as ligadas ao Ministério da Educação, Ministério da Saúde e ao SUS. No estudo bibliográfico, a delimitação geográfica do material consultado é o Brasil. Foram buscados artigos, em língua portuguesa, disponíveis na Plataforma Scielo e no Google Acadêmico, a partir da combinação dos descritores "COVID 19" e "Educação", "COVID 19" e "Educação Especial", "Pandemia" e "Educação" e "Pandemia" e "Educação Especial". Em todos os casos, foram privilegiados os artigos que tratam da Educação Básica no Brasil. Para análise do material, buscamos identificar temas recorrentes, a partir do diálogo com pesquisas recentes pertinentes à temática.

COVID-19 e o cenário atual brasileiro

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo orientações emanadas pelo Ministério da Saúde brasileiro[2], os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. Raramente, esse vírus, comuns em outras espécies, poderia infectar as pessoas. O novo integrante dessa família, SARS-CoV-2, passou a infectar humanos e recebeu o nome de *Covid-19* decorrente da combinação entre a palavra **CO**rona **VI**rus **D**isease (Doença do Coronavírus), enquanto o número **19** se refere ao ano da sua propagação.[3]

Quando apontamos a pandemia do coronavírus como um cenário atípico, não queremos dizer que o mundo nunca tenha vivido um momento pandêmico antes. Pelo contrário, o mundo já viveu diferentes tipos de pandemias e, como aponta Grisotti (2010), decorrente de inúmeros fatores, as possibilidades da *Covid-19* ser a última são baixas.

> As consequências, para a saúde humana, da versatilidade dos vírus e das bactérias e da dificuldade na produção instantânea de medicamentos, aliadas ao uso indiscriminado de antibióticos e à falta de preocupação com saneamento básico e, de certa forma, com a medicina preventiva, evidenciam a problemática já trabalhada, em épocas anteriores, pelos epidemiologistas e, atualmente, pelas várias abordagens dos riscos (GRISOTTI, 2010, [s.p.]).

Em um contexto histórico e social totalmente diferente do existente hoje, em 1918, após a Primeira Guerra Mundial, soldados passaram a ser vitimados por uma doença de origem desconhecida. Se tratava da Gripe Espanhola[4] e, conforme afirma Bertucci-Martins (2003), o número de mortes foi muito grande em pouco tempo. Apesar da imprecisão dos registros, pesquisas apontam (BERTUCCI-MARTINS, 2005; SANTOS, 2006; SOUZA, 2005 *apud* KIND; CORDEIRO, 2020) que a influenza tenha feito cerca de 20 milhões de vítimas no mundo todo, mais que os quatros anos da Primeira Guerra Mundial, que vitimou em torno de 8 milhões de pessoas.

As primeiras notícias chegadas ao Brasil sobre a Gripe foram subestimadas pelas autoridades locais, sob uma abordagem de pseudocientificidade, como analisado por Goulart (2005) nos estudos de Kind e Cordeiro (2020). “De forma geral, os textos apontam que os

---

[2] Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/perguntas-e-respostas/covid-19/o-que-e-o-coronavirus

[3] Informações retiradas do site oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20uma,infec%C3%A7%C3%B5es%20assintom%C3%A1ticas%20a%20quadros%20graves. Acesso em: 15 mar. 2020.

[4] Segundo Kind e Cordeiro (2020) a Gripe Espanhola recebeu este nome porque foram os jornais da Espanha, país neutro na guerra, que começou a divulgar o surto que estava vitimando os combatentes.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

governantes no Brasil minimizaram a doença, propalando que era apenas uma gripe comum, passageira e benigna (KIND, CORDEIRO, 2020, [s.p.].)". A citação refere-se à pandemia ocorrida em 1918, apesar de símile ao cenário atual.

> Apesar dos esforços [...] de pesquisadores da época, havia desconhecimento sobre a doença[...]. A falta de conhecimento da medicina e da ciência sobre o contágio, diagnóstico e tratamento e a lentidão dos governos em darem respostas satisfatórias fizeram com que as pessoas se sentissem entregues à própria sorte. [...] Numa época em que não existia rádio e nem televisão, o jornal impresso era o principal veículo de comunicação, *fórum* privilegiado de discussão pública sobre a "espanhola". Os jornais registravam as cenas do cotidiano alterados pela pandemia, traziam estatísticas sobre os contaminados e mortos, apresentavam o debate da comunidade médica e das diferentes forças políticas. Também veiculavam as prescrições sanitárias governamentais e as práticas adotadas pela população para conter a doença. Apesar da importância da imprensa nesse período, 65% da população era analfabeta e, provavelmente, não tomava conhecimento do debate político sobre a "espanhola" veiculado nos jornais. Outro dado do contexto a ser considerado é que era uma sociedade que tinha abolido a escravidão muito recentemente e tinha relegado milhares de homens e mulheres negros à própria sorte, sem nenhum amparo econômico, social e político do Estado (KIND, CORDEIRO, 2020, [s.p.]).

Couto, Couto e Cruz (2020, p. 202-203) advertem que "A primeira reação é quase sempre de perplexidade diante de um mal que avança sem controle [...]. Isso, muitas vezes, explica a demora das autoridades públicas para adotar medidas sanitárias. Em todas as epidemias, [...] vence-se essa inércia inicial".

Passados pouco mais de cem anos desde a Gripe Espanhola, numa similar atmosfera de total despreparo por parte do governo federal, o país foi surpreendido no ano de 2020. Entre o período de dezembro de 2019 a fevereiro de 2020 e com uma distância de 17.471,88 km do Brasil, Wuhan, na China, parecia estar em um momento delicado, permeando uma grande crise sanitária, mas "longe" do Brasil. Diante de tamanha distância, de início, as especulações eram de que o problema passaria. Enquanto isso, do lado de cá, as redes sociais eram bombardeadas por mídias digitais sem comprovações fatídicas que causavam pânico e, até então, cautela diante de uma possível propagação. Neto *et al.* (2020) estudam a disseminação das informações falsas sobre a pandemia no Brasil e explicam:

> Muitas informações e notícias foram postadas nas mídias sociais, o que conduziu a diversos compartilhamentos, criando uma rede com conteúdo e pseudoinformações, conhecidas como *Fake News*. Em tempos de avanços tecnológicos, estas notícias falsas são veiculadas nas redes sociais, de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> forma rápida e multiplicada entre a população, que, em linguagem metafórica, pode-se entender como um vírus que contamina a comunicação e promove ações e comportamentos contrários às orientações das autoridades técnicas no campo da saúde. (s/p).

O mês de fevereiro se inicia com a realização de uma missão de repatriamento de brasileiros que viviam na cidade de Wuhan. Além dos 34 brasileiros repatriados, outros 24 estavam envolvidos na operação, nomeada Operação Regresso, iniciando assim, entre esses brasileiros, a quarentena no país. Com o período de isolamento procedido com sucesso, ocorreu a liberação dessas pessoas, fazendo com que, até aquele momento, o Brasil permanecesse aparentemente distante do problema. No entanto, a lista de países com casos suspeitos cresceu, deixando o mundo em alerta e, no Brasil, o final do Carnaval de 2020 foi marcado com o primeiro caso confirmado de coronavírus, na cidade de São Paulo, dando início ao período caótico que pressiona o Sistema Único de Saúde.[5]

No início de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a elevação do estado da contaminação à pandemia de Covid-19, devido à rápida disseminação geográfica apresentada[6].

Atualmente, o Brasil acumula novos casos e coleciona óbitos decorrentes das consequências de agravamento da doença causada pelo vírus, conforme podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade.

Região	Casos	Óbitos	Incidência/100 mil hab.	Mortalidade/100mil hab.
Brasil	12.573.615	313.866	5983,2	149,4
Centro-Oeste	1.333.297	28.528	8181,2	175,0
Sul	2.469.847	45.904	8239,4	153,1
Norte	1.336.951	32.156	7253,8	174,5
Nordeste	2.887.370	67.717	5059,2	118,7
Sudeste	4.546.150	139.561	5144,4	157,9

Fonte: Secretaria Estaduais de Saúde. Brasil, 2021. Dados atualizados em 29 mar. 2021 às 18h40m. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

Os dados apontam números resultantes de uma caminhada de pouco mais de um ano de convivência entre a população brasileira e a COVID-19.

Educação *versus* pandemia ou educação *na* pandemia?

[5] Informações retiradas do site oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/#fev2020> Acesso em: 12 mar. 2020.

[6] Disponível em https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Em 2020, iniciávamos o ano letivo em todas as escolas do país e com poucas semanas do início das atividades fez-se necessária a interrupção das aulas em instituições públicas e privadas. Esse fato surpreendeu professores(as), profissionais atuantes em todas as áreas das escolas, pais e responsáveis, e, sobretudo, os estudantes. Acionando coletivos questionamentos, como: E de agora em diante como será? Quanto tempo isso irá durar? E, de modo angustiante, com o passar dos dias essas e outras inúmeras perguntas não foram sanadas.

> De forma abrupta, mas natural em uma situação de crise, de alerta mundial, as aulas foram interrompidas. Os professores e professoras não retornaram às escolas para buscar o material que já haviam preparado para aquele início de ano letivo. Os armários ficaram sendo os guardiões de planejamentos e propostas pedagógicas. (MONTEIRO, 2020, p. 239).

Guizzo, Marcello e Müller (2020) argumentam que o isolamento social acionou "práticas, ações, atitudes que colocam em cena tanto a manutenção (de desigualdades, de hierarquias, de formas de controle), como a criação de formas de existir; tanto o fortalecimento (dessas mesmas desigualdades, hierarquias e formas de controle), como sua suspensão" (p. 3). Algumas dessas mudanças e manutenções estão presentes na literatura que se propõe analisar a situação da escola brasileira nesse contexto.

Claitonei Santos (2020) aponta o período de pandemia como uma *pane* dentro da categoria dos profissionais da educação, em especial, da categoria docente. Isso decorrente da necessidade de uma relação de interação constante com os educandos, principal ponto que a pandemia retirou. Na impossibilidade do contato presencial, entrou em cena o ambiente do contato remoto para a realização das atividades acadêmicas, decisão esta que não passou – necessariamente – pelos professores:

> Ao cabo de mais alguns dias algumas outras notícias começaram a ganhar o cenário: as aulas seriam "dadas", de forma remota, usando do ensino a distância, também para os estudantes da Educação Básica, dentre eles os alunos e alunas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Começam as inúmeras "idas e vindas", "disse que não disse" infelizmente, corriqueiros no cenário brasileiro atual não apenas na área da educação. Em meio a tudo isso, os menos consultados, ouvidos ou considerados: professores, professoras, estudantes e suas famílias (MONTEIRO, 2020, p. 239).

A prática pedagógica, que por si só já abrange particularidades e enormes responsabilidades, com o passar dos dias e o agravamento da situação, trouxe múltiplos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

desafios. Dentre as responsabilidades de ensinar o conteúdo escolar, acrescentaram-se outras pelejas. Do cenário das salas de aulas lotadas com diferentes perfis e personalidades de alunos agora era necessário compreender as especificidades desses alunos por meio de uma tela de computador/celular.

Além disso, a pandemia trouxe uma acirrada disputa entre a concentração e a desatenção, dentro de um cenário domiciliar totalmente diferente de uma sala de aula. Uns no quarto, com mesa e computador, outros na cama com o celular do responsável, alguns no quintal junto à trilha sonora de qualquer ambiente urbano, e muitos ausentes, sem a possibilidade de acesso, conjunturas que aumentam a distância entre oportunidades, possibilidades e impossibilidades dos diferentes grupos sociais, como Avelino e Mendes (2020) advertem:

> A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia, se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas (p. 58).

A carência de recursos tecnológicos faz parte de um contexto amplo de desigualdades econômicas e sociais que marcam a história do Brasil e adentram as escolas, como denuncia Veiga Neto (2020): "a educação escolar, em nosso país, acumula uma secular tradição de desigualdades estruturais, exclusões de toda ordem, elitismo descarado, facilitação, aligeiramento e superficialidade curricular" (p. 11).

Dentre as muitas exclusões, soma-se o fato de que mais 46 milhões[7] de pessoas no país não acessam a rede, apesar de crescimento percentual de brasileiros com acesso à internet nas últimas décadas.

A impossibilidade de acesso à internet é mais frequente em regiões distantes dos centros urbanos. Como registraram Nozu e Kassar (2020), em pesquisa com escolas nas regiões ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense, nessas localidades, "os desafios são potencializados e ampliados, exigindo da gestão, dos professores, dos alunos e das famílias alternativas diferenciadas em relação às instituições de ensino dos centros urbanos" (p. 3), para manter as atividades escolares em funcionamento na pandemia.

[7] Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), acessados pelo site oficial do Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em: 13 mar. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Mesmo dentre os que têm acesso à rede, há as fragilidades dos serviços de internet em todo o país, que frequentemente entram em manutenção e causam interrupção abrupta, sem qualquer aviso prévio. Como exemplo, temos as cidades de Corumbá e Ladário, isoladas no meio do Pantanal do estado de Mato Grosso do Sul, que frequentemente sofrem com a interrupção dos serviços de banda largada prestados por uma empresa privada de telefonia. Uma matéria jornalística local recente denuncia que a "situação parece não ter solução, pois todos os dias a internet banda larga "vai e volta" e muitas vezes, fica interrompida por horas [...]" (Diário Corumbaense, 2021).

Ressalta-se que a existência de acesso à internet e a presença de recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação nas escolas não são garantias de situações adequadas nesses aspectos. Estudo avaliativo realizado no Rio de Janeiro e publicado em 2011, de Sorj e Lissovsky (2011), já alertava para o fato de que, nas análises empreendidas, todos quesitos necessários para um bom funcionamento do sistema em escolas apresentavam insuficiências significativas.

A despeito das dificuldades, o Ministério da Educação entende que "a adoção de atividades de ensino remoto representa um meio de resguardar o processo de aprendizagem e de manter vivo o vínculo do estudante com a instituição" (BRASIL, 2021, p. 45). Para Claitonei Santos (2020), o novo método de ensino veiculado pelas *Live, Webinar* etc. é ultraotimista e apressado por dois motivos. O primeiro por se apresentar como uma resultante de desfecho para o futuro da educação, ou, em suas próprias palavras, "um vir a ser que não se tem como saber como será". E o segundo se deve ao fato de que essa perspectiva não pode ser sustentada do ponto de vista teórico, e, assim como afirmado pelo autor "não se pode olhar para o futuro sem refletir o presente e também analisar o passado e as ações nele desenvolvidas" (SANTOS, C.,2020, p. 45).

Gatti (2020, p. 32) lembra que no contexto do ensino remoto, diferentes caminhos "foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos".

Diante dos limites existentes para o desenvolvimento de atividades digitais, algumas escolas organizam-se, também, com confecção de material impresso que é distribuído aos pais de alunos (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020; NOZU; KASSAR, 2020).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Independente da forma como o ensino remoto tem ocorrido, o ponto vultoso desse contexto de pandemia deve ser observado na enorme responsabilidade atribuída ao docente. Como registram Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), em estudo no Rio Grande do Sul, as escolas têm sido levadas a "inventar estratégias que consigam transferir seu funcionamento para dentro da casa de estudantes e professores" (p. 17), o que não tem sido uma tarefa fácil. Neta, Nascimento e Falcão (2020) afirmam que "Conciliar o isolamento social, a vida privada e o trabalho docente no mesmo espaço e tempo causa aos professores sobrecarga mental, emocional e física" (p. 27) e, apresentando dados de levantamento realizado pelo Departamento de Assuntos Educacionais da Fundação Carlos Chagas, informam ainda que para 65% de docentes pesquisados, o trabalho pedagógico mudou e ampliou-se após o início das atividades remotas.

Com as alterações decorrentes do ensino remoto, quase que exclusivamente ao docente foi depositada a expectativa de "uma revolução" na educação escolar dentro de um cenário de *pós-pandemia* – ainda que não tenhamos chegado ao final dela. Claitonei Santos (2020) chama a atenção para o ponto de acreditarmos que ocorreu algum tipo de modernização ou reconstrução do modelo escolar somente pelo fato do professor estar utilizando, agora mais do que nunca, ferramentas tecnológicas.

> O fato de se utilizar as ferramentas e a potencialidade da internet em tempos de globalização não significa novas formas ou práticas pedagógicas de ensino. Tanto que as enormes listas de exercícios para que os alunos resolvam sozinhos em casa têm imperado nos processos de ensino aprendizagem. Não se estabeleceu novas formas de ensino que impulsione a criatividade dos alunos e muito menos uma educação que valorize a reflexão em detrimento de práticas positivistas de ensino e as avaliações tradicionais estão aí para comprovar a manutenção das ações coercitivas das gerações mais velhas sobre as mais novas [...] [É] precipitado e incoerente pensar uma revolução na educação pós- pandemia somente pela boa vontade, disposição e ação do professor que em tempos de isolamento social passou a utilizar mais fortemente os recursos da internet. (SANTOS. 2020, p. 45).

O autor, como já ressaltado por Avelino e Mendes (2020) e Veiga-Neto (2020), também chama a atenção à extrema desigualdade que marca a sociedade brasileira e sua escola, situação agravada no contexto pandêmico:

> É preciso pensar as ações em âmbito das políticas públicas para a educação e no seu interior, refletir sobre aquelas que estão voltadas para a formação de professores. Não existe revolução na educação sem a ruptura com o

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> elitismo educacional, sem a redução das desigualdades sociais e, consequentemente do darwinismo social, no qual somente os mais fortes e capazes sobrevivem. É preciso pensar a partir da totalidade, não desconsiderar a realidade do aluno, o meio social em que vive e nas condições deste realmente poder aprender, centrar nas necessidades do aluno do século XXI, pensando no tipo de sociedade que se queira formar. (p. 45).

O fechamento das escolas, no atual contexto, e os aspectos acima levam-nos a indagar sobre a garantia de escolarização, com qualidade, para a classe trabalhadora. Silva *et al*. (2020) alertam que

> Tal medida intensificou as discussões, contrárias e favoráveis, sobre o uso do ensino remoto ou EaD, colocando no debate sua pertinência e sua abrangência, expondo fragilidades de acesso aos recursos tecnológicos e de infraestrutura pelas camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora (p. 12).

Ainda em relação ao contexto remoto, Carvalho (2020) chama a atenção a um aspecto que nem sempre é considerado nos trabalhos que elaboram reflexões sobre possíveis impactos do fechamento das escolas no período pandêmico. O autor nos lembra que

> as transformações no que concerne à dimensão da presencialidade na experiência escolar não se limitam ao seu aspecto espacial. Elas também se fazem sentir em um âmbito que condensa o próprio sentido do processo educativo: o vínculo temporal que se tece entre as gerações. (p. 6).

Pois, educar também implica "transmitir às novas gerações experiências simbólicas que nos chegam dos vastos domínios do passado e que são apresentadas e ressignificadas, criando as bases para sua durabilidade e renovação no futuro" (p. 6).

Todas essas mudanças levam, dentre outras, às questões relacionadas à formação docente para o enfrentamento da situação. Monteiro (2020) apresenta uma pesquisa com o intuito de pensar sobre a reconstrução e (re)invenção da profissão e da educação escolar em meio à adversidade dos dias atuais. Assinala em seus estudos as Notas de Esclarecimentos/Orientações (nº01/2020) e Portarias (nº343), respaldados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sobre o uso do ensino a distância e adverte sobre a existência de problemas já levantados por outros autores e em interlocução com Knop (2017):

> [...] essa proposta de ensino a distância na Educação Básica tem muito mais

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> perguntas que respostas. Perguntas que nascem de questões que não são de simples resolução. Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), em 2018, aponta que 33% dos domicílios pesquisados não têm acesso a internet (CETIC.BR, 2018). Fato que vem sendo reafirmado pela preocupação expressa por professores e professoras que declaram não ter acesso a internet com velocidade adequada ao planejamento e implementação de um ensino a distância; e por famílias que não têm condições, especialmente financeiras, para oferecer a seus filhos computador a internet em casa. Considerar a oferta de educação nessas condições pode acentuar ainda mais as desigualdades sociais. (KNOP, 2017 *apud* MONTEIRO, 2020, p. 244).

A autora acrescenta ainda que não é suficiente obter os recursos tecnológicos, mas também é imprescindível saber utilizar esses meios como apoio ao estudo e aprendizagem. A atenção à formação continuada remete à ideia de reinvenção docente:

> (Re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade não é nada fácil, (re)inventar a nós mesmos e nossos modos de vida em situação de distanciamento social, também não é nada fácil, mas sim, é possível. O convite para nos (re)inventarmos enquanto professores e professoras não é novidade. Ele já vem sendo feito há tempos. Talvez com outros nomes, mas sua natureza de (re)invenção permanece. (MONTEIRO, 2020, p. 249-250).

A necessidade de reinvenção parece ser um tópico constante no campo da educação no atual contexto, no entanto, entre escolas públicas e privadas podem ser verificadas práticas construídas de formas muito diferentes, como analisam Guizzo, Marlello e Müller (2020, p. 6), pois "ainda que as redes e as escolas públicas tenham feito esforços de se reinventar em tempos de pandemia, há dificuldades para garantir que todos os estudantes continuem o ano letivo de modo *uniforme*." (grifo das autoras)

O ato revolucionário de transformar a educação é repleto de movimentos de altos e baixos, e está incluso dentro uma estrutura social repleta de interesses entrelaçados por relações de poderes, logo não podemos transferir tamanha responsabilidade somente para o educador dentro da sala de aula, com ou sem apoio das mídias sociais. Assim, é necessário ter em mente a definição de educação que estamos buscando alcançar e a dimensão da luta que estamos a desencadear. Isso implica diferentes aspectos dentro do ambiente de ensino, levando-se em conta a realidade dos nossos alunos, o meio social, as condições de cada um e as especificidades.

Dentre as especificidades na escola, há o grupo dos alunos público-alvo da educação especial, que, mesmo dentro de uma proposta de educação inclusiva, recebem olhares

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

contraditórios, sendo identificados como os "incluídos". Reflexões elaboradas por Silva, Bins e Rozek (2020), em interlocução com Boaventura Souza Santos (2020), sobre as invisibilidades presentes na sociedade, nos auxiliam a pensar nesses alunos, especialmente no contexto pandêmico. Dentre as "lições" da pandemia, é possível dizer que essa população já vivia, de certo modo, um contexto de isolamento social, decorrente de inúmeras circunstâncias de exclusão explícitas ou não.

Nesse isolamento, o atendimento educacional especializado apresenta-se como um grande desafio. Ozório *et al* (2021) apontam que a busca por uma educação inclusiva em período anterior à pandemia já se conduzia como a periferia das políticas educacionais, e, diante da atual atmosfera de distanciamento social, se situa ainda mais longe das preocupações governamentais. Assim, ainda que Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (CNE/MEC), tenha estabelecido diretrizes para a educação especial durante a pandemia, chamando a atenção para o fato de que as atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2020), a responsabilidade de criar condições para que isso ocorra tem recaído, uma vez mais, sobre os docentes, que lidam com carências estruturais das escolas, além de, nem sempre, possuírem formação adequada (OZÓRIO *et al,* 2021). Os autores, assim como Ferreira, Januário e Moreira (2021), em pesquisa realizada sobrea situação no Paraná, ressaltam que, a situação de distanciamento social revela quão cruciais são o investimento e a efetivação das políticas públicas voltadas para a educação e que essas políticas devem estar alinhas às necessidades reais da população a ser atendida.

Considerações finais

A pandemia trouxe ao mundo a necessidade de identificação e reflexão de diversos aspectos da vida social e escolar. Além das estatísticas de número de infectados, número de óbitos, número de crianças sem escolas etc., a materialização dos inúmeros problemas e falhas do sistema escolar parece nos saltar aos olhos.

É impossível abranger todos os desafios que a educação escolar enfrenta diante da atual conjuntura; o presente artigo buscou apenas apontar reflexões e problematizar questões, algumas já não consideradas tão recentes, a fim de contribuir para o fortalecimento de um importante e fundamental o espaço público: *a escola pública brasileira*.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Entendemos, assim como Neta, Nascimento e Falcão (2020), que com o isolamento social e o avanço do discurso de inovações tecnológicas como panaceia da educação (GATTI, 2020; SANTOS, C., 2020), o caráter democrático e universal da escola tem sido ameaçado pelas limitações do ensino remoto e tal situação encontra nas desigualdades sociais um dos maiores empecilhos a sua realização (NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020). Ainda, é necessário lembrar que o vírus "atinge a todos, porém ele não é tão democrático, a letalidade atinge os idosos, indivíduos com problemas associados e os socialmente vulneráveis" (SILVA; BINS; ROZEK, 2021, p. 130).

Os impactos causados por essas desigualdades ficaram evidentes em artigos apresentados neste texto e nos advertem que pequenas medidas, apenas, não resolvem problemas estruturais de nossa educação. Provavelmente, mais do que nunca, os educadores perceberam a premência de maiores e constantes investimentos em todos os setores da educação pública.

Gatti (2020) nos provoca com questões que nos parecem extremamente relevantes para o contexto atual e futuro: as situações vividas na pandemia provocarão, de fato, alterações substantivas quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social? Essa experiência possibilitará ultrapassar a visão atual de uma educação dentro de um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas? Essas e outras perguntas nos instigam a entender a educação brasileira no contexto da dinâmica da sociedade brasileira, sem a desconsideração de suas características cotidianas mais íntimas.

Referências

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista. GOMES, Matheus. BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em Educação. [online]. 2020, vol.28, n.108, pp.555-578. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede**. Revista de educação a distância, 7(1), 2020, 257-275. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621

AVELINO, Wagner Feitosa, MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **BOCA.** Boletim de conjuntura. v. 2, n. 5 (2020). Disponível em https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes. Acesso em maio de 2021.

BERTUCCI-MARTINS, Liane Mara. Conselhos ao povo: educação contra a influenza de 1918. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n.59, p. 103-117, abr., 2003. 35p. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n59/a08v23n59.pdf.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRASIL. CNE. MEC. **Diretrizes para escolas durante a Pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=89051:cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia> Acesso em: 13 mar. 2021

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de I. 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

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #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/8777/3998

FERREIRA, Gesilaine Mucio; JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a educação especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. **Revista Teias.** v. 22., n° 65, abr./jun. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55782.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso.

GRISOTTI, M. Doenças infecciosas emergentes e a emergência das doenças: uma revisão conceitual e novas questões. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 1095-1104, Jun, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232010000700017&script=sci_abstract&tlng=pt.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso.

KIND, L. CORDEIRO, R. Narrativas sobre a morte: A gripe espanhola e a COVID-19 no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 32, n., p., Set., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822020000100403.

MONTEIRO, S. S. (RE)Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out., 2020. Disponível em: https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, n°. 54, pp. 25-48, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070

NETO, Mercedes; GOMES, Tatiana de Oliveira; PORTO, Fernando Rocha; RAFAEL, Ricardo de Mattos Russo; FONSECA, Mary Hellem Silva; NASCIMENTO, Julia Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare enfermagem**. [Internet]. 2020; 25. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5380/ce.v25i0.72627.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa** (Impresso), v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193. Acesso em maio de 2021.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão *et al*. Políticas Públicas para o Atendimento Educacional Especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em:https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864
Problema sem fim: internet banda larga fica mais de cinco horas interrompida. Diário Corumbaense**,** Corumbá, 05 de Mar. de 2021. Disponível em: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=123151 > Acesso em: 20 de Mar. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarive e LOCKMANN; Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa.
SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, S.A, 2020.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. Educação Escolar no contexto de pandemia: Algumas reflexões. **Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, Jan./Jun., 2020. Disponível em: http://faculdadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52.

SILVA, K. W. da, BINS, K. L. G., & ROZEK, M. (2020). A Educação Especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. *Educação*, *10*(1), 124–136. Disponível em:Https://Doi.Org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136

SORJ, Bernardo; LISSOVSKY, Mauricio. Internet nas escolas públicas: políticas além da política. **Working Paper** n° 6, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Março 2011. Disponível em: http://www.centroedelstein.org.br/PDF/WorkingPapers/Internet_Educacao_marco_2011.pdf. Acesso em maio, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. I Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto

Public schooling and the imprevision more than predicted

Escuela pública y la imprevisión más que prevista

Fernando Seffner
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: fernandoseffner@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4580-6652

Resumo: O artigo analisa alguns impactos da pandemia de COVID 19 no campo educacional público brasileiro, utilizando para isso informações extraídas de acervo de dados coletados pelo autor ao longo do período março 2020 a março 2021. O acervo reúne tanto informes gerais sobre a pandemia quanto, em especial, notícias que mostram os efeitos do prolongado período de isolamento sobre a escola e os processos de escolarização, e foi organizado na forma de linha de tempo com coleta diária. Analisam-se alguns discursos em torno da alternativa de EaD, do ensino híbrido, do retorno às aulas presenciais ou manutenção das escolas fechadas. Discutem-se os impactos da pandemia e do avanço das tecnologias de educação online no cenário de desigualdade em termos de acesso a uma educação de qualidade no Brasil.
Palavras-chave: Educação pública. COVID 19. Desigualdade.

Abstract: The article analyzes some of the impacts of the COVID 19 pandemic in the Brazilian public educational field, using information extracted from a collection of data collected by the author over the period March 2020 to March 2021. The collection gathers both general information about the pandemic and, in particular, news that shows the effects of the prolonged period of pandemic on the school and the schooling processes, in a timeline mode daily. Some speeches about the alternative of distance education, hybrid teaching, the return to face-to-face classes or the maintenance of closed schools are analyzed. The impacts of the pandemic and the advancement of online education technologies in the context of inequality in terms of access to quality education in Brazil are discussed.abstract deve estar em Times New Roman, tamanho 12 (até 250 palavras).
Keywords: Public education. COVID 19. Inequality.

Resumen: El artículo analiza algunos de los impactos de la pandemia COVID 19 en el campo de la educación pública brasileña, utilizando información extraída de una colección de datos recopilados por el autor durante el período de marzo de 2020 a marzo de 2021. La colección recopila información general sobre la pandemia y, en particular, noticias que muestren los efectos del prolongado período de pandemia en la escuela y los procesos de escolarización, a modo de una línea del tempo diaria. Se analizan algunos discursos sobre la

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

alternativa de la educación a distancia, la enseñanza híbrida, el regreso a las clases presenciales o el mantenimiento de escuelas cerradas. Se discuten los impactos de la pandemia y el avance de las tecnologías de educación en línea en el contexto de la desigualdad en términos de acceso a una educación de calidad en Brasil.resumo deve estar em Times New Roman, tamanho 12 (até 250 palavras).
Palabras Clave: Educacion publica. COVID 19. Desigualdad.

Data de recebimento: 13/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14475

Cultura escolar, saudade e sentimento de exclusão: a rima triste

Este artigo é fruto de reflexões em torno de parcela de acervo pessoal, organizado em coleta sistemática de dados acerca da pandemia, na forma de linha de tempo e de focos temáticos, iniciada em março de 2020, logo quando da interrupção das aulas[1]. As fontes de coleta dos dados que compuseram o acervo são todas mídias online, e se dividem entre quatro grandes jornais brasileiros[2], dois jornais em língua portuguesa que contemplam grande quantidade de matérias acerca da América Latina e da Europa[3]; dois jornais que coletam matérias em outros jornais por focos de interesse e produzem matérias próprias, bem como textos opinativos[4]; duas mídias online na forma de revistas de opinião com edição mensal e informativo diário[5]; uma revista com notícias prioritárias acerca da Argentina e cobertura importante de países da América do Sul[6]; dois repositórios do mapa epidemiológico global diário da COVID 19, com estatísticas e artigos analíticos[7]; três repositórios de dados e artigos analíticos sob responsabilidade da UNESCO, e que detalharam a situação escolar na América Latina, no mundo e no ensino superior, mostrando estatísticas do abre e fecha das escolas e das instituições de ensino superior, bem como publicando relatórios periódicos

[1] Em 2020 tivemos apenas uma semana e meia de aulas presenciais na UFRGS. Através da Portaria nº 2286 de 17/03/2020 da Reitoria as aulas em todos os níveis foram suspensas. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/reitoria-institui-portarias-que-regulam-atividades-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas Numerosas outras portarias foram prolongando a suspensão, enquanto se definia o que fazer. Em 18 de agosto de 2020 as aulas do primeiro semestre letivo de 2020 foram retomadas, na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE). Até a data em que escrevo esse artigo, todas as atividades ocorrem em regime remoto na UFRGS, sem previsão definida de retorno ao modo presencial.

[2] São eles https://g1.globo.com/; https://gauchazh.clicrbs.com.br/; https://www.folha.uol.com.br/; https://www.correiobraziliense.com.br/. Vale dizer que mesmo para não assinantes os jornais abriram de modo livre um conjunto de notícias diárias acerca da COVID 19, o que possibilitou a coleta.

[3] Trata-se de https://brasil.elpais.com/ e de https://www.bbc.com/portuguese

[4] Trata-se de www.nexojornal.com.br e https://www.canalmeio.com.br. Vale dizer que esses dois meios de comunicação dispõem de canais de YouTube e produção de podcasts, que foram consultados.

[5] São elas https://piaui.folha.uol.com.br/ e https://diplomatique.org.br/ Vale lembrar que essas duas mídias, à semelhança de outras, franquearam acesso gratuito a matérias acerca da COVID 19.

[6] Trata-se de https://www.pagina12.com.ar

[7] Trata-se de https://www.worldometers.info/coronavirus/ e https://coronavirus.jhu.edu/

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

acerca dos impactos da pandemia na situação educacional mundial[8]; um site mantido por fundação internacional dedicado à divulgação de estatísticas e dados acerca de grande conjunto de temas em âmbito global, e que publicou matérias estabelecendo conexões entre seus bancos de dados e o impacto da COVID 19 em várias áreas sociais, econômicas e populacionais[9]; três repositórios dedicados especificamente ao acompanhamento da situação da COVID 19 no Brasil, dois deles mantidos por instituições acadêmicas e o terceiro mantido por consórcio de secretários de saúde dos estados[10]; e um canal do YouTube de reconhecido biólogo brasileiro, que se tornou grande comunicador científico no contexto da pandemia[11].

O interesse inicial na recolha de material foi difuso. Deu-se um tanto pelo hábito colecionista de historiador, que viu ali indícios de uma interrupção no tempo ordinário das coisas, e resolveu guardar alguns materiais a cada dia. Em seguida, passei a tomar notas e registrar impressões em um diário de campo, sem uma noção exata do uso futuro que aquilo poderia ter. O impulso do registro também se deveu ao fato de ser professor, e de História. Como professor, percebi que o grupo de alunos e alunas da disciplina de estágio docente tinha que "se manter ocupado" enquanto as aulas estavam interrompidas. Sem saber direito o que fazer, sem ter ideia do tempo que a interrupção iria durar, e sem querer deixar alunos e alunas "sem nada para fazer", lhes dei a tarefa de comentarem alguns dos registros que eu coletava. Tal foi feito na forma de linha de tempo, usando software gratuito disponível na web[12], e comecei eu a fazer o mesmo. Em menos de três semanas de aulas interrompidas, a tarefa se estruturou, com o uso do ambiente Moodle[13], e com a definição de algumas fontes de consulta regulares para captar notícias da pandemia, que passou a ser um tema dominante em todas as mídias.

A coleta diária de dados envolveu notícias, estatísticas, artigos de análise da progressão da pandemia, editoriais de jornais, informes epidemiológicos assinados por gestores ou cientistas, atos do poder público, manifestações contrárias ou favoráveis às

[8] Trata-se de https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc; https://es.unesco.org/covid19/educationresponse e https://www.iesalc.unesco.org/

[9] Trata-se de https://ourworldindata.org/

[10] Trata-se de https://www.ufrgs.br/redecovid19humanidades/index.php/br; https://redecovida.org/ e https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/

[11] Trata-se do canal https://www.youtube.com/channel/UCSTlOTcyUmzvhQi6F8lFi5w do pesquisador e comunicador Atila Iamarino

[12] Trata-se de https://www.timetoast.com/timelines/software-gratis-free

[13] Para isso, contei com a ajuda do monitor da disciplina, aluno do curso de História Bruno Erbe Constante, a quem agradeço o empenho, especialmente na organização do conjunto de dados quando este se tornou muito volumoso.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

medidas de distanciamento social, estímulo ou crítica ao uso de determinados medicamentos, novidades nos conhecimentos acerca dos modos de transmissão do vírus e de sua letalidade, reportagens dando conta da partidarização política das medidas de enfrentamento da COVID 19 no Brasil, textos contendo elementos de xenofobia em relação à origem e aos propósitos geopolíticos da doença, informes de autoridades e organismos internacionais, depoimentos de indivíduos ou famílias acerca dos modos de viver, trabalhar, estudar e manter a saúde mental e física durante o regime de distanciamento social, charges e memes, letras de rap, fotos de eventos, manchetes de jornais, propagandas, etc. Não havia uma questão de pesquisa visível. O esforço de registro da situação diária, feito por mim com a ajuda do monitor e dos alunos-estagiários, coletava de tudo um pouco, com o pensamento em ter subsídios para a elaboração de aulas de História, ou durante o período de ensino remoto, ou quando do retorno ao modo presencial, o que se imaginava não seria algo demorado. Parte do material efetivamente foi utilizada na produção de algumas sequências didáticas empregadas nos estágios docentes daquele primeiro semestre, ocorridos em modo remoto[14]. Focos temáticos foram se definindo com o andar da coleta. Pouco tempo após iniciada a montagem do acervo, diminuiu-se o volume de material de coleta diária, optando-se pela seleção de peças mais analíticas do contexto.

A ideia inicial era se debruçar sobre o conjunto coletado após o término da pandemia, buscando escrever artigos, em comportamento também típico de historiadores, que aguardam em geral que se estabeleça alguma distância temporal em relação ao fato acontecido, para então iniciar as análises. O contexto de escrita desse texto, entre fevereiro e março de 2021, não permite visualizar com clareza esse momento "após o final da pandemia". Pelo contrário, enquanto redijo o artigo[15], o país bate diariamente recordes de mortes e de número de infectados, tornando-se epicentro mundial da pandemia. Também

[14] A disciplina que eu estava lecionando em 2020/1 era o Estágio Docente em História no Ensino Médio, e os estágios ocorreram em escolas públicas do Rio Grande do Sul, em regime remoto, com duplas de alunos trabalhando junto a uma professora ou professor regente em cada escola. O regime remoto possibilitou inserir estagiários em escolas tanto na região metropolitana de Porto Alegre, como habitualmente se fazia no regime presencial, quanto pelo interior do Estado, onde professores e professoras estavam mantendo ações pedagógicas regulares com suas classes de alunos e alunas. Agradeço aqui a disposição desses docentes em acolher os estagiários e estagiárias em momento tão conturbado e lhes prestar ajuda. Após a modalidade remota ser autorizada para estágios docentes pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, ela foi regulamentada na UFRGS pela Portaria 5774 disponível em https://www.ufrgs.br/prograd/wp-content/uploads/2020/11/portaria-de-altera%C3%A7%C3%A3o-do-calend%C3%A1rio-acad%C3%AAmico-2020-5774-Reitor.pdf

[15] Entre fevereiro e março de 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

estamos nos convertendo rapidamente em exemplo internacional de má gestão em saúde[16], em vias de tornar-se uma verdadeira ameaça à saúde global. Tudo isso instiga a escrever e refletir. O momento é de ação, com toda certeza, mas também de reflexão, que ajuda a pensar estratégias. Ao longo do período de coleta, alguns dados já haviam sido desdobrados em conjuntos distintos. Aqui interessa tomar aqueles referentes ao campo da educação básica, para pensar aprendizados e desenhar ações.

De modo breve, apresento os contornos do acervo, que segue em processo de constituição, pois a coleta de dados não foi interrompida[17]. A linha de tempo geral apresenta 614 registros de todo tipo, o mais antigo datado de 18 de março de 2020, o último nesta contabilidade em 15 de março de 2021. Além disso, foram contabilizados 75 objetos de maior volume, nos quais se incluem livros (no formato ebook) lançados em geral de modo gratuito ou a um custo simbólico com conjuntos de artigos analíticos ao longo deste período de pandemia. Também considero objetos de maior volume os arquivos em formato PDF que são relatórios comentados acerca da epidemiologia da COVID 19 ou com conjuntos estatísticos sobre um foco temático específico, por exemplo, a situação de emprego, desemprego e mercado de trabalho em um dado momento da pandemia. O número de charges e memes coletados foi de 147, e esta coleta perdeu força ao longo do período, uma vez que esse tipo de material é de fácil localização via buscadores na web, e também porque há projetos de pesquisa focados na guarda destas produções[18]. Para o desenvolvimento do presente artigo foquei em conjuntos de dados específicos, que foram desde cedo agrupados em separado, e que são do campo do impacto da pandemia nas políticas públicas de educação. Foram construídos quatro conjuntos temáticos de informações em torno do grande tema da educação, ou do direito à educação, e suas vicissitudes no tempo da pandemia.

O primeiro conjunto está focado no tema do ensino à distância (EaD), ou ensino remoto, educação online, educação remota, Ensino Remoto Emergencial (ERE) ou alguma outra denominação semelhante. Constituiu um acervo próprio desde que iniciou sua aparição nas mídias, e dele temos 76 registros, o mais antigo de 27 de março de 2020. O tema do ensino híbrido é o interesse do segundo conjunto. Tal tema, ausente no início da pandemia,

[16] O acompanhamento dos casos faço através de dois repositórios, https://ourworldindata.org/coronavirus-data e https://www.worldometers.info/coronavirus/ Acesso em 16 de março de 2021

[17] A data em que fiz essa contabilidade foi 15 de março de 2021.

[18] Como exemplo brasileiro citamos o mais importante repositório de memes do país, o Museu de Memes, Universidade Federal Fluminense, em https://www.museudememes.com.br/ Acesso em 2 de março de 2021

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

veio ganhando força ao longo do debate que opôs – e ainda opõe no momento em que escrevo esse artigo – os que desejam manter as escolas fechadas e os que lutam pela sua reabertura, por vezes funcionando como solução conciliadora entre essas duas posições extremas. Desde o início arquivei notícias e manifestações sobre esse tópico em conjunto próprio, que conta com 38 registros, o primeiro deles datado de 29 de julho de 2020. A expressão Educação à Distância, com a sigla EaD, e suas variações acima assinaladas, era já conhecida no campo educacional e de ampla circulação na grande mídia e no portfólio de modalidades de cursos, em particular das instituições privadas de ensino superior. A expressão ensino híbrido, por vezes grafada como educação híbrida, era pouco conhecida no Brasil. Fez praticamente sua estreia nas grandes mídias durante a pandemia, e trouxe alguns elementos novos ao debate educacional. O terceiro conjunto reúne matérias sobre o tema "retorno às aulas" ou "volta às aulas". Estas dizem respeito à polêmica em torno da manutenção de escolas fechadas ou de sua reabertura em um leque de modalidades diversas, e ali temos 104 registros, o mais antigo deles de 11 de agosto de 2020. São notícias, relatos de pesquisas de opinião, manifestações de autoridades, de pesquisadores e de instituições, editoriais de jornal, campanhas de sindicatos de professores, depoimentos de alunos, anotações de lives que debateram o tema, matérias sobre carreatas e movimentos sociais em torno do tema, notas técnicas de organismos internacionais, em particular aqueles das Nações Unidas, informes da situação em outros países, extratos de sentenças proferidas por juízes naquilo que se poderia chamar de vaivém de decisões judiciais contraditórias, etc.

O quarto conjunto se organiza em torno das conexões entre diversos tópicos que dialogam entre si: prejuízos ao rendimento escolar, desigualdade de acesso à educação, precariedade, violência contra crianças e jovens quando restritos ao ambiente doméstico, sugestões de estratégias para recuperar o que foi perdido no tempo da pandemia em termos educacionais, aprendizados acerca da importância da escolarização a partir dos desafios da pandemia. Esse quarto conjunto guarda conexões com os três anteriores, mas se destaca por agrupar dossiês de revistas acadêmicas científicas, dossiês de jornais e revistas de opinião, relatórios e estudos de organizações empresariais ou não governamentais em torno do tema do prejuízo escolar com a pandemia. São estudos de maior alcance teórico, e reportagens investigativas de maior fôlego, menos preocupadas em exatamente defender o retorno ou não às aulas presenciais, e mais em analisar efeitos de longo prazo derivados da situação de interrupção do cotidiano escolar, em particular para as famílias pobres e as minorias. Temos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

aqui 32 registros, o primeiro deles coletado em 30 de abril de 2020, com anotações a partir de um seminário web promovido pela UNESCO agência Santiago de Chile, cujo objetivo era:

> Explorar las transformaciones, profundas y fundamentales, que son posibles para la organización futura de las sociedades, la política, la economía e incluso las culturas, e indagar sobre el papel que puede jugar la educación para facilitar dichas transformaciones. En razón de la coyuntura actual, el foco de la conversación estará puesto en las lecciones que se puede aprender, en general, de la crisis del COVID-19 y las acciones necesarias para proteger y transformar la educación en pos de la humanidad y del planeta. (UNESCO, 2020).

Já nesse primeiro registro temos a questão de aprender e transformar a educação por conta dos desafios postos pela pandemia. Nessa formulação, a vida na pandemia aparece vinculada à categoria da experiência, e podemos pensar que a humanidade está passando por uma experiência, e dela se podem tirar aprendizados. Esse é o tom da grande maioria dos registros desse quarto conjunto. A partir do exame dos materiais deste quarto conjunto é que se formulou o título deste artigo, a escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto. Há um enunciado que percorre boa parte do material coletado referente ao campo da educação, e que permite concluir que o imprevisto – a pandemia – revelou desafios, problemas e questões já longamente sabidos e previstos no campo educacional, a maior parte deles ligados à situação de desigualdade estrutural das sociedades. Os desafios da desigualdade – social, econômica, cultural, de gênero e sexualidade, de geração, de local de moradia, de acesso a serviços e políticas públicas, etc. – não foram inventados pela pandemia, embora tenham com ela se magnificado. Dessa forma, o imprevisto em educação causado pela pandemia não traz exatamente situações inteiramente novas, mas modula de modo intensamente dramático situações já conhecidas.

Bem mais do que isso foi lido ou assistido ao longo do período, pois a pandemia dominou, e ainda domina, o noticiário e as conversas. O grande volume de notícias sobre o tema foi conduzindo a uma postura cautelosa acerca do que merecia arquivamento. Optei progressivamente pela coleta de materiais analíticos, na forma de reportagens investigativas, privilegiando conexões entre a pandemia e o campo educacional, bem como materiais com entrevistas a pesquisadores e autoridades públicas de gestão no campo educacional. Se soma, para a elaboração desse artigo, a consulta a um conjunto de excertos de falas e de anotações em diário de campo do que foi diretamente observado por mim em aulas online, nos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

momentos de supervisão de estágios de aulas de História, em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Também me valho do que foi obtido em conversas e entrevistas com professores e professoras de História, na totalidade meus ex-alunos e ex-alunas das quase três décadas em que oriento estágios docentes de ensino de História, que se dispuseram a dialogar sobre o difícil momento pelo qual passavam. Com isso volto ao título desse primeiro tópico do artigo: a rima triste que fui me habituando a escutar ou ler, envolvendo conexões entre os elementos que constituem a cultura escolar e o cotidiano escolar, a sensação de saudade e o forte sentimento de exclusão. É possível saber da importância da escolarização quando ela se vê interrompida ou seriamente prejudicada de acontecer nos termos em que habitualmente vinha sendo praticada. A tese de fundo que anima esse artigo é a progressiva percepção que fui tendo de que a pandemia aprofundou desigualdades já existentes no cumprimento do direito à educação, e pode ter colaborado para reduzir o papel da escolarização à mera preparação para o exercício de funções no mercado de trabalho. Também se pode afirmar que o modo como foi se desenhando o debate sobre "o que fazer com a educação pública" tornou difícil seguir pensando nela como estratégia de acesso ao ensino superior pelas classes populares.

Com isso, há elementos concretos para pensar que, durante a pandemia, articularam-se forças para interromper, ou no mínimo prejudicar, um processo que vinha se mostrando de relativo êxito na última década, viabilizando o prosseguimento dos estudos dos egressos da escola pública e das classes populares. A pandemia confrontou a produtividade de estratégias como sistemas de reserva de vagas para ingresso nas universidades e políticas públicas como ENEM, PROUNI, REUNI, FIES, SISU, bem como cursinhos populares para auxiliar minorias no bom desempenho no vestibular. Também aqui sou cauteloso, e me alinho com pesquisadoras que veem nessas estratégias avanços positivos, mas ainda longe de um efetivo processo de democratização de acesso ao ensino superior:

> Entende-se, pois, que se trata de "certos avanços" na política de acesso, bem vindos em alguns aspectos, mas passíveis de crítica, considerando a insuficiência e as marcas da precarização implicadas. A base dessa reflexão está no entendimento de acesso que combine, articuladamente, ingresso, permanência e formação qualificada – ponto de vista que contribui para levantar questionamentos nem sempre evidenciados nas ações que configuram a educação superior. O acesso tende a ser visto e adotado pelas políticas públicas segundo aspectos isolados, a exemplo de considerar que um novo formato seletivo seja responsável pela sua democratização, ou que assim seja em relação a programas de assistência estudantil ou a expansão de vagas públicas. Essa inclinação faz persistir problemas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> causais e cria uma noção de resolução ilusória, que, afinal, cumpre uma função de acomodação às reformas. (SILVA & VELOSO, 2012, p. 744).

Nos tópicos a seguir exploro algumas marcas encontradas em cada um dos quatro conjuntos de dados que articulam a pandemia com questões educacionais, em diálogo pontual com os excertos de falas e observação de cenas em aulas em sistema remoto. Trata-se de aproveitamento um tanto lacônico do volume de dados, uma imersão em nível que reconheço raso, em acervo de águas tão profundas. Mas é o método para ir, aos poucos, realizando novas incursões. Se há algo que tenho neste momento certeza é que o período pandêmico está longe de terminar, e suas consequências mais longe ainda de se encerrarem. Sobre ele será necessário refletir muito. A tarefa aqui inicia, aproveitando pequena parte do acervo que venho coletando. Busco construir sentidos possíveis em meio a tantos acontecimentos que por vezes parecem indizíveis. Além desse tópico inicial do artigo, agrupo as demais reflexões em outros dois tópicos. Não há ao final o tradicional tópico "conclusões", pois não julgo ter elementos suficientes para tal. Proliferar questões talvez seja o ideal nesse momento inicial de exploração do material coletado.

O ensino à distância e o ensino mais à distância ainda

Definida em legislação específica, a "educação básica no Brasil é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2009). Trata-se de um longo período de vida, e como resultado do forte processo de inclusão escolar derivado da Constituição Federal de 1988 pode-se afirmar que praticamente não há mais como pensar a condição infantil e juvenil no Brasil sem ser em estreita relação com a escolarização, mesmo considerando as situações ainda existentes de interrupção ou abandono do percurso escolar. Ao longo desses marcos etários, a criança se transforma em jovem, e adquire graus de autonomia crescentes, também previstos em lei, como idade de consentimento, idade para trabalhar como aprendiz, idade para tornar-se votante, etc. Os conceitos de cultura escolar e cotidiano escolar dão conta dos múltiplos aspectos dessa jornada. A criança não ingressa simplesmente em uma escola aos quatro anos, ela passa a fazer parte de uma cultura, a cultura escolar (JULIA, 2001), e a viver um cotidiano com regras de espaço público, o cotidiano escolar (VICTORIO FILHO, 2017). Viver a cultura escolar – por vezes em escola de turno integral, onde se passa o dia inteiro e se fazem cinco

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

refeições – envolve lidar com regras do espaço público, tradições, predomínio da cultura escrita e da argumentação racional, inserção em longo processo de alfabetização científica, diretrizes de convívio, aprendizado na forma de conhecimento disciplinar, construção de normas coletivas de relacionamento, estratégias de avaliação, modos de progressão ano a ano, estabelecimento de relações de afeto e amizade e, para grande parte de jovens, as primeiras experiências românticas. O cotidiano escolar é marcado pela interação com colegas que apresentam diversidade de arranjos familiares, de pertencimentos religiosos, de jeitos de viver gênero e orientação sexual, de raça, de ideário político, de projetos de futuro. Tudo isso em meio a um ordenamento das horas de estudo, dos intervalos, dos rituais, das idas ao banheiro, dos prazos.

Não existe condição de aprendizado escolar na Educação Básica desvinculado do entorno da cultura escolar e do cotidiano escolar[19], e pensar sua condição virtual é um desafio posto pela pandemia. A exigência de distanciamento social, com fechamento das escolas, colocou na ordem do dia a opção de ensino remoto. O assunto tomou conta do noticiário desde meados de março de 2020, puxado inicialmente por instituições privadas[20], e em seguida por redes públicas. Em final de abril o Conselho Nacional de Educação aprovou o primeiro dos muitos pareceres visando lidar com a situação de pandemia (BRASIL, CNE/CP, 2020), e tratando do que se chamou na legislação de "atividades não presenciais"[21]. A abordagem do tema pelo conjunto das mídias acompanhadas focou-se majoritariamente em estratégias didáticas "sem rosto" e até mesmo "sem autoria", ou seja, pacotes comprados de plataformas de ensino, sem uma autoria pessoal definida. A noção de "aula" separou-se da figura do "professor", e esta última quase desapareceu do noticiário, restando em muitos casos apenas menções a figura do professor como "facilitador" do acesso às aulas prontas, ou como alguém que precisava ser "preparado" para "entender as possibilidades dos meios

[19] O mesmo pode-se dizer que vale para o ensino superior, analisando a importância da cultura do campus, e das interações que ali acontecem. Tal afirmação não implica dizer que a EaD seja uma versão degradada do ensino presencial, como logo adiante se discutirá, e muito menos que com ela não seja possível construir um entorno de cultura escolar.

[20] Este artigo trata exclusivamente da Educação Básica, mas vale salientar que as instituições privadas de ensino superior foram responsáveis por grande número de declarações e matérias em torno do tema, desde que a pandemia se instalou. De modo mais ágil do que as escolas particulares de Educação Básica, algumas universidades privadas retomaram as aulas em modalidade remota com intervalo de apenas dois dias de interrupção da modalidade presencial, o que se explica pela maior tradição nessa estratégia, bem como pelo perfil de alunado atendido.

[21] O conjunto de pareceres sobre o tema pode ser visualizado na página web oficial do CNE em http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19 Acesso em 2 de março de 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

digitais". Fica evidente nessas construções que o professor ou a professora são o lado "atrasado" da equação, frente ao lado "moderno", que são os meios e plataformas. A aula passou a ser uma entidade quase autônoma, que aparece sozinha nas frases. Proliferaram expressões como repositório de aulas, banco de aulas, aulas disponíveis, pacote de aulas, pacote de dados, kit de atividades, combo de estratégias didáticas, videoaulas prontas. Apareceram anúncios com títulos como "venda de pacotes com videoaulas e materiais"[22]. A ênfase do noticiário e das medidas tomadas foi direcionada para as tecnologias e os meios, com a proliferação de manchetes como "aulas pela TV", "aulas pelo celular", "aulas pela plataforma X ou Y", "o whatsapp como instrumento de aulas". Tecnologias e meios foram associados a empresas de porte mundial, em expressões como "utilizar o google class", "utilizar o google classroom", "vantagens do aplicativo educativo da Apple", conferindo a essas estratégias educacionais um capital simbólico vigoroso, pelo poder das grandes marcas. O que está narrado acima me parece configurar o volume principal de matérias, mesmo aquelas de maior densidade, ao longo do primeiro semestre da pandemia. Tal afirmação não elimina o fato de que há menções e debates que buscaram problematizar as aulas em modalidade remota sem diminuir a importância da figura do professor ou da professora, mas estas foram minoritárias. A impressão que tenho, na leitura dos registros coletados, é que o momento inicial de enfrentamento da situação de fechamento das escolas foi dominado pelo discurso do ensino privado nas mídias, que buscou apresentar a EaD como alternativa eleita para atravessar a turbulência da COVID 19 sem prejuízos. As instituições privadas também buscaram se apresentar como já portadoras da expertise necessária, passando a imagem de uma transição sem grandes sobressaltos, e cobrando do governo federal a validação de suas estratégias, o que de fato foi progressivamente sendo concedido pela legislação.

Grande parte das matérias coletadas neste período inicial trata a EaD como substituto do ensino presencial, de modo direto, desconhecendo a literatura que enfatiza que EaD é modalidade específica, regulada em lei (BRASIL, 2017), e não a simples tradução para o ambiente online do que se faz presencialmente. O problema da forte desigualdade no acesso aos meios no Brasil marca presença desde o início das abordagens, e vai se acentuando conforme os números passam a mostrar o que se chamou por vezes de "apagão educacional"

[22] Um exemplo dessa estratégia, no meio de muitos outros, pode ser conferido em https://www.clipescola.com/5-ideias-para-escola-crescer-na-pandemia/ coletado de 31 de agosto de 2020, acesso em 10 de dezembro de 2020

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ou "fosso existente no acesso aos meios digitais no Brasil". A desigualdade também vai ficando visível quando o noticiário mostra as redes públicas "paralisadas", enquanto o ensino privado está "em movimento". Progressivamente percebo o surgimento de matérias que dão conta do fato de que o que se está praticando, na urgência sanitária da pandemia, é um ensino remoto emergencial, ou uma modalidade emergencial de educação online, ou expressões semelhantes, que assinalam o caráter de excepcionalidade da adoção de ferramentas remotas. As afirmações iniciais da mídia, e mesmo de muitas autoridades de gestão educacional, em tom certamente aligeirado, que supunham a EaD como versão automática do ensino presencial, se tornam mais matizadas. A percepção de que aquilo que vem sendo praticado é na verdade uma versão de ensino remoto em situação de emergência se torna mais frequente na mídia. A ênfase nos meios e na tecnologia cede um pouco, e os elementos de interação social, cultura escolar e cotidiano escolar forçam passagem, e com eles a importância de professores e professoras. As comparações apressadas entre ensino presencial e EaD, que situam em geral as entidades de classe de docentes a favor do primeiro, e os gestores públicos e proprietários de plataformas privadas a favor do segundo, sofrem críticas:

> [...] problematizamos uma falsa dicotomia entre ensino presencial e EaD, ou ensino remoto, para sustentarmos que não é a forma de ensino – seja ele presencial ou a distância, ou remoto – que garante à proposta didático-pedagógica o efeito de troca, relação e construção de aprendizagens, mas, sim, os modelos teóricos conceituais que sustentam tais formas. (CHARCZUK, 2020, p. 3).

Percebo que inicialmente o debate na grande mídia se ocupou em mostrar que havia alternativas prontas para seguir estudando. A EaD foi eleita de modo prioritário. Talvez por ser categoria e sigla já de amplo conhecimento do grande público. Assegurava uma certa "segurança" para a travessia. Certamente tal atitude se deu pela suposição de que o período de exceção seria de pequena duração. Se ele é um período pequeno, um curativo pode ser ali colocado, a moda de um "band-aid", sem maiores problemas. Interessava mostrar no início que havia alternativas, em sintaxe já conhecida. A situação lembra um pouco a afirmação, que depois se generalizou no discurso presidencial, norte-americano e brasileiro, de que "a economia não pode parar", o que implica considerar a situação de emergência como de pouco potencial de dano, o que hoje em dia sabemos não ser verdadeiro. A EaD era ferramenta ali à disposição, para que se continuasse a "tocar" a educação sem rupturas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

maiores. A continuidade da situação de emergência, a recorrência do discurso do distanciamento social, o abre e fecha de estabelecimentos, os picos de contaminação cada vez mais frequentes, em contexto que passou a ser por vezes nominado como "novo normal", combinada com a multiplicação de vozes no debate educacional, forçou o ressurgimento de um elemento já amplamente comprovado pela literatura educacional:

> [...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre os professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais do que uma imensa concha vazia (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 23).

Mais ainda, essa interação professores professoras alunos alunas tem função importante na conquista da autonomia intelectual dos jovens, que implica ampliação de horizontes em relação aos modos de ser família. Se vai à escola também porque "[...] os modos de socialização anteriores serão remodelados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola" (TARDIF & LESSARD, 2009, p. 23). Manter crianças e jovens por tempo indefinido em casa, mesmo com bom acesso a plataformas digitais, passou a ser criticado, e ingressaram no debate vozes médicas:

> Qual o impacto da paralisação das escolas para as crianças?
> FAUSTO CARVALHO[23]: O impacto é brutal. A sociedade de pediatria fez um documento com o Conselho Regional de Medicina pedindo a retomada das aulas. A gente tem vários poréns. Tem a questão nutricional, de crianças em casa comendo pior, de criança que a única refeição nutricionalmente equilibrada era servida na escola e que não está tendo mais essa oportunidade. Tem a questão da convivência social. As crianças estão sem os amigos, sem contato presencial. Tem o dano de perda de vínculos, porque a criança precisa fazer um vínculo com o professor para ter o aprendizado legal, e o distanciamento pela internet prejudica isso. Tem a questão das atividades físicas, porque a escola é o lugar onde as crianças mais fazem atividade. Hoje, em casa, as atrações são todas eletrônicas, com videogame, computador. Há uma tendência da criança ficar mais sedentária. Há vários prejuízos[24].

[23] Fausto Flor Carvalho é chefe do Departamento de Saúde Escolar da Sociedade de Pediatria de São Paulo.
[24] Dossiê NEXO EDUCAÇÃO, veiculado em 6 de dezembro de 2020. Disponível em https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/12/06/Quais-as-press%C3%B5es-pela-volta-%C3%A0s-aulas-presenciais-no-Brasil?utm_medium=Email&utm_campaign=NLDurmaComEssa&utm_source=nexoassinantes Acesso em 2 de março de 2021

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

No excerto acima, a escola é apresentada em sintonia com os dois conceitos que escolhi como guias neste artigo: cultura escolar e cotidiano escolar. Embora não citados diretamente, os elementos que os caracterizam estão listados, não apenas no excerto, mas na totalidade de matérias que coletamos com as falas médicas. A escola que passa a fazer falta na vida das crianças e jovens é uma escola com volume sensivelmente maior de atributos. A importância da vida escolar se conecta com outros elementos da vida das culturas juvenis, inclusive regimes alimentares. A questão da convivência social aparece na totalidade das matérias coletadas em que médicos, psicólogos e psiquiatras são entrevistados. A EaD, sigla e estratégia utilizada fortemente no início do debate acerca das alternativas de enfrentamento à necessidade de distanciamento social, começa a se mostrar duplamente problemática. Primeiro, porque não permite a adequada continuidade da inserção de crianças e jovens na cultura escolar e no cotidiano escolar. Segundo, porque a crônica situação de desigualdade no Brasil não a permite alcançar grande parcela do alunado. Mas o debate que permitiria mostrar que é possível envolver crianças e jovens com o uso de ferramentas digitais com a cultura escolar e o cotidiano escolar é pobre. Ele esbarra na desigualdade de acesso, narrada em muitos depoimentos:

> "O único que conseguiu acessar a plataforma foi o meu filho mais velho, de 15 anos. Nunca foi fácil, cheguei a pedir dinheiro emprestado para botar crédito no celular para ele acessar. Mas ele não entendia as matérias, e os professores não conseguiam explicar de longe. No fim ele disse que se sentia fraco, que não aprendia e queria desistir". O relato é da diarista Genesi Flores, do Quilombo da Família Flores, em Porto Alegre. Como ela, milhares de famílias cujas crianças estão matriculadas na rede pública foram desafiadas um ano atrás a lidar com os filhos fora da escola. Nas periferias da Capital, somam-se ainda problemas mais urgentes, como a falta de alimentação e condições básicas de higiene – nessa realidade, acesso à internet é luxo. (LIMA, 2021).

Sem condições de acesso a conexão web de qualidade, boa parte das intenções de boa escolaridade se perde. Um outro conjunto de precariedades da escola pública brasileira, já conhecido de longa data, passa a habitar o noticiário, a indicar velhos e novos problemas convivendo lado a lado, e são feitos dossiês ou reportagens investigativas. Informações já sabidas de muito tempo cruzam com decisões de hoje, como mostram os dois excertos abaixo, de matérias com diferença de dois dias:

> Cresce número de escolas públicas sem banheiro e internet banda larga; 35,8 mil não têm coleta de esgoto. Dados são do Censo Escolar 2020,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> coletados em março do ano passado. Eles indicam que escolas já enfrentavam déficit de estruturas essenciais para a reabertura durante a pandemia. O número de escolas públicas que não têm banheiro e internet de banda larga cresceu entre 2019 e 2020, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC). Os dados foram coletados em março do ano passado. Eles indicam que as escolas já estavam com déficit de estruturas essenciais para a reabertura durante a pandemia e, caso não tenham sido feitas mudanças, podem ser um entrave para estudantes e professores retomarem as salas de aula. Em 2019, 3,5 mil escolas públicas não tinham banheiros, o que representava 2,4% do total. Em 2020, aumentou para 4,3 mil, 3,2% do total. A internet banda larga não chegava a 15 mil escolas urbanas em 2019 (18,1%), e cresceu para 17,2 mil (20,5%) em 2020. Além disso, 35,8 mil escolas seguem sem coleta de esgoto, 26,6% do total. Antes, eram 36,6 mil (27,1%).[25]

> Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública. Presidente justificou que a 'medida dificulta o cumprimento da meta fiscal e da Regra de Ouro'. O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto que buscava assegurar internet grátis a alunos e professores da educação na rede básica. [...] O Senado aprovou a matéria em fevereiro. A proposta já havia sido aprovada pela Câmara em dezembro de 2020. O texto prevê que a União repassará R$ 3,5 bilhões aos estados e ao Distrito Federal para que os gestores locais adotem as medidas necessárias, incluindo a compra de planos de internet móvel e de tablets para professores e alunos. Pelo texto, os recursos iriam beneficiar: a) alunos das redes públicas de estados e municípios cujas famílias estejam inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico); b) estudantes matriculados nas escolas das comunidades indígenas e quilombolas; c) professores da educação básica das redes públicas de ensino dos estados e municípios. O texto também previa que os recursos deveriam ser usados para a contratação de internet móvel, a fim de permitir que alunos e professores acompanhem atividades pedagógicas não presenciais. A prioridade era para alunos do ensino médio, do ensino fundamental, professores do ensino médio e professores do ensino fundamental, nessa ordem. O presidente justificou que a "medida encontra óbice jurídico por não apresentar a estimativa do respectivo impacto orçamentário e financeiro, e aumenta a alta rigidez do orçamento, o que dificulta o cumprimento da meta fiscal e da Regra de Ouro".[26]

[25] Reportagem investigativa feita a partir dos dados do Censo Escolar 2020, publicada em 21 de março de 2021, disponível em https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/21/cresce-numero-de-escolas-publicas-sem-banheiro-e-internet-banda-larga-coleta-de-esgoto-nao-chega-a-358-mil-predios-escolares.ghtml Acesso na mesma data de publicação. Tal reportagem é a mais completa dentre numerosas outras, com dados do mesmo conjunto estatístico ou de pesquisas menos abrangentes, dando conta da mesma situação.

[26] A atitude da presidência da República vem na esteira de outros benefícios que foram cogitados para os sistemas de ensino, e terminaram cancelados ou consideravelmente diminuídos em volume de recursos. Reportagem publicada em 19 de março de 2021, disponível em https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/19/bolsonaro-veta-integralmente-projeto-que-assegura-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml Acesso na mesma data.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Velhos problemas que persistem, atualização dos velhos problemas em contexto contemporâneo, aparecimento de novos problemas, falta de vontade política para resolução dos problemas. A saudade da cultura escolar e do cotidiano escolar, expressa em reportagens da mídia, indica que, conforme debatem CHRISPINO & CHRISPINO (2002), a tarefa escolar de demarcar certa territorialidade, certo paradigma de autoridade, de regras, de tempos e limites, é indicativo de inclusão no espaço público. Sua ausência reforça a sensação de exclusão, de ter sido deixado para trás, conforme os excertos das conversas com alunos do Ensino Médio e com docentes de escolas públicas com quem tive oportunidade de dialogar, quando da supervisão dos estágios docentes em regime remoto apontam:

> Eu não pensava que eu gostava tanto do colégio. Eu sempre achei que gostava só da minha turma, agora sinto falta de tudo, até de acordar cedo para ir à aula, até das broncas. Eu me sinto meio fora do mundo, o mundo tá passando, e eu estou ficando aqui em casa. (Aluno autodeclarado negro, 15 anos, escola pública município da região metropolitana de Porto Alegre, Ensino Médio)
>
> Eu vejo na televisão que tem escola voltando, tem guri aqui no bairro que já voltou, e lá no meu colégio não volta, lá não tem condição, nem álcool gel, tudo quebrado, a minha mãe fica nervosa, eu fico nervoso, fica tudo mundo nervoso lá em casa. (Aluna autodeclarada branca, escola pública de Porto Alegre, Ensino Fundamental)
>
> A saudade que eu sinto da sala dos professores não tem tamanho. Nem sei explicar, eram só 20 minutos no recreio, tudo corrido, conversa, café, pega material, comenta com colegas, e eu lembro disso todos os dias. (Professora autodeclarada branca, 38 anos, escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, docência no Ensino Fundamental)[27]

O contexto faz lembrar o quão distante estamos da concepção fundante da escola na modernidade, animada pelos ideais de progresso, marcha ascendente na História, desenvolvimento de uma sociedade letrada e ilustrada, conhecimento posto à disposição da geração de uma sociedade justa para todos e todas, conforme debatido em Sacristan (2001, p. 21). Não se trata de concordar com o retorno a esse modelo de escola. Mas confesso que chego a ter saudades de tais declarações de intenção, que sabemos bem não vingaram, mas que no momento em que digito esse artigo foram substituídas por estratégias explícitas de exclusão e produção de mais desigualdade no campo educacional.

[27] Diário de campo das observações de aula e diálogos com docentes, ano 2020, anotações pessoais.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Quem volta, quando volta, como volta e se é que volta

Na linguagem que os gestores nos acostumaram na pandemia, reabrir ou não reabrir algum serviço ou estabelecimento depende de ele ser classificado como atividade essencial. A lista de atividades essenciais está o tempo todo sujeita a pressões políticas dos setores envolvidos e ao ideário partidário do gestor de plantão. O que confirma que, a despeito do enorme esforço de muitos grupos sociais conservadores hoje em dia para apresentar as ideologias como nefastas, e requerer sua ausência na tomada de decisões, elas estiveram presentes de modo vigoroso a cada passo das decisões. Para alguns as igrejas são atividades essenciais, por conta da necessidade de conforto espiritual na pandemia. Ou talvez porque no público de adeptos a elas esteja o maior número de eleitores de tal ou qual prefeito. Para outros, devem permanecer fechadas. Academias oscilaram entre serem essenciais ou não essenciais, por conta do bem-estar físico ou do perigo de contágio em ambiente fechado. O comércio de rua viveu – e ainda vive no momento em que escrevo esse artigo – um movimento pendular de abre e fecha. O debate por vezes oscilou entre abrir "grandes" estabelecimentos ou favorecer os "pequenos". Supermercados permaneceram abertos durante toda a pandemia, mas tiveram áreas de produtos não essenciais por vezes bloqueadas. O setor de turismo e hotelaria não obteve muito sucesso em se enquadrar na categoria de atividade essencial, mas mesmo assim foi autorizado a seguir funcionando, embora com possibilidade de acolhida menor de visitantes ou hóspedes. Bares e restaurantes oscilaram entre fechamentos, abertura com restrição de horários, permissão apenas para busca e retirada de encomendas ou sistema de *delivery*. Sugiro um exame atento aos decretos que listaram e argumentaram em torno das atividades permitidas e proibidas, onde temos de salões de beleza a agências bancárias. Tais decretos fornecem uma interessante visão do que, em nossa sociedade, pode ser considerado, e por quais motivos, como uma atividade "essencial", e em que medida esse "essencial" é entendido, bem como o que se encaixa na rubrica "não essencial", e por conta de quais argumentações.

Parece haver consenso na sociedade de que a educação é uma das políticas públicas essenciais, mesmo em tempos de manifestações anticiência. Entretanto, os reiterados ataques à escola e aos processos de escolarização levantam dúvidas de que sejam elas sejam essenciais, no modo presencial como a conhecemos. Mas o debate em torno de seu funcionamento seguiu caminhos próprios, poucas vezes se misturando com as decisões gerais. Com o prolongamento das escolas fechadas, associado à precariedade de acesso, pela

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

maior parte do alunado, a atividades em regime remoto, a imprensa passou a pautar o tema do retorno aulas presenciais com mais vigor. Dois elementos marcaram o conjunto de matérias coletadas no período que vai de meados do ano de 2020, quando já havia sinais claros de que a pandemia seria duradoura, até ao momento em que escrevo esse artigo. O primeiro é a completa ausência de uma coordenação nacional, a ser feita pelo Ministério da Educação, em torno da matéria. A Constituição Federal de 1988 prevê expressamente em seu artigo 211 o princípio do regime de colaboração nas políticas públicas de educação (BRASIL, 1988). Esse princípio, posteriormente regulado em diversas legislações específicas, indica que os entes federados devem organizar e gerir os sistemas de ensino em regime de colaboração, evitando conflitos e competição. A legislação reconhece a autonomia dos sistemas de ensino, mas a função desse princípio constitucional é estimular a pactuação entre os entes federados, em um país tão heterogêneo e de dimensões continentais como o Brasil. O que se viu foi o completo abandono desse princípio, e as matérias da grande imprensa sequer lembraram a quebra desse compromisso constitucional. Muitos editoriais criticaram a omissão do MEC, mas não apresentaram alternativas. As pressões políticas em cada estado e município derrubaram amplamente essa pretensão, e o MEC, seguindo a orientação praticada pela presidência da República, abriu mão de coordenar qualquer resposta nacional. Dessa forma, examinando apenas o caso do local onde vivo, a região metropolitana de Porto Alegre, tivemos todo tipo de situação, com escolas estaduais voltando a funcionar e distantes poucas quadras de escolas municipais, por vezes na mesma rua, que permaneciam fechadas. Em uma mesma família, um filho retornou à escola, e uma filha não.

A ausência de políticas coordenadas e colaborativas estimulou certa atitude de "cada um faz o que acha melhor". Isso leva ao segundo elemento que marcou o conjunto de matérias coletadas, muitas das quais permitindo conhecer a posição dos gestores: a ausência de uma discussão acerca do que implica, exatamente, reabrir uma escola. O que significa, exatamente, voltar às aulas? Como se volta? Como se organiza o espaço escolar para receber alunos e alunas, professores e professoras? Como se orientam as famílias nos procedimentos em relação a filhos e filhas que agora passam a ir à escola? Tais questões foram tratadas, na maior parte das vezes, com o uso de expressões que, de tanto citadas, se tornaram completamente esvaziadas, do tipo "seguindo os protocolos exigidos pela situação sanitária", ou então "cumprindo os requisitos do distanciamento social", ou, no mais das

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

vezes, com a repetição infindável da frase "com o uso de máscaras e álcool gel". Pouco se abordou a experiência de outros países, pouco se produziu em termos de protocolos objetivos, listando ações e equipamentos necessários, não tivemos a produção de cartilhas ou manuais indicando com clareza o que implicava a volta às aulas. O coroamento desse vazio de discussão veio na forma de exigência de um documento, assinado pelos pais de alunos e alunas, indicando que concordavam com o retorno de seus filhos e filhas às escolas, assumindo com isso a responsabilidade pela decisão. Em resumo, as autoridades não produziram diretivas claras do que implicava o retorno às aulas, nada informando acerca do transporte escolar, dos cuidados necessários quando do retorno para casa, do que cada aluno e aluna deveria fazer, etc. Ao não explicitar quase nada a respeito desse complexo problema do retorno das crianças e jovens às escolas, coroaram essa atitude com a exigência de um termo assinado pelas famílias autorizando seus filhos ao retorno. Ou seja, se isentando de quaisquer possíveis consequências do retorno de crianças e jovens às aulas. Dessa forma, o que podemos perceber é que a racionalidade neoliberal não opera no Brasil apenas na já conhecida direção do "estado mínimo". Entre nós se pratica também a construção de uma nova modalidade de ação estatal, desacompanhada de qualquer garantia de sua eficácia e segurança. O estado age, mas não oferece garantias. Não é de admirar que, em meio à ausência de tais garantias, o Brasil esteja entre os países do mundo que mais tempo permanecem sem uma definição de retorno às aulas, com evidente prejuízo em termos educacionais, especialmente para as populações mais empobrecidas[28].

O embate entre grupos pela reabertura das escolas e aqueles que defendem que se mantenham fechadas mostrou contornos políticos que merecem comentário. Examinando os debates e votações no âmbito da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul em meados de março de 2021, em torno de projeto enviado pelo Executivo Estadual que inseria a educação nas atividades essenciais, e pedia autorização para sua reabertura presencial imediata, tivemos votações que posicionaram como favoráveis e contrários grupos que apenas um mês antes estavam em posições opostas. O retorno das aulas presenciais, desejo do governo estadual, foi defendido e obteve maioria contando com votos de um grande

[28] O acompanhamento detalhado da situação mundial, país a país, semana a semana, para saber o contingente de crianças e jovens na escola, e a situação das escolas (escolas fechadas, abertas parcialmente, abertas completamente, ensino híbrido, etc) pode ser feito consultando o World Bank Education COVID-19 School Closures Map em https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19 Acesso em 20 de março de 2021

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

conjunto de deputados que não apenas apoiam a implantação do sistema de *homeschooling*, como também entre eles estava o próprio deputado que em fevereiro de 2021, ou seja, apenas um mês antes, havia logrado aprovar a constitucionalidade da matéria, e dar andamento ao Projeto de Lei (PL) 170/2019, que trata da educação doméstica, com o apoio da maioria da Comissão de Constituição e Justiça estadual. Na mão contrária, o bloco de deputados e deputadas que se opõe à aprovação da legislação de *homeschooling* votou pela manutenção das escolas fechadas até que o Estado do Rio Grande do Sul não estivesse mais no regime de bandeira preta do distanciamento controlado, que é o mais rigoroso. Em termos simples, os deputados que apoiaram e lograram aprovar a reabertura das escolas em modalidade presencial, considerando a educação escolar como atividade essencial, são os mesmos que, apenas um mês antes, defendiam a aprovação do *homeschooling* para todos os níveis e graus do ensino estadual. Temos aí uma mensagem embaralhada, aonde se fazem duas afirmações simultâneas que soam contraditórias: afirma-se que a educação pública, presencial e coletiva é atividade essencial, mas ao mesmo tempo que ela pode ser dada em casa, no formato que se vem cada vez mais chamando no Brasil de *homeschoolin*g. Tendo em vista o fato de que tais projetos foram levados à votação em plenário na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul com diferença de menos de trinta dias, o flagrante de contradição ficou evidente[29]. Tal divisão partidária ficou óbvia também nas carreatas, acontecidas em algumas das principais cidades do Rio Grande do Sul em março de 2021, com grupos favoráveis ou contrários à reabertura das escolas, em que a divisão partidária acompanhou, de modo evidente, o que se viu no Estado no segundo turno da eleição presidencial de 2018, bem como na aprovação da possibilidade de *homeschooling* ou não. São justamente as famílias e os políticos que defendem a educação doméstica que mais desejam a reabertura das escolas, para que a vida volte ao normal. Na mão contrária, defensores da educação pública e contrários ao *homeschooling* estão juntos nesse momento pela manutenção das escolas fechadas. Volto ao comentário feito acima: não é de admirar que o Brasil esteja entre os países do mundo há mais tempo com escolas fechadas, dado o elevado grau de politização,

[29] Para saber da articulação em torno do projeto que desde 2019 tramita na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul tratando do *homeschooling* e de seus desdobramentos em fevereiro de 2021, veja notícia oficial em http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IDefault.aspx?IdMateria=319647, e para tomar contato com parte da polêmica em torno de projeto que prevê a aprovação da educação como atividade essencial e da possibilidade do retorno presencial obrigatório no Rio Grande do Sul votado em março de 2021 veja notícia em https://gauchazh.clicrbs.com.br/coronavirus-servico/noticia/2021/03/aprovado-projeto-que-torna-ensino-atividade-essencial-no-rs-mas-sem-obrigar-reabertura-de-escolas-ckmcjt08g008l0198s2b2onut.html Acesso em 22 de março de 2021

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

e partidarização, da matéria, combinado com a omissão da autoridade federal e a quase total ausência de diretrizes claras em torno do que significa reabrir escolas.

No debate entre definir quem vai retornar primeiro ao ensino presencial – se as crianças da educação infantil ou os que estão próximos de conclusão do Ensino Médio – bem como de que modo vai se dar o retorno – se com grupos escalonados da mesma série e alternando aulas presenciais e remotas ou se apenas com apoio presencial para aulas remotas – temos o grupo que pode não retornar tão cedo ao percurso da escolarização. No caso brasileiro, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 e com legislações posteriores que a educação passou a trilhar o caminho da obrigatoriedade, com políticas públicas como o Programa Bolsa Família e os programas de transporte escolar e merenda escolar assegurando a permanência na escola. Esse é um percurso recente, e ainda não consolidado, embora já com alguns ganhos evidentes, inclusive com acesso ao ensino superior de jovens originários das classes mais pobres. A pandemia teve o efeito de sacudir esse quadro pouco consolidado, e afastar alguns jovens da escola, de modo que poderá ser temporário ou definitivo, a depender da oferta de políticas públicas de inclusão mais vigorosas no futuro. Há diversos elementos em jogo nesse cenário. Um deles é a quase vontade manifesta dos atuais governantes em não apostar na educação pública, e pouco se importar com a progressão nos estudos dos jovens oriundos das classes mais vulneráveis, seja vulnerabilidade derivada do marcador raça – esse é um governo decididamente contrário ao sistema de cotas – seja vulnerabilidade derivada de gênero – esse é um governo decididamente contrário ao postulado da equidade de gênero e fortemente opositor as demandas do movimento feminista – seja vulnerabilidade de classe – esse é um governo claramente adepto aos conceitos da racionalidade neoliberal, e cada sujeito é visto como um empresário de si mesmo, portanto responsável por tudo que lhe acontece no mundo do trabalho e dos ganhos salariais, não sendo adequado que se lhe forneçam benefícios ou incentivos financeiros, que poderiam causar acomodação ou preguiça no *ethos* empreendedor – seja vulnerabilidade derivada do campo da orientação sexual – esse é um governo completamente avesso as pautas do movimento LGBTQIA+ e que não reconhece que o Brasil seja país hostil a essas minorias sexuais.

Tomando o marcador geração, em conexão com possibilidades ou não de inserção no mercado de trabalho, temos dois conjuntos de dados que dialogam com um depoimento

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que colhemos. O primeiro conjunto de dados é oriundo do acompanhamento trimestral da PNAD Contínua do IBGE:

> A taxa de desemprego de pessoas com 50 anos ou mais no Brasil chegou ao seu nível mais alto em 2020, quando ultrapassou 7% pela primeira vez desde 2012, quando começa a série histórica da Pnad Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em um ano, do fim de 2019 até o fim de 2020, mais de 400 mil brasileiros nessa faixa etária caíram no desemprego. O movimento de alta no desemprego para essa idade nos últimos anos acompanha a piora registrada para as demais faixas etárias. No entanto, chama atenção que, proporcionalmente, o aumento da taxa de desemprego foi maior para o grupo de 50 anos ou mais [...] Para quem tem 50 anos ou mais, a taxa de desemprego saltou de 2,7% no último trimestre de 2012 para 7,2% no fim de 2020.[30]

Em sintonia com os dados acima, a mesma pesquisa mostra que os recrutadores de empresas buscam no mercado de trabalho substituir trabalhadores mais velhos por trabalhadores mais jovens, em particular na ocupação de postos que não exigem muita qualificação, requerem alguma disposição física, não envolvem grande expertise na escolarização, bem como prescindem de experiência anterior. Em um momento de crise financeira como vivemos, magnificada pela duração da pandemia, as famílias tiveram um incremento importante no endividamento. O filho, ou a filha, que estava estudando, por vezes em escola de turno integral, agora está em casa, com precário vínculo com a escola. O pai e a mãe, que trabalhavam, agora estão sem emprego, ou trabalhando menos do que gostariam. Colhemos, no diálogo com um aluno do Ensino Médio de escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, depoimento de quem lida com essa situação:

> O meu pai já tinha sido despedido bem antes da pandemia. Estava fazendo Uber, ele que nem gosta muito de dirigir, pois tem dor de coluna. Agora com a pandemia o movimento diminuiu no Uber. A minha mãe e a minha tia eram vendedoras em loja ali na Assis Brasil. Foram demitidas, porque as lojas andam fechadas e com pouca gente que vem comprar. Eu passava o dia no colégio, agora fico em casa. Não tem como, eu fui atrás de emprego, já estou fazendo entregas, comecei entregando máscaras que as vizinhas produziam, agora é comida, rancho do supermercado, vou pagar conta no banco para quem não pode sair de casa, pego o almoço no bar e levo para uma vizinha idosa todo meio dia, é o dia todo na rua. A escola ficou nessas horas de aula remota, mas quase acabou. (Rapaz autodeclarado branco, 15 anos, aluno do Ensino Médio).

[30] A apresentação dos dados e o excerto citado acima estão disponíveis em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56365723?utm_source=NexoNL&utm_medium=Email&utm_campaign=OQEL Acesso em 23 de março de 2021

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Servir-se do percurso educacional para melhorar de vida não é algo percebido como muito eficaz por largas parcelas da população, especialmente as mais pobres, embora seja modelo cultuado pela classe média e largamente divulgado na mídia, com o mantra "estuda para ser alguém na vida". Os números das pesquisas e relatórios produzidos pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (Imds), uma plataforma que utiliza informações de repositórios públicos e pesquisas acadêmicas, estabelecendo diálogo entre os dados nacionais e os indicadores internacionais de mobilidade social, confirmam essa percepção das classes vulneráveis:

> Romper a barreira de acesso à educação é mais difícil no Brasil. Essa é a conclusão de um estudo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social sobre desigualdade na educação em diversos países. Em cada dez brasileiros cujos pais não completaram o ensino médio, seis (58,3%) também não irão concluí-lo. Entre as famílias 20% mais pobres, esse percentual salta para 80,8%. Nos EUA, são 29,2%. A falta de mobilidade educacional no Brasil é um dos fatores que perpetuam a desigualdade de renda no país.[31]

No Brasil, largar a escola para trabalhar é uma necessidade sempre presente no horizonte, mesmo com a melhoria dos modos de inclusão social legados pela Constituição Federal de 1988. A pandemia afetou a crença na capacidade de a escolarização modificar, para melhor, a situação dos mais pobres. Entre ganhos incertos no futuro derivados da permanência na escola, e ganhos reais no presente que possam fazer diferença na vida cotidiana de famílias que sofreram sensível empobrecimento, a opção por inserir-se no mercado de trabalho aparece como um tanto óbvia. O colchão de proteção social necessário para que famílias pobres mantenham filhos na escola sofreu erosão sensível nesse ano de pandemia, e as expectativas de recuperação da economia afetam projetos educacionais, que fazem do presente dos jovens momento de preparação para o futuro. Se o presente traz necessidades agudas, e exige atitudes imediatas de ganhos salariais, com isso se atropelam os planos de futuro. A educação pública sofre com isso, e se vê um tanto desprestigiada.

Muitos finais e muitos começos

[31] O excerto é fruto de matéria que comenta dados do Imds, em https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/03/no-brasil-chance-de-filho-repetir-baixa-escolaridade-do-pai-e-o-dobro-dos-eua.shtml Acesso em 20 de março de 2021. O banco de dados com relatórios específicos por tema, educação entre eles, e suas conexões com mobilidade social, pode ser buscado em https://imdsbrasil.org/

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Concluo esse texto percorrendo novamente essa enorme quantidade de material juntado nesse pouco mais de um ano de pandemia. Corro os olhos mais pelos títulos e subtítulos, como uma pescaria de superfície. O volume de questões afetadas pela pandemia é enorme. Muita coisa tem gosto do que terminou. E muitas outras tem aspecto do que começa. O momento difícil de 2020, continuado em versão mais ansiosa e acelerada nesse início de 2021, permite perceber que se fala em surto de depressões; implosão de famílias; agudização da questão racial; pressões para mudanças em hábitos de consumo; muita conversa sobre a necessidade de um recomeço nas vidas e nos rumos de países e sociedades; preocupação com a alimentação equilibrada; medo pelo destino da Amazônia; temor e desejo por se aglomerar; frustração com o trabalho; angústia acerca do futuro das relações humanas; sensação de incerteza em relação ao futuro em geral; crença na ciência e ao mesmo tempo cultivo do apego a opiniões e crenças sem comprovação; dúvidas acerca de onde termina o espaço que necessito para viver e onde começa o espaço do outro; exaustão em relação aos regimes democráticos e representativos; vontade de mudar de lugar, ir da cidade ao campo, de um país a outro; etc.

No campo da educação certamente estamos dominados por uma sensação de que a pandemia acelerou desigualdades, e ao mesmo tempo acelerou a introdução de tecnologias de acesso remoto já existentes, agora um tanto massificadas. A direção desses dois processos pode se somar, a saber, tecnologias produzindo mais desigualdade, ou pode se contrapor, a saber, um uso das tecnologias que permita mais inclusão e menos desigualdade. Não há como prever, o jogo todo é de resultado incerto e sempre contingente. Com certeza o acesso às redes de *wifi* é, daqui para frente, algo da ordem dos direitos humanos de alunos e alunas, professores e professoras, e necessita ser regulado em políticas públicas. Ter um bom computador pessoal e dispor de uma boa rede de conexão não são mais luxos, são questões sociais e educacionais da esfera dos direitos básicos.

Mas o que mais parece ameaçar a função escolar é certa produção da ignorância, processo em marcha no país, que sofreu larga ampliação com a pandemia. A ignorância, sabemos bem, não é o que sobra no entorno da falta de conhecimento. A ignorância é ativamente construída a cada momento, por vezes celebrada de modo ruidoso, e ela tem funções políticas bem explícitas. Uma das modalidades mais fortes de sua expressão é a epidemia de opiniões acerca da doença e de seus tratamentos, sem qualquer conexão com o pensamento científico ou com as modalidades de debate entre pontos de vista, do ponto de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38 a 63, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

vista racional. A função escolar se vê ameaçada, e em parte invalidada, por essa vaga de manifestações ao tipo “eu acredito que é assim”, ou “essa é a minha opinião, e pronto”. A produção da ignorância “também está presente na confusão sobre a epidemiologia social da covid-19 — com destaque para as formas que a pandemia afeta comunidades e populações distintas com base em classe, raça e etnia, gênero e outros marcadores de diferença social” (PARKER, 2021). Retomamos o título deste artigo, com a sensação de que fomos colhidos por um imprevisto mais do que previsto, que mistura necessidade de garantia de acesso a tecnologias e políticas públicas de enfrentamento da desigualdade educacional. Mas o fato dele ser mais do que previsto não lhe retirou o impacto de imprevisto, e de consequências duradouras para o campo educacional.

Referências

BRASIL. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2018

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057 Acesso em 2 de março de 2021

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 2 de março de 2021

BRASIL, CNE/CP. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 2 de março de 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 21 de fevereiro de 2021

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, v. 45, n. 4, e109145, 2020 Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso Acesso em 2 de fevereiro de 2021

CHRISPINO, Álvaro & CHRISPINO, Raquel S. P. Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002. Disponível para consulta parcial em https://issuu.com/editorabiruta/docs/amadores Acesso em 2 de março de 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749 Acesso em 19 janeiro de 2021

LIMA, Patrícia. Um ano de escolas fechadas: relatos de mães revelam fracasso do EAD na Capital. Porto Alegre, Matinal Reportagem, 2021 Disponível em https://www.matinaljornalismo.com.br/matinal/um-ano-ensino-remoto/?mc_cid=fcfaef8fd8&mc_eid=f6d0e1f891 Acesso em 19 de março de 2021

PARKER, Richard. COVID 19 e a produção da ignorância. Revista RADIS, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 22 de março de 2021 Disponível em https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/opiniao/pos-tudo/covid-19-e-a-producao-da-ignorancia Acesso em 22 de março de 2021

SACRISTAN, José Gimeno. A educação obrigatória. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Maria das Graças Martins da & VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011 Acesso em 2 de março de 2021

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. Programa de Investigación y Prospectiva en Educación - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Seminario web: “Proteger y transformar lá educación para futuros compartidos y uma humanidad común”. Santiago de Chile, 2020. Documento disponível em https://es.unesco.org/node/321417 Acesso em 2 de março de 2021.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, abril 2007 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100006&lng=en&nrm=iso Acesso em 7 de janeiro de 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 e a atuação da rede temática

The educational response to consequences of the Covid-19 pandemic and the acting of the issue networking

La respuesta educativa a las consecuencias de la pandemia covid-19 y el actuación de la red temática

Camila Campos Tinoco Fattori
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do ABC (UFABC)
São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil
camila.fattori@ufabc.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2701-6497

Salomão Barros Ximenes
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do ABC (UFABC)
São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil
E-mail: salomao.ximenes@ufabc.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3672-6781

Resumo: O artigo propõe a análise da política educacional de enfrentamento aos efeitos da crise causada pela Covid-19 e a consequente paralisação das atividades presenciais das escolas. O recorte se dá na educação básica e pública, e para tanto são analisados os movimentos de diferentes atores da arena política, nos primeiros meses da crise, em especial Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Há ênfase no estudo sobre o impacto de atuação da rede temática no referido contexto, especialmente considerando a insuficiência da atuação do Estado para as orientações às redes educacionais. Por um lado, o estudo se referencia em atos normativos governamentais e, por outro, sistematiza algumas das principais pesquisas e referenciais produzidos por membros da rede temática. As interpretações contam ainda com observações empíricas provenientes do suporte a gestores educacionais. O conjunto das observações demonstra que as orientações por parte dos órgãos nacionais para uma política de enfrentamento à crise na educação foram insuficientes e que o espaço deixado pelo Estado foi, em alguma medida, ocupado por organizações da área. O estudo pretende se constituir como base para futuras pesquisas que possam analisar a resposta educacional em médio e longo prazos.
Palavras-chave: Covid-19; Ensino Remoto; Políticas Educacionais; Redes Temáticas; Políticas públicas.

Abstract: The article proposes an analysis of the educational policy to face the effects of the crisis caused by Covid-19 and the consequent paralysis of the face-to-face activities of schools. The focus is on basic and public education, and for that purpose the movements of different actors in the political arena during the first months of the crisis are analyzed,

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

especially the Ministry of Education and the National Council of Education. There is an emphasis on the study on the impact of the thematic network's performance in that context, especially considering the insufficiency of the State's action for orienting educational networks. On the one hand, the study refers to governmental normative acts and, on the other, it systematizes some of the main researches and references produced by members of these networks. The interpretations also have empirical observations from the support to educational managers. The set of observations shows that the guidelines on the part of national bodies for a policy to deal with the crisis in education were insufficient and that the space left by the State was, to some extent, occupied by organizations in the area. The study intends to constitute a basis for future research that can analyze the educational response in the medium and long terms.
Keywords: Covid-19; Remote Teaching; Educational Policies; Issue networking; Public Policy.

Resumen: El artículo propone un análisis de la política educativa para afrontar los efectos de la crisis provocada por el Covid-19 y la consecuente paralización de las actividades presenciales de las escuelas. El foco está en la educación básica y pública, y para ello se analizan los movimientos de diferentes actores en la arena política en los primeros meses de la crisis, especialmente del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación. El énfasis está en el estudio del impacto del desempeño de la red temática en este contexto, considerando, principalmente, la insuficiencia de la acción del Estado para orientar las redes educativas. Por un lado, el estudio se basa en los actos normativos del gobierno federal y, por otro, sistematiza algunas de las principales investigaciones y referencias producidas por los miembros de la red temática. Las interpretaciones también están basadas em observaciones empíricas desde el apoyo a gestores educacionales. El conjunto de observaciones revela que las pautas contempladaspor los organismos nacionales para una política de combate a la crisis en educación fueron insuficientes y que el espacio desamparado por el Estado fue, en cierta medida, ocupado por organizaciones de la zona. El estudio pretende constituir una base para futuras investigaciones que puedan analizar la respuesta educativa a medio y a largo plazo.
Palabras Clave: Covid-19; Enseñanza Remota; Políticas Educativas; Red temática;Políticas Públicas.

Data de recebimento: 15/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14560

Introdução

A pandemia resultante da disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, foi declarada no Brasil em março de 2020 (OPAS BRASIL, 2020) e representou um teste significativo para as políticas públicas, inclusive para a educação.

Os diversos documentos que fundamentam o planejamento da educação no Brasil – Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) e os consequentes planos estaduais e municipais; Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), diretrizes curriculares e operacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE, entre outros -, não continham orientações específicas sobre como educadores do Brasil poderiam enfrentar uma pandemia

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que afastaria estudantes de aulas presenciais por mais de 1 ano[1]. Uma pandemia que questionaria os rumos pessoais e coletivos em relação a prioridades, e também quanto às formas de existir no mundo, de se relacionar, de construir conhecimento entre tantas outras alterações. Embora seja possível que a maior parte das nações do mundo não tenham planejado políticas públicas educacionais para uma pandemia tão longa, existem alguns fatores que diferenciaram a resposta educacional de cada nação como: capacidade técnica dos órgãos da educação, capacidade de governança das lideranças, infraestrutura tecnológica, parceria prévia entre educadores e famílias, além da capacidade de articulação social e intersetorial.

Ramesh e Howlett (2003), ao tratar das diferentes perspectivas históricas frente ao campo, dizem que existem muitas definições sobre políticas públicas, porém, em geral, se concorda que essas políticas resultam da decisão dos governantes e que as escolhas com foco na manutenção do *status quo* são tão políticas quanto aquelas direcionadas à sua alteração. Em seu texto trazem algumas definições sobre políticas públicas, como a proposta por Willian Jenkins, para quem políticas públicas são:

> um conjunto de decisões inter-relacionadas tomadas por um ator político ou grupo de atores com relação à seleção de objetivos e os meios para alcança-los dentro de uma situação específica onde essas decisões devem, em princípio, estar dentro do poder desses atores para que sejam alcançadas. (JENKINS, 1978 apud RAMESH; HOWLETT, 2003, p.6).

John (1999 apud FARIA, 2003, p.23) diz que "mais do que atores racionais perseguindo os seus interesses, é a interação de valores, normas e diferentes formas de conhecimento que caracteriza o processo das políticas". Nenhum ato em política pública é isento, pelo contrário, é influenciado diretamente por interesses e valores. Refletindo sobre o papel determinante do planejamento nas políticas públicas, esse artigo analisará as orientações nacionais para uma resposta educacional às consequências da pandemia de Covid-19 na Educação Básica do Brasil, no ano de 2020, e também a atuação da rede temática nesse ínterim. Para isso será traçado um paralelo entre os marcos do apoio às redes no enfrentamento da crise - como as normativas do CNE referentes ao tema enquanto instrumentos das políticas ou instrumentos governamentais, bem como de algumas das

[1] Na ocasião de escrita desse artigo muitas redes já apresentavam mais de 1 ano de paralisação das aulas presenciais, com perspectiva de continuidade.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

principais publicações de organizações não-governamentais e agências internacionais com atuação na área educacional, a rede temática em questão.

A seleção de tais documentos e publicações decorreu, de um lado, do levantamento da produção do CNE/MEC desde a eclosão da crise pandêmica e, de outro, da pesquisa de fontes junto às organizações mais influentes no debate nacional da área de educação, conforme atuação empírica dos autores no período junto a gestores da educação e a rede temática[2]. As análises se referem ao período de março a dezembro de 2020, os primeiros meses da pandemia. Da mesma forma, alguns aspectos expostos nas análises se relacionam a essa mesma experiência empírica.

Trata-se de sistematização e análise prévias, com ênfase nos primeiros meses da resposta à Covid-19, visto que no momento de escrita do artigo o enfrentamento das consequências da pandemia na educação ainda estava em curso. Contudo, parece relevante a sistematização desta evolução desde já, diante da intensidade do que foi vivido a esse respeito em 2020, pela relevância social da atuação pública a partir desta crise e com foco no subsídio às futuras pesquisas e intervenções no campo das políticas educacionais.

Temos uma pandemia, e agora?

Parece óbvio que o tema do enfrentamento educacional às consequências da pandemia tenha se imposto na agenda mundial, de cada nação e das localidades que as compõem. No entanto, serão compartilhadas algumas análises a esse respeito que podem colocar em questão o quanto este tema foi priorizado pela política educacional brasileira.

Em quatro de fevereiro o Ministério da Saúde acompanhou a classificação da OMS em relação à pandemia editando a portaria nº 188/GM/MS (BRASIL, 2020) que estabeleceu o "Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional", com foco na gestão da crise na saúde.

O primeiro posicionamento em relação à educação, no contexto da pandemia, foi a constituição do Comitê Operativo de Emergência (COE) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a), constituído por: secretarias do MEC; FNDE; Empresa Brasileira de

[2] Além da atuação dos autores na Universidade Federal do ABC, respectivamente como mestranda e professor, a autora esteve envolvida em formação com gestores de Secretarias Municipal do Brasil por meio da OSCIP Comunidade Educativa CEDAC e o autor na Campanha Nacional pelo Direito à Educação e na Rede Escola Pública e Universidade - REPU.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Serviços Hospitalares (Ebserh); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Conif); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Segundo Nota Oficial (BRASIL, 2020a), o grupo se reuniu pela primeira vez em dezesseis de março de 2020 encaminhando questões a respeito de monitoramento das redes durante a pandemia, antecipação de duas parcelas do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola para reforço em materiais de higiene e substituição de aulas presenciais pela modalidade a distância.

No dia seguinte foi emitida a Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b), em que o Ministério da Educação - MEC abria para instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino a possibilidade da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia, ato normativo que contou ainda com ajustes e acréscimos por meio da Portaria nº 345/2020 (BRASIL, 2020c). Nesta época, entre fevereiro e março, as instituições escolares do ensino básico e seus dirigentes já estavam atentos aos desdobramentos da crise, ainda que o ineditismo da situação tenha impossibilitado a visão do problema em sua total dimensão.

Em dezoito de março o CNE emitiu Nota de esclarecimento com as primeiras orientações sobre a reorganização das atividades acadêmicas. Em meados dessa data, paralelamente, redes de ensino sucessivamente decidiam pelo modo de fechamento das escolas, algumas delas fazendo-o de forma progressiva até o fim de março, a fim de que todas as famílias pudessem compreender o contexto e se organizar dentro do possível. Não havia como prever por quanto tempo ocorreria esse fechamento e não se sabia o quanto o termo temporário teria de ser ressignificado ao longo do ano. A nota de esclarecimento, entre outros pontos destaca que (grifos dos autores):

> 1. ao adotar as providências necessárias e suficientes para **garantir a segurança da comunidade social, os sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e as redes e instituições de educação básica e educação superior, devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino, para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas**, ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares;

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> 3. no processo de reorganização dos calendários escolares, **deve ser assegurado que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares possam ser efetivadas de forma que se preserve o padrão de qualidade** previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal;
> 5. no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, **compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital,** em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, **autorizar a realização de atividades a distância** nos seguintes níveis e modalidades: I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; III - educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial. (BRASIL, 2020d).

Assim a nota já sinalizava para: 1) necessidade de ação articulada entre os entes; 2) necessidade de normas com parâmetros que deveriam ser oferecidos pelas autoridades e 3) a importância de que tais ações pudessem zelar pelo padrão de qualidade do ensino. Estas três recomendações são relevantes e devem permanecer como pano de fundo da análise.

Como notaremos na sequência da linha do tempo quanto aos atos normativos, todo o movimento de orientações específicas à educação durante a pandemia será marcado pelo protagonismo do Conselho Nacional de Educação, e não do MEC, órgão que a esta altura já tinha sido bastante desgastado em função da atuação desastrosa de três meses do colombiano Ricardo Vélez Rodríguez em 2019 seguida pela, não tão rápida mas também preocupante, gestão do economista Abraham Weintraub[3].

A lista de polêmicas é tão ampla, que possivelmente deixa algo para trás. O fato é que para além da ineficiência em relação à formulação de políticas educacionais que respondessem aos desafios educacionais do país, as atuações do Ministro, marcadas por posições ideológicas neoconservadoras, trouxe ainda mais prejuízos para a qualidade e para equidade na educação. Além disso, sua atuação estabeleceu um contexto prejudicial para a articulação entre entes federados e para os educadores de forma geral, fazendo com que o Brasil já iniciasse o enfrentamento da crise muitos passos aquém da linha de partida de outros países. Autores retratam o momento vivido como "um período histórico em que o Ministério da Educação tem apresentado uma inércia inédita no protagonismo de políticas públicas,

[3] G1. Abraham Weintraub deixa o Ministério da Educação: gestão foi marcada por polêmicas e críticas; veja lista. Disponível em https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/18/gestao-de-abraham-weintraub-no-ministerio-da-educacao-e-alvo-de-polemicas-e-criticas-veja-lista.ghtml. Acesso em 04 janeiro de 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

repercutido na maioria dos estados da federação" (NUNES; CARVALHO; VIZOLLI, 2020, p. 11).

Em um cenário em que os potenciais formuladores de políticas públicas em nível nacional do executivo representavam ameaça à instituição democrática construída com sangue e suor em nosso país, um órgão proveniente de mecanismo essencialmente democrático de participação como o Conselho Nacional de Educação foi mais reconhecido pelos educadores, tanto pelo seu teor técnico quanto pela menor fragilidade política em relação ao MEC. Possivelmente por esta razão, teve maior condição de assumir a liderança constituindo-se como o principal formulador da política pública de enfrentamento à pandemia, elaborando pareceres com orientações que era muito esperadas e divulgando-as, por exemplo por meio da presença de conselheiros nos momentos virtuais de orientação, como as transmisões de "Lives" e "Webinares" que representaram um dos mais amplos veículos de propagação de orientação durante o período de distanciamento social. Uma busca rápida pelo Youtube poderá revelar o número expressivo de ocasiões em que Maria Helena Guimarães, conselheira do CNE, foi convidada a falar sobre o tema, em detrimento de gestores e técnicos do MEC.

É especialmente interessante que um Conselho tenha tido uma atuação tão relevante durante a crise educacional, visto que a gestão de Jair Bolsonaro revogou o Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, que tratava detalhadamente sobre a Política de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social e que considerava os Conselhos Nacionais como "instância colegiada temática permanente, instituída por ato normativo, de diálogo entre a sociedade civil e o governo para promover a participação no processo decisório e na gestão de políticas públicas" (BRASIL, 2014a, p1). Embora o Decreto nº 9.759, de onze de abril de 2019 (BRASIL, 2019) não tenha afetado diretamente o CNE por esse ser constituído por lei, afetou a instituição democrática da participação ao destituir Conselhos de alta relevância como Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT (CNCD/LGBT), Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), Conselho das Relações de Trabalho (CRT), Conselho Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD)[4].

[4] Mais informações a este respeito podem ser encontradas na reportagem Conselhos Nacionais e o Decreto n°9759, do site Politize!. Disponível em https://www.politize.com.br/conselhos-nacionais/. Acesso em 04 janeiro de 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Esta análise infere que os esforços para manutenção de Weintraub no MEC, e de Bolsonaro no governo, foram concorrentes diretos para que o enfrentamento dos efeitos da pandemia na educação fossem priorizados na agenda política, o que é demonstrado pela ausência da liderança deste Ministério e mesmo do presidente em uma situação tão atípica e séria como a vivida. Em abril de 2020 o governo Bolsonaro era visto como ótimo/bom por apenas 32% dos pesquisados pelo Datafolha (G1, 2020), número que chegaria em dezembro de 2020 em 37%. Ainda sim um percentual baixo considerando avaliações de antecessores no mesmo tempo de governo: Dilma - 62% (dez de 2012); Lula - 45% (dez de 2004); FHC - 47% (dez de 1996). A análise desta aprovação em meses anteriores à declaração da pandemia confirma que a governabilidade já estava bastante afetada mesmo antes dessa crise.

Retornando à linha do tempo dos marcos normativos, logo em seguida à emissão da nota técnica do CNE mencionada, houve uma reunião do Comitê Operativo de Emergência (COE) em 19 de março que teve como pauta: 1) em relação às universidades - a suspensão das defesas, a prorrogação de prazos para registro de trabalhos acadêmicos e o pedido para que pesquisadores e estudantes apoiassem o enfrentamento ao vírus; 2) análise da flexibilização do cumprimento mínimo de dias letivos previsto pela LDB (200 dias), e carga horária máxima que poderia ser ofertada de forma virtual e a distribuição de alimentação escolar (BRASIL, 2020e).

Adiante, o Congresso Nacional aprovou em vinte de março o Decreto Legislativo nº 6 que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública (BRASIL, 2020f). Em um de abril, quando a maior parte das redes já havia fechado as escolas temporariamente, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020g) que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, sendo que no que diz respeito ao ensino básico o documento essencialmente liberou as redes do mínimo de dias letivos anuais (200) desde que asseguradas as horas mínimas (800h), sem maiores referências sobre como o ensino poderia continuar diante da necessidade de isolamento social.

Em 24 de março, a Undime publicou um Posicionamento Público com propostas para enfrentar os efeitos da pandemia na educação (UNDIMEa, 2020), abordando os temas de alimentação escolar, reorganização do calendário letivo e prestação de contas. Em 31 de março, na quinta reunião do COE (MEC), o secretário de Educação Básica informou que o

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Ministério estava em contato com instituições e parceiros no sentido de disponibilizar conteúdos programáticos para os alunos à distância (CONVIVA, 2020).

Em três de abril de 2020, quando gestores e educadores da educação básica já ansiavam por respostas sobre as alternativas para dar sequência ao ensino com o fechamento das escolas - além de outras demandas de tomada de decisão como a destinação da alimentação que estava na escola e a paralisação de contratos - o MEC se posicionou por meio da Portaria nº 376 (BRASIL f, 2020h), porém apenas em relação às aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Poderia haver uma interpretação de que a ausência de orientações suficientes para tomada de decisão de gestores públicos na Educação Básica estaria relacionada ao fato de que o MEC tem maior responsabilidade sobre as instituições escolares federais, em sua maioria universidades, ou de ensino médio e técnico. Porém a LDB, em se tratando da organização da educação nacional, diz que cabe "à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais" (BRASIL a, 1996).

Em sete de abril foi sancionada a Lei nº 13.987 que alterou a Lei nº 11.947/ 2009 (BRASIL, 2020i), autorizando a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) às famílias dos estudantes matriculados nas redes de ensino.

Como exposto na introdução, gestores da educação contam com um complexo arcabouço instrumental que guia suas decisões e ações nas redes, porém sem orientações específicas para o contexto inédito que se apresentou. Diante dessa ausência as orientações do MEC eram muito esperadas e o vácuo conduziu a autonomia dos entes federativos à última instância, no contexto da educação, refletindo-se praticamente em abandono. Sem segurança de uma coordenação nacional e sem tempo, cada sistema educacional e, em alguns casos, cada rede teve que tomar decisões sobre os atos normativos que regularizavam situações atípicas quanto ao trabalho dos profissionais e também quanto à oferta de ensino remoto.

Algumas redes optaram por antecipar férias ou recesso escolar após o imediato fechamento das escolas, outras lançaram mão rapidamente de atividades a distância, a partir de materiais curriculares que já tinham ou do que tiveram condições de elaborar emergencialmente. Para muitos educadores ainda era uma dúvida a viabilidade do ensino

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

remoto, tanto do ponto de vista de infraestrutura quanto em relação ao risco de ampliação das desigualdades, visto que possivelmente estudantes com maior acesso tecnológico teriam mais oportunidades de aprendizagem a partir da continuidade de interação com educadores, seus pares e com as atividades educacionais mais diversificadas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) disponíveis, enquanto estudantes sem este acesso seriam estimulados unicamente por atividades impressas, presumivelmente com potencial de aprendizagem menor[5].

Algumas Secretarias de Educação de Estados investiram esforços para apoiar a educação para além de suas redes, colaborando com as redes municipais, o que pode ter contribuído para a celeridade e assertividade da normatização local e da oferta do ensino remoto[6]. Contudo, esta colaboração parece ter sido realizada apenas por iniciativa dessas Secretarias, em diálogo com um movimento da comunidade de especialistas e atores do setor educacional, e não pelo incentivo ou pela coordenação federal, lembrando que tal ponto era indicado desde o início como um dos caminhos pela Nota de esclarecimento do CNE de dezoito de março, dinâmica a ser explorada adiante.

Presenças extragovernamentais na busca de alternativas

Em dois de abril o Banco Mundial disponibilizou a publicação Políticas Educacionais na Pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? (BANCO MUNDIAL, 2020). No conteúdo da breve publicação, destacavam-se informações como: evidências internacionais positivas quanto ao fechamento das escolas não só pela proteção de estudantes, mas principalmente de idosos e outros membros de grupos de risco; potenciais consequências relacionadas ao fechamento prolongado das escolas, como elevação das taxas de abandono, principalmente para crianças com maior vulnerabilidade; recomendações sobre a educação a distância em relação ao enfrentamento da desigualdade, a formação de educadores, o envolvimento de familiares e a disponibilidade de equipamentos tecnológicos.

[5] A comparação pode soar como simplista, já que sabemos que o potencial de aprendizagem se refere à múltiplos fatores que exacerbam a presença ou não de tecnologia. Queremos demonstrar, contudo, que de forma geral as TIC oferecem, potencialmente, uma amplitude de recursos para interação e para a apresentação de conteúdos de forma diversificada, e que a não garantia de acessibilidade em condições de igualdade produz exclusão e discriminação.

[6] A experiência de Mato Grosso do Sul é um exemplo de colaboração entre Estado-municípios e pode ser vista por meio do Webinar PVE 35 “Importância das ações entre Estado e Município durante e pós COVID - Maria Cecília” exibido em dezoito de maio de 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=w0ie1y2ggIE. Acesso em 4 janeiro de 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Uma das recomendações reforça a relevância do planejamento para as políticas públicas educacionais: "A expansão do ensino a distância exige um planejamento robusto para evitar uma exacerbação das desigualdades de aprendizagem dentro e entre as redes de educação." (BANCO MUNDIAL, 2020, p.2)

Em oito de abril a organização Todos pela Educação publicou um dos primeiros materiais com subsídios aos profissionais da educação básica, a Nota Técnica sobre Ensino a Distância na Educação Básica frente à Pandemia da Covid-19 (TODOS, 2020a). O documento trouxe um levantamento, realizado pelo Cieb (2020) sobre as estratégias das redes municipais para continuidade do ensino até aquele momento, revelando que algumas delas conseguiram agir rapidamente, a despeito da descoordenação nacional. Sobre a disponibilização de atividades remotas pelas 12 redes estaduais pesquisadas, já eram ofertadas plataformas online (11 redes), vídeo-aulas gravadas (8 redes), materiais digitais via redes (7), aulas via TV (4), entre outras iniciativas.

Já nas 1800 redes municipais pesquisadas, possivelmente com menor robustez de equipe técnica e infraestrutura em relação às Secretarias Estaduais, os números eram proporcionalmente mais tímidos, disponibilizando respectivamente: plataforma online (menos de 200 redes), vídeo-aulas gravadas (aproximadamente 200 redes), materiais digitais via redes (aproximadamente 500 redes), aulas via TV (cerca de 50 redes), entre outras estratégias. Embora a pesquisa sinalizasse uma mobilidade dos educadores dessas redes rumo à continuidade de atendimento de estudantes, ainda representava apenas o início de um trabalho que precisaria atender a todos os estudantes, de todas as redes. Se por um lado a robustez técnica dava maior celeridade às ações das Secretarias Estaduais, as Municipais teriam a vantagem da proximidade com estudantes, famílias e rede local. A Nota Técnica do Todos pela Educação ainda trouxe algumas mensagens chave ressaltando a necessidade de cuidadosa normatização e também da busca de mitigação das condições heterogêneas de acesso ao ensino remoto. Houve ainda um esforço nessas mensagens em diferenciar ensino remoto de aula *online* e destacar o papel de professores no processo, ainda que não presencial (TODOS, 2020a, p.5).

No detalhamento de cada mensagem, o documento trazia elementos relevantes como o contexto brasileiro de acesso (ou não acesso) a equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) realizado pelo CETIC (2019 *apud* TODOS, 2020a), demonstrando entre outros pontos que: apenas 67% dos domicílios brasileiros tinham acesso a internet

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sendo respectivamente por classe - A: 99%, B: 94%, C: 76%, D: 40%; o acesso pelo celular era mais frequente nos municípios com internet, representando 93% frente a 42% que acessavam pelo computador; a TV representava o equipamento mais equânime, presente em 96% dos domicílios e respectivamente por classe - A: 100%, B: 99%, C: 97%, D: 92%. Assim, o abismo de desigualdade entre estudantes de diferentes níveis sócio econômicos que já assolava o país antes da pandemia, revelava um marcante potencial de expansão. Outra questão antiga da educação que se tornaria cerne do enfrentamento à crise e já estava retratada em tal documento (a partir de pesquisa elaborada por CETIC e INEP e sistematizada na publicação do Todos pela Educação) era a formação de educadores para uso das TIC: apenas 22% dos educadores pesquisados haviam participado de algum curso de formação continuada sobre o tema e 67% alegaram ter a necessidade de aperfeiçoamento profissional para o uso pedagógico.

Com a preocupação de orientar esse monitoramento sobre os efeitos das políticas públicas educacionais desenvolvidas no contexto da pandemia, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, junto a outras instituições, lançou a Nota Técnica intitulada "Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19" (CAMPANHA et al., 2020a).

No documento, a Campanha recomenda a disponibilização e a solicitação de um conjunto de informações e dados articulados às dimensões do direito à educação e em temáticas específicas, buscando orientar o trabalho dos gestores públicos na organização das informações relevantes e também o trabalho das instâncias e órgãos de controle na interação com o poder público, na elaboração de ofícios e pedidos de informação e, como consequência, no estabelecimento de agendas de acompanhamento conjunto entre Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, Conselhos Escolares, sociedade civil e outras instâncias. Também com esses objetivos, a Nota Técnica elenca um conjunto considerável – embora não exaustivo – de informações relevantes a serem disponibilizados pelas redes de ensino ou a elas solicitados, de natureza quantitativa e qualitativa.

Mais um documento contemporâneo a esse foi a Nota Técnica Informativa 7.1 de abril - Covid-19 Resposta Educacional, da UNESCO (2020). Referindo-se ao cenário mundial, o documento elencou: a definição do tema e as principais questões ligadas à ele; lições de prática do passado e a crise atual; e principais mensagens e dicas práticas para a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

elaboração de intervenções políticas. Destaca-se aqui as seguintes dicas práticas aos gestores de políticas públicas mencionadas no documento:

> - Reconheça a magnitude sem precedentes e a natureza global da crise.
> - Priorize a colaboração e o trabalho em parceria, dentro e entre países, e consulte as partes interessadas essenciais na educação e outros interessados.
> - Promova a colaboração multissetorial, por exemplo, entre setores como educação e saúde, assim como entre o setor social, o setor privado e a comunidade.
> - Promova e facilite a aprendizagem por pares e o compartilhamento de experiências, informações, desafios, lições aprendidas, mas também de soluções e ideias. Se houver debates em grupo, assim como outras ações no curto prazo para promover a solidariedade e o entendimento entre membros da comunidade educacional, isso deve ser cultivado no médio e no longo prazos.
> - Fortaleça as comunidades de prática para professores.
> - Monitore constantemente a natureza em evolução da situação. Isso pode ser feito com o uso do monitoramento de multidões, e do compartilhamento de dados e informações armazenados em nuvem.
> - Aprenda com as experiências passadas, mas também aceite que, às vezes, aprender fazendo pode ser a única opção. (UNESCO, 2020, p.6)

Por fim, cita-se a publicação da UNICEF (2020) também de abril, "Recomendações para a reabertura de escolas", que trouxe referências de ações para os períodos de antes, durante e posterior à reabertura das escolas. Os eixos das ações se baseiam em: operações seguras; foco na aprendizagem, bem-estar & proteção; e alcance dos mais marginalizados. Segundo a publicação, antes da reabertura das escolas era preciso "Preparar-se com políticas, procedimentos e planos de financiamento críticos e necessários para melhorar a escolaridade, com foco em operações seguras, incluindo o fortalecimento de práticas de ensino à distância" (p. 3).

Tais publicações, entre outras, parecem ter conferido força para a necessidade de que uma resposta educacional à altura da complexidade do problema fosse elaborada. Isso se deu em primeiro lugar pelo conteúdo que traziam com orientações e referências detalhadas, baseadas em estudos e na experiência internacional. O Brasil, em relação a alguns outros países, teve mais tempo para planejar-se, pois o marco inicial da pandemia no mundo foi de dezembro de 2019 e o cenário de calamidade ocorreu entre março/abril, o que poderia ter sido uma oportunidade para antecipar medidas. No entanto, o tempo, apesar de ser um recurso importantíssimo, nem sempre basta e em nosso caso contar com referências dos outros países não parece ter apoiado o planejamento governamental nacional.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Outra contribuição dessas publicações, para além do conteúdo, diz respeito ao posicionamento dessas instituições que são relevantes no cenário que atuam. Tratam-se de importantes atores na "*issue network*" da educação, conforme conceito de Heclo (1995) em que *issue network* pode ser entendida como um grupo de conhecimento compartilhado que tem a ver com algum aspecto ou problema em comum, um grupo que tem uma atenção para uma questão e que possivelmente tem uma base comum de informações, ainda que não se tenha necessariamente um acordo (HECLO, p. 276). Será utilizado neste artigo termo rede temática, equivalente à *issue network*. Assim, por um lado essas e outras publicações de atores da rede temática vão trazer respaldo técnico, mas também politicamente vão trazer "recados" importantes a respeito da priorização do tema e das alternativas. Vale dizer que a participação da *rede temática* estará presente durante todo o ano de 2020 e será demarcada adiante.

Uma base para políticas de enfrentamento

Seguindo o estudo sobre as movimentações nacionais para início do enfrentamento às consequências da pandemia na educação, registra-se que em dezessete de abril o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um edital de chamamento para uma consulta pública sobre o texto de referência de um parecer, que tratava detalhadamente da reorganização dos calendários escolares e da realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020j).

A proposição de uma consulta pública para um texto de referência que se configuraria como Parecer foi estratégica no sentido de conseguir a coalizão de apoio necessária à legitimação do documento. Esta ação foi fundamental também considerando o ressentimento da rede temática em relação à demora de um posicionamento oficial, que provocou em muitos casos o desamparo nas tomadas de decisão locais daqueles que estão diante das demandas do público atendido, no caso estudantes e suas famílias que cobravam posições. A UNDIME foi uma das principais organizações que contribuiu com o parecer. O posicionamento público (UNDIME, 2020b) questionou a forma indutora do parecer quanto às atividades pedagógicas não presenciais, incluindo observações sobre o enfoque do documento em relação à Educação Infantil e sobre a necessidade de atender às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Indígena, Quilombola e do Campo. O posicionamento da UNDIME colaborou não só para ajustar questões técnicas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

do texto, mas legitimou o movimento da Consulta e representou a adesão prévia às orientações do CNE por milhares de redes municipais, instâncias que estão mais próximas da efetivação das alternativas junto ao público de direito: estudantes e suas famílias. Em um cenário político como o que estava sendo vivenciado tratava-se de um apoio fundamental. Outras organizações que dialogaram com o CNE foram: CONSED; União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE.

Com base nessa e em outras contribuições, foi publicado em 28 de abril pelo CNE uma Proposta de Parecer 05/2020 sobre a Reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. O documento de fato agregou mudanças e também deu passos no sentido de viabilizar a coalizão necessária entre parte das organizações com atuação temática. Além disso, estabeleceu importantes relações com os documentos oficiais que já guiavam a educação (como a LDB e BNCC) demonstrando a relevância da permanência dos princípios de planejamento destes, mesmo em uma situação tão atípica. A proposta de parecer era composta por: um histórico em relação à pandemia e também aos marcos legais brasileiros a seu respeito; uma análise da situação que incluía decorrências de uma possível longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais e as principais questões que se apresentavam aos educadores; a centralidade dos direitos e objetivos de aprendizagem na intervenção educativa também no período que se seguiria; referências sobre calendário escolar e carga horária mínima a ser cumprida (detalhando a mesma orientação da Medida Provisória nº 934), assim como das possibilidades de reposição da carga horária regulamentando, por exemplo, o cômputo de horas letivas decorrentes de atividades pedagógicas não presenciais; especificidades da oferta de atividades pedagógicas não presenciais por segmento (em que atendeu a demanda exposta pela Undime em relação a flexibilização do tom no que concerne às atividades a distância com essa faixa etária, por uma série de características da etapa de desenvolvimento expostas no parecer); e por fim abordou o tema de avaliações e exames no contexto da situação de pandemia.

A homologação do Parecer 05/2020 pelo MEC (BRASIL, 2020l) era muito esperada, visto que este era o primeiro documento oficial que traria referências detalhadas para o planejamento das redes, que a esta altura já estavam oferecendo ensino remoto sem saber ao certo se as horas de estudo seriam consideradas no calendário letivo, entre outras dúvidas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

estruturais. No entanto, o parecer que foi aprovado pelo CNE em 28 de abril só foi homologado pelo MEC em um de junho e com restrição ao item 2.16 que tratava das avaliações e exames no contexto da situação de pandemia. Com a demora, as equipes de gestão das redes e também os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação começaram a utilizá-lo como base para sua atuação e para as normatizações locais, ainda que se mantivesse presente a insegurança uma vez que não era possível saber qual a posição do MEC quanto à Proposta de Parecer, ou seja, o que justificava a demora da aprovação.

Neste caso, além do que já se tratou aqui sobre a competição de agenda entre a capacidade de manter-se a governabilidade em detrimento do enfrentamento da pandemia, localizou-se um dos nós da aprovação do Parecer 05/2020 no item sobre a avaliação. O Despacho do Ministro argumentou entre outros pontos que:

> Não obstante, faz-se necessário ressaltar que os ajustes propostos neste parecer não possuem o condão de impedir, inviabilizar ou prejudicar, de qualquer forma ou por qualquer meio, a realização do ENEM. É cediço que o ENEM é uma política pública perene e consolidada, não suscetível a retrocessos ou a incertezas. Ademais, as ações empreendidas no âmbito do ENEM são prerrogativas privativas do Inep, que sob a supervisão do Ministério da Educação, reveste-se na instância competente para executar todas as etapas conexas ao certame, conforme disposto no art. 8º. do Decreto nº 9.432, de 29 jun. 2018. (BRASIL, 2020m, p.37).

Conforme abordado anteriormente, a questão do ENEM era um dos pontos polêmicos que envolveram a saída do Ministro Weintraub. Enquanto uma ampla gama de atores da rede temática, incluindo organizações estudantis (também atacadas pelo Ministro) se posicionou contrária à realização do ENEM em um ano em que muitos estudantes de baixa renda não haviam tido as condições suficientes para continuidade do ensino, o então Ministro manteve a argumentação a favor da realização do exame. O CNE, por fim, aprovou a reformulação, possivelmente considerando que o atraso no conjunto de orientações era mais penoso do que a mudança em si.

A despeito da demora na aprovação e da alteração do item 2.16, o Parecer 05/2020 após sua homologação fundamentou outros atos normativos dos Conselhos e dos Sistemas Estaduais e Municipais, trazendo uma segurança maior à gestores e educadores no que dizia respeito à oferta de ensino remoto baseado nos objetivos de aprendizagem dos currículos (alinhados com a Base Nacional Comum Curricular) mediado ou não por Tecnologias da Informação e Comunicação a depender das possibilidades de cada localidade e público, e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

quanto ao cômputo dessas atividades como horas letivas, o que demandaria um acompanhamento estruturado. Além disso, o parecer trouxe recomendações sobre o potencial risco de evasão, sugerindo a demanda de ações de busca ativa e indicações relevantes para a futura reorganização do calendário escolar pelos sistemas (neste momento muitos educadores ainda acreditavam que o retorno das atividades presenciais poderia se dar em 2020). O Parecer 05/2020 foi realmente muito bem estruturado de forma que os seguintes documentos orientadores sobre o tema basicamente o reforçaram com pequenos incrementos (focando na educação básica):

Tabela 1 - Relação dos documentos orientadores emitidos pelo CNE/MEC.

Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020n) - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Homologado parcialmente pelo MEC (veto item 2.16)	Registrou apontamento da Secretaria de Alfabetização de que o item 2.7 do Parecer CNE/CP nº 5/2020 contemplasse o programa "Conta pra Mim" e as ponderações da Secretaria Executiva do MEC sobre o item 2.16 quanto às avaliações e exames no contexto da pandemia (já explicado no texto). Conclusão pela homologação parcial do Parecer 05/2020 com necessidade de revisão do item 2.16.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020o) - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Homologado parcialmente pelo MEC (veto item 8)	Acréscimo de estudos sobre educação na pandemia com diagnóstico da caracterização dos públicos envolvidos, implementação de alternativas e indicações sobre o enfrentamento, inclusive baseadas nas experiências internacionais que a essa altura já tinham também avançado. Novamente a presença da rede temática é marcada na agenda (no contorno do problema) e na formulação. Além de confirmar as indicações do Parecer 05/2020 sobre a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, este documento foi ainda mais enfático e trouxe com mais detalhes a necessidade de: Coordenação e cooperação de ações entre os níveis de governo; Estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares; Coordenação territorial; Planejamento do calendário de retorno; Comunicação com famílias, estudantes e educadores; Formação e capacitação de professores e funcionários; Acolhimento; Planejamento das atividades de recuperação dos alunos; Flexibilização acadêmica (*continuum* curricular 2020-2021); Coordenação do Calendário de 2020-2021; Flexibilização regulatória; Flexibilização da frequência escolar presencial; Monitoramento, Avaliação e Estratégias de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

	Recuperação; Avaliação Diagnóstica e Formativa; Avaliação Somativa e exames do fim do ano (com indicações de países que regulamentaram a não reprovação pois previam o risco que reter os alunos naquelas condições ampliasse o abandono escolar). O item 8 com recomendações para o público de Educação Especial, vetado devido à atuação da rede temática, será melhor explicado adiante.
MEC - Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica	Publicação de final de setembro de 2020 com Ações de suporte às escolas pelo MEC, Medidas Gerais de Proteção à Covid-19, Medidas Sociais em Saúde, Medidas Pedagógicas, entre outras. (BRASIL, 2020p).
Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020q) - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	Consistiu em um Projeto de Resolução em função da Lei referida ao lado que, entre outras questões, liberou a Educação Infantil do mínimo de horas letivas (o mínimo de dias já tinha sido liberado para Educação Infantil e para Ensino Fundamental). Assim o projeto buscava *"adequar suas orientações ao citado diploma legal"*, ou seja, trouxe o conteúdo dos Pareceres anteriores para o formato de Projeto de Resolução. Um destaque desse documento foi a menção ao Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) como potencial para ampliar o acesso à internet pelos alunos mais vulneráveis (p.86). A conselheira Maria Helena Guimarães de Castro diria depois que essa possibilidade foi solenemente ignorada[7].
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020r) - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.	O reexame do item 8 foi resultado de uma mobilização da rede temática em relação a parte do seu conteúdo, como na afirmação do Parecer 11/2020: *8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como* (...seguindo-se as explicações relativas às limitações de cada tipo de deficiência). Algumas organizações que emitiram posicionamento em relação ao parecer nota de repúdio foram: Undime (UNDIME c, 2020); Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID (2020); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2020). A partir dessas e de outras manifestações este parecer detalhou com maior complexidade a questão e foi mais cuidadoso em relação à recomendação de cuidados, mas prevendo o retorno gradual também de estudantes público-alvo da educação especial, sob implementação dos protocolos de saúde.
Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de	O reexame do Parecer 15/2020 se deu principalmente no sentido de esclarecer o artigo 31 que estabelecia como período

[7] Essa menção foi feita por Maria Helena Guimarães de Castro no Videoconferência sobre reestruturação curricular de 2020 e 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C5KvkrtaIBI. Acesso em 17 jan 2021.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

2020 (BRASIL,2020s)- Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.	de referência a ser considerado para a oferta das atividades escolares e acadêmicas até 31 de dezembro de 2021. Para isso ressaltou o caráter de excepcionalidade dessas atividades, em diálogo com o retorno progressivo das atividades presenciais. Trouxe um projeto de resolução que culmiraria no próximo ato normativo.
Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020t)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (quase 4 meses depois da Lei em questão), formalizando orientações sobre a manutenção do foco nos direitos e objetivos de aprendizagem, sobre o planejamento escolar (inclusive reorganização do calendário), sobre o retorno às atividades presenciais , sobre as atividades pedagógicas não presenciais e as avaliações. Reforçou a ideia de *continuum* curricular que já havia constado em pareceres anteriores, não só para integralização da carga horária como também visando a garantia dos direitos de aprendizagem de estudantes.

Fonte: Elaboração dos autores.

Sobre o Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais do MEC (BRASIL, 2020p), cabe salientar que apesar da pertinência do conteúdo e da relevância política de autoria do MEC, verifica-se o atraso das informações, uma vez que desde abril as redes educacionais empreenderam ações de enfrentamento à crise, sendo algumas presenciais como a entrega das atividades não presenciais impressas e de cestas equivalentes à alimentação escolar. Se tivesse sido necessário aguardar tais orientações os profissionais, familiares e estudantes envolvidos teriam ficado em grande risco.

Destaca-se ainda que a Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020u), mencionada em alguns dos documentos da tabela anterior, refere-se à normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, entre elas a flexibilização do mínimo de dias e horas letivas da educação infantil, e mínimo de dias letivos para Ensino Fundamental e Médio, com manutenção das horas mínimas (800h).

Paralelamente outras iniciativas de orientação também foram realizadas por atores relevantes da rede temática, como essas:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Tabela 2 - Relação de iniciativas da rede temática da educação para apoio ao enfrentamento da pandemia.

Campanha Nacional pelo Direito à Educação	Posicionamento Público "O FUNDEB em novo cenário" - 12 de maio de 2020 (CAMPANHA, 2020b). Guia COVID-19 - Volume 1 ACESSÍVEL - Educação e Proteção de crianças e adolescentes - Comunidade escolar, família e profissionais da educação e proteção da criança e do adolescente" (CAMPANHA, 2020c). Guia COVID-19 - Volume 2 ACESSÍVEL - Educação e Proteção de crianças e adolescentes - Para tomadores de decisão do poder público em todas as esferas federativas (CAMPANHA, 2020d).
Confederação Nacional dos Municípios - CNM	Nota técnica nº 56/2020. A Educação na pandemia: desafio de todos os Municípios (CNM, 2020).
Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED	Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais (CONSED, junho de 2020). Página de acompanhamento das redes estaduais durante a pandemia (CONSED, 2020).
União Nac. dos Dirigentes Mun. de Educação – UNDIME	Subsídios para a elaboração de protocolos de retorno às aulas na perspectiva das redes municipais de educação (UNDIME, 2020d). Transmissão de lives para orientações das redes em canal do You tube (UNDIME, 2020e).
Fundação Oswaldo Cruz	Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19 (FIOCRUZ, 2020).
Todos pela Educação	Nota técnica Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19 de abril (TODOS, 2020a) - já mencionada. Nota técnica O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 de maio (TODOS, 2020b). Publicação Educação Já Municípios: Recomendações para o plano de reabertura das escolas nas novas gestões municipais de dezembro (TODOS, 2020c).
Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal	Publicação: Como voltar às atividades na educação infantil? Recomendações aos municípios para a retomada no contexto da pandemia de Covid-19 (FMCSV, 2020).
Instituto Rodrigo Mendes	Publicação: Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).
Fundação e Institutos Empresariais	Abertura de percurso Educação na Pandemia no ambiente de formação Polo do Itaú Social, com cursos sobre alimentação escolar, suspensão de contratos, prestação de contas e gestão financeira, atividades pedagógicas não presenciais, acolhimento, reabertura com equidade, entre outros (POLO, 2021). Página do Instituto Unibanco de Gestão de Crise na Educação com Mapa de Soluções Educacionais no contexto da Covid-19 e notícias sobre o tema (Instituto Unibanco, 2020a).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

	Webinares Covid19 com temas como planejamento para retomada das atividades presenciais, planejamento curricular e atividades não presenciais e reorganização de anos letivos (Instituto Votorantim, 2020).
Academia	Diversas produções científicas sobre o tema e participação nas produções e ações virtuais de discussão da temática.
Parcerias	Relatórios Covid-19: Impacto Fiscal na Educação Básica - (Todos pela Educação e Instituto Unibanco, 2020). Publicação Vozes na Educação - Educação e Coronavírus Reabertura das Escolas Parte 1 (Vozes na Educação e Instituto Unibanco, 2020a) e 2 (Vozes na Educação e Instituto Unibanco, 2020b. Plataforma de Apoio à Aprendizagem (CONSED e UNDIME, 2020) - com o apoio de Caed Universidade Federal Juiz Fora, Reúna, Fundação Lemann, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna. Plataforma CONVIVA - abriu página específica para apoiar gestores públicos da educação no combate ao coronavírus. (UNDIME f, 2020) - com o apoio de Itaú Social, Instituto Natura, Porticus, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Votorantim, Fundação SM, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Unicef e Todos pela Educação.

Fonte: Elaboração dos autores.

Essas e outras iniciativas, que porventura não estão relacionadas aqui, foram paulatinamente apontando alternativas para a política de resposta educacional na pandemia, subsidiando decisões de gestores e a ação de educadores da Educação Básica. Observa-se o quanto foi relevante a atuação da rede temática para a evolução deste quadro, principalmente frente à baixa atuação do MEC no sentido de subsidiar este planejamento.

Diante da regulamentação em nível federal, ainda que tardia os sistemas puderam adaptar suas normativas, em diálogo com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. A elaboração de atos normativos locais fundamentados nas normativas nacionais poderia trazer maior segurança jurídica e técnica a gestores e profissionais de educação, uma vez que devido a especificidade da situação muitos processos das redes e das escolas, tanto os relacionados ao ensino quanto os administrativos, tiveram de ser modificados. Por exemplo, desde o Parecer 11/2020 (BRASIL, 2020o) havia a orientação de que as redes poderiam assumir um *continuum* curricular 2020/2021, para a reorganização dos objetivos de aprendizagem e também para a reposição de carga horária. No entanto, uma dúvida frequente de gestores era como este *continuum* dialogaria com os processos de avaliação e aprovação exigidos pelos sistemas. Como fazer com estudantes que não tinham dado devolutivas suficientes por meio do ensino remoto? Reprovar deveria ser uma opção? Observou-se

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

muitas vezes uma disjunção entre as orientações e os processos exigidos pelos sistemas e, mesmo quando estes adaptavam os fluxos e determinações, foi frequente a sensação de que "a roda estava sendo reinventada" por cada localidade. As redes que conseguiram se articular por meio da colaboração intermunicipal ou com Estado, tiveram seus esforços aliviados e maior segurança na tomada de decisão.

No Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica do MEC (BRASIL, 2020p), são mencionadas como "Ações de suporte às escolas pelo Ministério da Educação" o repasse de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Emergencial, com a finalidade de: Implementação dos projetos pedagógicos reestruturados; Desenvolvimento das atividades educacionais, para revisão de conteúdos e avaliação da aprendizagem; Realização de pequenos reparos, adequações ou serviços necessários à manutenção dos procedimentos de segurança; Contratação de serviços especializados na desinfecção de ambientes; Aquisição de itens de consumo para higienização do ambiente e das mãos; Compra de equipamentos de proteção individual; Investimentos para a melhoria de conectividade e acesso à internet para alunos e professores; Aquisição de materiais permanentes. No entanto, o 5° Relatório Bimestral de Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC) elaborado pela organização Todos pela Educação avalia que:

> Não restam mais dúvidas de que a Educação Básica não é a prioridade da atual gestão à frente do MEC. A execução dos recursos da etapa tem as menores taxas de pagamento entre todos os recortes realizados no Relatório, seja nas despesas obrigatórias, discricionárias seja nas emendas parlamentares. Cada conjunto de despesas está sujeito a pressões diferentes e tem lógicas próprias de execução, por isso devem ser analisadas separadamente, mas em todos os casos a execução das demais etapas e Subfunções é superior à da Educação Básica. (TODOS, 2020d, p.26).

Entre o quadro-resumo apresentado no relatório destaca-se que a educação básica teve sua pior taxa de execução de despesas discricionárias desde 2010 (apenas 15% do total foi pago); apenas 47% da dotação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi pago; e "Após oito meses sem execução, o Programa Educação Conectada saiu de 0% para 40% das despesas pagas em dois meses. No período do 5º bimestre, R$ 88,8 milhões pertencentes ao exercício de 2020 foram pagos (TODOS, 2020d, p.6)".

Nesse cenário de baixos investimentos diante de tantas demandas educacionais complexas, somam-se dados alarmantes de acesso às atividades no período de paralisação

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

presencial das escolas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgada em novembro (IBGE, 2020, p.53), informou que uma quantidade significativa de estudantes não teve acesso à atividades pedagógicas não presenciais, respectivamente 10,8% no Ensino Fundamental e 15,2% no Ensino Médio. Ocorreram diferenças significativas entre regiões do país, de forma que o percentual de estudantes sem acesso a atividades no Ensino Fundamental foi de: Norte – 25%; Nordeste – 15,1%; Sudeste – 7,3%; Sul – 2,7%; e Centro Oeste – 5,6%. Já no ensino médio temos: Norte – 27,8%; Nordeste – 25,3%; Sudeste – 9,5%; Sul – 3,7%; e Centro Oeste – 6,6%. A pesquisa observou ainda que estudantes pertencentes a famílias com menor rendimento domiciliar foram os mais afetados. Diante desses dados ainda temos mais uma questão relevante: mesmo nos casos em que o acesso foi garantido, a qualidade do que foi ofertado para proporcionar aprendizagens variou significativamente.

Essas informações que já eram preocupantes em relação ao mínimo, que representava o acesso às atividades pedagógicas não presenciais, tornaram-se ainda mais inquietantes diante dos dados da Pesquisa UNDIME sobre Volta às Aulas 2021 (UNDIME, 2021g). Este levantamento demonstrou que 69,8% das 3672 redes municipais respondentes consideram que o calendário letivo foi concluído em 2020. Dessas redes 91,9% afirmam que o calendário letivo de 2020 foi cumprido exclusivamente com atividades pedagógicas não presenciais e 8,1% com ensino híbrido (atividades pedagógicas presenciais e não presenciais). Em relação ao percentual estimado de estudantes que realizaram efetivamente as atividades pedagógicas não presenciais, 59,7% dessas redes avaliaram que conseguiram chegar a um intervalo entre 75% e 100% de estudantes. Há que se questionar de que forma esses calendários letivos foram finalizados em 2020, considerando que tantos estudantes não tiveram acesso às atividades pedagógicas não presenciais. Também deve-se levar em conta qual foi a qualidade das aprendizagens, quando houve o acesso. Como já foi dito, a Resolução 02/2020 (BRASIL, 2020t), entre outros documentos, previa a possibilidade de um *continuum* curricular 2020/2021, tanto para integralização da carga horária prevista (no caso do Ensino Fundamental) quanto para que fossem assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, como esta abertura pode ser efetivada quando tantas redes avaliam que o calendário letivo foi finalizado em 2020 a despeito das condições frágeis para os processos de ensino e de aprendizagem?

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 64 a 93, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Considerações finais

Por meio dessas observações infere-se que a implementação da política não garantiu, em grande parte, que gestores e educadores tivessem as orientações, o apoio técnico e os recursos necessários para a garantia de condições elementares de acessibilidade e de qualidade da educação no período por meio das atividades pedagógicas não presenciais, sendo essas o único recurso disponível em tempos de distanciamento social para continuidade da atuação da escola.

Avalia-se que a análise da resposta educacional às consequências da pandemia da Covid-19 na educação básica pública brasileira foi favorecida pela observação da evolução das normativas e da atuação da rede temática. O estudo demonstra a complexa dinâmica que está dada na arena política e que, especialmente em 2020, se revelou fundamental para que o enfrentamento se efetivasse, em alguma medida.

Para além disso, o registro dos movimentos políticos e das políticas educacionais do período parece constituir-se como uma documentação importante para futuras análises, visto que a resposta educacional à crise ainda está em curso. Recomenda-se continuidade de estudos a partir dos próximos passos que serão dados, considerando que os riscos da crise na educação são altamente relevantes do ponto de vista social. Com pesar, espera-se enfrentar: defasagem da aprendizagem e prejuízos ao desenvolvimento; empobrecimento e fome nas comunidades; abalos emocionais em profissionais, estudantes e famílias e ampliação do abandono escolar e da exclusão de estudantes com deficiência.

Outra possibilidade seria o estudo de forma mais segmentada sobre as peculiaridades das respostas educacionais em cada etapa da Educação Básica. Assim, os aspectos aqui analisados revelam apenas o início de uma política educacional que visa remediar os efeitos da crise. Já que estamos tratando do recorte da educação, é preciso pontuar os equívocos, condenar as omissões deliberadas e valorizar as aprendizagens dos primeiros movimentos, no sentido de ampliar a assertividade na continuidade desta política.

Referências

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifestação GT 15 (Educação Especial) sobre parecer do CNE de orientações a aulas no contexto da pandemia.** Disponível em: https://anped.org.br/news/manifestacao-gt-15-educacao-especial-sobre-parecer-do-cne-de-orientacoes-aulas-no-contexto-da. Acesso em: 17 jan. 21.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

AMPID - Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota Pública de Repúdio ao parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 11/2020**.

BANCO MUNDIAL (2020). **Políticas educacionais na pandemia da COVID-19:** o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? Disponível em: http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 8.243**, de 23 de maio de 2014. Brasília, DF: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Nota de Esclarecimento de 18 de março de 2020**. Brasília, DF: 2020d. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Parecer 05/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 sobre 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: 2020l. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Parecer 09/2020**, aprovado em 8 de junho de 2020 sobre Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília, DF: 2020n. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Parecer 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020 sobre Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: 2020o. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file. Acesso em: 17 jan. 21.

BRASIL. CNE. **Parecer 15/2020**, aprovado em 6 de outubro de 2020 sobre Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Brasília, DF: 2020q. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Parecer 16/2020**, aprovado em 9 de outubro de 2020 sobre Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Brasília, DF: 2020r. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. CNE. **Parecer 19/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020 sobre Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020. Brasília, DF: 2020s. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo no. 6**, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: 2020f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto 9.759**, de 11 de abril de 2019. Brasília, DF: 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei Federal 13.987**, de 07 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: 2020e. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.987-de-7-de-abril-de-2020-251562793. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: 2020u. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-161319-pl.html. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. MEC. **LDB** – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. MEC/CNE. **Edital de chamamento.** Brasília, DF: 2020j. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144501-edital-de-chamamento-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. MEC/CNE. **Despacho do Ministro**, publicado no D.O.U. de 9/7/2020, Seção 1, Pág. 129. Brasília, DF: 2020m. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica.** Brasília, DF: 2020p. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/GuiaderetornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica. Acesso em: 23 jan. 21.

BRASIL. MEC. **Nota Oficial** – Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contra-o-coronavirus. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Nota Oficial** – Comitê de emergência do MEC realiza segunda reunião sobre ações contra o coronavírus. 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86571-comite-de-emergencia-do-mec-realiza-segunda-reuniao-sobre-acoes-contra-o-coronavirus. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 4 jan. 21.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: 4 jan. 21.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 376**, de 3 de abril de 2020. Brasília, DF: 2020h. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Poder Executivo. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Brasília, DF: 2020g. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 10 de dezembro de 2020, institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Brasília, DF: 2020t. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006. Acesso em: 21 de março de 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação; CEDECA CEARÁ; GRUPO DE PESQUISA DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19 [Nota Técnica]. São Paulo / Fortaleza: CNDE / CEDECA-CE / DiEPEE-UFABC / REPU, 02 jun. 2020a. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Covid-19_NTDados_2020_05_Diagramado_vf.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Posicionamento Público "O FUNDEB em novo cenário"** - 12 de maio de 2020. São Paulo, SP: 2020b. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Posicionamento_P%C3%BAblico_-_Fundeb_no_contexto_de_pandemia.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Guia COVID-19** - Volume 1 ACESSÍVEL - Educação e Proteção de crianças e adolescentes - Comunidade escolar, família e profissionais da educação e proteção da criança e do adolescente". São Paulo, SP: 2020c. Disponível em: media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Guia COVID-19** - Volume 2 ACESSÍVEL - Educação e Proteção de crianças e adolescentes - Para tomadores de decisão do poder público em todas as esferas federativas. São Paulo, SP: 2020d. Disponível em: media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia2_FINAL Acesso em: 17 jan. 21.

CIEB. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto.** Abr de 2020. Disponível em: cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420. Acesso em: 31 jan. 21.

CNM. **Nota técnica nº 56/2020**. A Educação na pandemia: desafio de todos os Municípios. Setembro 2020. Disponível em:

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

www.cnm.org.br/cms/biblioteca/21.09.2020_NT_n.56.2020_Educacao-na-pandemia-desafio-de-todos-os-Municipios.pdf. Acesso em: 23 jan. de 2021.

CONSED. **Consed.info**. 2020. Disponível em: https://consed.info/ensinoremoto/ . Acesso em: 23 jan. 21.

CONSED. **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais**. Junho de 2020. Disponível em: consed.org.br/media/download/5eea22f13ead0.pdf. Acesso em: 23 jan. 21.

CONSED; UNDIME. **Plataforma de Apoio à Aprendizagem**. 2020. Disponível em: https://apoioaaprendizagem.caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acesso em: 23 jan. de 2021.

CONVIVA. **Undime: 5ª reunião do Comitê Operativo Emergencial do MEC**. 2020. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2284. Acesso em: 23 jan. de 2021.

FARIA, C. A. P. **Idéias, conhecimentos e políticas públicas:** um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18 (51): 21-30, 2003.

FIOCRUZ. **Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19.** Disponível em: https://portal.fiocruz.br/documento/manual-sobre-biosseguranca-para-reabertura-de-escolas-no-contexto-da-covid-19. Acesso em: 23 jan. 2021.

FMCSV. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Como voltar às atividades na educação infantil?** Recomendações aos municípios para a retomada no contexto da pandemia de Covid-19. Disponível em: www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/como-retornar-atividades-educacao-infantil-pandemia-covid-19-recomendacoes-municipios. Acesso em: 23 jan. 21.

G1. **Datafolha:** aprovação de Bolsonaro se mantém em 37%; reprovação é de 32%. Disponível em: g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/13/datafolha-aprovacao-de-bolsonaro-se-mantem-em-37percent-reprovacao-e-de-32percent. Acesso em: 17 jan. 21.

HECLO, H. **Issue networks and the Executive Establishment.** The new American Political System, pp 87--124; 1978 in McCool, Daniel C. Public Policy Theories, Models, and Concepts: an anthology. Prentice Hall, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19**. Resultado mensal Novembro/2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101778.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão de Crise na Educação**. 2020a. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/tag/covid-19/. Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO VOTORANTIM. **Webinar Covid19. 2020.** Disponível em: https://pve.institutovotorantim.org.br/tag/webinar-covid19/. Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19:** Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

NUNES, E. A.; CARVALHO, R. F. de; VIZOLLI, Idemar. **Direito à Educação:** Gestão Democrática e Políticas Públicas em Tempo de Pandemia/Covid-19 no Estado do Tocantins.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Revista Brasileira De Educação Do Campo, 5, e10680. Disponível em: https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10680. Acesso em: 17 jan. 2021.

OPAS BRASIL. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** 2020. Disponível em: www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812. Acesso em: 4 jan. 2021.

POLO Ambiente de Formação Itaú Social. **Percurso Educação na Pandemia**. Disponível em: polo.org.br/formacoes/percursos#educacao-na-pandemia. Acesso em: 23 jan. 2021.

TODOS pela Educação. **5° Relatório Bimestral de Execução Orçamentária do Ministério da Educação (MEC).** Setembro e Outubro/2020. São Paulo, SP: 2020cd.Disponível em: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/12/5%C2%B0-Relatorio-Bimestral.pdf . Acesso em: 23 jan. 2021.

TODOS pela Educação. **Educação Já Municípios:** Recomendações para o plano de reabertura das escolas nas novas gestões municipais. Dez. 2020. São Paulo, SP: 2020c. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/12/Recomendacoes_VoltaasAulas_TodosPelaEducacao_dez2020.pdf . Acesso em: 23 jan. 2021.

TODOS pela Educação. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19.** Nota Técnica - Abril 2020**.** São Paulo, SP: 2020a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

TODOS pela Educação. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19.** Nota Técnica - Maio 2020. São Paulo, SP: 2020b. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-covid-19. Acesso em: 23 jan. 2021.

TODOS pela Educação; INSTITUTO UNIBANCO. **Relatórios Covid-19: Impacto Fiscal na Educação Básica.** 2020. Disponível em: todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Estudo_impacto_covid-19-educacao-vol3_out2020.pdf Acesso em: 23 jan. 2021.

UNDIME. **Posicionamento público -** Propostas para enfrentar os efeitos da pandemia do Covid-19 na educação**.** Brasília, DF: 2020a. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpx5Xsi0_5e7a3da57b0e9.pdf Acesso em: 24 jan. 2021.

UNDIME. **UNDIME apresenta considerações à proposta de Parecer do CNE sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas durante pandemia da Covid-19.** Brasília, DF: 2020b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php3EL21d_5ea31bea4ceb4.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNDIME. **Educação Especial:** Undime se manifesta em relação ao Parecer 11/ 2020 do CNE. Brasília, DF: 2020c. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpHNsRWf_5f109536db683.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

UNDIME. **Subsídios para elaboração de protocolos de retorno às aulas na persepectiva das redes municipais de educação.** Brasília, DF: 2020d. Disponível em: undime.org.br/uploads/documentos/php7us6wi_5ef60b2c141df.pdf. Acesso em: 23 jan. 21.

UNDIME. **Canal do Youtube da Undime Nacional.** Brasília, DF: 2020e. Disponível em: https://www.youtube.com/user/undimenac/videos. Acesso em: 23 jan. 2021.

UNDIME. **Plataforma Conviva:** Combate ao Coronavírus**.** Brasília, DF: 2020f. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/combateaocoronavirus. Acesso em: 23 jan. 2021.

UNDIME. **Pesquisa Undime sobre volta às aulas.** Brasília, DF: 2020g. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf. Acesso em: 28 mar. 21.

UNESCO. **COVID-19 Resposta educacional.** Nota Informativa 7.1 – Setor de Educação. 2020. Disponível em: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por?posInSet=1&queryId=f5e77daf-4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNICEF. **Recomendações para a reabertura de escolas.** Abril de 2020. Disponível em: www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

VOZES DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO. **Vozes da Educação - Educação e Coranavírus Reabertura das Escolas:** Parte 1. 2020. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Reabertura-das-escolas-Parte-1.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

VOZES DA EDUCAÇÃO; INSTITUTO UNIBANCO. **Vozes da Educação -Educação e Coranavírus Reabertura das Escolas:** Parte 2. 2020. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Reabertura-das-escolas.pdf . Acesso em: 23 jan. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A Gestão Educacional da Educação do Campo durante os Tempos de Pandemia no município de São Gabriel/RS/Brasil

The Educational Management of Rural Education during the Pandemic Times in the municipality of São Gabriel/RS/Brazil

La Gestión Educativa de la Educación Rural durante la Época de la Pandemia en el Municipio de São Gabriel/RS/Brasil

Eduardo Pastorio
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
São Gabriel, RS, Brasil
E-mail: eduardopastorio@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2342-7851

José Vicente Lima Robaina
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, RS, Brasil
E-mail: joserobaina1326@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4604-3597

Resumo: O presente texto tem como objetivo identificar e apresentar as principais estratégias adotadas na oferta da Educação do Campo, no contexto da gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEME) às 8 Escolas Municipais do Campo, durante os tempos de pandemia em 2020, com a suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino e o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Trata-se de uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa, utilizando da técnica de estudo de caso e de pesquisa-ação. A suspensão ocorreu em 19 de março de 2020, através de Decreto Executivo, e a partir dessa data, a SEME iniciou planejamento para execução da oferta da educação durante o período, com publicações de Ordens de Serviço e elaboração do Plano de Ação Pedagógica. Além disso, registra-se que ocorreu contínuo monitoramento pelo Conselho Municipal de Educação (CME), apreciando e deliberando sobre as ações executadas, através de Pareceres. Com destaque, verificou-se a execução às Escolas do Campo de: 1 – Atividades Pedagógica Não Presenciais (Ensino Remoto), com entrega de atividades quinzenais no local de embarque do transporte escolar ou na residência dos estudantes; 2 – Projeto "São Gabriel - minha cidade educadora", explorando o conceito de Cidade Educadora, quando do ingresso do município na Associação Internacional de Cidades Educadoras; e 3 – Programa Rádio Educação, com inserções diárias das direções e professores nas emissoras de rádios locais sobre diferentes temas pedagógicos, direcionado aos estudantes e suas famílias.
Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão Educacional. Tempos de Pandemia.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A Gestão Educacional da Educação do Campo durante os Tempos de Pandemia no município de São Gabriel/RS/Brasil

Abstract: This text aims to identify and present the main strategies adopted in the offer of Education in the Countryside, in the context of the educational management of the Municipal Education Secretariat (SEME) to the 8 Municipal Schools in the Countryside, during the pandemic times in 2020, with the suspension of face-to-face classes in the municipal school system and the development of non-face-to-face pedagogical activities. This is an explanatory research, with a qualitative approach, using the technique of case study and action research. The suspension took place on March 19, 2020, through Executive Decree, and from that date, SEME began planning to implement the education offer during the period, with publication of Service Orders and preparation of the Pedagogical Action Plan. In addition, it is registered that there was continuous monitoring by the Municipal Education Council (CME), assessing and deliberating on the actions carried out, through Opinions. With emphasis, the execution of the Schools of the Field was verified of: 1 – Pedagogical Activities Not Presencial (Remote Teaching), with delivery of fortnightly activities in the place of departure of the school transport or in the residence of the students; 2 – Project "São Gabriel - my educating city", exploring the concept of Educating City, when the municipality joined the International Association of Educating Cities; and 3 – Radio Education Program, with daily insertions of the directors and teachers in the local radio stations on different pedagogical themes, aimed at students and their families.
Keywords: Rural Education. Educational Management. Pandemic Times.

Resumen: Este texto tiene como objetivo identificar y presentar las principales estrategias adoptadas en la oferta de Educación en el Campo, en el contexto de la gestión educativa de la Secretaría Municipal de Educación (SEME) a las 8 Escuelas Municipales del Campo, durante los tiempos pandémicos del 2020, con la suspensión de las clases presenciales en el sistema escolar municipal y el desarrollo de actividades pedagógicas no presenciales. Se trata de una investigación explicativa, con enfoque cualitativo, que utiliza la técnica del estudio de casos y la investigación-acción. La suspensión se llevó a cabo el 19 de marzo de 2020, mediante Decreto Ejecutivo, y a partir de esa fecha, la SEME comenzó a planificar la implementación de la oferta educativa durante el período, con publicación de Órdenes de Servicio y elaboración del Plan de Acción Pedagógica. Además, se registra que hubo un seguimiento continuo por parte del Consejo Municipal de Educación (CME), evaluando y deliberando sobre las acciones realizadas, a través de Dictámenes. Con énfasis, se verificó la ejecución de las Escuelas del Campo de: 1 – Actividades Pedagógicas No Presenciales (Educación Remota), con entrega de actividades quincenales en el lugar de salida del transporte escolar o en la residencia de los alumnos; 2 – Proyecto "São Gabriel - mi ciudad educadora", explorando el concepto de Ciudad Educadora, cuando el municipio se incorporó a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras; y 3 – Programa de Educación Radial, con inserciones diarias de los directores y docentes en las estaciones de radio locales sobre diferentes temas pedagógicos, dirigido a los estudiantes y sus familias.
Palabras Clave: Educación Rural. Gestión Educativa. Tiempos de Pandemia.

Data de recebimento: 15/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14557

Introdução

A Educação do Campo, depois de décadas definida como segundo plano na agenda política brasileira, vem registrando importantes avanços no cenário educacional, nas escalas

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

federal, estadual e municipal, a partir de significativos movimentos sociais, políticos e acadêmicos, que reivindicavam a oferta da educação aos povos do campo. A partir desses movimentos, foram sendo implementadas políticas públicas específicas sobre o assunto, que culminaram para que além do acesso, houvessem melhorias significativas nas condições escolares às comunidades rurais durante as primeiras décadas do Século XXI.

Nesse movimento contínuo, que marcam períodos de avanços e retrocessos, surge ainda o desafio de agir sobre a suspensão das aulas presenciais, provocada com a expansão da pandemia do coronavírus (COVID-19). Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo identificar e apresentar as principais estratégias adotadas na oferta da Educação do Campo, no contexto da gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEME) às 8 Escolas Municipais do Campo, durante os tempos de pandemia em 2020, com a suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino e o desenvolvimento das Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

A suspensão ocorreu em 19 de março de 2020, através de Decreto Executivo, e a partir dessa data, a SEME iniciou planejamento para execução da oferta da educação durante o período, com publicações de Ordens de Serviço e elaboração do Plano de Ação Pedagógica. Além disso, registra-se que ocorreu contínuo monitoramento pelo Conselho Municipal de Educação (CME), apreciando e deliberando sobre as ações executadas, através de Pareceres.

Com destaque, verificou-se a execução às Escolas do Campo de: 1 – Atividades Pedagógica Não Presenciais (Ensino Remoto), com entrega de atividades quinzenais no local de embarque do transporte escolar ou na residência dos estudantes; 2 – Projeto “São Gabriel - minha cidade educadora”, explorando o conceito de Cidade Educadora, quando do ingresso do município na Associação Internacional de Cidades Educadoras; e 3 – Programa Rádio Educação, com inserções diárias das direções e professores nas emissoras de rádios locais sobre diferentes temas pedagógicos, direcionado aos estudantes e suas famílias.

Este artigo é parte resultante da pesquisa intitulada “Gestão Educacional, Currículo Escolar e Formação Continuada na Educação do Campo do município de São Gabriel/RS”, desenvolvida no âmbito do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qual busca compreender, entre outros aspectos, o papel da Gestão Educacional para o desenvolvimento da Educação do Campo nas Escolas Municipais do Campo de São Gabriel/RS.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Percurso Metodológico e Teórico da Pesquisa

Para o contexto metodológico, utilizou-se da pesquisa explicativa, buscando apresentar o contexto de São Gabriel no enfrentamento da pandemia na área da educação, em particular nas Escolas do Campo. Para Gil (2008), as pesquisas explicativas "são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos" e reforça que "este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade".

Quanto a abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois preocupa-se com "a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação" (GIL, 2008) e, como ferramenta para interpretar as informações coletadas, procura compreender as experiências visualizadas, as representações e os comportamentos, sendo que essas estruturas relatadas são as referências das análises e interpretações. (CHIZZOTTI, 1998).

No contexto da técnica, utilizou-se do estudo de caso, pois busca aprofundar todos os aspectos vinculados ao objeto de estudo em análise. Gil (2008), contribui ao definir como "estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objeto, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado". Considerando a atualidade do fenômeno, Yin (2011) reforça que estudo de caso investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, explorando, descrevendo e explicando situações do mundo real.

Também utilizou-se da técnica de pesquisa-ação, que para Gil (2008) "se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa" e para Thiollent (2005, p. 14) "é um tipo de pesquisa social com base empírica", "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo" e "os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo".

No contexto da pesquisa, o primeiro autor é ocupante de cargo na SEME (inclusive esteve Coordenador das Escolas do Campo no período de 2017 a 2019) e é membro do CME, onde acompanhou e participou efetivamente no planejamento administrativo e pedagógico, construção dos projetos e nas normatizações do processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas nas Escolas do Campo, durante a pandemia com suspensão das aulas presenciais.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Registra-se, como base teórica, Caldart (2012) que nomeia a Educação do Campo como "um fenômeno da realidade brasileira atual", traduz como "prática social ainda em processo de constituição histórica" e como conceito em construção,

> [...] sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (CALDART, 2012, p. 259).

Para contribuir Kolling, Nery e Molina (1999) destacam que a construção de uma educação pensada a partir das vivências e dos interesses dos sujeitos pertencentes ao campo, com o objetivo de promover o desenvolvimento social e econômico, resgatar aspectos históricos e culturais, torna-se a escola como espaço de acolhimento, promoção de vida e emancipação social do sujeito.

Na trajetória dos documentos legais, cita-se Brasil (1988) que traz a educação como direito fundamental, e Brasil (1996) que define que na "oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural", com "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas", "organização escolar própria" e "adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Como marco da política da Educação do Campo, temos Brasil (2002) com as "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", e Brasil (2008), com as "Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo", como documentos que nortearam a oferta da educação aos povos do campo.

Com Brasil (2010a), a Educação do Campo tornou-se uma modalidade de ensino na estrutura educacional brasileira, reafirmando os dizeres da LDB e reforçando que "a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia". Para finalizar o contexto nacional, Brasil (2010b) trouxe a "Política de Educação do Campo", delimitando os cinco princípios para a educação do campo e ainda definiu o conceito de "escola do campo", como "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

desde que atenda predominantemente a populações do campo", e o conceito de "populações do campo" como:

> [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

No cenário municipal, citamos São Gabriel (2019) com a Resolução CME/SG Nº 009/2019, que "Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, no Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel/RS"; São Gabriel (2020), com o Parecer CME/SG Nº 06, o Parecer CME/SG Nº 07 e o Parecer CME/SG Nº 14; e São Gabriel (2021), com o Parecer CME/SG Nº 005, sendo que todos pareceres aprovados são relacionados a reorganização do calendário escolar, em razão da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, com a oferta de atividades pedagógicas não presenciais.

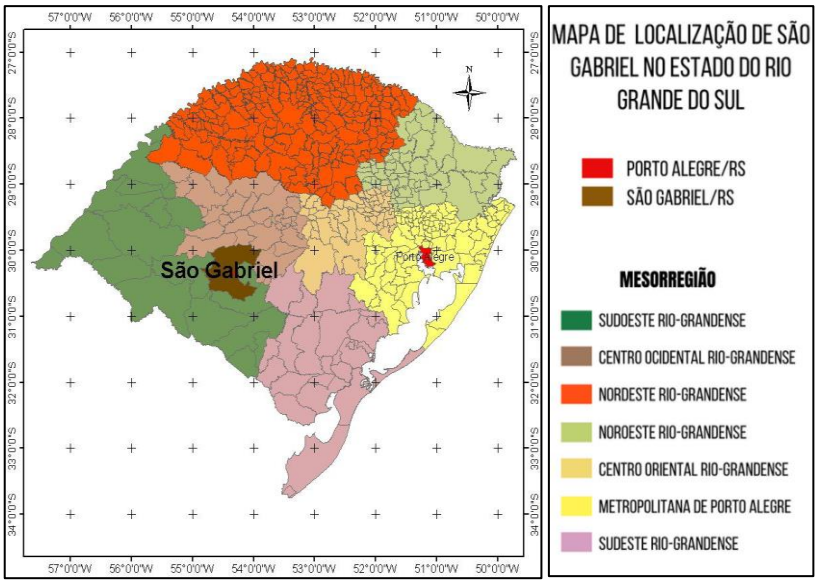
Contextualizando o município e as Escolas do Campo de São Gabriel/RS/Brasil

O município de São Gabriel localiza-se na Microrregião da Campanha Central e na Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense, conhecida popularmente como a Campanha Gaúcha (Figura 01), próximo da fronteira com a Argentina e o Uruguai. No contexto dos 497 municípios do estado do Rio Grande do Sul é o 37° maior em população (62 147 habitantes – estimativa IBGE/2020) e 6° maior em área territorial (5020 km^2).

Figura 01 - Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do RS

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.



Fonte: Pastorio (2015, p. 16).

No contexto educacional, o município possui 63 instituições de ensino, sendo 37 Escolas Municipais e destas, 8 Escolas do Campo (Figura 02), que no município de São Gabriel são denominadas de Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental (EMCEF). Das 8 instituições, 3 são chamadas de Escolas Multisseriadas (EMCEF Catão Peres, EMCEF João Giuliani e EMCEF Victoria D'Ávila Chiappetta) e 5 são chamadas de Escolas Polos (EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, EMCEF Ernesto José Annoni, EMCEF Jerônimo Machado, EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira, e EMCEF Mascarenhas de Moraes).

Figura 02 - Mapa das Escolas do Campo de São Gabriel/RS.



Fonte: Pastorio (2019, p. 217).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A espacialização atual das Escolas do Campo é reflexo do processo de nucleação, desenvolvido na década de 90 em São Gabriel, que segundo Pastorio (2015, p. 90) "[...] consistia no fechamento de pequenas escolas, ditas "isoladas" (na maioria, multisseriadas), agrupando-as em uma escola central (Nucleadas / Núcleos / Polos / Consolidadas)". Este projeto impactou 57 comunidades rurais, "(...) fechando 41 escolas (de menor porte/multisseriadas) e criando cinco novas escolas, denominadas de Escolas Polos", com a 1° escola em 1992, depois criadas em sequência 1994, 1995 e 1996, com a última em 1999 (PASTORIO, 2015, p. 90).

Essas instituições de ensino possuem uma designação própria, sendo denominadas oficialmente de Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental (EMCEF), regulamentado pelo Decreto Executivo N° 057, do dia 28 de agosto de 2018. (PASTORIO, 2019, p. 215). As escolas também aderem a um calendário letivo adaptado, respeitando as características físicas, sociais e econômicas de suas comunidades, com dias letivos integrais e alternados, onde cumprem-se as 800 horas previstas em lei, com flexibilização dos 200 dias letivos.

Início da Pandemia e as Atividades Pedagógicas Não Presenciais nas Escolas Municipais

O Ano Letivo de 2020 será marcado na história pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e as consequências em todos os setores sociais, inclusive na educação. No município de São Gabriel, a primeira mudança foi a suspensão das aulas presenciais pelo Decreto Executivo N° 024/2020, publicado no dia 19 de março de 2020 pela Prefeitura Municipal.

Naquele momento, o único objetivo da administração pública municipal era preservar a vida das nossas comunidades escolares. Ao mesmo tempo, a Secretaria Municipal de Educação iniciou estudos, considerando o acesso à educação como direito social fundamental previsto na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para encontrar amparo legal nas legislações vigentes e definir metodologias específicas ao contexto atual.

Como resultado, no objetivo de organizar o funcionamento e os procedimentos adotados para a manutenção da oferta da educação na rede municipal de ensino durante a suspensão das aulas presenciais, em decorrência da prevenção ao COVID-19, foi publicado

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

a Ordem de Serviço N° 002/2020, no dia 20 de março de 2020, que entre outros aspectos, definiu: "escolas [...] devem planejar e organizar as atividades a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição"; "professores devem disponibilizar aos estudantes, trabalhos quinzenais, preferencialmente por meio eletrônico"; "entregar as atividades imediatamente após a suspensão das aulas"; e "os professores são a referência do processo de ensino e de aprendizagem".

Como complemento, o setor pedagógico elaborou o Plano de Ação Pedagógica, delimitando a proposta geral de execução das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, e encaminhou para as Escolas Municipais, para que cada instituição procurasse adaptar ao seu contexto individual.

Para deliberar sobre o assunto, solicitamos ao Conselho Municipal de Educação, através do Ofício SEME Nº 040, de 20 de março de 2020, a análise sobre a Ordem de Serviço N° 002/2020. Como resultado, foi aprovado o Parecer CME/SG Nº 006, de 25 de junho 2020, que "Determina as instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino sobre a reorganização do calendário escolar em virtude do Coronavírus (COVID-19) e o desenvolvimento excepcional das atividades escolares, enquanto permanecerem suspensas as aulas presenciais e o período pós-pandemia".

Nas conclusões do Parecer, determinou à mantenedora o envio do Plano de Ação para análise do CME. Cumprindo o dispositivo, a SEME encaminhou o documento, onde foi aprovado o Parecer CME/SG Nº 07, de 06 de agosto de 2020, que "Aprova o Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais às Escolas Municipais, durante o período de suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia do coronavírus (COVID-19)".

Devido a continuidade da suspensão das aulas presenciais e aproximação do final do ano, foram encaminhados os Ofícios SEME Nº 107, 108, 109 e 110, de 02 de outubro de 2020, solicitando ao CME informações para encerramento do Ano Letivo 2020 e orientações para planejamento do Ano Letivo 2021. Como resultado foi aprovado o Parecer CME/SG Nº 14, de 30 de novembro de 2020, que "Orienta o Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel/RS para encerrar o ano letivo 2020 e fixar diretrizes para o ano letivo 2021, face à excepcionalidade da pandemia da COVID-19".

Além da Ordem de Serviço N° 002/2020 (20 de março), foram emitidas também as Ordens de Serviço N° 003/2020 (27 de abril), N° 004/2020 (01 de junho), N° 005/2020 (01

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

de julho), N° 006/2020 (01 de outubro), N° 007/2020 (26 de outubro) e N° 008/2020 (10 de dezembro), que ordenaram o funcionamento da rede municipal de ensino durante o Ano Letivo de 2020. Após o encerramento do Ano Letivo 2020, cumprindo o disposto no Parecer CME/SG Nº 14/2020, a SEME encaminhou o Relatório Final de Monitoramento e Acompanhamento das atividades realizadas no período de excepcionalidade, com o número e porcentagem de estudantes aprovados e evadidos por turma, para o Ensino Fundamental, Médio e Técnico e com o número e porcentagem de crianças que realizaram ou não as atividades não presenciais na Educação Infantil.

O Ano Letivo de 2021 iniciou ainda em janeiro, com a SEME protocolando o Plano de Ação Pedagógica, através do Ofício SEME N°15, de 29 de janeiro de 2021, cumprindo a orientação do Parecer CME/SG Nº 14, de 30 de novembro de 2020, sendo aprovado pelo Parecer CME/SG Nº 005, de 19 de fevereiro de 2021, que "Aprova o Plano de Ação Pedagógica, do ano letivo de 2021, da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS, para o desenvolvimento de atividades pedagógicas".

Com a presença da região em bandeira laranja no Mapa de Distanciamento Controlado do Rio Grande do Sul, a administração pública de São Gabriel aprovou o Decreto Executivo N° 10, de 04 de fevereiro de 2021, que permitiu a abertura da educação no modelo de Ensino Híbrido para as Escolas de Educação Básica. Situação reforçada nos Decretos Executivos N° 13/2021 (08 de fevereiro), N° 16/2021 (09 de fevereiro) e N° 19/2021 (15 de fevereiro), que mantiveram a educação aberta no modelo de Ensino Híbrido.

Porém, com a alteração no cenário da pandemia no município e o ingresso da região na bandeira vermelha no Mapa de Distanciamento Controlado do Rio Grande do Sul, levaram a proibição das aulas presenciais nas redes públicas e privadas do município de São Gabriel, do período de 23 de fevereiro até 1 de março, pelo Decreto Executivo N° 020, de 23 de fevereiro de 2021.

Para organizar o funcionamento das atividades pedagógicas não presenciais, com a continuidade da suspensão das aulas presenciais em 2021, denominado de Ensino Remoto, foi elaborada a Ordem de Serviço N° 001, de 24 de fevereiro de 2021. A partir do ingresso do município na bandeira preta no Mapa de Distanciamento Controlado, houve a aprovação do Decreto Executivo N° 022, de 27 de fevereiro, reforçando que a educação seguiria o Modelo de Operação de "Ensino Remoto" e Teto de Operação de Empregados em "Teletrabalho ou Presencial Restrito exclusivo para a equipe necessária à manutenção

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

mínima essencial do acesso à educação (por exemplo, operação da plataforma de educação ou entrega de material em formato físico, sob agendamento)".

Esse contexto foi reforçado no Decreto Executivo Nº 030/2021 (de 06 de março de 2021), no Decreto Executivo Nº 037/2021 (de 15 de março de 2021), no Decreto Executivo Nº 043/2021 (de 22 de março de 2021) e no Decreto Executivo Nº 054/2021 (de 10 de abril de 2021).

Atividades Pedagógicas Não Presenciais nas Escolas do Campo

O Ano Letivo de 2020, que iniciou no dia 01 de março, teve apenas 18 dias de aulas presenciais e o restante com o desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Na semana da suspensão das aulas presenciais (16 a 18 de março de 2020), as Escolas Municipais do Campo encaminharam atividades extras para os estudantes.

Constatado a permanência da pandemia, foi realizado a entrega das primeiras atividades no dia 30 de março, onde utilizou-se da Ordem de Serviço N° 002/2020, que determinou que "os professores devem disponibilizar aos estudantes, trabalhos quinzenais" e que "as escolas devem entregar as atividades imediatamente após a suspensão das aulas, priorizando o acesso e oferta da educação", sendo que "no caso das Escolas do Campo, respeitando as suas peculiaridades, deve ser adotado um regime que atenda a essa determinação, no menor tempo possível".

O regime adotado foi de envio em períodos quinzenais, encaminhado pelo transporte escolar público e terceirizado disponível, entregue no tradicional local de embarque ou na residência dos estudantes. No planejamento das atividades, a Ordem de Serviço N° 003/2020 trouxe que "os professores são referência no processo de ensino e de aprendizagem, assim, cabe a eles elaborar atividades adequadas ao estudante" e ainda reforçou "primando pela adoção de temáticas e adaptações curriculares relacionado ao contexto familiar e local, que favoreça o seu interesse em realizá-lo".

O contexto da Educação do Campo recebeu espaço importante no Parecer CME/SG Nº 006/2020, mencionando que:

> A diversidade e singularidade das populações do campo, o contexto das condições de acessibilidade (distância, meios de transporte e condições de trafegabilidade) e os aspectos socioculturais/socioeconômicos, exigem a adoção de múltiplas alternativas e estratégias para a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, no período de excepcionalidade.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O Parecer ainda destacou que "deve-se priorizar o planejamento de atividades que agregue o contexto familiar do aluno e seu vínculo com a terra, através de elementos de produção econômica, aspectos culturais e modo de vida, criando mecanismo de promoção dos objetivos de aprendizagens". Quando da adoção de atividades pedagógicas não presenciais, "exige a garantia dos conceitos de acesso democrático e de equidade pelas populações do campo, respeitando as suas peculiaridades", com "ampla estrutura de logística para que os estudantes e suas famílias tenham acesso as atividades".

Projeto "São Gabriel – minha cidade educadora"

O ano de 2020 marcou, além da pandemia, o ingresso do município de São Gabriel na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Iniciativa de cunho administrativo, que teve início em agosto de 2019, através da Secretaria Municipal de Educação (SEME), que aprofundou teoricamente o conceito, contatou pesquisadores da área, cumpriu os requisitos (criação da Lei Municipal de Cidades Educadoras, preenchimento do Termo de Adesão solicitando admissão, aceite dos princípios da Carta das Cidades Educadoras e pagamento da Quota Anual 2020) e recebeu o título de Cidade Educadora (Figura 03), em 11 de março de 2020, tornando-se a 9° no RS, 21° no Brasil e a 505° cidade no mundo (em 2021, já são 10 no RS, 22 no Brasil e 518 no mundo).

Figura 03 – Logo de São Gabriel Cidade Educadora.



Fonte: SEME (2020).

Para conhecimento, utilizando do principal documento sobre o assunto, a Carta das Cidades Educadoras da Declaração de Barcelona (1990), definiu Cidade Educadora:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens (AICE, 1994).

Para consolidação em São Gabriel, três aspectos foram considerados: 1 – responsabilidade e investimento do governo local na educação; 2 – bases históricas e culturais, com bens materiais e imateriais; 3 – atividades e eventos executados em âmbito local, pelos diferentes atores sociais. Inclui-se também os títulos de "Último Reduto dos Carreteiros", "Atenas Rio-Grandense", "Terra dos Marechais" e "Princesa das Coxilhas".

Seguindo o planejamento, após o ingresso na AICE, iniciaria a inserção do conceito no currículo escolar, anexando os princípios da Carta das Cidades Educadoras no fazer pedagógico escolar, servindo de guia no planejamento, emergindo práticas docentes individuais e coletivas, de valorização dos saberes, do tempo e do espaço dos estudantes.

Porém, quando houve a confirmação do ingresso do município em março, estávamos no princípio da pandemia e a administração pública não realizou a divulgação. A situação de calamidade pública continuou e aliado as incertezas vinculadas ao planejamento das atividades pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação divulgou oficialmente no dia 22 de maio de 2020, e concomitante, como forma de desenvolver o conceito de Cidade Educadora nas Escolas Municipais e contribuir no trabalho pedagógico dos professores no momento, foi criado o projeto intitulado de "São Gabriel – minha cidade educadora".

A ação estava estruturada em três fases: Fase 1 denominada de "O lugar de onde eu falo" (refletir sobre o contexto sociocultural em que vivem, minha casa e minha comunidade); Fase 2 de "A identidade da minha cidade" (pesquisar e compreender as bases históricas e culturais de São Gabriel/RS); e Fase 3 de "A cidade que me forma e me respeita" (promover e proporcionar a definição de território educativos na constituição da formação integral dos sujeitos).

Em junho/julho de 2020 foi executado a Fase 1, onde contribuiu para que o professor pensasse ações incorporando o olhar sensível e observador dos próprios alunos sobre os seus elementos proximais, como a residência, a família, a comunidade, aspectos previstos nos princípios do conceito de Cidade Educadora (Figura 04). Como as aulas presenciais estavam suspensas, o projeto contribuiu para nortear os professores no planejamento das atividades pedagógicas não presenciais, em particular nas Escolas do Campo.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Figura 04 - Mosaico do Projeto "São Gabriel – minha cidade educadora" na EMCEF Ernesto José Annoni, da proposta de confecção de maquete do lugar preferido da residência.



Fonte: SEME (2020).

As Fases 2 e 3 do projeto não foram executadas, pois após as publicações do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Municipal de Educação, que regulamentou as atividades pedagógicas durante a suspensão das aulas presenciais e previu o cômputo da carga horária desse período para fins de calendário escolar, a partir de agosto (segundo semestre letivo do ano) foi solicitado às escolas o aprofundamento teórico dos currículos dos anos escolares, dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento, para a finalização do ano em dezembro.

Projeto Rádio Educação às Escolas do Campo

A suspensão das aulas presenciais desafiou os professores em planejar as atividades pedagógicas não presenciais. Entre os aspectos a serem considerados durante os planejamentos, estavam o de manter vínculo com os estudantes; os limites de avançar nos conteúdos; qualidade e quantidade das atividades; processos de monitoramento e avaliação das atividades; aspectos emocionais e psicológicos; distanciamento da comunidade escolar; e, aumento dos números de óbitos e positivados para a COVID-19, sem previsão de retorno das aulas presenciais. Esse cenário complexo e de incertezas, contribuiu para a criação de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

novas iniciativas, como a proposição do Projeto Rádio Educação (Cartaz do Projeto na Figura 05), com metodologias pedagógicas adaptadas ao contexto atual.

Figura 05 - Cartaz do Projeto Rádio Educação das Escolas do Campo



Fonte: SEME (2020).

O projeto foi idealizado pela diretora da EMCEF Mascarenhas de Moraes, professora Maria Sodenir Garcia de Freitas, e realizado com apoio e organização das Escolas do Campo, Secretaria Municipal de Educação e Emissora de Rádio Batovi, com posterior ingresso da Emissora de Rádio Tchê São Gabriel. A proposta teve como objetivo aproximar Escolas do Campo e Comunidades Rurais, durante o período de pandemia, com mensagens, informações e conhecimento pelas emissoras de rádio de locais, e teve sua divulgação oficial no dia 22 de junho de 2020.

A execução do projeto contava inicialmente com inserções diárias às 08 horas e 20 minutos na Emissora de Rádio Batovi, com duração total de 10 minutos, sob a responsabilidade das Escolas do Campo. Das 8 instituições de ensino do campo, as 3 Escolas Multisseriadas não participaram da execução por possuírem um único docente, ficando os dias da semana fixos para as 5 Escolas Polos, por possuírem maior grupo de profissionais, constituídos por direção e professores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo.

Os primeiros programas foram executados pelas equipes diretivas das escolas, com mensagens dos integrantes da Secretaria Municipal de Educação, apresentando o projeto e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

convidando os membros das comunidades escolares a acompanharem diariamente o programa. Após, as produções dos áudios ficaram a cargo dos professores, inicialmente utilizados para suas apresentações individuais, explicação das atividades enviadas e abordagem do conceito de Cidade Educadora, e aos poucos avançando em temas e conteúdos dos componentes curriculares. Os programas eram planejados e organizados pelas direções, enviados no dia anterior a transmissão à emissora.

Considerando o objetivo do projeto, a metodologia utilizada pelos professores buscava atingir os estudantes matriculados nas Escolas do Campo, mas também aproximar todos os integrantes das comunidades escolares. Os professores foram desafiados em produzir áudios para além de seus alunos, levando as instituições de ensino para todos do grupo familiar, para as residências das comunidades rurais.

Nesse sentido que iniciou um trabalho diversificado, com contação de histórias; lendas e parlendas do folclore brasileiro; contos e causos da história local; e a partir do dia 13 de agosto, utilizou-se das principais datas comemorativas de cada semana, como tema gerador coletivo, que através de um trabalho interdisciplinar, cada professor abordava o tema considerando o seu componente curricular e sua área de atuação na produção dos áudios. Ao mesmo tempo, buscou unificar os programas de rádio com as atividades enviadas presencialmente.

O projeto obteve um expressivo engajamento por parte dos professores das escolas e por parte das comunidades escolares. No contexto local, uma segunda emissora se interessou pela proposta e convidou o projeto, com a primeira transmissão às 20 horas no dia 24 de julho, na Emissora de Rádio Tchê São Gabriel.

O encerramento do projeto aconteceu no dia 27 de novembro, com agradecimento da Secretaria Municipal de Educação ao empenho das direções e professores das Escolas do Campo, na organização dos programas, para levar mensagens, informações e conhecimentos, em um gesto de acolhimento e carinho, mantendo o vínculo entre escola e comunidade pelas emissoras de rádio locais.

O Projeto Rádio Educação teve ótima repercussão no cenário estadual, sendo matéria (Figura 06) no Programa Bom Dia Rio Grande da RBS TV RS[1] (emissora filiada à Rede Globo), no dia 06 de agosto, sendo reconhecido como importante iniciativa de enfrentamento

[1] Link da reportagem no Programa Bom Dia Rio Grande da RBS TV RS (06 de agosto de 2020): https://globoplay.globo.com/v/8755930/.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

da pandemia na área da educação, que auxilia na aproximação entre escola e comunidades escolares, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Figura 06 - Matéria do Projeto Rádio Educação das Escolas do Campo de São Gabriel no Programa Bom Dia Rio Grande da RBS TV RS



Fonte: SEME (2020).

Também houve publicidade em outros veículos de imprensa (Figura 07), com destaque no Jornal Diário de Santa Maria[2] (online), no Jornal GaúchaZH[3] (impresso e online) e no Jornal Online Coletiva Net de Porto Alegre/RS[4] (online).

[2] Link da reportagem no Jornal Diário de Santa Maria: https://bityli.com/aPPru.
[3] Link da reportagem no Jornal GaúchaZH: https://bityli.com/uCAeK.
[4] Link da reportagem no Jornal Online Coletiva Net de Porto Alegre/RS: https://bityli.com/kLVns.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Figura 07 - Mosaico de notícias do Projeto Rádio Educação na impressa estadual.



Fonte: SEME (2020).

Considerações finais

A pandemia desafiou o mundo a repensar as suas organizações habituais. Como forma de enfrentar ao momento, cada setor procurou criar alternativas, estratégias e procedimentos para continuar agindo em seus locais de atuação, adaptando ao contexto, incluindo a área da educação.

Quando da suspensão das aulas presenciais em março de 2020, o principal objetivo da Secretaria Municipal de Educação foi de garantir a continuidade do acesso ao direito a educação, previsto na Constituição Federal (1988), e de manter o vínculo entre escola, direção e professores, com os estudantes e suas famílias. Desta forma, foi adotado o modelo de Atividades Pedagógicas Não Presenciais, atualmente designado como Ensino Remoto.

A Educação do Campo, historicamente foi relegada ao segundo plano na agenda política nacional. Porém, considerando a característica da Escola do Campo como referência social local e que se constituí como importante espaço de encontro dos integrantes da comunidade e consequentemente de produção de saberes, essas instituições de ensino, não poderiam ficar desassistidos durante esse período. Além disso, por vezes, a escola é o único serviço público de acesso das comunidades rurais.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Na semana da suspensão das aulas presenciais, as Escolas do Campo encaminharam atividades pedagógicas extras, antes do início do período. Quando decretado oficialmente a suspensão, sucederam-se atividades planejadas, em períodos quinzenais, até o final do ano letivo, encaminhadas pelo transporte escolar e entregues nos tradicionais locais de embarque ou na residência dos estudantes.

As primeiras atividades tiveram como única finalidade o de manter o vínculo. Porém, com a continuidade da suspensão, o período de incertezas e professores preocupados com as atividades que estavam sendo planejadas, que surgiu a proposta do Projeto "São Gabriel – minha cidade educadora" em maio de 2020. O objetivo era de contribuir com subsídios conceituais às iniciativas e ações de cunho pedagógico por parte dos professores, podendo criar atividades que contemplassem o conceito de Cidade Educadora e, principalmente, que provocasse um novo olhar para o contexto local dos estudantes, sendo esse contexto muito importante ao considerar a necessidade do resgate e valorização da história e da cultura das comunidades rurais nas Escolas do Campo.

Em junho, intensificam-se as dificuldades vinculadas ao contato entre escola e comunidade, e expõe o baixo acesso as tecnologias pelas comunidades rurais, tanto de aparelhos, como de sinal de telefonia e de internet, por exemplo. Nesse sentido, que surge o Projeto Rádio Educação, pois as ondas de rádio é a tecnologia mais democrática na área rural do município, chegando a 100% das residências dos estudantes das Escolas do Campo.

O Rádio Educação, criado pela Diretora Maria Sodenir Garcia de Freitas, organizado e executado pelas direções e pelos professores das Escolas do Campo, serviu para manter o vínculo com os alunos e suas famílias, através de uma nova metodologia. Além disso, possibilitou o envio de importantes mensagens, informações, conhecimento, histórias sobre diferentes assuntos e temáticas.

O grande desafio encontrado no desenvolvimento do projeto, considerando o planejamento e a produção dos programas, foi de conseguir chegar no público-alvo. Por se tratar de um canal de comunicação gratuito e democrático, que o acesso ocorria por diferentes pessoas, ou seja, que os ouvintes não eram exclusivamente os estudantes, as direções e os professores tiveram que adaptar os conteúdos e a linguagem dos programas, para chegar a todos os integrantes das comunidades rurais.

Para finalizar, percebe-se que São Gabriel foi um dos primeiros municípios gaúchos a definir as Atividades Pedagógicas Não Presenciais na rede de ensino, antes mesmo de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 94 a 114, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

existir normatizavas sobre o assunto, que garantisse o cômputo da carga horária para o cumprimento do calendário escolar. Além disso, todas as orientações e determinações foram devidamente planejadas e documentadas, como forma de organizar o funcionamento do período.

Registramos a importância para o contexto educacional local da existência do Sistema Municipal de Ensino, com o funcionamento efetivo do órgão do Conselho Municipal de Educação (CME), que possui caráter deliberativo, consultivo, normativo, fiscalizador, propositivo e mobilizador. Durante a pandemia e a suspensão das aulas presenciais, o CME vem acompanhando todas as ações executadas na rede municipal de ensino, apreciando e deliberando sobre o assunto, como forma de contribuir no funcionamento da educação.

Por fim, apesar do período de pandemia, o município de São Gabriel encontrou formas legais e com definição de normas próprias, para a continuidade da oferta da educação na rede municipal de ensino, com um olhar sensível e humano às Escolas do Campo. Saber que a Educação do Campo, mesmo em tempo de retrocesso educacional, em razão da calamidade pública vinculado a pandemia, vem se mantendo viva, ativa, articulada e propondo alternativas de enfretamento do momento, demonstra que São Gabriel está consolidada como local que se faz Educação do Campo e, principalmente, buscando atender com equidade e qualidade as comunidades rurais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n° 4/2010. Brasília: MEC, 2010a.

BRASIL. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Decreto n° 7.352/2010. Brasília: MEC, 2010b.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, Cortez, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Castagna Molina (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

PASTORIO, Eduardo. Alteração da Nomenclatura das Escolas do Campo: dispositivos legais e teóricos. In: SOARES, Jeferson Rosa. **Educação Brasil**. Chapecó/SC: Livrologia, 2019. v. 7, p. 215-231.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SÃO GABRIEL. **Projeto minha Cidade Educadora.** Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel**.** São Gabriel/RS: SEME/SG, 2020.

SÃO GABRIEL. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo, no Sistema Municipal de Ensino de São Gabriel/RS**. Resolução CME/SG Nº 009/2019. São Gabriel: CME, 2019.

SÃO GABRIEL. **Pareceres**. Parecer CME/SG Nº 06/2020, Nº 07/2020, Nº 14/2020 e Nº 005/2021. São Gabriel: CME, 2020/2021. Disponível em: https://cmedsg.wixsite.com/cmesg/pareceres.
SÃO GABRIEL. **Ordens de Serviço**. Ordem de Serviço SEME Nº 002/2020, Nº 003/2020, Nº 004/2020, Nº 005/2020, Nº 006/2020, Nº 007/2020, Nº 008/2020 e Nº 001/2021. São Gabriel: SEME, 2020/2021.

SÃO GABRIEL. **Decretos Executivos**. Decreto Executivo N° 024/2020, N° 10/2021, N° 13/2021, N° 16/2021, N° 19/2021, N° 020/2021, N° 022/2021, Nº 030/2021, Nº 037/2021, Nº 043/2021 e Nº 054/2021. São Gabriel: Prefeitura Municipal, 2020/2021. Disponível em: https://www.saogabriel.rs.gov.br/Portal/comunidade/publicacoesLegais.html.

SÃO GABRIEL. **Secretaria Municipal de Educação**. Página Oficial no Facebook. São Gabriel: SEME, 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/seme.saogabriel.

SÃO GABRIEL. Conselho Municipal de Educação. Site Oficial. São Gabriel: CME, 2021. Disponível: https://cmedsg.wixsite.com/cmesg.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2011.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR RIET EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Saberes experienciais em tempos de pandemia: narrativas docentes

Experiential knowledge in times of pandemic: teaching narratives

Conocimiento experiencial en tiempos de pandemia: enseñanza de narrativas

Rodrigo Avella Ramirez
Unidade de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: Roram100@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8468-2851

Alice Turibio Narita
Unidade de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: aliceturibio@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9006-3176

Thiago Vieira de Matos
Unidade de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: thiago.matos@cpspos.sp.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4113-2558

Resumo: Este artigo tem por objetivo interpretar como professores da educação profissional ressignificaram suas práticas docentes após terem suas rotinas e dinâmicas de aula transformadas pelo ensino remoto, adotado em meio à pandemia do Covid-19. Buscou-se fundamentação teórica em Tardif (2014) por ressaltar o valor da experiência profissional como fonte de saberes. Entrevistas com professores de várias instituições de educação profissional do estado de São Paulo, conduzidas por meio de roteiros semiestruturados e com foco em casos de ensino, constituem o eixo metodológico adotado. Os resultados indicam que, mesmo lecionando em instituições distintas, as percepções e atribuições de significados dos docentes diante deste novo modelo de aulas possuem denominadores em comum.
Palavras-chave: Narrativas. Pandemia. Saberes docentes.

Abstract: This paper aims to interpret how teachers from professional education have re-signified their teaching practices after having their routines and classroom dynamics transformed by emergency remote teaching (ERT), adopted in the midst of the Covid-19 pandemic. Theoretical basis was sought in Tardif (2014) for emphasizing the value of professional experience as a source of knowledge. Interviews with teachers from various professional education institutions in the state of São Paulo, conducted through semi-

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

structured scripts and focused on teaching cases, constitute the methodological axis adopted. The results indicate that, even teaching in different institutions, the teachers' perceptions and assignments of meanings in face of this new model of classes have common denominators.
Keywords: Narratives. Pandemic. Teaching knowledge.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo interpretar cómo los profesores de educación profesional han vuelto a significar sus prácticas docentes después de que sus rutinas y dinámicas de aula se transformaran por la educación a distancia, adoptada en medio de la pandemia Covid-19. Se buscó una base teórica en Tardif (2014) para enfatizar el valor de la experiencia profesional como fuente de conocimiento. Las entrevistas a docentes de diversas instituciones de educación profesional del estado de São Paulo, realizadas a través de guiones semiestructurados y enfocadas en casos de enseñanza, constituyen el eje metodológico adoptado. Los resultados indican que, aun enseñando en diferentes instituciones, las percepciones y asignaciones de significados de los docentes ante este nuevo modelo de clases tienen denominadores comunes.
Palabras clave: Narrativas. Pandemia. Enseñanza del conocimiento.

Data de recebimento: 16/03/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14379

Introdução

A crise causada pelo COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, espalhou-se pelo mundo a partir de novembro de 2019 e, ainda que tenha sido desenvolvida a vacina para imunizar a população mundial, seu poder de transmissão continua massivo e crescente, pois a distribuição e planos de imunização estão sendo ainda implementados pelos governos de Estado ao redor do mundo. No caso brasileiro, medidas de isolamento social e "lockdown" têm sido impostas na tentativa de conter a transmissão comunitária do vírus, que, no momento em que esse artigo está sendo escrito, ainda está descontrolado e permanece pressionando os sistemas de saúde, que vêem seus leitos de clínica médica e unidades de tratamento intensivo completamente utilizados. Assim, além dos eventos de escala global, como as Olimpíadas, sofreram impacto aqueles de escala local, como campeonatos esportivos, de maneira que a aglomeração de pessoas foi amplamente desestimulada e tais medidas foram submetidas a todos os espaços que pudessem reunir muitas pessoas, inclusive escolas.

Deu-se início, nas instituições de ensino, a discussão acerca de como as atividades educacionais se desenvolveriam neste cenário. A medida em que as escolas não puderam retomar suas atividades presenciais, iniciou-se a busca por ferramentas que pudessem viabilizar as aulas de forma remota. Após um ano – as medidas de isolamento e quarentena começaram a ser implantadas em março de 2020 – muitas tentativas foram utilizadas pelas

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

instituições de ensino na direção de tentar viabilizar os espaços de aprendizado para as plataformas digitais.

Esta transformação impactou a prática docente, as metodologias, as ferramentas de aula e até o raciocínio pedagógico do docente para que a aprendizagem acontecesse, agora, de forma virtual, onde a sala de aula não é mais um espaço físico, mas diversos. Baseando na teoria dos saberes de formação docente de Maurice Tardif, indaga-se o que o professor está aprendendo, em sua prática, neste momento de pandemia. O que vê hoje, em seu fazer pedagógico, que não via antes de as escolas serem fechadas? Nesse sentido, esse artigo procura compreender, a partir dos relatos de professores da educação profissional, como essas mudanças foram implementadas, percebidas e como influenciaram seu fazer pedagógico e de que maneira esses docentes puderam resignificar suas práticas na tentativa de manter.o exercício pedagógico vivo em meio ao que vem sendo chamada de a maior crise sanitária do novo século..

Desenvolvimento

Conforme afirma Ramirez (2014, p. 77), ao se considerar a atuação profissional como fonte, em si, de saberes, pode-se intuir que ensinar seja mobilizar saberes, utilizá-los. E ao mesmo tempo em que mobiliza seus saberes, o docente constrói outros, no seu dia a dia de trabalho, que agrega, paulatinamente, àqueles que possui. Portanto, contribuem para o seu desenvolvimento profissional o contato com os conteúdos da(s) disciplina(s), a metodologia, os planos e os currículos adotados pela instituição de ensino, bem como as relações sociais que estabelece no *locus* de trabalho, com seus pares, colegas e alunos. E podem, ainda, ser consideradas potencializadoras de seus saberes, as situações de aprendizagem que o docente elabora, bem como adversidades que enfrenta tanto na escola como na sociedade em que vive, que, de alguma maneira, impactam sua prática pedagógica.

> A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos (FRANCO, 2012 p. 203).

O contexto histórico em que se vive, marcado pela pandemia gerada pela COVID-19 que, de acordo com o Ministério da Saúde é uma doença causada pelo novo corona vírus,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

identificado na China em 2019, alterou, no mundo inteiro, o *locus* da prática docente impactando-a de uma maneira sem precedentes.

> Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo corona vírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. (BRASIL, 2020).

A pandemia fechou as escolas obrigando os professores a (re)construir o seu saber pedagógico a fim de prosseguir com a prática docente. Re(construir), pois, de acordo com Tardif (2014, p. 16), o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho na escola e na sala de aula. E, ainda, que esta relação, de seu saber com o trabalho, lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Porém, embora a pandemia não possa ser classificada como situação habitual, ela alterou as vidas humanas, impondo uma nova situação cotidiana. E, no que diz respeito aos professores, o novo normal impôs a virtualização da escola e o ensino remoto. Assim, como em Tardif (2002, p. 57), o trabalho, ao modificar o homem e sua identidade, modifica também o seu "saber trabalhar" de forma que a sua prática e seu encontro com a realidade da forma que se apresenta incrementa ao profissional e, consequentemente às organizações novos aprendizados e meios de exercer a sua atividade.

Considerando que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho (TARDIF, 2014 p. 17), indaga-se o que o professor está aprendendo, em sua prática, neste momento de pandemia. O que vê hoje, em seu fazer pedagógico, que não via antes de as escolas serem fechadas? E, aprofundando, o que poderá emergir como práticas que podem ser adotadas na direção de uma sala de aula que não mais se limita às fronteiras do espaço físico?

Na busca por respostas para estas perguntas, recorre-se à pesquisa narrativa por meio de entrevistas semiestruturada com professores de instituições de ensino técnico do estado de São Paulo.

> A pesquisa narrativa pode ser desenvolvida a partir do contar e do vivenciar histórias. O "contar de histórias" se realiza quando o pesquisador ouve as histórias dos seus colaboradores sobre as experiências que eles vivenciaram. Esse "ouvir" pode ser entendido para além da escuta da fala,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> no sentido literal, ou seja, o pesquisador por se valer de textos escritos (autobiografias, documentos, cartas, diários, anotações, entre outros) compostos pelos participantes, nos quais são narrados os sentidos atribuídos sobre as experiências. Nesse caso, o pesquisador não presenciou, não observou ou não vivenciou as experiências junto com os participantes. A sua contribuição ocorre no momento do contar e construir sentidos a essas histórias (MARIANI, 2016, p. 115).

Entende-se que ao relatar suas experiências, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre seus comportamentos e atitudes e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas. Pois, ao refletirem, organizam, problematizam e interpretam suas experiências de maneira que ao se tornarem significativas, tornam-se, também, formativas. Como afirma Tardif

> O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhe são próprias (TARDIF, 2002 p. 58).

Nesse sentido, o conhecimento advindo dessas experiências contribui para o aprofundamento da compreensão acerca de um determinado tema, em que uma história contada, ao ser extraída pelo ouvinte do contexto narrado, pode ser re-contextualizada em outras situações ou experiências, produzindo novas compreensões entre os contadores e os ouvintes (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015 p. 22).

Segundo Somekh,

> o trabalho de narrativas e história de vida dá a oportunidade de reexaminar a pesquisa social reconhecendo a complexidade dos encontros humanos e incorporando a subjetividade humana ao processo de pesquisa (SOMEKH; LEWIN. orgs. 2015, p. 217).

Assim, ao se observar o cenário produzido pela COVID-19 ao redor do mundo, considera-se importante a colaboração que as experiências vividas pelos docentes podem trazer para o cenário educacional à luz de toda transformação decorrente do isolamento social, uma vez que o objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a narrativa vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e suas atuações dentro dele (SOMEKH; LEWIN. orgs. 2015, p.219).

É importante destacar, ainda, que segundo Altan e Lane (2018 p. 1), os professores são agentes de mudança na sociedade, pois têm maior influência no desenvolvimento dos alunos. Logo, espera-se que os professores estejam dispostos a lidar com as rápidas mudanças e as

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

inovações do Século XXI. Tal disposição (atitude) dos professores também é importante para outros aspectos das experiências de aprendizagem dos alunos.

Portanto, conhecer como os professores da educação profissional têm lidado com as mudanças neste momento de pandemia é relevante uma vez que atitudes têm sido relacionadas aos comportamentos e crenças, e estas influenciam a prática docente tanto quanto os conhecimentos curriculares e todos estes saberes têm um impacto duradouro no processo de ensino e aprendizagem.

Método

O recorte teórico que se utilizou no presente estudo está amparado, também, no método de histórias de vida ou narrativas, em que os discursos acerca de uma determinada experiência carregam saberes de um determinado assunto a partir da vivência de uma pessoa ou grupo social, em que "o objetivo da história de vida é compreender a interação entre mudança social, vidas e ação de indivíduos e grupos"(SOMEKH; LEWIN. orgs. 2015).

Segundo Oliveira (2017), a relevância da pesquisa narrativa se confirma, pois,

> No contexto nacional, o uso da Pesquisa Narrativa em educação se tornou um procedimento metodológico o qual possibilita trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito. Assim, a pessoa passa a ser vista não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim, o próprio processo da investigação (OLIVEIRA. 2017, p.12155)

O contexto apresentado é o isolamento social, medida de contenção para evitar os avanços da pandemia causada pelo COVID-19. Para que se pudesse conhecer mais a fundo os saberes gerados nessa abrupta transformação global com efeitos, também, no âmbito educacional e para que se pudesse tirar dessa vivência aprendizado e reflexão, foram convidados docentes de instituições de ensino profissional, mestrandos pelo Programa de Pós Graduação do Centro Paula Souza – SP, que vivenciam os papéis de docentes e alunos em processos de ensino e aprendizagem no recorte aqui proposto.

Foram entrevistados, utilizando a plataforma Microsoft Teams, disponibilizada pela unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Paula Souza, docentes com diferentes formações, de três instituições de ensino profissional, localizadas na cidade de São Paulo. As entrevistas foram realizadas de forma separada, conduzidas pelos autores e utilizou-se uma pesquisa qualitativa, com perguntas estruturadas e direcionadas para se conhecer as experiências e os saberes gerados pelo docente neste novo cenário global.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Resultados e discussões

A pandemia trouxe desafios inesperados. Com ela foi preciso adequar as práticas educacionais para que o processo de aprendizagem não parasse, o que causaria grande prejuízo pedagógico aos estudantes e ao país. Porém, a adaptação do ensino presencial para o ensino na modalidade remota provou-se desafiadora para todos os atores do contexto educacional, sobretudo os docentes.

Em uníssono, os relatos dos docentes arguidos sinalizam o grande impacto que essa migração da sala de aula presencial para a modalidade remota causou em suas rotinas, bem como no modo como estruturam suas atividades de docência.

As falas a seguir apontam como primeira necessidade ao processo de adaptação para a modalidade de ensino remoto, tanto dos alunos como dos docentes, o acesso e o uso da tecnologia.

> Voltando para a questão do isolamento decorrente da pandemia, isso modificou muito [minhas aulas] porque, o que acontece? Eu não tenho mais essa possibilidade de controlar, né? De orientar, de sugerir o trabalho em equipe porque nem todos têm acesso à internet. Eu tenho uma turma que 30% da turma desistiu. É, 30%! Eram trinta e poucos alunos e na verdade ficaram 20. E aí, o que acontece? Desses 20, 12 assistem às aulas; 10 às vezes; 6 às vezes, né? O máximo são 12, 13 alunos. Então, assim, você perde o controle, e não tem mais. Ele vai entrar [na aula] no seu tempo; as aulas são gravadas. (Docente F. R.)

> Olha, no começo foi mais complicado porque os alunos falavam 'não tenho acesso, onde eu moro não chega o sinal, não tenho equipamento', foi meio complicado. Agora está melhor porque quando nós começamos a fazer isso lá em abril, a gente já começou a explicar para eles como é que eles iam fazer quando estivessem em casa, né? Mas, também, tem aqueles alunos que começaram a se sentir psicologicamente abalados com relação a isso. Pelo menos é o que me demonstraram com o que eles comentavam com a gente, falando que não conseguem se concentrar, não conseguem entrar na aula, ficam muito preocupados. Então foi bem complicado no começo, agora está melhor, mas ainda tem aqueles alunos que falam que não conseguem. (Docente A. S.).

O saber docente pode ser analisado a partir da relação com seu trabalho na escola e na sala de aula, tanto presencial quanto virtual. Esta relação, de seu saber com o trabalho, lhe oferece meios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

> [No começo] foi um grande desafio para mim; foram dois polos. O primeiro foi realmente criar paz. Tudo aqui [na instituição] é presencial e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> até então eu nunca tinha trabalhado dessa forma remota, né? Eu tentei fazer essa operação de acordo com a forma como eu já havia aprendido fazendo cursos online. Mais uma vez eu trago para [a docência] a forma como eu aprendi. Isso da maneira como eu aprendi, a forma como eu fiz minha pós-graduação e duas outras pós-graduações, e até faço diversas ações do Centro Paula Souza e outros cursos. Eu gosto muito de aprender e com essa nossa rotina doida e como a gente está ali, é tão maravilhoso. Vamos dizer que é legal estudar de forma remota on-line, quando começou a pandemia, eu teria que fazer isso. (Docente B. F.).

Os alunos transpareçam seu descontentamento pela falta de acesso à tecnologia, o que em alguns relatos levou ao aumento da evasão nas aulas remotas. Alguns haviam se habituado ao ensino presencial e às interações que uma aula presencial nos permite e agrega à construção do conhecimento.

Os educadores, por sua vez, ao perceberem a dificuldade de adaptação dos alunos perante as aulas remotas, passaram por um processo de autorreflexão das suas práticas a fim de criar novas estratégias de ensino para a modalidade remota, aprendendo com a exploração de novas ferramentas digitais que seriam úteis para o ensino na modalidade remota, ou seja, desenvolveram novos saberes experienciais, como pode ser percebido no relato abaixo.

> Mas, o que eu tenho procurado fazer? Muitas atividades durante a aula, eu fui buscar no assistente Google. Procura no Google, no YouTube, porque você tem que aprender. Então, tive que aprender a trabalhar com a ferramenta do Teams; e eu tive que ensinar os meus alunos a trabalharem. Alguns não conseguiram e desde o começo da pandemia desistiram porque acharam muito difícil. Por mais que eu tentasse, eu não conseguia. Os demais docentes também não. E aí, o que acontece? Você vai perdendo. E a aula pra mim ficou muito chata porque eu ando durante a aula, eu converso, eu peço exemplo, eu faço *brainstorming*, eu faço um monte de coisa. E aí o que eu venho tentando fazer? A mesma coisa de forma remota. Então, eu abro lá, o Mentimeter, antes de começar a aula ela, e pergunto: Pessoal, a aula de hoje é sobre tal tema, o que vocês acham a respeito? Compartilho com eles o link do Mentimeter através do chat. Eles respondem: Está difícil. Tenho dúvida ainda. E aí, com base em todas as argumentações, todas as sugestões, ideias e críticas, eu início a aula. E aí vem a parte conceitual que, não tem como, não dá pra você não passar o conceito, né? E fica chato porque eles ficam ouvindo. Aí, de slide a slide, eu brinco; eu abro, peço para eles falarem: Fulano, o que você achou disso? Eu chamo pelo nome porque tem gente aqui que liga e fica pra lá; que está participando e não está presente. Eu já peguei aluno assim. Eu chamo, chamo, e o aluno não responde. Então, eu faço muito isso. Eu chamo um por um todas as aulas e faço perguntas direcionadas. E ao final, nós muitas vezes voltamos pro Mentimeter até pra ver o que mudou, se eles compreenderam. Eu faço exercícios no Google, né? No Google Forms para eles responderem. Na hora eu utilizo o Socratic, utilizo o Kahoot, eu faço tudo em todas as aulas porque fica muito chato uma aula conceitual. Por mais que eles deem exemplos, por mais que eles façam, que participem,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> né? E você sabe quais são os [alunos] que participam. E fora isso, eu gravo a aula e às vezes baixo pro YouTube e compartilho o link da aula, mais o link do vídeo, mais um material de aula no Google Classroom. Porque, aí aqueles que não puderam assistir naquele momento assistem depois. Estou com bastante dificuldade em trabalhos em equipe, que eu fazia muito em sala de aula, agora, por conta da distância deles, né? da internet, eu já consigo fazer trabalhos com no máximo 2, 3 alunos, né? E a maioria individual. (Docente F. R.).

O que se percebe, pelo exposto acima, é que os saberes e as competências dos professores estão em constante transformação e foram completamente ressignificadas no período em que esses precisaram desenvolver novas habilidades para adaptar seu trabalho – o fazer docente – ao período de pandemia.

Além das dificuldades com o desenvolvimento dos saberes técnicos que o momento requer, neste relato fica evidente o isolacionismo da profissão docente, ou seja, não há um trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes.

> Bom, como eu já sou um fuçador nato, eu me dei bem com relação a essas novas atividades aí. O SENAI também nos amparou muito bem, porque já começou lá em abril a fazer o Webinar e explicar para gente o que a gente ia fazer. Os professores da escola que já utilizam essas ferramentas se dispuseram a explicar para gente como a gente faria. Então, a gente teve um amparo bom em relação a isso e a qualquer momento a gente pode [*perguntar*]: Eu estou com uma dúvida aqui. o que vocês podem fazer? A gente manda no grupo e resolve na hora, né? Então, a gente está se virando bem com relação a isso. Eu não sei como é que estão os outros professores aí fora, mas a gente tá se dando bem. Então, tenho usado bastante o Teams, tenho usado Forms, tenho usado OneDrive, tenho feito vídeos. (Docente A. S.).

Por outro lado, o relato acima traz uma situação oposta, na qual há um trabalho colaborativo no desenvolvimento e na troca de experiências.

> Virei um especialista em editar vídeos agora, utilizando, por exemplo, pego lá um link de um vídeo do Telecurso, e aí eu tenho que colocar no chat, colocar na tela, e disponibilizar no WhatsApp também, para que eles consigam acompanhar. 'Você tem três lugares aí para clicar e assistir esse vídeo. Vou dar 30 minutos para você assistir.' A gente retorna, fica discutindo. Assim, a gente tem que agir assim, então, para não ficar aquela aula muito maçante, teórica. Você dá uma atividade ali de uma meia hora, uma teoria de uma meia hora, passa lá uma atividade para eles fazerem, eles não assistem. 'Com esse vídeo, eu vou disponibilizar um questionário para responder, veja essa demonstração que vai ser dada no vídeo e aí a gente vai discutir o assunto. Com essas informações que foram passadas até agora, faça um *checklist* das informações principais que irão ser verificadas lá na prática. Vamos fazer um planejamento do que a gente vai precisar para quando vocês voltarem a gente revisitar'. Então, são essas as

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> coisas que nós estamos desenvolvendo. Agora, também tinha coisa que a gente utilizava pouco. E agora dá para a gente dar uma atenção maior, não passar muito corrido com o aluno. Por exemplo, quando você ia falar para ele de alinhamento e de eixos co-lineares na mesma linha, existe várias técnicas e a gente ficava só em uma porque a gente ia aplicar, e agora dá para gente falar de todas**.** Então se o aluno chegar lá e for diferente, ele sabe por quê. Pode ser que ele não sabia fazer porque ele não executou, mas ele sabe o que está sendo feito, e sabe o que deveria fazer. Mas a gente ainda está tentando resgatar a prática, porque, por exemplo, os alunos que se formaram nesse meio termo, estão lá na escola porque algumas competências não foram trabalhadas e eles precisam fazer essa prática, executar essa prática. Para que eles não saiam sem essa informação, os alunos do 4º termo que terminaram em julho, eles estão lá terminando as práticas que eles não fizeram, mas só eles. (Docente A. S.).

> O primeiro ponto desafiador foi o objetivo, como vou traduzir aquela minha aula para o formato on-line. Aí eu senti um agravante porque as minhas aulas são todas práticas, são aulas práticas, eu dou aulas no laboratório, dando aula de robótica. Agora eu dou aula de máquinas elétricas, então obviamente existe a necessidade de o aluno mexer. Então [a prática] é limitada. (Docente B. F.).

As falas desses docentes mostram como cada um está lidando com esses saberes e com a aplicação desses novos saberes, enquanto um está conseguindo aplicar seus novos saberes com essa nova realidade, o outro demonstra frustração por não estar conseguindo desenvolver habilidades nessa nova modalidade.

Decorrente do esforço por parte do educador de criar novos saberes para dar continuidade ao processo de aprendizagem, houve uma reinvenção do processo educacional, resultando assim em uma inovação inesperada não só na apropriação das ferramentas digitais aplicadas à educação, mas no processo de ensino e aprendizagem em si.

O aumento da carga de trabalho docente foi um ponto contundente nos relatos.

> Então, eu trabalhava a minha carga horária, no SENAC era 3 horas e meia por noite, e agora eu trabalho o dia inteiro porque eu tenho que modificar todas as minhas aulas. Eu tenho que modificar, aí eu testo um modelo. Não dá certo. No dia seguinte, eu tenho que modificar para adaptar àquilo que eles compreendem, para que eu me assegure de que eles efetivamente absorveram a aprendizagem. Então, assim eu percebo o que eles estão compreendendo. Eu não fico com uma forma só de avaliação. Eu testo várias durante a aula e depois da aula, e na próxima aula retorno os pontos. Então, é difícil, cansativo, mas gratificante por perceber que assim, dependente de todo o seu trabalho, como você consegue ter um resultado. (Docente F. R.).

> Por exemplo, fizemos grupos de WhatsApp, se ele não consegue entrar [na aula] manda pelo WhatsApp, aí a gente entra pelo Teams, coloca lá o e-mail deles e convida eles para aula, aí mesmo que ele não tenha um

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> computador e entre pelo celular, normalmente todos os alunos têm celular né, eles baixam o aplicativo Teams e pelo menos conseguem acompanhar a aula. Mesmo assim, eu estou gravando a aula e estou disponibilizando a apresentação de slides, estou disponibilizando a aula gravada, estou dando um tempo maior para eles entregarem as atividades, e ainda tenho que ficar o tempo inteiro mandando mensagens e respondendo. Na verdade, nosso serviço não dobrou, triplicou. (Docente B. F.).

Os docentes não se opõem a desenvolver novos saberes, porém existe uma pressão temporal para que esses saberes sejam desenvolvidos muito rapidamente, o que afeta o próprio desenvolvimento profissional dos docentes. As situações de aprendizagem que os docentes elaboram podem ser consideradas potencializadoras de seus saberes, bem como adversidades que enfrentam tanto na escola como na sociedade em que vivem, que, de alguma maneira, impactam sua prática pedagógica.

Alguns relatos mencionam o impacto da pandemia na vida familiar do professor.

> Tem outras plataformas aí presente para minha filha, e agora ela está em casa também. E quando eu estou em casa, tenho que acompanhar a aula dela, se ela está fazendo direitinho. Então, tem tudo isso aí, que eu acho que agora está difícil porque temos que aprender tudo, mas no futuro vai facilitar nossa vida. As mudanças acontecem, assim a gente tem que entender sempre, pensar que o que o acontece é para melhorar. (Docente A. S.).

Nesse caso, Tardif (2002) afirma que "o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social" e, nesse caso específico, considerando como pano de fundo todo o cenário mundial aqui já apresentado, o trabalho docente, sua aprendizagem e reflexão sobre o que se faz se funde e se mistura ao seu cotidiano mais particular: a sua própria casa e família, onde o trabalho que executa se funde e mistura de forma transversal e múltipla ao dia a dia do seu ambiente privado.

O saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho, como afirma Tardif.

> Nós já temos as aulas, nós já temos a experiência, nós já temos a didática de sala de aula. Então, assim o que mudou? Eu aprendi, eu cresci, eu estou tendo que ser melhor a cada dia porque a cada aula que eu vou e que eu percebo que fica aula ficou parada, eu fico chateada. Poxa vida, amanhã eu tenho que pensar em algo melhor. Então, por isso minhas horas triplicaram.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Mas, ao final eu tenho certeza que eu vou sair muito melhor do que eu entrei, com muito mais expertise em vários assuntos.
> [...] então, os saberes são desenvolvidos na sala de aula e com aquilo que você traz na sua bagagem, seja ele de onde for. Seja ele pedagógico, seja ele corporativo ou seja ele de onde for. Os saberes você desenvolve na sala de aula de frente para o aluno e de acordo com cada aluno porque cada um aprende de um jeito.
> Então, assim eu preciso mesclar uma pluralidade mesmo de saberes porque eu tenho que aprender a parte tecnológica, eu tenho que aprender como nesse momento, em que eu não posso me aproximar do aluno fisicamente, eu faço para que ele continue gostando da minha aula, para que ele continue participando. Então, assim, Elda, não existe um saber. Eu acho que nesse momento, todos os saberes se afloraram. Eu acho que, acima de tudo, é a resiliência porque é muito difícil para o aluno, mas é muito chato, é difícil para o professor ficar ali, sabe, explicando um conceito, olhando para o computador. (Docente F. R.).

Pelo exposto acima observa-se o que afirma Tardif (2002 p. 66) quando expõe que o ato de narrar a experiência vivida pelo professor, lhe confere a capacidade de revisitar o passado, fazer conjecturas e antever situações futuras.

Considerações finais

Os relatos colhidos no processo de construção desse artigo corroboram a teoria inicial aqui apresentada de que os docentes desenvolvem saberes na prática pedagógica. Contudo, esses saberes não são isentos de dúvidas, incertezas e angústias. Evidenciou-se que as instituições de educação profissional pesquisadas, através dos relatos de seus docentes, estão tomando ações para adaptar-se ao ensino remoto, porém em graus e níveis diferentes.

A situação de ensino remoto chegou e pode ter longa duração, de fato, já perdura por mais de um ano e, apesar de já terem sido feitas tentativas de retorno à modalidade presencial na iniciativa pública e privada, os professores estão conscientes disso e não se eximem de sua responsabilidade de desenvolver novos saberes, porém desejam e necessitam de mais apoio e tempo. Não são somente os alunos os necessitados; os docentes também têm suas necessidades a serem minimamente atendidas.

Uma forma de obter sucesso, apesar de estar sendo vivenciado um cenário de distanciamento social, é o trabalho colaborativo, conforme relatam os docentes. Ou seja, mesmo sendo necessário isolar as pessoas em uma situação caótica, como a da pandemia, é preciso mantê-las conectadas e em constante troca. É importante que se criem novos espaços de desenvolvimento profissional docente onde os saberes teóricos experienciais e pedagógicos que compõem a base do conhecimento profissional docente possam se

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 115 a 128, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

desenvolver e se instaurar. Após várias experimentações que vêm sendo feitas nesse período de trabalho remoto, surgem novas dinâmicas de trabalho pedagógico, as quais necessitam de observação, análise e discussão , a fim de que se possa manter a atividade educacional em operação ao mesmo tempo que se preserva a vida e a saúde das pessoas de forma geral.

De maneira que já pode-se discutir a implementação do ensino híbrido e a extrapolação do espaço da sala de aula física para as plataformas digitais, entretanto, não se pode esquecer da figura do professor, que permanece mediando os fenômenos da aprendizagem. Há de se pensar, desde a estrutura física que será a esse docente disponibilizada até os mecanismos de proteção de sua salubridade. É importante ressaltar que as entrevistas coletadas para esse artigo foram realizadas na fase inicial da quarentena, quando a migração para as plataformas digitais ainda estava acontecendo nas escolas e muitas dessas questões aqui apresentadas estavam aparecendo em forma de suposições, medos e palpites que, de certo ponto de vista, foram se confirmando em maior ou menor proporção.

Assim, esse estudo oferece um ponto de contribuição para compreensão de um momento histórico que ainda se vive, a partir da experiência de docentes que vêm enfrentado os desafios e novas realidades que se apresentam. A esse trabalho, somam-se dezenas de outros, narrativos ou não que procuram contribuir para o desenvolvimento da própria educação e, consequentemente, da vida humana em suas múltiplas realidades.

Referências

ALTAN, S.; LANE, J. F. **Teacher's narratives**: A source for exploring the influences of teacher's significant life experiences on their dispositions and teaching practices. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17316396>. Acesso em 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em < https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 15 ago. 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** Educação em Revista| |v.31|n.01|p.17-44| Belo Horizonte: Janeiro-Março 2015.

MARIANI, F. **A pesquisa narrativa na formação de professores**: aproximações que se potencializam. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>. Acesso em 15 ago, 2020.

OLIVEIRA, L. D. G. C. **Pesquisa narrativa e educação:** algumas considerações. EDUCERE – XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017. p. 12146 – 12159.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

RAMIREZ, R. A. **Histórias de vida na formação do professor**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. Orgs. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A educação na pandemia: as relações escola e família permeadas pela tecnologia

Education in the pandemic: school and family relations permeated by technology

Educación en la pandemia: la escuela y las relaciones familiares impregnadas de tecnología

Emilia Cipriano Sanches
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
São Paulo, São paulo , Brasil
E-mail: emiliacipri@uol.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1679-9721

Sandra Cavaletti Toquetão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
São Paulo, São paulo , Brasil
E-mail: sandracavaletti@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6104-9815

Shirlei Nadaluti Monteiro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
São Paulo, São paulo , Brasil
E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4420-828X

Resumo: Este artigo foi elaborado a partir de um documento manifesto apresentando as reflexões de um grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas da Infância. Dado o trágico impacto imposto pela pandemia causada pela Covid-19 em decorrência da suspensão das atividades pedagógicas relacionadas ao ensino presencial, pretende-se discutir o uso dos meios digitais como possibilidade de realização de momentos de aprendizagem, tanto para os alunos e famílias, bem como para os profissionais da educação. O percurso metodológico utilizado pautou-se no estudo e discussão coletiva de diferentes textos para responder as perguntas emergenciais em tempos de pandemia: como as crianças da primeira infância ficarão no isolamento, em casa? E o papel dos educadores nesse contexto? Como fica a escola com a impossibilidade do acesso pelas crianças e sem tempo previsto para retorno das aulas? O resultado das pesquisas são proposições que possibilitam a reflexão sobre o papel da escola, dos professores, dos gestores e da tecnologia como corresponsáveis pelo atendimento das crianças da primeira infância. Dessa forma, espera-se contribuir com a formação de professores e profissionais da educação que têm como desafio o ensino remoto emergencial com as crianças da primeira infância.
Palavras-chave: Educação Infantil. Pandemia. Formação de Professores.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Abstract: This article was elaborated from a manifest document presenting a Education and Public politics of childhood's reflections. As the tragic impact due Covid-19's pandemic, as a result of the pedagogical activities suspension related to the classroom teaching, it's intended to discuss the digital ways as possibility of achievement of learning, both for students, family and for education's professionals. The methodological curse was ruled by study and collective discussion about different texts to answer the emergencial questions in pandemics time: how are the first childhood kids going to stay, in isolation, at home?
And what about the education's professionals role in this context ? What about the school with the impossibility of kids' access and without forecast classes back? The resources results are propositions that allow the reflection about the school hole, the teachers, managers, and technology as co-responsible for the first childhood kinds attendance. Thus, it's expected to contribute with the teachers and education professionals formation that have as a challenge the remote emergencial study with the first childhood kids.
Keywords: pandemic. teacher training. child education.

Resumen: Este artículo fue elaborado a partir de un documento manifiesto que presenta las reflexiones de un grupo de investigación en Educación y Políticas Públicas para la Infancia. Dado el trágico impacto que ha impuesto la pandemia provocada por el Covid-19 como consecuencia de la suspensión de las actividades pedagógicas relacionadas con la docencia presencial, se pretende discutir el uso de los medios digitales como posibilidad de momentos de aprendizaje, tanto para estudiantes y familias, así como para profesionales de la educación. El camino metodológico utilizado se basó en el estudio y discusión colectiva de diferentes textos para responder preguntas de emergencia en tiempos de pandemia: ¿cómo estarán los niños de la primera infancia en aislamiento en el hogar? ¿Y el papel de los educadores en este contexto? ¿Cómo está la escuela con la imposibilidad de acceso de los niños y sin tiempo para regresar de clases? Los resultados de la investigación son propuestas que permiten reflexionar sobre el papel de la escuela, los docentes, los gestores y la tecnología como corresponsables del cuidado de la primera infancia. De esta forma, se espera contribuir a la formación de docentes y profesionales de la educación que tienen como reto la enseñanza remota de emergencia con niños de la primera infancia.
Palabras Clave: Educación Infantil. Pandemia. Formación de profesores.

Data de recebimento: 03/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14496

Introdução

Com o surgimento de um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2, causador da doença covid-19, o mundo inteiro parou. O isolamento social foi a medida sanitária encontrada pelas autoridades para tentar conter a disseminação da doença. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia em março de 2020 e, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), 154 milhões de crianças ficaram sem aulas presenciais na América Latina e Caribe somente em 2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Em nosso país, algumas ações foram tomadas pelo Ministério da Saúde para conter a pandemia, tendo os Estados e os Municípios autonomia, garantida pelo Supremo Tribunal Federal, para a organização e a implementação das ações de combate à covid-19. Guiados pelos órgãos locais de saúde, os governadores e os prefeitos interromperam as aulas presenciais e, para substituí-las, medidas foram tomadas, entre elas, o envio de material didático para as casas das crianças e o incentivo às aulas remotas, utilizando diversos canais midiáticos para a sua realização, que se diferenciaram conforme as regras estabelecidas em cada rede de ensino e em cada Unidade Escolar. Os profissionais da educação tiveram que repensar suas práticas e administrar novas formas de interações a fim de acolher suas crianças e respectivas famílias. Desta forma, constituíram numa velocidade nunca antes observada, com seus próprios recursos, novos referenciais para seguir em suas práticas pedagógicas.

De acordo com o Marco Legal da Primeira Infância, lei de 2016 que garante os direitos relacionados a essa etapa da vida, a primeira infância é entendida como o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade. Entende-se que as infâncias são diversas e as características familiares são repletas de especificidades. Pensando no papel da escola da primeira infância e de seus educadores, a impossibilidade do acesso pelas crianças e a imprevisibilidade do retorno às aulas, surgiram inúmeras reflexões sobre esses acontecimentos. Como as crianças da primeira infância, atendidas na Educação Infantil, provenientes de diferentes famílias, ficariam no isolamento em casa e como a escola da primeira infância poderia atuar nesse período de distanciamento social?

Tentando responder a essa questão, nossos estudos e pesquisas, atrelados à nossa prática pedagógica, realizada nas escolas das infâncias, esboçam nossa posição em relação ao momento vivido. Alguns pressupostos destacados se apoiam em bases sólidas de argumentação, pois foram elaboradas num coletivo de vozes, ideias, de práticas, de estudos e pesquisas baseadas em teóricos da infância, em estudos sociológicos, históricos, filosóficos, que colocam a criança e suas infâncias em primeiro plano.

Desenvolvimento

> A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDT, 2003, p. 247).

Este artigo surge a partir de um documento elaborado em um momento de reflexão de um grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas da Infância, composto por pesquisadoras, entre mestres, mestrandas, doutoras e doutorandas, atrelado a um curso de pós-graduação stricto sensu, que deu origem a uma publicação. Sua constituição resulta de um momento de perplexidade frente à pandemia e seus desdobramentos sociais, econômicos e educacionais. Uma escolha consciente de não se calar diante das incertezas, inseguranças e transformações desse contexto.

Qual é o nosso legado, como pesquisadoras da infância nesse momento de isolamento social? É uma reflexão sobre o momento vivido na educação e na sociedade brasileira, que possa estar ao alcance de todos os profissionais da educação que se encontram nos mais distantes e diversos lugares, espalhados por todo o nosso país. Esse diálogo, mesmo à distância, somente pode ocorrer com o uso das tecnologias, nosso objeto de estudo neste artigo.

Com o objetivo de contribuir para a discussão de ações e proposições sobre a educação e suas possibilidades de efetivação, espera-se colaborar com a formação de professores e profissionais da educação que têm como desafio, o ensino remoto emergencial com as crianças da primeira infância. Dado o trágico impacto imposto pela pandemia causada pela Covid-19, em decorrência da suspensão das atividades pedagógicas relacionadas ao ensino presencial, pretende-se discutir o uso dos meios digitais como possibilidade de realização de momentos de aprendizagem, tanto para os alunos e famílias, bem como para os profissionais da educação.

Silenciar-se ou posicionar-se como pesquisadoras que estudam as infâncias e a constituição de políticas públicas para garantia de direitos é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que vivenciamos a situação e nos sentimos impotentes e sem respostas, vislumbramos também a oportunidade de aprender com este contexto real, preciso, complexo.

Para tanto, no cenário que nos foi imposto, surgiu a necessidade de enfatizar, com coragem e esperança, a defesa daquilo que nos une, que são as crianças, com sua ludicidade e sua potência, tão desconhecidas e não visualizadas, e muitas vezes negadas em seus direitos humanos essenciais. Enfrentar os dilemas se faz necessário, na perspectiva de explicitar nossos princípios, de responsabilidade e solidariedade com a educação. Do ponto de vista

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

antropológico, algo que exige um compromisso ético com os seres, rompendo o despropósito, o reducionismo e o aniquilamento, com a defesa pelos saberes humanizados contemplados no corpo e mente, no ético e no estético, no acadêmico, sociopolítico, ecológico.

Diante desse triste cenário, nosso caminho metodológico atravessou o estudo e discussão coletiva de diferentes autores para tentar responder as perguntas emergenciais. A partir dos estudos de Arroyo e Silva (2012) realizou-se importante reflexão sobre o quanto é possível a superação dos contextos de opressão, enquanto seres capazes de transgredirem e produzirem cultura mesmo em meio às desigualdades sociais.

Tal como o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020) destaca em sua recente obra *"A cruel Pedagogia do Vírus"*, a pandemia tornou-se mais visíveis as diferenças sociais, a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imenso que muitos estão passando. Por isso, tornou-se fundamental a realização de discussões em torno de como possibilitar que todas as crianças tenham assegurado o direito de serem ouvidas e acolhidas em suas necessidades, incluindo as crianças cujas infâncias encontram-se ainda mais precarizadas, como afirma Arroyo e Silva (2012). Na continuidade, inspirou-se em Paulo Freire para fortalecer os coletivos e o diálogo em torno de estratégias que consolidam os princípios em defesa dos direitos contrários a essa lógica perversa.

> O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática 'astuta' e outra crítica. Do ponto de vista critico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (FREIRE, 1989, p. 23).

O presente artigo lida de forma crítica com a realidade, abrindo mão da pseudoneutralidade, e assim, participa da transformação desse momento de isolamento social, oferecendo contribuições dos estudos sobre infância e exercendo o papel de pesquisadoras e de profissionais da educação básica, que lutam pelos direitos das crianças. Dessa maneira, espera-se que este trabalho, faça parte dos estudos dos professores, nos momentos de formação nas escolas, para que a discussão teórica possa, cada vez mais, se unir ao fazer pedagógico realizado no chão da sala de aula, pois, "aquilo que ensinamos é aquilo que já vivemos, a experiência que construímos. Qual é o maior patrimônio de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

educador? A própria jornada, a história construída ao longo de seu caminho". (SANCHES, 2019, p. 13).

Para além da crise sanitária, todos devem atuar na construção de ações que minimizem os seus devastadores efeitos, as reflexões podem não dar respostas imediatas, mas gestam em cada autora, o compromisso da ação-reflexão e a busca de alternativas para enfrentar, coletiva e colaborativamente, o desafio da construção de políticas públicas para a infância que possam fazer a diferença no trabalho realizado pelo professor em tempos de pandemia.

A ação formativa proposta tem como princípio uma educação crítica e humanizadora que acontece no contato, na interação, na brincadeira, no afeto e no acolhimento entre pessoas. No momento em que se vive, com o isolamento social, tudo isso fica muito mais difícil. Essa dificuldade se amplia em tempos de negacionismo: da ciência, da universidade, da pesquisa, da educação e principalmente da educação da infância, com políticas públicas que não valorizam o profissional da Educação Infantil. Essa realidade, que bem antes da pandemia, já existia, apresentava grande dificuldade de estabelecer uma rede de proteção, como por exemplo, a falta de vagas para o acesso de bebês e crianças nas escolas de educação infantil e ausência de boas estruturas para um ambiente acolhedor e de qualidade aos pequenos.

A preocupação também se volta para os educadores da infância, que não são valorizados em seus fazeres, e que, no momento de pandemia tiveram seus projetos e planos de trabalho interrompidos. Frustraram-se com seus planejamentos, pois têm consciência das suas dificuldades, apontando os conflitos e tensões do retorno às aulas presenciais, uma vez que os protocolos sanitários quase que inviabilizam as socializações e as sanitizações constantes dos materiais, para que haja o mínimo de segurança para todos os envolvidos, é muito difícil de se realizar. Todas as implicações para organizar um ambiente seguro e acolhedor às crianças, se agravam com a situação de superlotação e falta de professores, problemas já vividos anteriormente ao isolamento social.

Resultados e Discussão

Escola, educação e tecnologia: uma tríade possível

"Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado".
(FREIRE, 1996, p.37).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Os eixos de interação e brincadeira são os pilares que devem permear toda a infância e se manifestam no cotidiano das práticas de diferentes maneiras, estabelecidas entre os sujeitos da ação educativa. Conscientes do papel como educadores e do valor social da educação, e com o firme propósito de contribuir com os estudos sobre infância, apresenta-se como princípio norteador do trabalho o respeito às crianças e suas múltiplas infâncias. Entende-se que este período da vida, que vai do nascimento aos 12 anos de idade, apresenta especificidades, "conforme a cultura ou a época em que está inserida. Por esse motivo, compreender as especificidades e necessidades da condição de ser criança, só é possível numa perspectiva histórica" (MONTEIRO, 2019, p. 278). O momento vivido é único, as necessidades das crianças precisam estar em primeiro lugar.

Nesse sentido, O currículo Integrador da Infância Paulistana (2015, p. 11), reconhece "a criança como sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de história e culturas, em sua experiência com o meio e com os outros, na sua identidade (sua inteligência e sua personalidade)". Esse é o fim único de nossos estudos e pesquisas: tornar a criança o centro da educação da infância.

Sobre a escola e essas relações, o Currículo da Cidade: Educação Infantil aponta que:

> a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. (SÃO PAULO, 2019, p. 21).

Sem políticas públicas efetivas e eficientes e sem uma formação docente em que se aprenda a olhar para os saberes das crianças e que oportunize, na escola e fora dela, momentos para que produzam cultura, de nada adianta as leis que lhes garantam o acesso às instituições educacionais, se essas leis não saem do papel.

Para possibilitar que o educador da infância compreenda a necessidade de escuta atenta às crianças, é preciso investimento na formação do professor. O desenvolvimento profissional docente passa pela construção de reconhecer as potencialidades das crianças e das infâncias, pela percepção de suas necessidades, tornando-se importante que educadores escutem, valorizem e incentivem as crianças. Longe do adultocentrismo que ainda se encontra presente nas práticas pedagógicas, certamente, surgirão escolas que permitam

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

vivências realmente significativas para bebês e crianças, compreendendo a condição social e o protagonismo deles na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015, p.10).

As políticas públicas no Brasil precisam avançar, é preciso garantir a todas as crianças um atendimento igualitário e equânime, além de garantir que todos os profissionais da Educação possam ter um desenvolvimento que atenda às necessidades individuais e coletivas das crianças e as especificidades da infância, para além do aprendizado, uma série de outros desdobramentos podem ser apontados, como o crescimento da violência doméstica, da desnutrição e da evasão escolar. Os tempos de crise, com a pandemia, podem tornar-se tempos de redescoberta para reaprender a viver juntos e criar rede de proteção às crianças, realizando ações que aproximem os territórios e que permitam viver com as crianças interações verdadeiras e significativas.

Arroyo (2019) em entrevista publicada na plataforma Educação & Participação, argumenta que a dicotomia histórica entre humanização de quem pertence aos setores mais favorecidos da sociedade e a desumanização dos mais pobres, é essencial para compreender o papel hoje da escola como espaço de garantia de vida. Estamos em um momento em que a escola tem que pensar radicalmente sobre qual infância e qual adolescência estão chegando até ela.

Pensando nisso, é de extrema importância a formação continuada do professor voltada à formação integral da criança na perspectiva do pleno desenvolvimento e integração. A participação direta das crianças na posição de sujeitos e atores sociais, ativos e criativos, que constroem sentidos e dão significados para coisas, objetos e lugares, se apropriam do conhecimento, cultivam a imaginação e estimulam seus sonhos se tornando crianças pertencentes à cultura em que estão inseridas.

A orientação "#FiqueEmCasa" veiculada nos principais meios de comunicação, contrasta com as necessidades das infâncias, cujas famílias não conseguem garantir o atendimento de suas necessidades básicas. Sem escola e com pouco espaço físico, as ruas são as únicas alternativas para passar o tempo. Embora as escolas públicas tenham possibilitado meios remotos de acesso à escola, poucas são as crianças que conseguem usufruir dessa tecnologia.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Por outro lado, crianças cujas famílias têm recursos para garantir que as atividades escolares não sejam completamente interrompidas estão imersas num cotidiano marcado pelo excesso de tarefas a cumprir. A obrigatoriedade de acesso às plataformas online e a pouca autonomia para realizarem propostas sem a supervisão dos adultos tem impactado significativamente as suas rotinas e relações afetivas. Pais e responsáveis dividem a atenção entre afazeres domésticos, demandas profissionais e/ou ameaças de desemprego e cuidados com as crianças.

Com a pandemia, temos testemunhado a explicitação de uma desigualdade que acompanha crianças e educadores há muito tempo, modificando profundamente nossa forma de viver em sociedade e evidenciando o desrespeito aos direitos de nossas crianças.

O papel de educadoras e educadores da infância necessita estar comprometido com as crianças, com as suas capacidades e com a maneira como as enxergamos. Na perspectiva de Malaguzzi (2016), a criança precisa ser vista como sujeito da sua própria aprendizagem, ativa, competente e capaz. Nessa perspectiva, será que o momento vivido com a pandemia, materializado em tarefas enviadas às crianças e famílias via sistema on-line, será capaz de proporcionar um ambiente para produzir cultura, promover o desenvolvimento e a aprendizagem esperados pela escola?

Embasados no trabalho de Lajonquière em "Infâncias e Ilusão (psico)pedagógica" (1999), questiona-se acerca da crença de que as experiências de aprendizagens válidas sejam, tão somente, aquelas chanceladas pela instituição escolar, deixando de qualificar as aprendizagens de natureza diferente, ou seja, aquelas resultantes dos tempos vividos em outros espaços.

Assim, como posto por Emília Cipriano (2020)[1], o tempo vivido pelas crianças junto às suas famílias neste período de pandemia, não é tempo perdido, mas vivido. Considera-se essencial pensar sobre a diversidade de experiências construídas pelas crianças e suas famílias - "experiências de conflito, de superação, de relações que estão sendo percebidas". Em acordo com a pesquisadora, é imprescindível pensar acerca da construção de um planejamento conjunto a partir do entrelaçar da escola, da criança, das famílias e suas realidades. É importante ressaltar que isso será possível mediante o diálogo e a escuta ativa das diferentes vozes, tendo a avaliação conjunta e seu caráter mediador como fator

[1] (Informação Verbal/ online) Reflexão realizada pela Professora Emília Cipriano na Aula 1 - "As políticas educacionais no cenário de covid-19", Escola do Parlamento, em 26 de junho de 2020.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

imprescindível no direcionamento e redirecionamento das propostas pedagógicas realizadas na escola.

É preciso considerar toda a vivência da criança em seus contextos familiares. Neles as crianças poderão aprender a cozinhar com seus pais, a arrumar a cama com o irmão mais velho, a regar as plantas com os avós ou a cuidar do irmão mais novo. Serão vivências para além das chanceladas pela instituição escolar, e que farão com que a crianças sejam as protagonistas de suas aprendizagens.

Compartilhar a comida, acompanhar, durante o isolamento social, uma plantinha florescer, guardar seus brinquedos ou conversar à mesa com seus familiares, com certeza serão momentos significativos para o seu desenvolvimento integral, agregando valores, como a empatia, a solidariedade e a comunhão.

É importante que as propostas de aprendizagem sejam desenvolvidas de modo que, possam explorar, descobrir e interpretar coisas a respeito de si e a respeito do mundo. Nesse processo dialógico, que acontece nas interações que realiza, é que surgem as possibilidades de modificar-se e modificar a realidade, ou seja, construir cultura e aprendizagem.

Dentro de tantas inquietações, surge das reflexões construídas no grupo de pesquisa, alguns pontos de apoio, que aos poucos viram pequenas certezas. São momentos de fortalecer e restabelecer os vínculos, pois são tempos inéditos de descobertas e de estudo destas experiências históricas dentro dos ambientes escolares digitais. Ressalta-se que uma parte importante de todo esse processo, é a preparação para o retorno, com o engajamento na construção de uma escola da infância mais humanizadora.

Para isso, é importante a busca de uma educação com equidade, mais inclusiva e integral dentro dos princípios curriculares da ética, estética e política. Esses princípios trazem resumidamente os valores fundamentais da contemporaneidade: solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade.

Contudo, dentro desses princípios, é preciso nos ater-se à garantia do acesso à educação digital como um direito de todas as crianças. Mesmo nas escolas com maior acessibilidade digital, a adesão aos encontros virtuais é muito baixa. Sabemos que a tecnologia tem a função de potencializar as ações e sentidos dos seres humanos. Os artefatos tecnológicos ampliam nossa possibilidade de enxergar a sociedade com suas construções positivas, entretanto esses artefatos tecnológicos podem dar visibilidade aos desafios da modernidade, além de atuar atuam como enormes “lupas”, para apontar os problemas,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

principalmente, quando se refere às políticas públicas para a garantia do direito a boas experiências na internet.

Neste momento pandêmico, destaca-se a precarização da escola pública no seu direito ao acesso às novas culturas digitais. Segundo Candau (2011, p. 23),

> as relações culturais não são idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

A naturalização das desigualdades entre o ensino privado e o ensino público fica evidente nesta grande "lupa" chamada tecnologia. O discurso do uso democrático das mídias e da importância de acesso à ciência e tecnologia fica longe para as crianças de escola pública. Com as parcerias dos municípios para a educação remota, essas crianças começam a ser inseridas na lógica das plataformas de grandes empresas do capitalismo de vigilância como a Microsoft ou Google, criando contas de e-mail e ambientação nesses espaços digitais. Por conta dessa inserção precoce de bebês e crianças é necessário um diálogo não só pelos direitos à cultura digital, mas vale destacar que o acesso à rede necessita acontecer de forma segura, com proteção de dados de crianças e bebês.

Os efeitos da interação professor e crianças na **modalidade digital exclusiva** alargam ainda mais as diferenças sociais e econômicas do nosso país, pois o acesso às tecnologias ainda não é realidade para todos. Contudo, a certeza dos direitos e condições de aprendizagem para todos é o combustível diário dos educadores que lutam e resistem à padronização em territórios desiguais. A caminhada para o educador da infância é difícil neste momento, pois além de expor a brutal desigualdade em que se vive, dentro de uma ideologia mercadológica, demonstra a fragilidade de nossas redes de proteção. Fala-se da construção de um modelo de trabalho criativo, coletivo e colaborativo com o uso de tecnologias. Como seria este caminhar com as crianças? Neste trajeto, cheio de desafios na construção de ambientes equitativos, apresenta-se três grandes proposições para a nossa caminhada dentro de uma cultura digital para a infância.

Em primeiro lugar, a qualidade do tempo está relacionada com a construção de vínculos virtuais entre as telas. Já ficou bem discutido que não existe educação infantil à distância, pois a mesma só se desenvolve com as interações entre os diferentes atores da escola, com foco na indissociabilidade do cuidar e educar. Esses cuidados físicos como higiene e alimentação passam por diferentes momentos que são impossíveis de acontecer em

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ambientes digitais. Partindo deste pressuposto, por meio de educadores atentos, algumas relações entre telas podem ser afetivas e com significados para as crianças, ouvir as famílias e as crianças por uma "escuta sensível" e afeta entre telas, pode fazer parte de uma nova relação que se constituirá no processo de ensino e aprendizado.

Com relação às experiências nas atividades remotas emergenciais, tem-se visto que as telas trazem relações inspiradoras que motivam boas interações afetivas com o objetivo de acolher as crianças e suas famílias, possibilitando-lhes sugestões de atividades que pudessem ser feitas em casa. Dentro dessa relação pode-se desenvolver o pensamento criativo e investigativo tão importante para a cognição. Todas estas palavras andam de mãos dadas quando programamos qualquer interação entre estas duas instituições essenciais que cuidam das crianças: a família e a escola. Da mesma forma que é importante esse acesso à cultura digital, algumas preocupações surgem quando pensamos neste diálogo com as famílias pelas telas, como por exemplo, não artificializar o brincar, não forçar uma interação sem significado para a criança.

As brincadeiras necessitam de contexto e significado. Outro destaque importante é referente à qualidade do tempo, pois é preciso ficarmos atentos ao tempo que a criança se dedica nesta interação com a tecnologia digital, respeitando a quantidade indicada por especialistas para cada idade da criança.

Diante disso, algumas dicas podem ser observadas como boas sugestões de interação entre as telas. Uma delas é resgatar a história da escola ou da família para manter os fios afetivos por meio desta comunicação digital. Outra possibilidade é ampliar o repertório das famílias e dar visibilidade ao cotidiano da casa, como quando a criança ajuda no preparo de uma refeição, quando a família conta uma história ou na organização do ambiente. São atividades que valorizam a simplicidade das relações, os ambientes alegres pela presença das crianças, os projetos de brincadeiras, músicas e boas histórias que circulam e fortalecem a construção de diálogos dentro de um ambiente brincante e significativo.

Outro fato a destacar é que vivemos uma hiperdigitalização que precisa ser reconhecida e cuidada em seus excessos. As redes sociais atendem à lógica de mercado e oferecem produtos gratuitos para exploração econômica de dados pessoais, influenciando a sua permanência e consumo nos ambientes digitais. Dessa forma, é preciso atenção quando o assunto é qualidade no tempo de tela.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Ao pensar em aplicativos e analisar a qualidade das interações, é preciso observar a faixa etária e o tipo de conteúdo indicados, a segurança dos dados da criança na plataforma, quem é a companhia presente e quais são as boas perguntas para mediar a relação entre adultos, crianças e telas. É necessário refletir se a interação com o aplicativo é passiva e padronizada, no qual a criança é silenciada para somente assistir e neutralizar suas ações. Ou é reflexiva e reativa, em que estimula o diálogo, oferece possibilidades de cantar e brincar e permite que a criança emita opiniões. Aprofundando mais ainda essa interação com as telas, é preciso questionar se o aplicativo apresenta situação com sentido e possibilita a representativa das etnias, da cultura e da história do território.

Só assim, levando essas considerações para as famílias e os educadores, criamos um canal de comunicação sensível com e para as crianças, para que, de acordo com Candau (2011 p. 13), "possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais".

Dessa maneira, é preciso compreender que as tecnologias fazem parte da cultura digital, os diálogos reais e afetivos podem acontecer com as telas, e para além das telas. As contradições no conviver são muitas, dessas diferentes infâncias, mas todas, neste momento do brincar entre telas de celular, televisão ou tablet precisam ter como eixo o acolhimento e o cuidado das famílias e das crianças. Segundo Candau (2011, p. 13), "não é possível conceber experiência pedagógica *desculturizada*, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade".

As abordagens nas orientações priorizam as vozes e autorias das famílias. As famílias podem ser reconhecidas em seus saberes, fazeres e em sua história. Durante o período de isolamento social, é ainda mais importante respeitar a organização dos lares, os sofrimentos causados por perda como o emprego ou de pessoas queridas. É um grande desafio entrar nas casas das crianças pelas telas e ampliar a participação das famílias na rede de comunicação digital.

A terceira proposição a ser refletida são as políticas públicas intersetoriais. A escola, por si só, não consegue responder aos desafios de educar em tempos de pandemia em busca de uma educação para a inclusão digital. Para Candau (2011, p. 23), enfrentar conflitos provocados pela assimetria de poder numa educação para negociação cultural pode ser capaz de "favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas".

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Na mesma linha da autora, apontamos a necessidade da construção de novas parcerias, pois a escola e a família não podem ficar sozinhas para pensarem na educação das crianças em tempos tão desafiantes. A responsabilidade pelas experiências digitais das crianças deve ser compartilhada com toda a sociedade. É preciso tecer uma rede colaborativa de proteção entre comunidade, escola, família e implicar-se em políticas que considerem a dimensão educativa além da escola

Cada uma destas instituições tem seu papel em destaque que é proteger os direitos das crianças, pois, nem sempre elas se encontram num ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Às vezes são espaços com os mais diversos tipos de violência que não podem ser desconsiderados neste momento de isolamento familiar. Uma das funções desta rede de proteção é construir fontes confiáveis para a famílias e a escola, realizando a curadoria de materiais que trazem a concepção de infância ativa e com proteção à criança.

Mas vai além disso, é preciso ter a sensibilidade desenvolvida na comunidade para investigar se alguma criança vem sofrendo a violação de seus direitos e denunciar para os órgãos que atuam na prevenção e proteção de situações de violência. Ter o conhecimento sobre a infância e como se aciona a rede de proteção do território, é um caminho para superar as desigualdades, fazendo a informação chegar até os órgãos de atuação e criando demanda para essas instituições.

Para isso, precisamos do papel ativo de cidadão em cada um de nós, profissionais da educação, para fazer valer as leis relacionadas aos direitos das crianças, que no Brasil já está bem encaminhada na sua criação. Mas falta ainda que os direitos garantidos pelas legislações cheguem, efetivamente, até as crianças. Nesse sentido, é importante a cidadania crítica, participativa e atuante na construção das políticas públicas, criando meios de acesso digital com informação de qualidade para a população mais carente que tem seus direitos negados e neste momento ainda mais destacados.

A educação da primeira infância, nesse momento atípico, ganha maior visibilidade e fortalece a compreensão das crianças como sujeito em desenvolvimento, com suas singularidades que interferem nas formações identitárias e culturais. Nessa perspectiva, demandam práticas escolares diferenciadas que atendam às necessidades nos diversos modos de inserção social. O momento escancarou a necessidade da adaptação e articulação de ações para ampliar a compreensão pela vida social de forma humanizada e integrada, relacionando os sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

o ambiente para melhor afetar, conectar e transformar o aluno em seu percurso contínuo de aprendizagem e desenvolvimento.

Agarradas nessa premissa, a articulação de diferentes saberes, linguagens e conhecimentos, por meio de práticas pedagógicas integradoras e interações afetivas, ressignifica a intencionalidade docente, os momentos de ensino e aprendizagem, a qualificação de tempos, espaços, interações e materialidades. O ensino centrado na criança como sujeito em seu processo de aprendizagem, volta a atenção para experiências concretas e interativas para a mobilização de saberes por meio das telas e para além das telas.

A pandemia terá um impacto mundial duradouro, principalmente em país em desenvolvimento. São desafios das condições econômicas, psicossociais e sanitárias que se agravaram com o distanciamento das classes sociais, da educação e, dessa forma, necessita pensar caminhos para minimizar estes impactos, reivindicando ações pontuais contra a precariedade do acesso que interfere ainda mais no desenvolvimento infantil.

Importa salientar que, a pandemia trouxe um desafio extra para as famílias com o ensino remoto na educação da infância, sobretudo às que vivem em condições de vulnerabilidade, e a escola tem a missão de aproximar e integrar a família para fortalecer o sentimento de pertencimento e parceria frente à corresponsabilização de ações que garantam os direitos da infância.

O cenário ainda é de muitas dúvidas e incertezas, porém o ser humano em potência, que se dedica ao que lhe transcende, predispondo-se ao que transforma, inova e renova como pessoa, em uma corrente em que cada um fortalece os demais para o que é essencial, pois tudo está conectado.

E para finalizar, a história continua...

"É preciso uma aldeia para se educar uma criança".
Provérbio Africano

Partindo desse provérbio africano, acredita-se que nenhuma pessoa aprende e se desenvolve somente a partir dos valores de sua família, mas também com toda a comunidade em que vive e se relaciona, e a escola faz parte deste meio social. Desde o início da pandemia, nas escolas, especialmente as que atendem a primeira infância, ações pedagógicas estão sendo pensadas tendo como foco o acolhimento. Em menor ou maior grau, as escolas visam

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dar conta do seu papel formador, levando em consideração suas características específicas, a comunidade que a compõe e as suas realidades.

Cada escola tem a sua concretude e precisa levar em consideração seu contexto para elaborar coletivamente ações durante e após pandemia. Mas cada unidade escolar, sob a orientação e coordenação de seus gestores, tem buscado o contato com as famílias, com os alunos. Os professores têm-se reinventado, buscando formas de ter acesso a esses alunos, para que não se sintam sozinhos nesse momento tão difícil que estamos vivendo.

Por meio de instrumentos tecnológicos, as escolas da primeira infância têm se adaptado, realizando a comunicação com as crianças e as famílias, utilizando as redes sociais como *WhatsApp, Facebook, Google Class Room, Microsoft Teams*, para orientação em relação à rotina de estudos, às possibilidades de brincar, às questões comportamentais, além de contações de histórias e atividades com músicas, que trazem em seu repertório as competências socioemocionais da BNCC. Para as crianças do Ensino Fundamental, plataformas online têm sido utilizadas para que os professores possam realizar aulas remotas. Nem sempre é possível que todos tenham acesso, mas esse não é um motivo de desânimo para o professor da infância. Ele é capaz, é criativo, perseverante. E, ao mesmo tempo, pode denunciar, por meio das comunicações digitais, a falta de acesso digital e não desanimar frente às adversidades.

Que a tecnologia, aqui referenciada como uma possibilidade de estreitamento entre a família e a escola, seja um direito de todos, não só em tempos de pandemia, mas que possa ser mais um instrumento para a aprendizagem dos alunos, não importando a classe social.

Acreditamos na formação continuada do professor, como oportunidade para reflexão sobre sua prática pedagógica, atuando como pesquisadores em suas escolas e também nas universidades, e a partir desses estudos, discutir novos horizontes para a formação integral de nossas crianças, quando as aulas presenciais retornarem.

Será preciso um novo olhar para a escola pós-pandemia, pois além dos desafios relacionados às aprendizagens cognitivas, encontraremos pessoas com sentimentos fragilizados, com perdas financeiras e de vidas nas famílias, enfim, crianças e adultos necessitando de mais atenção e de cuidados.

O retorno precisa ser muito bem planejado, e não pode ser pensado de forma individualizada pelas instituições. É preciso que haja o envolvimento dos vários segmentos da sociedade, em níveis institucionais e de forma intersetorial, abrangendo as instituições

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

nas áreas da saúde, assistência social, tribunal de contas e os conselhos de educação, uma vez que esse é um desafio histórico de toda a sociedade, o que nos encaminha ao entendimento de que é necessário recorrer às políticas públicas para esse enfrentamento, tamanha é a seriedade da situação.

Compreende-se que o reencontro e o restabelecimento das relações são fundamentais e inevitáveis, no entanto, precisa ocorrer de forma responsável, com protocolos predeterminados e regras estabelecidas.

Para promover o retorno, os professores e demais profissionais da escola, precisam muito ser ouvidos, ser instruídos, precisam ser cuidados para que eles se expressem, demonstrem seus sentimentos, dores, medos, para que possam, ao se aproximar dos familiares e crianças, inspirar confiança e segurança, uma vez que o docente é o mediador direto da convivência e estabelecimento da relação da criança com o ambiente escolar.

A equipe gestora terá um papel mais que fundamental na organização dos espaços e no cuidado com o acolhimento às famílias e às crianças, já que toda organização escolar passa pelo seu crivo e a execução de protocolos e estruturação do espaço para o retorno será de responsabilidade de todos, porém, estará sob o comando da equipe gestora. É possível que muitas crianças estejam sentindo falta da escola, dos professores e de seus amigos, afinal a escola é o lugar de encontros, de trocas e de aprendizagens, é nela que há a mais pura expressão de ser criança, de ser adolescente.

Resta a pergunta: de que lugar estamos falando sobre a infância e a pandemia? Procuramos neste documento, desvelar concepções e posicionamentos sobre a criança, suas infâncias e seu lugar no mundo, diante desse isolamento social.

Fica um alerta para as autoridades e os órgãos competentes que fortaleçam as políticas públicas para a educação com um olhar cuidadoso para a criança em meio ao caos que assola o mundo. As políticas públicas precisam alcançar as crianças vulnerabilizadas e suas famílias, garantindo segurança, bem-estar e condições mínimas de sobrevivência.

A melhoria das condições de trabalho para os professores e gestores com investimentos em merenda escolar, melhores estruturas físicas, aumentos salariais e materiais pedagógicos também precisam ser garantidos pelos órgãos competentes.

Não silenciem os pedidos de socorro de famílias e crianças! Elas estão clamando por uma política pública que leve em consideração seus direitos, suas necessidades básicas de alimento, saúde, respeito e cuidados. É dever de uma sociedade democrática, nesse

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 129 a 147, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

momento, ser a voz que clama por esse socorro, que só pode vir de pessoas ligadas à educação da infância, que acreditam na urgência desse clamor.

Que os líderes de nosso país possam pensar em nossas crianças, com seriedade e comprometimento, que discutam com todos os segmentos sociais, políticos e econômicos a verdadeira e necessária ajuda que as nossas crianças tanto precisam, não só nesse tempo de pandemia, mas no cotidiano de suas existências, muitas vezes invisíveis aos nossos olhos.

Esta reflexão precisa ser a marca de um momento vivido. Ela é histórica, na medida em que permite o diálogo entre as nossas convicções e os leitores, que comungam da mesma certeza, a defesa da educação da infância. Qual é a história que estamos construindo que representa nosso legado? Dentre os limites sócio-históricos que o momento nos impõe, esta é a nossa contribuição para a educação: a possibilidade de denúncia e o anúncio de algumas ações, com a coragem de quem acredita que somos seres inacabados e que nos completamos com o outro, em busca de novas possibilidades. Como afirmou Paulo Freire:

> a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem' de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE, 1997, p. 37).

A amorosidade, construída nas interações que ocorrem na escola, se entrelaça com a comunicação, por meio da tecnologia para suprir a ausência física. Como professores que realizam as mediações necessária para a aprendizagem, ainda estamos disponíveis para nos surpreendermos e nos encantarmos, por meio da amorosidade freireana e de mãos dadas com nossas crianças!

Deixemos a infância florescer, porque a história continua...

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. Um professor em contato com as crianças é obrigado a se repensar. **Revista Aliança Brasileira pela Educação**. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/miguel-arroyo-um-professor-em-contato-com-as-criancas-e-obrigado-a-se-repensar Entrevista concedida em 22/04/20219. Acesso em: 02/05/2020.

BRASIL. LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016**. Marco legal da Primeira Infância**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica**.** In: Candau, Vera Maria; Moreira, Antonio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha D'Água, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. São Paulo, Vozes, 1999.

MALAGUZZI, Loris**.** História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi**.** *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

MONTEIRO, Shirlei Nadaluti. A primeira infância e a escola - concepção de criança, infância e de escola: uma construção histórica. *In:* SANCHES, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; OLIVEIRA, Fernanda Souza de. (Orgs.) **Achados de pesquisa na educação da infância**. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2020). Disponível em: https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/. Acesso em: 28 abr. 2020.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor.** São Paulo: Cortez. 2019.

SANCHES, Emilia Cipriano; TOQUETÃO, Sandra Cavaletti; MONTEIRO, Shirlei Nadaluti (Orgs.). **Uma janela de possibilidades na educação da infância em tempos de pandemia.** Manifesto do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância-Criando PUC-SP,1 ed. , ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Experiências no trabalho remoto emergencial na Escola Municipal Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez: narrativas de gestores e docentes

Experiences in emergency remote work at the Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez Municipal School: narratives from the experiences of managers and teachers

Experiencias en el trabajo de emergencia a distancia en la Escola Municipal Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez: relatos de las experiencias de directivos y profesores

Luís Gustavo Rodrigues Marcondes
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, C*ampus* Sorocaba (UFSCar)
Sorocaba, São Paulo, Brasil
E-mail: lgrmarcondes@estudante.ufscar.br
ORCID: 0000-0002-8588-4444

Ana Paula de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU)
Sorocaba, São Paulo, Brasil
E-mail: aninhapt.oliveira@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7108-4235

Renata Carolina Gonçalves Justino
Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU)
Sorocaba, São Paulo, Brasil
E-mail: renata_cgj@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0861-2760

Resumo: O estudo que aqui se coloca é resultado de uma pesquisa acerca dos processos que permeiam o trabalho educacional realizado no formato remoto emergencial durante o ano de 2020. O espaço no qual esse estudo teve lugar caracteriza-se por uma unidade escolar da Rede Pública no município de Sorocaba, localizado no interior do estado de São Paulo. De caráter qualitativo, o estudo se debruça sobre a discussão das diversas demandas que tomaram os espaços escolares a partir do momento em que ocorre, de forma súbita, a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Tendo como orientação, o método de pesquisa (auto)biográfica a pesquisa apresenta narrativas de três profissionais que exercem suas funções dentro dos espaços da unidade escolar citada anteriormente, tais narrativas preocupam-se em elencar as vivências, experiências, dificuldades e reflexões atravessadas por esses profissionais no que diz respeito ao trabalho escolar realizado no formato remoto. Tendo como principal motivação a necessidade de compreender os impactos causados pela suspensão do atendimento escolar presencial, a pesquisa aqui descrita ocupou-se em ouvir três profissionais de três esferas que compõem o ambiente escolar. A pesquisa preocupou-

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

se em apresentar as experiências vivenciadas por uma diretora de escola, uma orientadora pedagógica e um docente dos anos iniciais que atuam na EM Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez. Por meio das reflexões aqui apresentadas, percebe-se que as dificuldades e questões que surgiram com a suspensão das aulas presenciais atingiram as instituições escolares como um todo, refletindo no trabalho executado por gestores e educadores, atingindo processos de organização escolar e prática docente.
Palavras-Chave: Trabalho remoto. Narrativas. Desafios.

Abstract: The study presented here is the result of a research about the processes that permeate the educational work performed in the emergency remote format during the year 2020. The space in which this study took place is characterized by a school unit of the Public Network in the municipality of Sorocaba, located in the interior of the state of São Paulo. The study is qualitative in nature and focuses on the discussion of the various demands that have taken over the school spaces from the moment when face-to-face teaching is suddenly replaced by remote teaching. Using the (auto)biographical research method as a guide, the research presents narratives from three professionals who work in the school unit mentioned above. Having as its main motivation the need to understand the impacts caused by the suspension of in-person school attendance, the research described here was concerned with listening to three professionals from three spheres that make up the school environment. The research was concerned with presenting the experiences lived by a school principal, a pedagogical counselor, and a teacher of the early years who work at EM Prof. Maria de Lourdes Martins Martinez. Through the reflections presented here, it can be seen that the difficulties and issues that arose with the suspension of classroom classes affected the school institutions as a whole, reflecting on the work done by managers and educators, affecting school organization processes and teaching practices.
Keywords: Remote work. Narratives. Challenges.

Resumen: El estudio que se presenta es el resultado de una investigación sobre los procesos que impregnan la labor educativa realizada en formato de emergencia a distancia durante el año 2020. El espacio en el que se desarrolló este estudio se caracteriza por ser una unidad escolar de la Red Pública en el municipio de Sorocaba, situado en el interior del estado de São Paulo. De carácter cualitativo, el estudio se centra en la discusión de las diversas demandas que han tomado los espacios escolares desde el momento en que se produce, de forma repentina, la sustitución de la enseñanza presencial por la enseñanza a distancia. Teniendo como orientación, el método de investigación (auto)biográfico, la investigación presenta narrativas de tres profesionales que desempeñan sus funciones dentro de los espacios de la unidad escolar antes mencionada, dichas narrativas se ocupan de enumerar las experiencias, vivencias, dificultades y reflexiones cruzadas por estos profesionales en relación al trabajo escolar realizado en el formato a distancia. Teniendo como motivación principal la necesidad de comprender los impactos causados por la suspensión de la asistencia presencial a la escuela, la investigación aquí descrita se ocupó de escuchar a tres profesionales de tres ámbitos que conforman el entorno escolar. La investigación se ocupó de presentar las experiencias vividas por una directora de escuela, una supervisora pedagógica y una profesora de los primeros años que trabajan en la EM Prof.ª María de Lourdes Martins Martínez. A través de las reflexiones aquí presentadas, nos damos cuenta de que las dificultades y los problemas que surgieron con la suspensión de las clases en el

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

aula afectaron a las instituciones escolares en su conjunto, reflejándose en el trabajo realizado por directivos y educadores, afectando a los procesos de organización escolar y a la práctica docente.
Palabras clave: Trabajo a distancia. Narraciones. Desafíos.

Data de recebimento: 07/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14519

Introdução

O cenário social global sofreu enormes alterações trazidas pela Pandemia da COVID-19. As medidas de prevenção que se tornaram necessárias refletiram em todas as esferas sociais ao redor do mundo, e não podia ser diferente no Brasil. Em nosso país, a Declaração de Emergênciade Saúde Pública se deu no dia 3 de fevereiro de 2020 por meio da Portaria n° 188 (BRASIL, 2020).

Como consequência das medidas de isolamento social direcionadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS, uma das principais medidas de combate ao contágio desse novo vírus, ocorre, em todo o território nacional a suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas. A sala de aula, a partir de então, fechada já não deve mais se resumir ao espaço físico em seu formato comum: carteiras enfileiradas, painéis, lousas.

> [...] gestores, professores, pais, alunos, desenvolveram outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasile das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa pormeio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Tamanhas mudanças trazidas pelo contexto da pandemia fizeram com que os profissionais da educação tivessem de se posicionar e agir na busca pela adaptação à nova realidade. Nesse momento, somos levados a refletir as dificuldades e desafios que tais transformações trazem às práticas educacionais, não apenas do ponto de vista dos professores, mas de todos que compõem a comunidade escolar.

Com o objetivo de compreender os modos como a suspensão das aulas presenciais refletiram no contexto e atividades pedagógicas dentro da unidade escolar aqui apontada.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A pesquisa objetiva ainda a apresentação, por meio de narrativas de experiências de vida, as dificuldades, inquietações e problemáticas que envolveram o trabalho pedagógico realizado na EM. Prof.ª Maria deLourdes Martins Martinez (MLMM).

A pesquisa qualitativa que aqui se apresenta se volta aos estudos baseados nas histórias de vida tendo como norte as pesquisas de Bueno (2002), Pineau (2006) e Josso (2010). Utiliza-se das narrativas como instrumento de coleta de dados, tendo como orientação os estudos de Bolivar (2001), que defende que a pesquisa narrativa:

> [...]possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho, e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações atual e sua projeção em formas desejáveis de ação (BOLIVAR et. al., p. 175).

A pesquisa divide-se em dois instantes. No primeiro instante, é apresentada a caracterização da unidade escolar onde o estudo aconteceu, apresentando o contexto no qual a unidade está inserida e o perfil dos profissionais que nela atuam.

Dando sequência, no segundo instante, com a intenção de apresentar as reflexões sobre os diversos impactos ocasionados pela suspensão das aulas presenciais na vivência dos profissionais de ensino, apresentamos as narrativas de três profissionais desta unidade escolar – uma diretora de escola, uma orientadora pedagógica e um professor dos anos iniciais.

Por meio de uma abordagem (auto)biográfica que, segundo Bolívar (2018), aponta que as dimensões pessoais e biográficas possuem um caráter indissociável é que essas narrativas serão analisadas, permitindo nesse estudo, buscar compreender a maneira como esses profissionais experenciaram o ensino remoto emergencial, as dificuldades, preocupações e questões vivenciadas nesse contexto. A pesquisa segue então para os resultados e considerações possíveis resultantes dessas análises.

Percursos metodológicos

Essa pesquisa possui caráter qualitativo, tendo como orientação que essa abordagem se caracteriza por um viés de cunho dialético-fenomenológico busca descrever e analisar de forma compreensiva os sujeitos no processo, este tipo de investigação possibilita a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

compreensão do fenômeno, em especial das relações que este estabelece com o mundo e com o outro. Este referencial de pesquisa permite uma relação de alteridade entre pesquisador e pesquisado. Para Fini (1997) a compreensão nessa metodologia de investigação está para além da simples constatação dos dados, pois é vivencial e está para além do conhecimento produzido, e afirma. O pesquisador nessa abordagem não é um observador neutro, pois traz consigo sua experiência, vivência e conhecimento que são os reflexos de toda sua vida, sem que haja divisão da linha do tempo.

Assim sendo, o entendimento que passamos a ter a respeito da pesquisa qualitativa é a de que ela se caracteriza por uma melhor maneira de atingir o entendimento dos objetos estudados, considerando as subjetividades dos sujeitos que participam desse estudo, possibilitando assim que uma postura de não neutralidade seja adotada pelos pesquisadores. À vista disso, o estudo aqui descrito apresenta, por intermédio de narrativas autobiográficas as problemáticas que se inserem nos processos do trabalho remoto realizado na EM Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez.

O uso da abordam (auto)biográfica nesse estudo se justifica por seu uso possibilitar desvelar o que existe de subjetivo nas falas de cada um dos sujeitos que compõem o estudo, considerando que tais narrativas estão permeadas de interpretações, leituras e percepções que, ao serem narradas, atribuem sentido àquilo que foi vivido.

O uso das narrativas como método de pesquisa se apoia na compreensão de que, por meio da narrativa autobiográfica torna-se possível que, de forma simultânea, aconteça o encontro entre o individual e o coletivo, considerando que aquele que narra traz em si a singularidade própria de sua narrativa banhada pelo contexto histórico e cultural no qual ele está inserido.

> [...] a biografia, ou autobiografia, constitui um instrumento sociológico capaz de garantir essa mediação do ato à estrutura, ou seja, de uma história individual a uma história social. Esses argumentos sustentam-se no entendimento de que a (auto)biografia implica a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, cuja ação incide diretamente no social (SILVA & MENDES, 2009, p. 5).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Essas narrativas foram então analisadas por meio de uma perspectiva fenomenológica[1], uma vez que esse método se preocupa com a busca da essência do fenômeno. A escolha desse método aqui se justifica por meio de uma abordagem que permite colocar as falas dos profissionais da educação como sujeitos ativos, levando em consideração suas experiências, desafios e suas expectativas sobre os processos pedagógicos realizados no período de suspensão de aulas presenciais.

As narrativas se iniciam com o relato da diretora da Unidade Escolar que apresenta suas impressões acerca do trabalho administrativo e organizacional e as dificuldades trazidas pela suspensão das atividades presenciais.

Seguindo com a pesquisa, a segunda voz que se coloca na pesquisa pertence à orientadora pedagógica da unidade escolar. Sua narrativa se ocupa com a colocação de sua vivência enquanto responsável pela orientação do trabalho pedagógico da formação continuada dos professores, que nesse momento de aulas remotas, concentrou-se na capacitação para o uso de tecnologias como ferramentas de ensino-aprendizagem.

Na busca por apresentar a problemática do ensino remoto em todas as suas esferas, a pesquisa traz a narrativa de um docente responsável por uma turma de 1° ano do ensino fundamental da EM. MLMM.

Caracterização da Unidade Escolar

Por volta do final da década de 80 e início da década de 90, com o desenvolvimento industrial do interior do município de Sorocaba, localizado no interior do estado de São Paulo, ocorre um aumento da população. Esse aumento gera uma expansão das populações que habitavam as regiões mais distantes do centro urbano do município. Surge então a necessidade de ampliar as vagas em instituições de ensino que atenda as crianças e adolescentes que compõem essa população.

No ano de 1996 a EM "Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez" foi inaugurada na zona oeste da cidade, região que naquele momento, caracteriza-se por aspectos rurais e

[1] Husserl apresenta a sua fenomenologia como um método de investigação que tem o propósito de apreender o fenômeno, isto é, a aparição das coisas à consciência, de uma maneira rigorosa.
HUSSERL, Edmund. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Marcio Suzuki. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2006.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que faz divisa com os municípios de Araçoiaba da Serra e Iperó. Inicialmente a unidade escolar contava com 10 salas de aula, atendo aos moradores de aproximadamente cinco bairros. Ainda devido ao crescimento populacional, no ano de 1999 a escola é ampliada, passando a contar com 15 salas de aula, passando a atender uma maior parte da população. A unidade escolar, alguns anos depois, deixa de ser a única escola da região, sendo inauguradas escolas nos bairros próximos que antes eram atendidos pela EM. MLMM.

Atualmente, a comunidade escolar atendida pela EM MLMM é composta por três bairros principais. A unidade atende uma população das classes sociais mais baixas e que, de forma geral, não possui altos índices de escolaridade. A unidade atende os anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2020, a EM "Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez" possuía cerca de 600 alunos, divididos em 23 turmas regulares de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, nos períodos da manhã e da tarde, com uma equipe de docentes polivalentes PEB I (Professor de Educação Básica nível I), para atender essas turmas, e três PEB II (Professores de Educação Básica nível II) de Educação Física, para atender as mesmas turmas, porém na disciplina específica e uma PEB I especialista em educação inclusiva para SRM/AEE (Sala de Recurso Multifuncionais/ Atendimento Educacional Especializado), desses docentes 18 são efetivos em regime estatutário, sendo que duas delas acumulam cargo nessa unidade, e três docentes contratados em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) em substituição a professores afastados.

A equipe de docentes se caracteriza por professores experientes em sua grande maioria, e quando ocorre a chegada de professores novos chegam removidos de outras unidades, ou em contratos CLTs (Consolidação das Leis do Trabalho) durante as substituições esses de maneira geral são bem acolhidos pelos efetivos, que se empenham em integrar todo o grupo.

Os desafios da gestão escolar em tempos de ensino remoto: com a palavra uma diretora de escola

A diretora de escola cujo relato faz parte dessa pesquisa é licenciada em Normal Superior, especialista em Educação Infantil: Saberes e práticas docentes, especialista em Gestão Escolar. Atuou como docente na rede pública do município de Sorocaba por cinco

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

anos, atuando na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA (Educação de jovens e adultos), também atuou em colégio particular como docente de Educação Infantil em Sorocaba. Passou pelo cargo de Orientadora Pedagógica na rede municipal de ensino em Sorocaba e atualmente ocupa o cargo de diretora de escola há 7 anos, sendo que em seis deles atua na EM. Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez, escola de educação básica com turmas de anos iniciais do ensino fundamental.

Todo ano, ao iniciar um ano letivo gestores escolares se defrontam com diversas situações que exigem decisões assertivas que corroborem para a redução dos riscos administrativos e pedagógicos. Destaca-se a importância dessas ações e a relevância do papel e da atuação desses profissionais no redesenho da educação que o momento atual impõe. No plano da educação, o fechamento das escolas, como medida preventiva para impedir a disseminação do coronavírus, chama atenção para seriedade da situação e conduz a tomada de decisão junta à comunidade atendida por cada unidade escolar.

Essa atenção tem o objetivo de servir como um processo de orientação, conscientização e preparo de toda a comunidade escolar para as ações do controle da pandemia e discussão sobre a possibilidade e características do atendimento aos estudantes utilizando a tecnologia como modo de aproximação, uma vez que a presença dos estudantes e professores não era segura. Nessa perspectiva de gestão educacional, é notória a importância do papel do gestor da unidade escolar refletir sobre e considerar a realidade local no momento de planejamento das ações, buscando identificar as melhores estratégias para atendimento aos estudantes e suas famílias. As preocupações de observar essas questões estão presentes na fala da Diretora de Escola destacada abaixo:

> Diante do início tardio nas atividades ofertadas aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, por decisão da SEDU (Secretaria da Educação), o primeiro grande desafio da unidade escolar foi tranquilizar a comunidade e a equipe escolar, pois muitos docentes e parte dos familiares, demonstraram preocupação com os prejuízos educacionais que poderiam ser causados por essa distância da rotina de estudos, e ainda faziam comparações com outras redes e municípios (Diretora de Escola).

Para Luck (2010), a conquista de uma gestão democrática e participativa perpassa pela liderança do gestor no processo de trabalho com sua equipe. Essas ações colaboram para que todos aqueles que integram a escola se sintam como parte importante e participativa

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dos processos que compõe a escola. A necessidade de suporte e apoio às instituições educacionais e aos gestores que nela atuam fica ainda maior no cenário de suspensão das aulas que se instalou devido à Pandemia da COVID-19.

Frente a todas essas transformações repentinas no âmbito escolar, os gestores escolares tiveram de repensar e reorganizar todo o modo de funcionamento das unidades escolares, reorganização essa que ocasionou diversos conflitos, uma vez que esses profissionais não tiveram tempo para se prepararem para esse momento e, em muitos casos, não encontraram diretrizes e orientações que atendessem as necessidades da comunidade escolar.

> Após o lançamento das novas diretrizes[2] a equipe escolar iniciou uma série de encontros e reuniões para traçar as estratégias da própria unidade escolar para a realização das Atividades Não Presenciais (ANPs)[3] atendendo de maneira minimamente adequada a necessidade dos alunos e da comunidade escolar como um todo (Diretora de Escola).

O gestor passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias, o que refletiu em uma abstenção da participação de alunos e responsáveis nas atividades escolares, como é pontuado pela diretora da unidade escolar que participou dessa pesquisa.

> Com o passar do tempo, a produção dos alunos foi diminuindo, mesmo mudando as estratégias constantemente, os docentes, além das dificuldades de repensar suas práticas e fazer uso de novas metodologias, não conseguiam conquistar a participação das famílias nas atividades propostas, nem mesmo conscientizar da importância de manter uma rotina de estudos (Diretora de Escola).

A importância da ressignificação da prática docente foi destacada nos estudos de Morin (2003), ao defender a constante necessidade da abertura para o novo, afinal, não se pode pensar em um novo educacional sem antes se pensar em uma ressignificação docente,

[2] A Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba organizou, por meio de Instruções Normativas e Regulamentações os processos de atendimento escolar remoto a serem seguidos por todas as unidades escolares da Rede Municipal de Sorocaba.
[3] A Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba chamou de Atividades Não Presenciais todas as atividades pedagógicas disponibilizadas aos alunos da rede municipal de ensino durante a suspensão das aulas presenciais.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que perpassa tanto pela formação inicial como pela formação continuada do profissional e os docentes buscaram nos gestores das escolar, o apoio, suporte e orientações necessárias para nortear sua prática docente nesse novo cenário, o que trouxe aos gestores a necessidade de uma mudança de postura ao repensar as demandas administrativas e pedagógicas da unidade escolar pela qual é responsável.

> O ano pediu uma mudança de postura profissional, onde acima dos conteúdos escolares, foi necessário trabalhar o acolhimento as famílias, exercitar a humanidade, empatia e solidariedade, os docentes também precisaram superar e permitir que seu dia a dia, contasse com a sensibilidade de saber ouvir as famílias fragilizadas com a situação de pandemia, tiveram suas privacidades invadidas, com as aulas sendo gravadas da própria casa, horários adaptados para atenderem as famílias e contar como nunca com a interação família e escola (Diretora de Escola).

Como pode ser constatado, desafios pedagógicos e administrativos não faltam para o gestor escolar e, nesse novo contexto que se instalou nas instituições de ensino – a suspensão das aulas presenciais – fica evidente que esses desafios foram ampliados e mostraram-se mais complexos e árduos. Dessa forma, o gestor escolar necessitou desenvolver novas competências que advindas de novas interações e novos conhecimentos, que permitiram uma reconfiguração interna para um pensar inovador, e que possibilitam a sua participação no desenvolvimento de ações essenciais para esse novo presente da gestão escolar.

Os desafios pedagógicos de uma comunidade escolar em tempos de ensino remoto: falas de uma orientadora pedagógica

Além de orientadora pedagógica no ano de 2020, é professora de Educação Básica efetiva na unidade escolar desde o ano de 2012, fez a graduação em Pedagogia e Geografia e pós-graduação em Pedagogia Social e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde o início do seu trabalho no Magistério, criou também uma grande admiração pelo trabalho do orientador pedagógico, decidindo então ter como experiência e em forma de contrato esse cargo designado, chamado assim pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, por onze (11) meses, iniciando em fevereiro na unidade escolar MLMM.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Antes de iniciar sobre a prática pedagógica no cargo de orientadora pedagógica, necessitei conscientizar a mim mesma e ao grupo escolar que a educação deve preservar não somente a aprendizagem de cada um, mas também a saúde física e mental de todos que a constituem (Orientadora Pedagógica).

Nesse novo contexto socioeducacional, passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais. A situação posta revelou impactos na escola e nos seus profissionais, nos estudantes, nas famílias. No que diz respeito à escola, destacamos as novas responsabilidades do gestor escolar, que passaram a ter que gestar, além das novas exigências sociais relacionadas aos protocolos de saúde, as exigências educacionais legais e as queixas e reivindicações das famílias.

> Certamente o ano de 2020 trouxe essa necessidade de se repensar e agir, diante de tantas preocupações e na educação isso nos afetou mais ainda, já que precisamos modificar nosso trabalho pedagógico e nossa didática, em busca da aprendizagem de cada aluno (Orientadora Pedagógica).

O trabalho do professor orientador pedagógico passa a preocupar-se com a necessidade de constantes reflexões sobre a prática docente. Esse profissional passa a rever e reestruturar o seu modo auxiliar os docentes em práticas pedagógicas em um contexto sem precedentes. De acordo com Schon (2000), esse processo de constante reflexão do professor orientador possibilita apontar caminhos para que os docentes reestruturem os sentidos de suas práticas e de suas ações pedagógicas.

Neste mesmo sentido Alarcão (2003) ressalta a importância da prática reflexiva na qual, o docente é levado a refletir criticamente sobre suas próprias ações buscando sempre propor adequações e transformações, que se revertam em melhorias educacionais. O professor orientador preocupa-se então em pensar em espaços e movimentos que possibilitem esses processos de reflexão por parte dos docentes em espaços virtuais e com o uso de recursos tecnológicos.

> Foi possível perceber o amplo desafio e importância do trabalho do orientador pedagógico, profissional que está tanto na equipe de docentes como na atuação juntamente com a equipe diretiva, pois faz parte da gestão educacional. Além, é claro na organização do desenvolvimento da

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> aprendizagem dos alunos, sempre ouvindo a comunidade e se fazendo parte dela, já que os resultados dos processos de ensino e aprendizagem não dependem exclusivamente das intervenções escolares, mas envolvem além do contexto escolar, dentre outras coisas, o ambiente familiar e social, que na atualidade estão sendo estimulados e impactados com informações advindas de diversos contextos e de extrema complexidade diante do contexto vivenciado com a pandemia (Orientadora Pedagógica).

A realidade de muitos estudantes com a transposição de aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais não pode ser ignorada. Se considerarmos que ao sairmos dos grandes centros e das realidades socioeducacionais privilegiadas dos diversos estados do nosso país, e observarmos a realidade dos estudantes que não possuem acesso aos ambientes virtuais adequados, ou até mesmo a recursos tecnológicos adequados, a começarem pelas redes de conexões para aceso a internet, podemos questionar o desafio e mesmo a adequação dessa possibilidade de ensino para esses estudantes. Essa passou também a ser uma preocupação do professor orientador, uma vez que é nesse profissional que os docentes buscavam orientações e direcionamentos acerca de dificuldades de atendimento aos estudantes devido aos aspectos socioeconômicos.

A comunidade escolar passa a conviver com esses novos desafios e os docentes os vivenciam de uma forma mais intensa, ao terem que administrar questões recorrentes de estudantes que não conseguem acessar os ambientes virtuais, que dividem o computador da família com os irmãos, dentre outras situações vivenciadas pelas famílias que fazem parte da comunidade escolar.

> Nesse momento de pandemia da Covid-19, é necessário destacar a falta de ferramentas e orientações da própria rede municipal de ensino, não somente com nossos professores e alunos, mas com a própria gestão escolar que em diversos momentos precisou abarcar de situações prioritárias e de forma autônoma para alcançar a aprendizagem dos alunos (Orientadora Pedagógica).

Ao tratar da falta de suporte oferecido às instituições escolares por parte da administração pública, a orientadora pedagógica nos leva a refletir sobre o fato de que, na busca por auxiliar os docentes ela teve de se preocupar com mais do que apenas a falta de formação dos professores para esse novo modo de se fazer educação e dos aspectos sociais da comunidade escolar citados anteriormente, teve de ocupar-se também com a falta de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ferramentas e de condições materiais para a realização de um trabalho satisfatório por meio dos ambientes virtuais.

No entanto, destacamos o fundamental papel do orientador pedagógico na articulação das atividades remotas, e citamos Almeida e Placco (2011) afirmando que o orientador pedagógico, antes de quaisquer outras atribuições, tem a função de "articulador, formador e transformador", ou seja, é a ponte que liga todas as dimensões escolares. É o profissional que articula os professores, a gestão escolar, os alunos e com a família, e que deve ter uma visão ampla na observação das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

O papel do orientador pedagógico escolar foi de suma importância para que o processo acontecesse, pois, esse profissional demonstrou articulação, formação e transformou o contexto escolar durante a Pandemia da COVID-19. Para Placco, Almeida e Souza:

> O coordenador pedagógico exerce/pode exercer a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar uma função formadora de professores, frequentemente despreparados para trabalhos coletivos e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para a função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2015, p.10 -11).

A organização das atividades remotas em conjunto com os coordenadores e com os professores das escolas promoveu uma estrutura com objetivo de alcançar os estudantes e realizar uma aprendizagem mesmo que mínima, sempre com o objetivo de estabelecer o vínculo afetivo com seus estudantes. Sem o envolvimento do coordenador pedagógico de cada escola, o trabalho da equipe pedagógica da secretaria não teria conseguido atingir, em efeito cascata, as atividades propostas para o trabalho remoto.

Os desafios da prática escolar em tempos de ensino remoto: o relato de um professor

O professor é licenciado em Pedagogia e especialista em alfabetização e letramento e cursa mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Atua como docente há cerca de 10 anos. Integra o corpo docentes da Rede Pública Municipal de Sorocaba desde o ano de 2012 e atua na EM. Prof.ª Maria de Lourdes Martins Martinez

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

desde o ano de 2017. No ano de 2020, foi responsável por uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Atua também como professor dos anos iniciais da Rede Municipal da Prefeitura de Araçoiaba da Serra, cidade do interior de São Paulo, vizinha ao município de Sorocaba.

A realidade conflituosa advinda da situação de pandemia da Covid-19 exigiu mudanças nas práticas dos professores em nosso país. A suspensão das aulas em formato presencial se revelou como um contexto desafiador para os processos de ensino-aprendizagem. Sem qualquer possibilidade de preparo, de formação e planejamento os modos e os espaços de ensino-aprendizagem foram modificados.

A forma urgente com a qual esse cenário surgiu dificultou que acontecesse um movimento de preparação e formação dos professores (TAROUCO, 2019) uma vez que tais mudanças não se reduziram a transformação do ensino presencial em ensino remoto, mas implicou na necessidade de utilização e criação de diferentes recursos, considerando que muitos daqueles que eram utilizados em sala de aula, não seriam passíveis de utilização nesse momento.

> Como professor, a sensação de despreparo e incompetência foram as primeiras com as quais me deparei no exercício da minha prática. Não me sentia preparado para atuar de forma não presencial com os estudantes de minha turma. Muitas foram as dificuldades encontradas na realização do trabalho docente em formato remoto. Desde o domínio efetivo do uso das tecnologias como ferramenta de trabalho, até os processos de comunicação direta ou indireta com alunos (Professor).

A fala apresentada deixa evidente as inseguranças e preocupações vivenciadas por professores que não tiveram tempo de se preparar, se organizar e buscar processos de formação continuada que oferecessem respaldo para a sua atuação pedagógica nessa nova realidade.

É preocupante que os professores não tenham tido a possibilidade de vivenciar processos de formação continuada para exercer a docência nesse novo contexto. No relato do professor, podemos perceber a preocupação e a frustração com a falta dessa formação para atuar nos ambientes virtuais.

Dessa forma, o engajamento no processo de formação promoverá uma aproximação dos estudantes e motivação para aprender os conteúdos estudados. Portanto, é

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

imprescindível que tanto a formação inicial quanto a continuada priorize ações que envolvam uma mediação eficiente, motivadora e que possibilite ao professor uma prática pedagógica ativa para atuar em diferentes contextos e com várias estratégias de ensino e aprendizagem.

> Sendo professor responsável por uma turma de primeiro ano que contava com 28 crianças entre 5 e 6 anos de idade, de início pude tomar consciência que o contato direto com osalunos não seria possível – grande parte dos estudantes contava apenas com ferramentas tecnológicas, como celulares ou computadores, pertencentes aos responsáveis que por, em sua grande maioria estarem cumprindo suas jornadas de trabalho, não disponibilizavam aos alunos as ferramentas necessárias para a comunicação com o professor (Professor).

O trabalho pedagógico passou então, a ter como foco a tentativa de estabelecer formas de comunicação que fossem disponibilizadas de forma assíncrona, possibilitando que as famílias, com suas mais variadas rotinas, se organizassem e buscasse formas de possibilitar as vivências das atividades propostas aos alunos. Dessa forma, o professor concentrou-se na criação e edição de vídeos, quase que sempre utilizando-se de aulas expositivas, que foram disponibilizados aos responsáveis pelos alunos em uma plataforma digital, permitindo assim acesso ao conteúdo em qualquer momento.

Nesse sentido, percebemos o papel crucial da família para o desenvolvimento da aprendizagem e, nesse contexto de pandemia em que a casa praticamente se tornou a escola, esse papel e sua importância tornam-se ainda mais indispensáveis, onde a família passa a ser o principal canal entre as crianças e as escolas e assim, a importância que esses pais ou responsáveis atribuem à escola e à educação de suas crianças é o reflexo de suas atitudes que podem favorecer ou não uma aprendizagem efetiva. Por esse viés, concordamos com Ferrari (2020) quando nos dizem que:

> Assim também acontece com relação à educação formal, a participação dos pais depende, antes de qualquer coisa, da relação que estes mesmo pais têm com o conhecimento. Pais que valorizam a formação científica e cultural tendem a influenciar positivamente a relação estabelecida entre os filhos e o processo de aprendizagem. (FERRARI, 2020, p. 01).

Embora tenha ocorrido a mobilização de muitos esforços, tanto por parte do docente, quanto pelos responsáveis pelos alunos, situações como a impossibilidade de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

acesso à internet – enfrentada por algumas famílias- a dificuldade de organização de rotina de estudos considerando famílias compostas por responsáveis que trabalham fora de casa e ainda a questão da falta de espaço físico adequado para que o estudante pudessemanter a sua rotina de estudos, mostraram-se grandes desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos (2020), o ensino remoto tem deixado suas marcas, em alguns casos, permitindo encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares, e em outros, tem repetido modelos massivos subutilizando os potenciais da cibercultura na educação.

> Estabelecendo um panorama geral, o trabalho docente foi bastante frustrado e insuficiente. Devido a questões sociais, econômicas e culturais que envolviam a comunidade escolar e a tantas outras, relacionadas a formação inicial e continuada a qual tive acesso, mostrou-se claramente a insuficiência e o despreparo que a educação, especificamente aqui, na esfera pública, coloca-se como uma grande dificuldade para o ensino remoto emergencial (Professor).

Com base no contexto que estamos vivenciando e nas respostas analisadas, ficou evidente que as mudanças atingiram desde os(as) docentes que tiveram toda sua rotina modificada e transformaram suas casas em salas de aula e se esforçam a cada dia para se reinventarem e ajudar os(as) estudantes do melhor modo possível, como também os(as) educandos(as) e suas famílias que tiveram que se adequar a uma nova realidade, na qual a casa se tornou um ambiente escolar.

Constatamos também como a falta de recursos, como acesso à internet, por exemplo, dificultam a realização de um trabalho mais significativo com relação à alfabetização nas aulas remotas, tornando esse processo ainda mais demorado e deficitário quanto à aprendizagem dos(as) educandos(as). Assim, de acordo com as falas do docente que questionamos, percebemos também que a devolutiva e a evolução do ensino-aprendizagem não tem sido tão satisfatória, o que nos faz refletir que mesmo com toda a dedicação de professores(as) e de boa parte famílias o contexto das aulas remotas não conseguiu se assemelhar às aulas presenciais o que pode gerar consequências também desconhecidas e ainda mais desafiadoras para o futuro educacional de nosso país.

Considerações Finais

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 148 a 166, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Diante das diversas dificuldades que se apresentaram nas mais variadas esferas, passando pela falta de estrutura de redes municipais e consequentemente, de unidades escolares, atingindo o trabalho de professores que não foram capacitados, em sua formação, para o uso efetivo dos recursos e métodos de ensino que abordam as novas tecnologias, chegando à esfera da gestão escolar, que esbarrou em gestores sem o respaldo das redes municipais de ensino, sem ferramentas que pudessem garantir um trabalho de qualidade.

Assim, a atual pesquisa nos possibilitou realizar diversas interpretações diante dos tantos desafios e dificuldades que foram enfrentados pelos profissionais da educação básica durante o ano letivo de 2020. Sendo perceptível nas narrações da diretora escolar, da orientadora pedagógica e do professor, encontrando em comum as dificuldades apontadas, como a comunicação, o preparo e a formação para uso de ferramentas digitais, a questão do acesso a comunidade escolar, que muitas vezes, por questões socioeconômicas não possuem acesso aos meios de comunicação que a unidade escolar lançou mão na situação de ensino remoto.

Logo, nossa compreensão volta-se ao ensino remoto na educação pública, não se depara apenas com as barreiras referentes a formação de professores e as dificuldades de acesso à internet por parte dos estudantes. Situações e questões que envolvem a comunidade escolar como um todo, atingem gestores que não possuem preparo em sua formação para tal formato de trabalho, atingem orientadores pedagógicos, que se veem frente à uma situação na qual encontram enormes dificuldades no apoio aos docentes quando observamos por exemplo, que muitos desses professores não dominam o uso de ferramentas tecnológicas.

Concluindo que o ensino remoto, na escola MLMM, citada no presente trabalho, impactou de forma negativa a realização do trabalho educacional em todas as suas partes, e que embora muitos tenham sido os esforços apresentados pelos membros da comunidade escolar, a falta de recursos, preparo e formação foram fatores determinantes nas dificuldades da realização dessa modalidade emergencial de ensino.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesus; FERNANDÉZ, Miguel**. La investigación biográfico-narrativa em Educación – enfoque y metodologia.** Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. DOMINGO, Jesus In: Vida, narrativa e resistência: biografização e empoderamento. SOUZA, E. C. VICENTINI, P. P. LOPES, C. E. (org). Curitiba, CRV, 2018.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRASIL. **Ministério de Estado da Saúde Portaria n° Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de- 2020-241408388. Acesso em 17 de out. 2020.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 1-20, 2002.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza.; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia daCovid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

FERRARI, Juliana Spinelli. **Papel dos pais na educação: a dimensão emocional da formação;** Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/papel-dos-pais-na-educacao.htm. Acesso em 25 de agosto de 2020.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. **A situacionalidade de Psicologia Educacional**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (orgs). Pesquisa Qualitativa em educação – um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre diversas instâncias educacionais**. Revista Educação. Artigo, Setembro 2011. Disponível em: http://revistaeducacao.com.br/textos/142. Acesso em ago. de 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar: articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24

SANTOS JÚNIOR, Irapoan Bertholdo dos. **Percepção de alunos e professores da Seeduc/RJ sobre o ensino on-line de caráter emergencial durante a pandemia.** Educação Pública, vol. 20, n. 30, 2020.

SILVA, Francisco Chagas Rodrigues; MENDES, Bárbara Maria Macedo (2009). **(Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas.** GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências Digitais dos Professores. *In:*Comitê Gestor daInternet no Brasil (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras:** TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor deInternet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletroni co.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Indicadores de metodologias ativas no ensino remoto emergencial

Indicators of active methodologies in emergency remote education

Indicadores de metodologías activas en educación remota de emergencia

Paula Patrícia Barbosa Ventura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Fortaleza, Ceará, Brasil
E-mail: paula.ventura@ifce.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1405-0634

Resumo: Pesquisas sobre metodologias ativas vêm sendo realizadas em cursos superiores ministrados no ensino remoto emergencial. Nessa perspectiva, o artigo em questão objetiva investigar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática de uma docente de uma instituição federal de ensino no semestre 2020.1. A pesquisa se caracterizou como de opinião no modelo escala de *likert*. Participaram da investigação, 28 discentes da disciplina de Didática Geral das licenciaturas em Educação Física e Matemática. Como instrumento, recorreu-se a um questionário no *Google Forms* contendo 14 questões. A análise dos dados seguiu três fases: preparação, descrição e interpretação dos dados. Os resultados mostraram que a docente apresentou todos os indicadores de metodologias ativas discutidos no referencial teórico, variando entre 57,1% e 92,9%. Apesar de terem sido desenvolvidos para o ensino presencial, os indicadores se mostraram aplicáveis a uma realidade específica como o ensino remoto emergencial.
Palavras-Chave: Indicadores de Metodologias Ativas. Ensino Remoto Emergencial. Educação Superior.

Abstract: Research on active methodologies has been carried out in higher education courses taught in emergency remote education. In this perspective, the article in question aims to investigate the inclusion of indicators of active methodologies in the practice of a teacher at a federal educational institution in the semester 2020.1. The research was characterized as opinion in the Likert scale model. Participated in the investigation, 28 students of the discipline of General Didactics of the degrees in Physical Education and Mathematics. As a tool, a questionnaire on Google Forms was used containing 14 questions. The analysis of the data followed three phases: preparation, description and interpretation of the data. The results showed that the teacher presented all the indicators of active methodologies discussed in the theoretical framework, varying between 57.1% and 92.9%. Despite being developed for face-to-face education, the indicators proved to be applicable to a specific reality such as emergency remote education.
Keywords: Indicators of Active Methodologies. Emergency Remote Teaching. College education.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Resumen: Se han realizado investigaciones sobre metodologías activas en cursos de educación superior impartidos en educación remota de emergencia. En esta perspectiva, el artículo en cuestión tiene como objetivo investigar la inclusión de indicadores de metodologías activas en la práctica de un docente en una institución educativa federal en el semestre 2020. La investigación se caracterizó como opinión en el modelo a escala Likert. Participaron de la investigación 28 alumnos de la disciplina de Didáctica General de las licenciaturas en Educación Física y Matemáticas. Como herramienta, se utilizó un cuestionario en Google Forms que contiene 14 preguntas. El análisis de los datos siguió tres fases: preparación, descripción e interpretación de los datos. Los resultados mostraron que el docente presentó todos los indicadores de metodologías activas discutidos en el marco teórico, variando entre 57,1% y 92,9%. A pesar de haber sido desarrollados para la educación presencial, los indicadores demostraron ser aplicables a una realidad específica como la educación remota de emergencia.
Palabras Clave: Indicadores de metodologías activas. Enseñanza remota de emergencia. Educación 168niversitária.

Data de recebimento: 08/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14521

Introdução

Sob diferentes enfoques, pesquisas vêm sendo realizadas sobre a temática das metodologias ativas em cursos superiores ministrados no ensino remoto emergencial (ALMEIDA, 2020; FOSSA et al, 2020; RIES, ROCHA; SILVA, 2020a, 2020b; PALMEIRA, RIBEIRO; SILVA, 2020; OLIVEIRA, FERNANDES; ANDRADE, 2020)[1]. Esse tipo de ensino surgiu devido à necessidade de isolamento social oriundo da pandemia de COVID-19, requerendo dos professores o replanejamento das aulas presenciais.

Compreende-se por metodologias ativas aquelas capazes de suscitar maior participação dos alunos, engajamento nas ações desenvolvidas, interesse intrínseco em sua realização; protagonismo e gerenciamento da própria aprendizagem sendo a autonomia, elemento de grande destaque. Quando se diz que nessas metodologias o foco é o discente, não se está excluindo a participação conjunta do professor, mas, para que aquele seja posto no centro dos processos de ensino e aprendizagem, urge a necessidade deste gerenciar meios para que esta centralidade aconteça. O termo "ativo" diz respeito a uma necessidade ou interesse intrínseco de saber, de investigar e compreender algo e não de se mover, mexer ou executar um trabalho (CLAPARÈDE, 1958).

[1]Levantamento realizado em 03/04/2021 no Portal da CAPES ao colocar em busca avançada dois descritores entre aspas: Metodologias Ativas e Ensino Remoto. Dos 4 resultados encontrados, 2 foram excluídos por se tratar de metodologias ativas no ensino remoto aplicadas à Educação Básica. Os demais foram retirados sem critérios no *Google*.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Neste sentido, novas possibilidades devem ser pensadas, como a diversificação de estratégias de aprendizagem, o incentivo à participação do aluno e a valorização de suas produções intelectuais desenvolvidas no correr da disciplina, considerando uma avaliação formativa e subsidiada por instrumentos diversos, tais como seminários, rodas de conversa, painéis integrados, pesquisa, resolução de problemas, dentre outros.

Mesmo que o ensino remoto tenha sido pensado para substituir as aulas presenciais, conforme a Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação, as aulas remotas necessitam ser planejadas mediante as condições fornecidas aos docentes e o contexto que os alunos se encontram e não simplesmente replicar o que comumente é realizado na presencialidade. No tocante às metodologias ativas, elas devem chegar na prática docente como um direcionamento, não como imposição, ordem. É escolha do professor adotá-las ou não.

No presente artigo, pretende-se investigar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática de uma docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no semestre 2020.1[2]. Participaram da pesquisa, 28 discentes oriundos da disciplina de Didática Geral das licenciaturas em Educação Física e Matemática. Os indicadores são resultantes de uma tese de doutorado, sendo eles: valorização da autonomia, valorização das produções individuais, engajamento ativo no processo de aprendizagem, estímulo à participação do discente, pesquisa como princípio educativo e equilíbrio entre atividades individuais e coletivas, conforme detalhado na seção seguinte.

Este artigo está dividido em cinco seções. Após as considerações introdutórias, apresentam-se os indicadores de metodologias ativas. Na terceira seção, a metodologia. Em seguida, os resultados e discussões. Por fim, algumas considerações.

Metodologias Ativas e o Protagonismo Docente

A discussão sobre metodologias ativas, comumente, centra-se no protagonismo discente. Sua aprendizagem é um processo de construção autônoma, reflexiva, de experimentação e análise. Todavia, para que essas ações se efetivem, sugere-se que o professor direcione de forma mais ativa, atenta e próxima ao que é realizado pelos alunos.

[2]Esse semestre ocorreu entre os meses de novembro/2020 a meados de abril/2021 em razão da greve de docentes em anos anteriores. No curso de Educação Física a disciplina foi concluída em 31/03/2021 e no curso de Matemática em 01/04/2021 ficando os demais dias de abril para os alunos que ficaram de Avaliação Final (AF). Essa avaliação é aplicada quando o aluno não obtém a média para a aprovação direta da disciplina.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Sua função não é somente delegar ordens (dizer o que fazer e como fazer), mas atuar em colaboração com o discente para que este possa avançar em seu processo de aprendizagem.

Segundo Moran (2019), essas metodologias se expressam em três conceitos-chave, tanto para docentes quanto discentes: ***maker*** (exploração do mundo de forma criativo-reflexiva), **designer** (projetar soluções, caminhos, itinerários, atividades significativas de aprendizagem) e **empreender** (testar ideias rapidamente, corrigir erros, realizar algo com significado), ratificando a importância do protagonismo do docente nas metodologias ativas.

Similar à ideia de Moran (2019), a Unesco (1998) pontua no artigo 10 da Declaração Mundial da Educação Superior, professor e alunos como agentes principais, bem como o desenvolvimento de políticas de formação de professores para este nível de ensino, possibilitando-lhes a inovação dos currículos e de seus métodos de ensino. Neste percurso de trabalho conjunto, o professor é responsável por propiciar situações desafiadoras, que estimulem a criatividade, a reflexão, o amadurecimento de ideias e conceitos, visando à solução prática de problemas.

Uma característica essencial nas metodologias ativas é a experiência, a vivência com o objeto de estudo, a promoção de situações reais que oportunizem e incentivem os estudantes a pesquisar e aprenderem juntos em ambientes diversificados (tanto dentro quanto fora da instituição formadora). Por meio de situações práticas de aprendizagem, os aprendizes aprendem a pensar e conceituar o que fazem, construindo conhecimento sobre os conteúdos envolvidos.

Dewey (1959) valorizava a experiência como elemento fundamental do aprender fazendo. Nesse sentido, o papel mais difícil do professor é o de "reincorporar os temas de estudo na experiência" (DEWEY, 1959, p.285). Pondera ainda, que os professores não imponham o sentido democrático na aula, mas criem um ambiente em que os alunos assumam, por si mesmos, as responsabilidades de uma vida moral democrática tornando um hábito social, fruto de sua compreensão. Para tanto, "o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar e estimular a atividade através de caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto" (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 64).

Em estudo realizado, Ventura (2019) desenvolveu seis indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais. Tal estudo, trouxe à tona a importância do professor se fazer atuante e de forma mais assídua em todo o correr da aprendizagem

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

discente. Os indicadores propostos foram divididos por dimensão (relacional e pedagógica), mas, apesar de virem separados, não são excludentes podendo ser compreendidos em mais de uma dimensão.

Os indicadores da dimensão relacional estão ligados ao que o docente acredita favorecer a aprendizagem do aluno, mas que não necessariamente se voltam aos conteúdos, mas às atitudes que dão credibilidade ao discente como ser humano. As relações entre professor e aluno podem desencadear relações de proximidade, solidariedade, justiça, generosidade, afeto, respeito e diálogo, o que, por outro lado, não deixa de contribuir para a produção do conhecimento. São eles: valorização da autonomia, valorização das produções individuais e engajamento ativo no processo de aprendizagem.

A valorização da autonomia ocorre quando "o professor delega maior responsabilidade aos estudantes, cultivando a sua liberdade de expressão, assim como respeita a improvisação e o resultado advindo dela, ouve as necessidades de aprendizagem e estimula o diálogo entre os alunos" (VENTURA, 2019, p. 122).

A valorização das produções intelectuais acontece quando o docente valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e as atividades realizadas, independentemente do resultado. Estimula os interesses e necessidades intelectuais, oferece diferentes possibilidades de raciocínio quando da necessidade de criar e realizar, suscitando o interesse do aluno, a iniciativa pessoal, o espírito de observação e a curiosidade epistemológica. "Essa iniciativa requer elaboração própria, eximindo o professor do estabelecimento de modelos prontos e sequências fixas a serem seguidas numa determinada atividade" (VENTURA, 2019, p. 124).

"O engajamento ativo no processo de aprendizagem ocorre quando o professor assume uma posição de elaborador de conhecimento junto ao aluno, colaborando, conduzindo-o em suas investigações e experiências" (VENTURA, 2019, p. 127). Mostra-se comprometido com a aprendizagem de seu aluno; faz-se presente em todos os momentos (e não unicamente na condução da aula) e se mostra disponível a participar efetivamente dos três momentos do percurso de formulação de conhecimentos do discente (síncrese, análise e síntese).

Os indicadores da dimensão pedagógica estão ligados diretamente ao planejamento, devendo o professor criar condições para que a aprendizagem aconteça. São eles: estímulo à participação do discente, pesquisa como princípio educativo e equilíbrio entre atividades

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

individuais e coletivas. Ainda que os indicadores da dimensão relacional também precisem de planejamento, o foco é nas relações interpessoais, nas trocas comunicativas e no diálogo entre os participantes (professor-aluno e aluno-aluno).

O estímulo à participação do discente ocorre quando o docente favorece a tomada de anotações, instiga os alunos a falarem, sugerindo que "forneçam exemplos pessoais, visando a ampliar as ideias discutidas, bem como exemplos práticos na área do conhecimento do curso, façam perguntas e apresentem exercícios" (VENTURA, 2019, p. 130). Já na pesquisa como princípio educativo, o professor "solicita que os alunos tragam conceitos, ideias, palavras-chave para a discussão decorrente dos textos indicados ou da necessidade do próprio discente em aprofundar o tema estudado" (VENTURA, 2019, p. 134).

O equilíbrio entre atividades individuais e coletivas ocorre quando o professor mescla os dois tipos de atividades, não priorizando apenas uma delas. A finalidade é que sejam desafiadoras, criativas, promovam a curiosidade, o interesse de realização por parte do aluno, a colaboração, assim como sejam contextualizadas ao seu cotidiano.

Ainda que as pesquisas citadas na seção introdutória façam referência a uma ou mais metodologias ativas no ensino remoto emergencial, não se detiveram a investigar elementos específicos da prática do professor, denominados aqui de indicadores. Acredita-se que tão importante quanto pôr em prática uma metodologia ativa é apresentar, em sua atuação docente, indicadores que possam levar ao desenvolvimento de qualquer metodologia ativa.

Destaca-se, também, que as pesquisas dão ênfase ao protagonismo do aluno e pouco citam as ações do professor. Quando a figura deste é referenciada, aparece velada e superficialmente discutida. No entanto, o protagonismo do discente não invalida o protagonismo do docente. Ambos podem ser, desde que os objetivos a serem alcançados e os papéis (de todos) sejam coparticipados com a turma.

O Quadro 1 resume os indicadores propostos e suas respectivas dimensões.

Quadro 1 - Indicadores de Metodologias Ativas

Dimensão	Indicadores
Relacional	Valorização da Autonomia
	Valorização das Produções Intelectuais
	Engajamento Ativo no Processo de Aprendizagem
Pedagógica	Estímulo à Participação do Discente
	Pesquisa como Princípio Educativo
	Equilíbrio entre Atividades Individuais e Coletivas

Fonte: Ventura (2019)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Metodologia

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática de uma docente do IFCE no 1º semestre de 2020. Caracteriza-se como uma pesquisa de opinião no modelo Escala de *Likert*. Este tipo de pesquisa visa conhecer as opiniões, as intenções ou até comportamentos de uma população (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Na Escala de *Likert* o respondente deve emitir o seu grau de concordância com a questão proposta marcando a que mais traduz a sua opinião. Dentre as opções da escala, tem-se: concordo totalmente (CT), concordo parcialmente (CP), nem concordo nem discordo (NDNC), discordo parcialmente (DP) e discordo totalmente (DT).

Participaram da pesquisa, 28 discentes oriundos da disciplina de Didática Geral das licenciaturas em Educação Física e Matemática. No Quadro 2 é apresentado, por curso, o quantitativo de alunos regularmente matriculados e os que concluíram a disciplina, assim como os que responderam à pesquisa de opinião.

Quadro 2 – Curso e Quantitativo de Alunos Regularmente Matriculados, Concluintes e que Responderam à Pesquisa de Avaliação Docente

Curso	Alunos Regularmente Matriculados	Alunos Concluintes	Alunos que responderam a Pesquisa no *Google Forms*
Educação Física	31	26	23
Matemática	9	6	5

Fonte: Elaboração Própria

Em ambos os cursos, a disciplina possui carga horária de 80h/a[3]. Foram utilizadas as ferramentas[4]: *Google Classroom, Google Agenda, Google Meet, E-mail* institucional, *e Youtube* (utilização de vídeos para aprofundamento dos conteúdos). Complementar às citadas, utilizou-se o *Hangouts* para tirar as dúvidas dos alunos e o *Google Forms* para a resolução de uma atividade, assim como para a pesquisa de opinião.

Os dados foram coletados entre os dias 24/03 e 02/04/2021 pelo *Google Forms*. Este instrumento contemplou 14 questões, sendo 13 fechadas e 1 aberta. Por meio dele e das aulas síncronas, os alunos foram convidados a participarem da pesquisa de avaliação docente. O

[3] Foram 50h síncronas e 30h assíncronas. Sobressaiu-se os momentos síncronos por defender maior proximidade (ainda que virtual) com os discentes. A divisão desse quantitativo de horas foi escolha da docente, uma vez que os documentos oficiais da instituição não demarcaram a carga horária para cada momento.

[4] Foi sugestão da instituição, por meio do ofício conjunto circular nº 3/2020 de 01 de junho de 2020, utilizar essas ferramentas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

instrumento, postado no *Classroom*, continha o seu objetivo. Dados complementares foram coletados mais especificamente as falas dos discentes no *chat* do *Google Meet* no último dia de aula. Neste encontro, a professora apresentou um *slide* denominado *Didática no Ensino Remoto: Algumas Reflexões*, destacando as dificuldades, os desafios e as perdas da disciplina quando ofertada no formato remoto, finalizando com um vídeo motivacional *Desafiando Gigantes*.

No quadro 3, são apresentadas as questões do instrumento de coleta e o indicador correspondente a cada questão.

Quadro 3 – Questões do *Google Forms* (QF), Enunciado das Questões (EQ) e Indicador (I)

QF	EQ	I
1	A profa. delegou maior responsabilidade aos estudantes, remetendo a uma prática que situa o aluno como sujeito, autor e condutor de sua formação	Valorização da Autonomia
2	A profa. valorizou as atividades realizadas, independente do resultado final, tratando os erros dos alunos como parte do processo	Valorização das Produções Individuais
3	A profa. valorizou os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando-os a realização das atividades, bem como a sua reflexão perante o conteúdo	
4	A profa. forneceu *feedback* das atividades, estimulando o raciocínio para a sua reformulação e estimulando o pensamento crítico dos alunos	
5	A profa. se engajou (participou/ colaborou) ativamente no processo de aprendizagem dos discentes	Engajamento Ativo no Processo de Aprendizagem
6	A profa. mostrou-se comprometida (disponível) a responder às dúvidas dos discentes	
7	A profa. estimulou a participação dos discentes ao provocarem a falarem, sugerindo que fornecessem exemplos pessoais visando à ampliação das ideias discutidas	Estímulo à Participação do Discente
8	A profa. utilizou a pesquisa em sua prática estimulando a autoria e o protagonismo dos alunos	Pesquisa como Princípio Educativo
9	A profa. aliou teoria e prática possibilitando a aprendizagem dos discentes	
10	A profa. equilibrou atividades individuais e em grupo, respeitando as condições de acesso e manuseio da tecnologia por parte da turma	Equilíbrio entre Atividades Individuais e Coletivas
11	Em relação às atividades individuais, a profa. estimulou a escrita científica e a tomada de decisão	
12	Em relação ao trabalho em grupo (os seminários), a profa. participou ativamente da atividade com sugestões, comentários e avaliação construtiva	
13	A disciplina não deveria ter sido ofertada no formato remoto, pois prejudicou a aprendizagem dos alunos	-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

14	Apresente sugestões que considere significativas para o melhor desempenho da docente no formato remoto	-

Fonte: Elaboração Própria

A análise dos dados seguiu três fases: preparação e descrição dos dados e interpretação dos resultados (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Na primeira fase, transcreveu-se os dados brutos em uma matriz facilitando a visualização de todo o *corpus* coletado, bem como foram separados pelas opções da escala de *Likert* (Tabela 1). Na segunda fase, a de descrição, verificou-se o percentual de cada questão, quantos discentes representavam tais percentuais e a quantidade de vezes que os percentuais se repetiam em cada indicador. Na última fase, realizou-se a interpretação propriamente dos resultados.

Resultados e discussões

Nessa seção, apresentou-se inicialmente os dados (Tabela 1) e, em seguida, a sua análise correlacionada à literatura apresentada. Os dados não foram separados por turmas, por dois motivos. Primeiro, o quantitativo de alunos do curso de Matemática foi bem inferior ao quantitativo de discentes do curso de Educação Física. Segundo, a finalidade não foi estabelecer um comparativo entre turmas, mas identificar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática da docente.

Tabela 1 – Questões (Q), Numeração e Percentual de Discentes por Opções da Escala de *Likert*

Q	CT	CP	NCND	DP	DT
1	19 (67,9%)	5 (17,9%)	3 (10,7%)	0 (0%)	1 (3,6%)
2	22 (78,6%)	5 (17,9%)	1 (3,6%)	0 (0%)	0 (0%)
3	21 (75%)	7 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
4	23 (82,1%)	5 (17,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
5	22 (78,6%)	6 (21,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
6	26 (92,9%)	2 (7,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
7	21 (75%)	6 (21,4%)	1 (3,6%)	0 (0%)	0 (0%)
8	19 (67,9%)	7 (25%)	2 (7,1%)	0 (0%)	0 (0%)
9	16 (57,1%)	9 (32,1%)	3 (10,7%)	0 (0%)	0 (0%)
10	17 (60,7%)	8 (28,6%)	3 (10,7%)	0 (0%)	0 (0%)
11	21 (75%)	7 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
12	24 (85,7%)	4 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
13	2 (7,1%)	9 (32,1%)	8 (28,6%)	3 (10,7%)	6 (21,4%)

Fonte: Dados da Pesquisa

Verifica-se que a docente apresentou todos os indicadores, variando entre 57,1%[5] (ao utilizar a **pesquisa como princípio educativo**, dimensão pedagógica - Questão 9) a 92,9%

[5] Indo do menor para o maior %.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(ao se **engajar ativamente no processo de aprendizagem**, dimensão relacional - Questão 6). Nesse último dado, um comentário merece atenção. Tanto no estudo desenvolvido (VENTURA, 2019) quanto na presente pesquisa, os resultados mostraram a importância de estabelecer e fortalecer as relações entre professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

Quando as relações acontecem entre iguais, nenhum demonstrando ser mais importante que o outro, aumenta a probabilidade de interesse dos alunos em se fazerem atuantes no percurso da disciplina. Isto requer um trabalho docente assíduo, de acompanhamento, supervisão, retorno, olhar e escuta sensível aos êxitos e dificuldades dos discentes. Na disciplina em questão, todas as dúvidas enviadas por *e-mail*, postadas no *classroom* e *hangouts* da docente tiveram retorno em menos de 6h, incluindo finais de semana e feriados.

Nos demais indicadores, a professora também obteve índices elevados uma vez que um de seus objetivos foi tornar o aluno responsável por suas ações e opções evidenciado pelo indicador **valorização da autonomia** (Questão 1 – 67,9%).

Sobre o indicador **valorização das produções individuais** (Questões 3, 2 e 4 –75%, 78,6% e 82,1%, respectivamente), todas as atividades tiveram *feedback* e foram consideradas para fins avaliativos, ainda que os alunos não demonstrassem compreensão do conteúdo trabalhado. O objetivo desse retorno foi mostrar a cada um a importância de sua pessoa e presença (pelas postagens) indo ao encontro do indicador **estímulo à participação do discente** (Questão 7 – 75%), daí afirmar que os indicadores não são excludentes. Quando o aluno percebe a valorização do professor nas atividades realizadas, independente do resultado, aquele se sente estimulado a participar das aulas e realizar as atividades.

No que diz respeito ao indicador **equilíbrio entre as atividades individuais e coletivas** (Questões 10, 11 e 12 – 60,7%, 75% e 85,7%, respectivamente), os alunos perceberam esse equilíbrio quando a professora demonstrou respeitar as condições de acesso e manuseio da tecnologia, uma vez que nem todos os alunos tiverem acessos iguais[6] em tempos similares. Isso dificultou o planejamento da docente para a realização de tarefas em grupo. Apesar de serem relevantes as trocas dialógicas entre os discentes, considerou-se o

[6] Em alguns momentos, os alunos pontuaram assistir às aulas por celulares, *tablets* (fornecidos pela instituição) ou *notebooks* destacando a qualidade da Internet e dificuldades com os aplicativos do pacote *office* e postagens das atividades.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

contexto que os participantes se encontraram. Do contrário, a aula se centraria única e exclusivamente na docente.

A questão 13 não esteve relacionada aos indicadores, mas traz uma porcentagem em todas as opções da escala, quando os alunos opinaram sobre a oferta da disciplina no ensino remoto emergencial. Dos 28 respondentes, 2 (7,1%) e 9 (32,1%) concordaram total e parcialmente, respectivamente, que a disciplina de Didática não deveria ser ofertada nesse formato, pois prejudicou a aprendizagem. Destaca-se, também, a neutralidade dos alunos quanto à questão proposta, chegando a atingir 8 alunos (28,6%), enquanto 3 (10,7%) e 6 (21,4%) discordaram total e parcialmente sobre a não oferta, não causando tantos danos a sua aprendizagem.

Para a questão aberta (14), dos 28 respondentes, só 6 forneceram sugestões. São elas:

> [...] o melhor seria não ofertar disciplinas tão complexas (Aluno A)
>
> Buscar conduzir as aulas do mesmo modo da etapa II[7], interativa, como exercícios que estimulem o aulo[8] a revisarem as aulas, bem como, corrigir erros cometidos (Aluno B)
>
> Durante a 1 etapa, que tem bastante texto, propor um resumo ou apresentar aos alunos esse resumo, no estilo de mapa conceitual. Deixando bem claro os conceitos e as suas correlações, de forma que o conteúdo não fique tão cansativo e puxado (Aluno C)
>
> Buscar mais meios que despertem o interesse dos alunos para o conteúdo/aula, mais atividades abertas que proporcionem o desenvolvimento do aluno etc. (Aluno D)
>
> Prazos maiores para algumas atividades (Aluno E)
>
> Exemplos mais simplificados (Aluno F)

Embora todas as questões fossem obrigatórias, os demais discentes responderam não haver sugestões (8), não sei (1), sem comentários (1), nada a declarar (2), elogiaram (5), colocaram um ponto final, um traço ou coração (3), afirmaram gostar da disciplina (1), e não ofertá-la no formato remoto (1), totalizando 22 discentes.

No que tange às sugestões, comentam-se três: às dos alunos B, D e E. Pela tabela 1 questão 4, verifica-se discordância do aluno B, pois 23 discentes responderam haver

[7] Na instituição, todas as disciplinas são divididas em duas etapas.
[8] Todas as transcrições foram literais, não havendo correções gramaticais correspondentes à norma culta.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

feedback por parte da docente correspondendo a 82,1%. A única atividade que não teve *feedback* foi a realizada no *Google Forms*, predominantemente com questões objetivas. Esta atividade correspondeu ao conteúdo Planejamento da Ação Didática (etapa II) onde os alunos foram convidados a marcarem uma única alternativa sobre a importância do planejamento, conceitos, características, níveis e tipos de plano.

O fornecimento dos retornos construtivos pode ser visualizado pelas atividades realizadas (subjetivas), bem como pelas falas dos discentes no *chat* da última aula. Sobre a fala do discente E, todas as atividades tiveram inicialmente uma semana para a sua realização. Como muitos alunos não cumpriram esse prazo, todas tiveram o prazo estendido até o último dia de cada etapa, pois a finalidade não era excluir o aluno do processo de aprendizagem, mas fazer com que ele refletisse acerca de suas ações e propósitos na disciplina. No mural do *Classroom* foram postadas mensagens de lembretes e orientações, assim como ratificadas nas aulas síncronas.

A fala do aluno D se mostra contraditória quando sugere mais atividades abertas. Conforme comentado anteriormente, só houve uma atividade no *Google Forms* com questões objetivas. As demais promoveram o pensar reflexivo e a autonomia discente, pois a finalidade foi a livre expressão de ideias, argumentos e reflexões (ainda que desordenadas). O reconhecimento dessa finalidade está nas falas a seguir. Como dito na metodologia, os dados coletados no *Google Forms* foram complementados com as falas dos alunos no *chat* do *Google Meet*, no último dia de aula.

A seguir, as transcrições das falas seguido do indicador:

> Eu gostei muito da forma que a professora avaliava todos os trabalhos passados. Independe de certo ou errado, sempre levou em conta outras coisas, não se prendia apenas a uma única forma de aviação (Aluno 1) [9]. **[Valorização das Produções Individuais].**
>
> Eu também sempre gostei das atividades, pois na maioria das vezes pedia o nosso entendimento e nunca era só copiar e colar, o que nos fazia ler os textos (Aluno 2). **[Valorização da Autonomia e das Produções Individuais].**
>
> Verdade. No presencial a gente mal fazia uma atividade. Então foi um desafio para todos. Foi de grande aprendizado esse semestre (Aluno 1). **[Valorização das Produções Individuais].**

[9] As denominações (Aluno A, ...) se diferenciam da questão aberta do *Google Forms* (Aluno 1, ...), pois no formulário tem as opiniões dos alunos das duas turmas. Já no *chat* do *Google Meet*, só os alunos do curso de Educação Física. Os discentes do curso de Matemática não opinaram, apenas se despediram ao final da aula ligando os microfones.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Pensei que as disciplinas remotas era só a famosa teoria (Aluno 1). **[Pesquisa como Princípio Educativo]**
> Parabéns professora por todo o desempenho, dedicação e profissionalismo. 🥰 (Aluno 1). **[Engajamento Ativo no Processo de Aprendizagem]**

Novamente, os indicadores da dimensão relacional se sobressaem aos indicadores da dimensão pedagógica ratificando a importância das relações entre professor e aluno para fortalecer o processo de aprendizagem. Se essas relações não forem alimentadas a cada encontro, o docente se sentirá sozinho e, provavelmente, os alunos se sentirão forçados a concluírem a disciplina apenas pela obrigatoriedade da aprovação. Essas relações quando substanciadas no respeito mútuo e na valorização do outro e em sua produção, os alunos se sentirão instigados a participarem da sua aprendizagem, bem como contribuir para que o outro aprenda.

O aluno 1 destacou três indicadores, a **valorização das produções individuais** (ao realizar uma avaliação personalizada por parte da professora), a **pesquisa como princípio educativo** (ao reconhecer que a disciplina exigia a relação entre teoria e prática) e o engajamento ativo no processo de aprendizagem (pelo desempenho, dedicação e profissionalismo da docente). Já o aluno 2 frisou a **valorização da autonomia** (ao reconhecer que a atividade exigia reflexão e protagonismo discente excluindo o binômio copiar-colar) e a valorização das produções individuais (ao solicitar entendimento próprio e não o que somente o texto trazia).

Outras mensagens se destacaram, pois os alunos reconheceram que o ensino remoto emergencial não pode nem deve ser cursado de qualquer forma. Inicialmente sentiram medo, depois alegaram ter gostado da experiência, agradeceram as aprendizagens e ensinamentos, reconheceram a qualidade dos materiais, a importância de mesclar entre os encontros síncronos e assíncronos, dentre outros, conforme visualizado a seguir.

> Gostaria de ressaltar professora a qualidade dos materiais de apoio (Aluno 3).
>
> Eu morria de medo do ensino remoto (Aluno 2).
> Já sabemos que escolher muitas disciplinas, fica muito sobrecarregado.
>
> Isso já foi um aprendizado do ensino remoto! (Aluno 4).
> Foram muitas dificuldades... mas nos proporcionou muita aprendizagem e desenvolvimento. Achava que ficaríamos prejudicados em aprendizagem no ensino remoto mas agora vejo que foi muito proveitoso (Aluno 5)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> O novo sempre é um desafio, e a gente não sabia como iria ser (Aluno 2).
>
> O revezamento de aulas síncronas e assíncronas foi muito bom (Aluno 1).
>
> Eu nem sabia que didática tinha que ter essa ida na escola (Aluno 1).
>
> Professora Gratidão viu❤️. Não vou mentir que foi complicado essa mudança toda. Mas valeu a pena e foi um grande aprendizado. Abraço professora (Aluno 6).
>
> Agradeço pela oportunidade, por todos os ensinamentos, 😻❤️. Obrigada pela paciência (Aluno 2).
>
> Foi uma boa experiência. 😻 (Aluno 1).
>
> A senhora é uma professora excelente e espero q um dia a gente possa se conhecer pessoalmente para que eu possa agradecer pessoalmente (Aluno 6).
>
> Sonhei com uma aula nossa presencial kk. Abraço. Até logo😘 (Aluno 7).
>
> Tchau professora❤️ Tudo de bom! (Aluno 4).

A seguir, outras considerações.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a inclusão dos indicadores de metodologias ativas na prática de uma docente do IFCE no 1º semestre de 2020. Pelos dados, a professora apresentou todos os indicadores, um em maior grau (Engajamento Ativo no Processo de Aprendizagem) e o outro em menor grau (Pesquisa como Princípio Educativo).

Ressalta-se que os indicadores foram estruturados para o ensino presencial, mas pela pesquisa desenvolvida mostraram-se aplicáveis a uma realidade específica como o ensino remoto emergencial. Ainda assim, é importante valorizar a autonomia do docente. Autonomia para decidir o que utilizar, no caso, as tecnologias digitais. A instituição, por meio do ofício circular nº 3/2020, "sugere" a utilização de determinadas tecnologias em detrimento de outras. Mesmo que a docente tivesse experiência com ambientes virtuais de aprendizagem diversos e com o que é utilizado pela instituição em cursos a distância (Moodle), tal opção não foi considerada.

A inclusão dos indicadores pela docente demonstrou o seu protagonismo no correr da disciplina e não apenas em momentos específicos como na condução das aulas e no fornecimento ágil de *feedbacks* das atividades. A sua presença constante não anulou o

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 167 a 183, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

protagonismo do aluno, pelo contrário. Quanto mais a docente se fazia atuante, mais os alunos se sentiam estimulados a participar das aulas.

A defesa de que professores e alunos atuem como protagonistas e não somente este último, deve-se ao fato de que cada um tem papéis a desempenhar, histórias e saberes a ensinar e aprender. São contributos singulares por possuírem conhecimentos e experiências diferentes que sequer são desconsiderados. A partilha dessas aprendizagens enriquece o processo educativo. Ao estimular o compartilhamento dos conhecimentos prévios e das inseguranças do não saber (pelo desconhecimento), os discentes se sentiram valorizados como seres humanos, pessoas únicas e responsáveis pela própria aprendizagem e a do outro.

No que diz respeito às atividades, todas tiveram objetivos definidos e foram coparticipados com a turma, assim como os critérios de avaliação. Nenhuma delas foi somente para suprir os momentos assíncronos visando à obtenção de notas. Foi sim, planejada para pensar na atuação dos educandos no chão da escola e mais especificamente como futuros professores.

Apesar da professora não ter desenvolvido uma metodologia ativa específica, os indicadores fornecem pistas para o desenvolvimento de metodologias ativas mais pontuais, a depender do seu objetivo e da natureza da disciplina (teórica, prática, teórico-prática), daí afirmar que tão importante quanto aplicar metodologias ativas é apresentar elementos na prática docente que levem a tal aplicação.

Como sugestão, impõe-se uma formação pedagógica, metodológica e tecnológica aos professores do *campus* em que a docente atua viabilizando o uso das tecnologias digitais sugeridas e discutindo as experiências exitosas vivenciadas em todos os *campi* da instituição em momentos de pandemia.

Referências

ALMEIDA, Maria Claudice Rocha. Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais em período de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–20, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24827. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24827 Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. 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**, 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, DF, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872 Acesso em: 28 mai. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional.** Tradução e notas de J. B. Damasco Penna. 5. ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1958.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). Ofício Conjunto Circular nº 3/2020 PROEN/ PROEXT/ PRPI. **Ações a serem executadas pelos *campi* para retorno às aulas de forma remota e gradativa**.

FOSSA, Rodolfo da Silva; BENEDETTI, André Campos; ESTEVES, Patricia Elisa do Couto Chipoletti; SILVA, Rinaldo Henrique Aguilar da. Ensino Remoto Emergencial em um curso de Medicina: avaliação do trabalho docente na perspectiva discente. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1–21, 2020. DOI: 10.35699/2237-5864.2020.24654. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24654. Acesso em: 28 mai. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas de bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

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

OLIVERIA, Jussara de Fátima Alves Campos; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades. **Itinerarius Reflectionis**, V. 16, n.1, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65332/35640 Acesso em: 28 mai. 2021.

PALMEIRA, Robson Lima; SILVA, Andrezza Araújo Rodrigues; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, [S.l], v.5, p.1-13, nov. 2020. ISSN 1807-1600. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810. Acesso em: 28 mai. 2021.

RIES, Edi Franciele; ROCHA, Verginia Margareth Possatti; SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. Ensino de Epidemiologia durante pandemia de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e382996898, 2020a. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6898. Disponível em https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6898/6562 . Acesso em: 28 mai. 2021.

RIES, Edi Franciele.; ROCHA, Verginia Margareth Possatti; SILVA, Carlos Gustavo Lopes da. Avaliação do ensino remoto de epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/1152/1736/1818 Acesso em: 28 mai. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** visão e ação. 09 out.1998. Disponível em: https://bit.ly/1mHodqM. Acesso: 28 mai. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais**: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. 195f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40528 Acesso em: 28 mai. 2021.

WETSBROOK, Robert.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Tecnologias no Ensino Remoto: um estudo do Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul em tempos de pandemia

Technologies in remote teaching: a study of Specialized Educational Assistance in pandemic times

Tecnologías en la enseñanza a distancia: un estudio de la Asistencia Educativa Especializada en tiempos de pandemia

Rosemary Kennedy José dos Santos Marques
Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: rsm.kennedy2018@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4163-7457

Resumo: A pandemia da COVID-19 expôs a sociedade a sérios problemas. Mais de 90% dos estudantes, dentre eles o público-alvo da Educação Especial, foram afetados com o fechamento das escolas. Com o objetivo de descrever como se deu a organização escolar para uso das tecnologias digitais nas aulas remotas para estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizamos uma investigação com enfoque qualitativo. Observamos por 12 meses, através de um grupo de WhatsApp vinculado à Educação Especial, 20 professoras de 23 escolas de um município do Rio Grande do Sul. Para levantamento dos dados, utilizamos entrevista não estruturada, com perguntas abertas no WhatsApp, por mensagem de texto, vídeo chamada ou chamadas de áudio que foram, posteriormente, transcritas. As entrevistas com estudantes, famílias e gestores, se deram a partir das respostas iniciais das professoras do AEE. A análise apontou que dentre as principais dificuldades para uso das tecnologias no ensino remoto, estão a falta de acesso e qualidade a recursos tecnológicos devido à vulnerabilidade das famílias e uma hiper-responsabilização do professor do AEE quanto à aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino; e como possibilidades, a ampliação do conhecimento sobre a utilização dos recursos tecnológicos e as reflexões realizadas, para melhoria do atendimento e (re)organização do AEE. Por fim, conclui-se que a pandemia ao expor fraturas sociais, além de apontar para a necessidade da ampliação do uso da tecnologia na educação, visibiliza a instabilidade entre Educação e Educação Especial, que apesar dos avanços, ainda constitui discriminação, receio e insegurança no espaço escolar.
Palavras-chave: Pandemia. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

Abstract: The COVID-19 pandemic exposed society to serious problems. More than 90% of students, including the target audience of Special Education, were affected by the closing of schools. Aiming to describe how the school organization for the use of digital technologies in remote classes for Specialized Educational Service (AEE) students took place, we developed an investigation with a qualitative focus. We observed for 12 months,

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

through a WhatsApp group linked to Special Education, 20 teachers from 23 schools in a city in Rio Grande do Sul. For data collection, we used an unstructured interview, with open questions on WhatsApp, by text message, video call or audio calls that were later transcribed. Interviews with students, families and managers were based on the initial responses of the AEE teachers. The analysis showed that among the main difficulties for the use of technologies in remote education are the lack of access and quality to technological resources due to the vulnerability of families and a hyper-responsibility of the AEE teacher regarding the learning of students in this type of teaching; and as possibilities, the expansion of knowledge about the use of technological resources and the reflections carried out to improve the service and (re)organization of the AEE. Finally, it is concluded that the pandemic, by exposing social fractures, in addition to pointing to the need to expand the use of technology in education, highlights the instability between Education and Special Education, which despite advances, still constitutes discrimination, fear and insecurity in the school space.
Keywords: Pandemic. Specialized Educational Service. Pedagogical Practices.

Resumen: La pandemia de COVID-19 expuso a la sociedad a graves problemas. Más del 90% de los estudiantes, incluido el público de Educación Especial, se vieron afectados por el cierre de escuelas. Buscando describir cómo ocurrió la organización para el uso de tecnologías digitales en clases remotas para estudiantes del Servicio Educativo Especializado (AEE), realizamos una investigación con enfoque cualitativo. Observamos durante 12 meses, a través de un grupo de WhatsApp, vinculado a la Educación Especial, a 20 docentes de 23 escuelas de un municipio de Rio Grande do Sul. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista no estructurada en WhatsApp, por mensaje de texto, videollamada o llamadas de audio y luego transcritas. Se realizaron entrevistas con estudiantes, familias y directivos a partir de las respuestas iniciales de los profesores. El análisis señaló que entre las dificultades para el uso de tecnologías en la educación remota se encuentran la falta de acceso y calidad a los recursos debido a la vulnerabilidad de las familias y una hiperresponsabilidad del docente con respecto al aprendizaje de los estudiantes del AEE; y como posibilidades, la ampliación del conocimiento sobre el uso tecnologías y las reflexiones realizadas para mejorar el servicio y (re)organización del AEE. Se concluye que la pandemia, al exponer fracturas sociales, además de señalar la necesidad de expandir el uso de la tecnología en la educación, resalta la inestabilidad entre Educación y Educación Especial, que a pesar de los avances, sigue constituyendo discriminación, miedo y inseguridad en escuelas.
Palabras Clave: Pandemia. Servicio Educativo Especializado. Prácticas pedagógicas.

Data de recebimento: 15/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14567

Introdução

Muitos equívocos relacionados à condução dos problemas com a saúde coletiva colocaram o Brasil no topo dos países com maior número de casos de COVID-19[1]. Em

[1] O Brasil contabilizou 13.758.093 casos e 365.954 óbitos por COVID-19, desde o início da pandemia. Dados disponíveis em https://covid.saude.gov.br/. Acesso em 14 de abr., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

todos os continentes, mais de 90% dos estudantes[2], dentre eles, os que se enquadram como público-alvo da Educação Especial[3], foram afetados com o fechamento das escolas[4] e, consequentemente, com a suspensão das aulas presenciais, em virtude da necessidade do isolamento social, provocado pela pandemia.

O ensino no Brasil, para Educação Básica, é ofertado na modalidade presencial, entretanto a Portaria do MEC nº 3433 de 2020, estabeleceu, a partir de 17 de março deste ano, no país, a suspensão das aulas presenciais, que deveriam passar a ser ofertadas de forma remota, em caráter emergencial, por conta da COVID-19. No município estudado, a suspensão das aulas se deu no dia 19 de março de 2020, ocasião em que foi imediatamente criado pela Secretaria Municipal de Educação um grupo de WhatsApp com as escolas, visando mapear as principais demandas referentes ao AEE. A partir desse momento, a educação municipal buscou, através do uso das tecnologias, adequar as metodologias às necessidades do isolamento social provocado pela pandemia.

Desde o início deste cenário pandêmico, diversas propostas para organizar o ensino foram sendo implementadas por estados e municípios, a partir do que foi orientado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelos Conselhos Municipais de Educação (CMEs). Salientamos que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a educação se constitui como um direito de todos. Dessa forma, as propostas para o ensino remoto no período pandêmico precisam ser inclusivas e equitativas, além de contemplarem, também, ao público-alvo da Educação Especial, no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Com a pandemia, as instituições de ensino foram autorizadas a realizar "atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais". (BRASIL, 2020ª, p 01). Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, é preciso propor a organização para o atendimento de todos os estudantes,

[2] Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020).
[3] Considera-se público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008): I - estudantes com deficiência: Intelectual, Física e Sensorial (Deficiência Auditiva, Surdez, Cegueira, Baixa Visão), Surdocegueira e Múltipla; II - estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); III - estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
[4] No dia 19 de março de 2020, as escolas gaúchas, tiveram as aulas suspensas. Como era algo completamente novo aos olhos dos governantes, assim como de toda a população, num primeiro momento, pensou-se que a parada seria breve, e que neste período, os estudantes seriam atendidos por meio de atividades entregues via WhatsApp.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

incluindo o público da Educação Especial. Entretanto, diante do ensino remoto para o AEE, referenciamos dois pontos desafiadores: o primeiro com relação às dificuldades de acesso de seis milhões de estudantes, da educação básica ao ensino superior, que não possuem acesso à internet em suas residências, dos quais 5,8 milhões são estudantes de escolas públicas e não conseguem participar das aulas, atividades e conteúdos oferecidos no ensino remoto[5]. O segundo, sobre as pessoas com deficiência, que também se constituem historicamente como um desafio permanente para a sociedade.

Diante do imperativo da inclusão, as aulas remotas - e consequentemente o uso das tecnologias - exigem ainda maiores articulações, trocas e alinhamento do trabalho entre gestão, sala de aula, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que os estudantes da Educação Especial não sejam invisibilizados, em virtude das dificuldades a serem enfrentadas. No ensino fundamental, registram-se os problemas mais severos, pois além da falta de internet adequada, faltam dispositivos (celulares, tabletes e computadores), assim como praticamente inexiste o acompanhamento e o apoio das famílias (em alguns casos, tratam-se de famílias com baixa escolaridade e com dificuldades para acessar app e softwares que auxiliem seus filhos durante as aulas), aspectos que desafiam a todos os envolvidos neste cenário.

Ao passo que as situações envolvendo os estudantes do AEE vão surgindo na rotina, as famílias e professores vão aprendendo o manejo adequado com a nova rotina escolar e evoluindo, pois, "a Educação Especial, como em todas as demais áreas do saber, encontra-se em desenvolvimento e, portanto, apresenta facetas que se encontram em descobrimento e evolução." (BEYER, 2013, p. 61).

Na chamada "sociedade do desempenho", na qual cada um acredita estar submetido a si próprio (HAN, 2020), estamos todos expostos aos sérios problemas já vividos mundialmente, desde que o coronavírus se constituiu como um desafio, ao se espalhar por todos os continentes e contaminar a humanidade. A exemplo disso, segundo o Relatório de Riscos Globais do Fórum Econômico Mundial (2020, p.2) "o mundo não pode esperar que a névoa de incerteza geopolítica e geoeconômica se dissipe. Ao optar por enfrentar o período atual na esperança de que o sistema global se recupere, há o risco de perder janelas". Ou seja, diante dos problemas sociais agravados durante a COVID-19, que envolvem saúde humana, desemprego, aumento das divisões digitais, falta de foco e pouca

[5] Dados extraídos de pesquisa do Ipea, coordenada por Remi Castioni, professor do Departamento de Planejamento e Administração e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

perspectiva de futuro por parte dos jovens e fragmentação geopolítica, é preciso agir. Neste sentido, é impossível não estar impactado por tudo que esse cenário avassalador tem demandado e ao qual estamos vulneráveis e submetidos uns aos outros.

Os problemas da modernidade, como distribuição de renda, desemprego, fome, novos arranjos familiares, carência de acesso às tecnologias, dentre outros, acumularam-se e tornaram-se ainda mais latentes com a COVID-19. Seus riscos não demoraram a afetar a educação, que iniciou os debates sobre a necessidade das aulas remotas e dos enfrentamentos que viriam durante o período pandêmico. Contudo, importa-nos também destacar que a experiência vivida em sintonia com as perdas, riscos e necessidade de perseverar pode vir a fortalecer a todos, tornando a sociedade mais coesa e atenta a novos riscos.

A pandemia fez fluir a extrema necessidade do uso das tecnologias para a continuidade educativa e, ao mesmo tempo, toda a carência enfrentada pelas escolas públicas e populações mais vulneráveis, assumindo urgência global na implementação de ações, para ofertar a educação, como um direito universal, a todos. Imersos numa ambiguidade de sentimentos, em meio ao caos vivemos o medo e ao mesmo tempo, encaramos o desafio de tirar dessa experiência, resultados positivos. Neste sentido, ao utilizar as tecnologias digitais, as escolas intensionam oportunizar novas metodologias e formas de participação, tendo em vista que as TDs contribuem com os processos educacionais e possibilitam diferentes formas de acesso para ensino e a aprendizagem, (SILVA & GADANIDIS, 2018; MOTTA & KALINKE, 2019).

Buscamos como objetivo deste estudo compreender como se deu a organização para o uso das tecnologias digitais, nas aulas remotas para os estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No decorrer desta escrita, detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados e alinhamos a discussão sobre o uso das tecnologias digitais na implementação do ensino remoto para os estudantes do AEE. Para finalizer, apresentamos os resultados da pesquisa análisando-os à luz do referencial teórico adotado e trazemos as considerações finais.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa do tipo descritiva, por meio da qual buscamos identificar nos enunciados discursivos das

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

professoras do AEE os indicativos para produção e análise dos dados. Apesar de mencionar a metodologia utilizada, referimo-nos a Paraíso e Meyer (2012, p. 15), com as quais concordamos, especialmente quando as autoras afirmam que metodologias são "formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. [...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação".

Acompanhamos por 12 meses o grupo de WhatsApp da Secretaria de Educação, vinculado à Educação Especial, no qual as professoras socializaram os enfrentamentos e as conquistas vividos pelo AEE no período pandêmico e discutiram diversas questões, dentre elas as levantadas neste estudo, que serão descritas na sequência. Além disso, acompanhamos 8 encontros que ocorreram via Google Meet entre as professoras e a gestão da Educação Especial, procurando analisar e registrar as narrativas sobre as articulações que estavam sendo propostas para o enfrentamento à COVID-19 e implementação das TDs para oferta do ensino remoto ao AEE.

No grupo de WhatsApp que abarcava 20 professores e famílias de 305 estudantes do AEE de 23 escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul, problematizamos: como se deu o acompanhamento do AEE para esse público, considerando nas aulas remotas as individualidades e peculiaridades de cada caso? E: como os estudantes conseguiram se manter conectados aos dispositivos digitais? Partindo desses múltiplos questionamentos que transitam todo o tempo nossa investigação, estabelecemos como pergunta de pesquisa: Como as professoras do AEE implementaram no ensino remoto as tecnologias digitais para ofertar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da Educação Especial que (não) possuem acesso à internet ou (não)conseguiram estabelecer as interações esperadas pelos professores nas aulas on-line?

Para responder à questão de pesquisa, subdividimos o grupo em 4 categorias e fizemos as seguintes perguntas:

1. Gestão - Quais os principais pontos para implementação do uso das tecnologias nas aulas remotas para o AEE?
2. Estudantes – Você participa das aulas remotas? Explique.
3. Famílias – Seu filho(a) participa das aulas remotas? As tecnologias ajudam?
4. Professoras do AEE - Como está sendo para você o uso das tecnologias e a preparação das aulas remotas? E como está sendo a interação com os alunos da Educação Especial? Como está a organização do trabalho com o AEE nesta etapa inicial de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

pandemia? Quais as proposições que o grupo pode trazer para implementação das aulas remotas com o AEE? O que você considera fundamental na/para organização do ensino remoto para o AEE?

Durante as Meets, percebemos a necessidade de entrevistar famílias e estudantes de maneira mais individualizada e, para tanto, fizemos chamadas de vídeo individuais via WhatsApp. Diante das narrativas trazidas pelo grupo e das muitas respostas às questões, foi preciso estabelecer um recorte, trazendo para este estudo, mais pontualmente, as considerações de 15 famílias e estudantes de apenas uma das escolas. A escola foi escolhida por dois motivos: 1- pelos apontamentos sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido nela, a partir das orientações da Secretaria de Educação, o que nos mobilizou a acompanhar os encaminhamentos dados pela professora do AEE e; 2- pelas dificuldades apontadas para o enfrentamento à pandemia com relação ao uso das tecnologias, em virtude da vulnerabilidade da comunidade.

Diante das respostas obtidas, buscamos trazer para esta escrita nossa maior inquietação: como se daria a proposta de trabalho e a inserção das tecnologias com os alunos da Educação Especial numa escola tão vulnerável? A seguir, apresentaremos os resultados e estabeleceremos algumas discussões, articuladas ao referencial teórico adotado.

Resultados e Discussões

Para apresentar os resultados deste estudo e compreendendo a potência das narrativas dos sujeitos da pesquisa, consideramos relevante agrupar os resultados em 4 categorias distintas, para evidenciar as respostas, a partir de diferentes lugares:

1. Gestão - Quais os principais pontos para implementação do uso das tecnologias nas aulas remotas para o AEE?

De acordo com a gestão, com o fechamento das escolas, a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto das aulas remotas passou a ser mais um grande desafio para as escolas, sendo o maior deles a dificuldade de acesso, tanto para as famílias, quanto para professores. Com isso, os gestores entendem que professores, estudantes e famílias passaram a conviver com uma série de condições, que se consolidaram como impeditivos, sendo preciso muito empenho de todos, para buscar superar as dificuldades. Os principais pontos destacados pela gestão foram: a) Pouca idade dos estudantes do AEE para lidar com as exigências do ensino remoto; b) Mudança e alteração da rotina; c) Falta de contato e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

troca presencial com seus pares; d) Público-alvo da Educação Especial, apresentando dificuldades mais elevadas com relação à alteração na rotina e vivendo a falta de contato com os colegas de escola, aumentada pelo isolamento social; e) Pouco tempo para as intervenções dos professores na mediação do ensino e da aprendizagem; f) Falta de recursos e metodologias adequadas que envolvam a todos; g) Estudantes com poucas possibilidades de acesso, de compreensão e de expressão para conviver com a nova rotina escolar.

2. Estudantes - Você participa das aulas remotas? Explique.

As respostas apontam para dificuldades de acesso às aulas remotas e para a pouca participação do AEE, por diferentes motivos: a)Meu celular é velho; b)Não tenho computador ou outro aparelho; só pego internet da vizinha na rua; c)Não entendo o que os professores pedem ou falam; d) Não consigo ficar parado para participar das aulas; e) As aulas são chatas; f) Meus pais não conseguem me ensinar, não estudaram muito; g) Os professores não explicam; h) Não sei usar as ferramentas tecnológicas; i) As aulas do AEE são boas; j) É bom quando vem material (AEE) para casa.

3. Famílias – Seu filho(a) participa das aulas remotas? As tecnologias ajudam?

De acordo com as respostas das famílias, o resultado indica que para além das dificuldades de acesso, aparecem outros indicadores sobre as condições familiares e característica específicas dos estudantes do AEE: a) Não temos internet boa; b) Não sabemos acessar a internet (Google Meet, Classroom entre outros); c) Não conseguimos acordar em virtude de uso de medicações, ou participam sonolentos, tendo pouco aproveitamento; d) Se agita diante da condução de algumas aulas; e) Família não consegue auxiliar nas atividades na hora da aula e nem depois, precisa da ajuda do professor do AEE; f) Internet fraca, trava e não abre vídeos; g) Equipamento ruim em casa (celular ultrapassado, não tem notebook); h) Ambiente familiar conturbado; i) Aula desinteressante e que não é direcionada para meu filho, que fica isolado; j) Professora do AEE atenta às necessidades, e os recursos com sucatas e atividades enviada pelo AEE para casa ajudam.

4. Professoras do AEE - Como está sendo para você o uso das tecnologias e a preparação das aulas remotas? E como está sendo a interação com os alunos da Educação Especial? Como se deu a organização do trabalho com o AEE nesta etapa inicial de pandemia? Quais as proposições que o grupo pode trazer para a implementação das aulas remotas com o

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

AEE? O que você considera fundamental na/para organização do ensino remoto para o AEE?

As professoras do AEE, responderam perguntas diferenciadas envolvendo o uso das tecnologias no seu fazer cotidiano. A partir de suas observações diárias, discutiram nas Meets e no grupo de WhatsApp, registrando considerações sobre os enfrentamentos e proposições para a organização do trabalho com o AEE. Em suas respostas apareceram: a) Falta acesso a boa internet e aparelhos de qualidade; b) Dificuldade para me comunicar e propor o ensino remoto para os estudantes do AEE; c) Eles parecem não entender o que a gente fala; d) Facilita quando o professor do AEE ajuda com as adaptações; e) Alguns estudantes a gente nem conhecia, não sabe nem o que propor pra eles; f) Não sei como usar recursos diferenciados e propor acessibilidade nas aulas on-line; g) Não consigo trabalhar on-line ao mesmo tempo com todos, envolvendo os alunos da Educação especial nas mesmas propostas. h) Dificuldade e cansaço excessivo para planejar; i) Dificuldade de compartilhar com outros professores do AEE, falta de tempo; j) Manter o currículo proposto pela mantenedora ao mesmo tempo assegurando a acessibilidade.

Com relação ao aprofundamento das questões, entrevistamos individualmente a professora de uma das escolas, que detalhou outros dificultadores para organizar o trabalho remoto para o AEE, considerando a vulnerabilidade como uma dura realidade vivida na escola em que atua. Para esta profissional: a)Faltou a atualização do plano de AEE no ano de 2020, pois em virtude do distanciamento, os estudantes novos nos espaços escolares (que alguns professores sequer conheciam) levaram o grupo de trabalho a (re)pensar aspectos da inclusão escolar, para que dessa forma se pudesse atuar, analisando, discutindo e planejando as intervenções a serem adotadas; b) As atividades pedagógicas do ensino remoto, precisavam estar organizadas no Plano de AEE (PAEE) e no Plano de Ensino Individualizado (PEI), a serem realizadas num trabalho colaborativo com os demais professores/as do ensino regular, gestão escolar e famílias; c) Necessidade permanente de produzir, adaptar, flexibilizar e adequar produção, materiais e recursos, inclusive analógicos, pensando nas especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial; d) Pouco domínio das tecnologias por parte das professoras do AEE.

Sobre as ações a serem adotadas para organizar o ensino remoto no AEE e atender o maior número de estudantes, possibilitando a continuidade educativa no período pandêmico e, mesmo questionando a qualidade das aprendizagens e o aproveitamento do

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ensino, as professoras do AEE propuseram, juntamente com a gestão, para organização das práticas pedagógica do Atendimento Educacional Especializado: a) Escuta das famílias com chamadas pelo WhatsApp e envio de formulários (digital e/ou impresso) para mapear o acesso e necessidades; b) Delimitação dos recursos pedagógicos alternativos (a exemplo do uso de PowerPoints, vídeo books e áudio books, criação de vídeos, exploração do TikTok e produção de podcasts); c) Revisão e reestruturação do Plano de AEE e do Plano de Ensino individualizado; d) Ampliação do uso de recursos tecnológico, tecnologias assistivas e de comunicação alternativa e aumentativa; e) Inserção de atendimento aos pais e cuidadores de forma semanal; f) Planejamento, atendimento, análise das Meets com professores e equipe; g) Estreitamento da rede - estabelecendo cooperação fundamental para a efetiva inclusão; h) Organização dos ambientes - ambiente estruturado e organizado, com utilização de estratégias didáticas que incorporem objetivos claros de ensino e aprendizagem e que envolvam os estudantes e que os motive a trabalhar com o propósito de atingir metas; i) Trabalho de sensibilização com a turma – virtual e colaborativo, para inserir os estudantes com deficiência nas aulas; j) Trabalho formativo com os professores – para inserir os estudantes do AEE no planejamento e na participação nas aulas; k) Ampliação da comunicação com as famílias - a partir do envio de áudios explicativos dos conteúdos flexibilizados, atentos à linguagem, em virtude do número de família com baixa escolaridade ou analfabetas; l) Construção e entrega na escola de recursos específicos e individualizados para os estudantes; m) Mapeamento das dificuldades, anseios e necessidades dos professores (Google Forms); n) Envio e orientação para a realização das atividades não presenciais em chamadas de vídeo individuais com os estudantes do AEE e suas famílias; o) Acompanhamento das atividades on-line e materiais impressos, por mensagens de texto e e-mails; p) (Re)construção dos Planos de Atendimento Educacional, através de chamadas de vídeo e pelo Google Meet, com professores, equipe e família; q) Estudo e demonstração do uso de ferramentas tecnologias assistivas e comunicação alternativa e aumentativa, etc., por plataformas interativas (formação continuada)

Juntas, as professoras deram-se conta de que possuíam pouco domínio das ferramentas tecnológicas, além de aparelhos com pouca memória e internet com pouca velocidade. Durante as entrevistas, surgiu em uma das falas que a palavra de ordem era "não desistir!". Na pandemia, "a dedicação das horas de trabalho para preparação das aulas remotas aumentou em comparação à preparação das aulas presenciais […]. Esse resultado

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

indica que a adoção desse formato de aulas pode exigir mais dedicação por parte dos professores de educação especial." (TORRES, BORGES, 2020, p.823) Neste sentido, as professoras do AEE narram que mudaram e transformaram suas casas, rotinas, forma de planejar, ser e agir, e deixaram de lado um tanto de seus materiais de recortes e colagens, para buscar na web orientações sobre como editar vídeos e utilizar diferentes softwares e ferramentas digitais que pudessem dinamizar suas aulas no ambiente virtual.

Relatam que, no início as interações, quando a adesão ao ensino remoto era voluntária e se deparavam apenas com os estudantes acessando as redes sociais (as interações foram feitas via WhatsApp e com postagens no Facebook das escolas), o retorno não foi o esperado. Diante do baixo número de acessos e das dificuldades de trocas com os professores/as titulares, os professores do AEE contam que foram novamente acionados e solicitados a pensar junto com o grupo em como atingir o objetivo de incluir a todos. Nessa ocasião, dos 15 estudantes da Educação Especial que fazem parte da escola escolhida para compor o *corpus* empírico desta pesquisa, apenas 6, faziam contato permanente com seus professores.

Em complementação às perguntas feitas, 5 professoras evidenciaram que a rotina dos estudantes do AEE geralmente é bem sistematizada e tudo que foge dela pode provocar desconforto e desorganizá-los. Neste sentido, a atuação do professor do AEE, "muitas vezes, demanda contato direto e próximo do aluno do AEE para garantir os suportes necessários no contexto do ensino comum, além de acompanhamento e avaliação contínua". (TORRES, BORGES, 2020, p.838) Com a rotina diferenciada a partir do que foi alterado pela pandemia, as professoras realizaram a adequação das aulas diante de celulares, *tablets* e computadores, o que demandou tempo, dedicação e muito investimento.

Cabe ainda destacar que ao abarcar a pauta educacional inclusiva, através das observações realizadas pelo AEE sobre como estes estudantes estabelecem (ou não) as relações diárias com as tecnologias para seguirem construindo suas aprendizagens nas aulas remotas, o estudo apontou, nas falas das professoras, uma boa participação nas aulas com o Atendimento Educacional Especializado. Nesse caso, 80% dos estudantes participaram efetivamente de todas as aulas no atendimento realizado pelo AEE, entretanto, mais de 60% não participou, ou participou eventualmente das aulas em grupo, juntamente com os colegas de turma, o que nos leva a compreender esses percentuais como parte da hiper responsabilização atribuída as professoras do AEE.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

De fato, para os professores do AEE, acompanhados neste estudo, as primeiras incursões nas aulas remotas com os estudantes da Educação Especial se mostraram mais tranquilas quando da presença da professora do Atendimento Educacional Especializado, pois existe nas aulas uma comunicação truncada entre o professor da sala regular, os colegas e os estudantes da Educação Especial, especialmente, quando se trata de casos mais severos. Nesses casos, duas palavras foram muito utilizadas durante as falas dos professores "cooperar" e "interagir".

Todas as dificuldades apontadas pelos sujeitos dessa pesquisa nos provocam a pensar que não vivemos mais a sociedade disciplinar de Foucault, onde os sujeitos se desenvolvem a partir da submissão, paciência, obediência, ajuste ao meio e a adaptação. Convivemos hoje com os sujeitos do desempenho e da produção (HAN, 2020). Vivemos, na pandemia da COVID-19, à exposição das diferenças e aos conflitos de uma sociedade dividida, que não é mais conduzida por dispositivos disciplinares ou de controle, mas – sim - uma sociedade que direciona suas expectativas para produtividade, na qual a "divisão rígida entre a vida e a morte marca a própria vida com uma rigidez assustadora". (HAN, 2020, p. 107). Compreendemos que em cada uma das narrativas, nas 4 categorias, de alguma forma aparece a escola como parte desse espaço social, onde também é preciso produzir, avançar e ser bem-sucedido; nas aulas remotas, também é preciso buscar o desempenho, é preciso "dar conta", e talvez isso justifique tanta preocupação com os resultados.

A pandemia expôs o desmantelo de uma sociedade pós-moderna, que já convive há algum tempo com o que Bauman chama de "problemas líquidos", fator visível na fala das famílias. Apesar de buscar pela liberdade e controle de nossas próprias vidas, cada um de nós segue inseguro com as inconsistentes mudanças de ritmo da sociedade, na economia, na tecnologia, na política, na educação e na cultura, ao analisar as falas da gestão encontramos indícios que reiteram essa afirmação. Nas falas trazidas pelos estudantes, é possível percebê-los transitando entre as mudanças de sociedade, o que entendemos possibilitar que esses sujeitos convivam com os riscos, com as complexidades, com os avanços que os vão beneficiando sob alguns aspectos, e possibilitando-lhes questionar, criticar, exigir, produzir, para que uma nova ordem social se estabeleça e eles tenham seu senso de pertencimento aguçado.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Desde o momento em que a pandemia atingiu também o espaço escolar, percebemos, pelas colocações das professoras e da gestão, que se deram imediatamente os primeiros movimentos já avaliando, no fazer pedagógico, as necessidades especiais nos processos de inclusão dos estudantes do AEE, com o receio de que eles regridam em termos de acesso, permanência e aprendizagem na escola. Entretanto, ao expor as considerações dessas duas categorias, referimos que esse movimento de incluir precisa ser de todos os profissionais que compõem a escola e não apenas do AEE, afinal

> Os deficientes têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. (SANTOS, 2020, p. 16).

Diante dos resultados expressos, constatamos que a disrupção provocada pelo novo coronavírus, causou sérias preocupações às professoras do AEE, pois pela abjeção ou repulsa que o corpo deficiente provoca nos "normais", isso afeta a relação com o outro e com o próprio corpo naquele que se sente diferente, uma vez "[...] que se soma à exigência de encaixar o outro dentro de padrões hegemônicos antropométricos, fisiométricos e psicométricos, sendo ele exterminado ou segregado, apartado do convívio com os "perfeitos, belos e saudáveis" (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644). Pelas escutas realizadas sobretudo às famílias e professoras, constatamos que quanto mais grave a deficiência, maior as inseguranças e dificuldades de inclusão dos estudantes/filhos nas aulas remotas.

Ao analisar os dados trazidos em cada categoria, compreendemos como o conceito de Educação Especial, Educação e Tecnologias são densos, pois em torno deles existem muitas tradições de pensamento, que se refere a diferentes atividades, saberes teóricos e práticas, que fazem parte de diferentes projetos para melhora da sociedade e da vida dos seres humanos. (SACRISTÃ, 2008). Incluir os estudantes com deficiência ao longo da história na escola regular vem sendo bastante desafiador. Isso denota o quão emergente é a necessidade de políticas públicas voltadas especificamente para uma Educação que leve em conta a realidade vivida pelos estudantes da Educação Especial, principalmente dos que se encontram em situação de vulnerabilidade. É necessário que se estabeleçam como

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

prioridade, também para este público, estratégias relacionadas à qualidade de conexão tendo em vista a democratização do acesso às tecnologias digitais, como nos provocam a pensar Borba e Penteado (2015).

Constatamos que trabalhar com as práticas pedagógicas no AEE, em tempos ditos normais, já exige algumas transformações no cotidiano da escola, da família e dos próprios estudantes, o que nos remete a pensar, como Beyer (2013, p.42), que "num mundo onde as práticas sociais se baseiam não sobre o encontro das singularidades dos indivíduos, mas sobre a marca de suas diferenças de identidades, a ausência de palavras para dizer de suas diversidades é decisiva".

Dito isto, salientamos que, diante da pandemia, as escolas são convocadas a pensar novas formas de organização escolar inclusivas e a desenhar outras possibilidades para incluir os estudantes com deficiência. Como uma dessas possibilidades está o uso das tecnologias. De acordo com Ojeda, Raaad, Camargo e Cardoso (2012), os impactos do uso das tecnologias na educação, podem ser muito positivos, e quando bem utilizadas, essas tecnologias podem representar qualidade para o Ensino e para a aprendizagem.

Para além de oferecer o ensino na forma remota emergencial, utilizando as TDs, pensar em intervenções educacionais que atingissem a todos é muito importante. Dessa maneira, é possível afirmar que as professoras e a gestão consideram que em sala de aula, no formato presencial, muitos estudantes já necessitam de intervenções individualizadas do professor e que a troca entre os pares nos trabalhos em grupo, em duplas, a mudança de ambiente no espaço escolar e os serviços de apoio auxiliam na conquista das aprendizagens. As professoras reforçam, que por melhor que se ofereça o ensino, longe do espaço escolar, dizem elas, "todos perdem!", e complementam que "mesmo os estudantes que possuem acesso às TDs e acompanhamento familiar adequado".

Tal como se apresentam as considerações de estudantes, professores e famílias, é imprescindível afirmar que, nas análises de falas obtidas com o estudo, o problema central destacado, reside na falta de acesso e qualidade nos recursos tecnológicos e na relação entre educação e Educação Especial que ainda constitui discriminação, receio, insegurança, falta de debates, sendo relegada a um segundo plano e atribuída como reponsabilidade quase que exclusiva ao professor do AEE,

> [...] desde esse ponto de vista, uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonhar-se como se fosse um tema sem

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> importância. O fato de que a educação está virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois se projetam sutilmente todas as demais discriminações – por exemplo as civis, legais, laborais, culturais etc. (BEYER, 2013, p. 11).

Ao discutir os direitos à educação e cidadania, é preciso dizer que o coronavírus apenas aumentou as diferenças, especialmente entre os categorizados como minorias e mais vulneráveis como é o caso dos estudantes da Educação Especial. Uma parte da população segue sendo deixada à margem: "os diferentes", "os que não aprendem", "os laudados", "os de inclusão", e de certa forma invisibilizados, nesse contexto pandêmico. Por esse motivo, discutir o que tem se passado nas aulas on-line a partir das exigências impostas pela COVID-19 considerando as especificidades da modalidade da Educação Especial, e até que durem a necessidade do isolamento social, segue nos inquietando.

As diferentes posições discursivas, ocupadas pelos sujeitos desta pesquisa, enunciam que o acesso às tecnologias digitais, que já deveria ser um direito de todos, passa a representar no ensino remoto, ao mesmo tempo, uma ferramenta potente e um dos grandes impeditivos para inclusão, visto que "o uso dos computadores e da web, apesar de não serem totalmente presentes, são uma realidade crescente na vida da população, no entanto, as desigualdades regionais, marcadas pelo índice de desenvolvimento, mostram desigualdades sociais que urgem ser superadas." (MILL, 2013, p. 113), especialmente em se tratando de uma categoria com tantas especificidades a serrem consideradas, como são os estandes do AEE.

Pensando nos achados desta pesquisa, afirmamos que, no ensino remoto, os desafios do AEE são inúmeros, mas como nos provoca a pensar Santos (2020, p. 24), "Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto".

É possível perceber pela discursividade das professoras do AEE o quanto estão expostas e colapsadas, cansadas e desgastadas, o que coaduna com o que dizem Nascimento, Sousa e Versolato (2020, s/p), segundo os quais "conciliar o home office com as tarefas de casa e o exercício da maternidade para muitas foi algo desafiador, mas com a busca pela profissionalidade e a ânsia de garantir a qualidade no atendimento atividades exitosas surgiram e a parceria com as famílias foi se intensificando." Provocados por uma espécie de histeria que as faz, por um lado sentir medo da doença e da morte que nos ronda

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

diariamente, e por outro vivendo o imperativo da transformação e da reinvenção, compreendem que são a cada dia exigidos e exigem mais de si mesmos com relação a saúde física e mental.

Entendemos que mesmo diante da COVID-19, fomos convocados a manter em alta nossa produtividade que está diretamente relacionada à nossa vida, pois "a irrupção de uma pandemia não se compagina com […] morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido" (SANTOS, 2020, p.5), fato evidenciado com a constatação da carga horária de professores aumentada significativamente, tornando o trabalho extenuante.

Por fim, durante as observações realizadas, as professoras reforçam a cada encontro virtual, de diferentes formas, que no ensino remoto ofertado pelas escolas públicas do município, e em comunidades mais vulneráveis, os acessos às tecnologias e qualidade dos recursos são ínfimos, tanto para os estudantes quanto para si. Pouco se investe nos professores, quando se trata de formação em tecnologias, ficando a cargo de cada um os investimentos em formação, "não se avançam nos manejos, entretanto as novas tecnologias avançam de maneira exponencial" (OJEDA; RAAAD; CAMARGO E CARDOSO, 2012, p.139). Muitos professores precisam preparar as aulas utilizando aparatos tecnológicos e plataformas digitais, o que fazem com bastante dificuldade.

> Pouca experiência com as aulas remotas era esperada, já que a regulamentação da Educação Básica no País prevê que esse nível de ensino ocorra de forma presencial, resguardando os casos específicos […]. Em relação aos alunos com deficiência, suas especificidades podem, em alguns casos, requerer estratégias adequadas e que necessitam ser construídas no caso-a-caso. (TORRES; BORGES, 2020, p. 829).

Apesar dos esforços, as professoras reconhecem que possuem pouco conhecimento e domínio das ferramentas digitais, uso de internet pouco potente e aparelhos defasados, e falta de formação para utilizar as TDs com os estudantes do AEE no ensino remoto.

Considerações Finais

Ao atingir as escolas, a pandemia da COVID-19 exigiu novas formas de ofertar a educação, e com elas o posicionamento das instâncias superiores para iniciar a organização do ensino. Nesse sentido, a Portaria nº 343 (MEC) normatizou a suspensão das aulas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

presenciais, orientando a adequação do currículo e as alternativas metodológicas a partir do uso das TDs para implementar o ensino remoto emergencial.

Na busca por respostas que nos ajudassem a compreender esse cenário, diversas questões permearam nosso trabalho, conduzindo à pergunta de pesquisa, que buscou responder como as professoras do AEE implementaram no ensino remoto as tecnologias digitais para ofertar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da Educação Especial que (não) possuem acesso à internet ou que (não)conseguiram estabelecer as interações esperadas pelos professores nas aulas on-line.

Para responder à pergunta, observamos e entrevistamos, através de um grupo de WhatsApp, vinculado à gestão da Educação Especial, 20 professoras, de 23 escolas de um município do Rio Grande do Sul. No levantamento dos dados, utilizamos entrevista não estruturada com perguntas abertas realizadas no WhatsApp, através de mensagem de texto, vídeo chamada ou chamadas de áudio, que foram posteriormente transcritas. As entrevistas com estudantes, famílias e gestores se deram de forma individualizada, também por WhatsApp. A partir das respostas iniciais das professoras do AEE, selecionamos uma escola e um grupo de 15 estudantes e suas famílias, dos 305 estudantes matriculados no AEE e inseridos nos grupos específicos das escolas, para compor o *corpus* empírico desta pesquisa.

A análise das respostas obtidas apontou como principais dificuldades para o uso das tecnologias na implementação do ensino remoto para o AEE: a falta de acesso e qualidade à recursos tecnológicos devido a vulnerabilidade das famílias, e a uma hiper-responsabilização do professor do AEE quanto à aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino; e como possibilidades, a ampliação do conhecimento sobre a utilização dos recursos tecnológicos e as reflexões realizadas, para melhoria do atendimento e (re)organização do AEE.

O estudo nos possibilitou, também, refletir sobre como as pessoas com deficiência superaram dificuldades e venceram batalhas ao longo do tempo, passando da exclusão e segregação para a integração, chegando à inclusão graças aos movimentos sociais e aos campos de estudo, que se debruçam sobre estas questões, possibilitando a conquista de diferentes espaços na sociedade. A partir de 2020, as pessoas com deficiência precisaram, mais uma vez, contar com a união de esforços, para ajudá-las a enfrentar e mitigar os impactos da coronavírus em suas vidas. “[N]esse contexto de isolamento social, o AEE

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

adquiriu outras nuances que ultrapassam o objetivo principal de eliminação de barreiras, sendo necessário qualificar a parceria com o ensino regular e com a família." (NASCIMENTO; SOUSA; VERSOLATO, 2020, s/p) Por isso, compreendemos, a partir desse estudo, que os estudantes do AEE precisaram de maior visibilidade, no período de ensino remoto, não bastando apenas estarem na aula, com a câmera fechada. Com o empenho da gestão, das famílias e das professoras do AEE, os estudantes foram convocados a participar, interagir e dar sua contribuição

Apesar da escassez da inclusão digital ser apontada como a maior dificuldade encontrada, as professoras do AEE seguem trabalhando para conseguir que a inclusão se dê com qualidade em tempos de ensino remoto, considerando as individualidades e particularidades de cada caso. Desta forma, pensar em Atendimento Educacional Especializado e no uso das tecnologias nos processos inclusivos nos coloca frente ao desafio de seguir buscando alternativas para transformar a escola que tivemos até o início de 2020, mas que a partir de então, tem exigido uma transformação acelerada de estudantes, professores e famílias.

Destacamos aqui que, durante as aulas remotas, houve um trabalho colaborativo muito engajado entre o professor do AEE e a gestão municipal, que apoiou não apenas o estudante com deficiência, mas o professor de sala de aula, família e gestão da escola, para que os estudantes conseguissem se manter conectados aos dispositivos digitais. As ações adotadas e construídas em parceria entre o grupo de professores e a gestão possibilitaram a reflexão sobre as metodologias utilizadas, objetivando mudanças na forma de todos perceberem, agirem e acompanharem o processo de construção de conhecimento pelos/as estudantes da Educação Especial, a partir do uso das TDs.

As professoras propuseram diversas estratégias para implementar o uso das TDs nas aulas remotas para o AEE. Entretanto, consideramos que, ainda que longe do ideal, o exercício de escuta promovido pelas professoras do AEE aos professores e famílias, antes de iniciar qualquer outro tipo de trabalho envolvendo os estudantes, ajudou no acolhimento e na diminuição da ansiedade para lidar com as aulas remotas. As ações adotadas, que passaram do acolhimento à organização dos espaços escolares e formação de professores, também contribuíram com a articulação pedagógica, o que certamente auxiliou na compreensão de cada caso, viabilizando o acesso às aulas tanto para que conseguia acessar

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

as TDs, quanto para quem necessitou de recursos analógicos, produzidos com materiais recicláveis pelas professoras e entregues semanalmente nas escolas.

A vida, parece-nos, virou uma disputa político-partidária, carregada de idolatrias reativo-conservadoras e isso tem estagnado os olhares, as ações e paralisado grande parte da sociedade, enquanto a outra parte se sente cansada e entristecida diante de tanta pressão e necessidade de agir diante de um Brasil dividido, clamando por dias melhores, até que todas as sequelas deixadas pela COVID-19 passem. Não estamos aqui falando apenas dos impactos em nível global e mundial, com indústria e comércio fechados, fechamento de fronteiras, cancelamento de eventos, afetamento de empregos e rendas, mas também refletindo sobre os impactos micropolíticos que têm afetado diretamente as pessoas e reverberado o medo, a incitação ao ódio, favorecendo um não pensar reverberando o negacionismo uma espécie do que chamamos aqui de cultura da desimportância, com o outro, com os fatos e por consequência consigo mesmo.

Temos todos uma única certeza: o vírus constitui hoje um grande desafio para a sociedade. Qualquer um de nós pode se contaminar, independente da categoria a qual pensemos estar enquadrados. Nos sentimos todos ameaçados e convivemos diariamente com a ansiedade e incerteza, que nos faz pensar que hoje pode não ser "o fim dos 'outros', (BECK, 2010), o fim daqueles que estão distantes de nós, que ocupam os noticiários nas telas da tv, que compõem as estatísticas, mas pode vir a ser o nosso fim, ou fim dos que estão muito próximos a nós. Talvez tudo isso nos ajude, em algum momento, olhar com liberdade para o que parece ser tão evidente, e ver de outro modo essa ameaça global, como urgência para reorganização do mundo" (AGAMBEN, 2020).

Todo processo inclusivo exige mudança de comportamento e rompimento de barreiras históricas, financeiras, físicas e atitudinais, dessa forma do ponto de vista educacional, o processo de inclusão mesmo no período pandêmico, deve ser capaz de possibilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem indistintamente, incorporando todas as possíveis diferenças presentes, de maneira visível (ou nem tanto) no contexto da escola. Nesse sentido, percebemos que as professoras do AEE, imprimem esforço permanente ao reconhecerem as necessidades existentes e desenvolverem estratégias para melhoria da aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como para facilitar o uso das tecnologias no ensino, insistindo em incluí-los no processo educacional.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 184 a 204, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Apesar disso, mesmo com toda organização e esforço das professoras do AEE para ofertar o ensino remoto emergencial, comprovadamente, os estudantes da Educação Especial apresentam mais dificuldades que os ditos "normais" para acessarem as aulas on-line e realizarem as atividades em casa. Por esse motivo, para além das dificuldades de acesso à internet, temos que pensar nos estudantes que em virtude de sua condição de deficiência, não conseguem parar na frente do computador ou do celular para participar das aulas e atividades. Ou seja, para além das questões já apontadas neste estudo, é preciso salientar que ao propor uma educação no formato não presencial para os estudantes do AEE é preciso levar em conta as especificidades de cada um, para pensar na eliminação de barreiras digitais ainda presentes, bem como para disponibilizar recursos alternativos, como: atividades impressas a serem retiradas na própria escola, levadas aos estudantes, ofertando recursos com materiais recicláveis e fazendo uso das tecnologias analógicas.

Diante do exposto, pode parecer severo demais afirmar que pensar no uso das tecnologias para acesso às aulas remotas pelos estudantes da Educação Especial é afirmar uma exclusão velada, mas a participação imperceptível na interação com os seus pares e professores durante as chamadas realizadas nas plataformas utilizadas no ensino remoto emergencial, lamentavelmente, precisa avançar muito para que a inclusão seja compreendida e vivida como um processo carregado de positividade.

Por fim, podemos concluir que a pandemia, ao expor fraturas sociais, além de apontar para a necessidade da ampliação do uso da tecnologia na educação, visibiliza a instabilidade entre Educação e Educação Especial, que apesar dos avanços, ainda constitui, discriminação, receio e insegurança no espaço escolar.

Referências

AGAMBEN. Giorgio. In: AGANBEN, Giorgio; ET ALII. **A sopa de Wuhan**. 1a. ed. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020. P 17-20.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEED, 2008

_____. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

_____. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial –MEC/ SEESP, 2001.

BORBA, M. C., & PENTEADO, M. G. (2015). **Informática e Educação Matemática** (5ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

HAN, Byung-chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MILL, Daniel (Org). **Escritos sobre educação:** Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paullus, 2013.

MOTTA, M. S., & KALINKE, M. A. Uma proposta metodológica para a produção de objetos de aprendizagem na perspectiva da dimensão educacional. In: M. A. Kalinke, & M. S. Motta. (Orgs.). **Objetos de aprendizagem:** pesquisas e possibilidades na Educação Matemática (pp. 203-218). Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

NASCIMENTO, A. S. B; SOUSA, D. L. S; VERSOLATO, M. S. **O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:** um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP. Disponível em https://www.anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco. Acesso em: 10 jun., 2021.

OJEDA, O; RAAAD, Z. ; CAMARGO, A. ;CARDOSO, A. **como afecta la falta de recursos tecnológicos a la calidad educativa de la institución liceo del norte.** Universidad del Magdalena. Facultad de Educación Santa Marta-Magdalena. Trabajo de grado. 2012. Disponível em https://core.ac.uk/download/pdf/270125642.pdf. Acesso em: 13 jun., 2021.

RELATÓRIO GLOBAL DE RISCOS 2020. World Economic Forum 91–93 route de la Capite CH-1223 Cologny/Genebra Suíça.Disponível em https://www.zurich.com.br/-/media/project/zwp/brazil/docs/grr/relatorio-global-de-riscos-2020--sumario-executivo.pdf?la=pt-br&hash=99F46FB294F3B61AA33B8E4875E36529 Acesso em: 01 maio, 2021.

SACRISTÃ, José Giméno. Tecnologia y Educaión. ? Que hay de nuevo? In: **Filosofia de la educacion.** Editora Trotta, 2008. Madri. Edição de Guillermo Hoyos Vásquez, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, J. G. P., Anjos, H. J. R., MARINHO, M. M., MARINHO, G. S., MENDES, F. R. S., & MARINHO, E. S. (2018). **Avaliação das ferramentas de desenvolvimento da presencialidade virtual, aprendizagem autônoma e colaborativa presentes no AVA Moodle**. Redin - Revista Educacional Interdisciplinar, v.7, n.1.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Educação especial e a Covid-19:** o exercício da docência via atividades remotas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205. Acesso em: 18 jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A utilização do aplicativo Hand Talk como Tecnologia Assistiva no ensino de alunos ouvintes: relato de experiência dentro do ensino remoto emergencial

The use of the Hand Talk application as Assistive Technology in teaching hearing students: report of an experience in remote emergency teaching

El uso de la aplicación Hand Talk como tecnología de asistencia en la enseñanza de los estudiantes oyentes: informe de la experiencia dentro de la enseñanza remota de emergencia

Luís Gustavo Rodrigues Marcondes
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar)
Sorocaba, São Paulo, Brasil
E-mail: lgrmarcondes@estudante.ufscar.br
ORCID: 0000-0002-8588-4444

Resumo: Essa narrativa tem como intenção relatar o desenvolvimento um projeto pedagógico desenvolvido no período de trabalho remoto, tendo como foco o uso de ferramentas assistivas no ensino de estudantes sem deficiência. Com a intenção de sensibilizar e conscientizar os estudantes de uma escola da rede pública acerca da importância dos processos de comunicação em suas mais variadas formas e a respeito das dificuldades enfrentadas pela comunidade surda para a comunicação com a comunidade ouvinte foi possibilitado o contato e uso da ferramenta assistiva *Hand Talk*, que permitiu que os estudantes tivessem contato com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - e refletissem acerca do seu uso cotidiano, além de possibilitar o contato real dos participantes desse projeto com situações sociais de comunicação por meio da LIBRAS. Durante o desenvolvimento do projeto, pode-se constatar que, após o contato inicial com essa forma de comunicação, possibilitado pelo uso de uma tecnologia assistiva, estudantes e responsáveis demonstraram uma maior compreensão das dinâmicas comunicativas da comunidade surda e tornaram-se empáticos e conscientes não apenas da necessidade de inclusão social dos surdos, mas também da necessidade dos indivíduos ouvintes serem preparados para as mais diversas situações de comunicação social entre surdos e ouvintes.
Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais. Alunos Ouvintes. Tecnologias assistivas.

Abstract: This narrative intends to report the development of a pedagogical project developed in the period of remote work, focusing on the use of assistive tools in teaching students without disabilities. With the intention of sensitizing and raising awareness of students from a public school about the importance of communication processes in its various forms and the difficulties faced by the deaf community to communicate with the speaking community, it was made possible the contact and use of the assistive tool Hand Talk, which allowed students to have contact with the Brazilian Sign Language - LIBRAS -

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

and reflect on their daily use, in addition to enabling the real contact of the participants of this project with social communication situations through LIBRAS. Through the development of the project, it can be seen that after the initial contact with this form of communication, made possible by the use of an assistive technology, students and guardians showed a greater understanding of the dynamics of communication of the deaf community and became empathetic and aware not only of the need for social inclusion of the deaf, but also the need for hearing individuals to be trained for the most diverse situations of social communication between deaf and hearing people.
Keywords: Brazilian Sign Language. Hearing students. Assistive technologies.

Resumen: Este relato pretende dar cuenta del desarrollo de un proyecto pedagógico desarrollado en el período de trabajo a distancia, centrado en el uso de herramientas de ayuda en la enseñanza de alumnos sin discapacidad. Con la intención de sensibilizar y concienciar a los estudiantes de una escuela pública sobre la importancia de los procesos de comunicación en sus diversas formas y las dificultades que enfrenta la comunidad sorda para comunicarse con la comunidad hablante, se hizo posible el contacto y el uso de la herramienta de asistencia Hand Talk, que permitió a los estudiantes tener contacto con la Lengua de Signos Brasileña - LIBRAS - y reflexionar sobre su uso diario, además de permitir el contacto real de los participantes de este proyecto con situaciones sociales de comunicación a través de LIBRAS. A través del desarrollo del proyecto, se puede observar que tras el contacto inicial con esta forma de comunicación, posibilitada por el uso de una tecnología de ayuda, los alumnos y tutores demostraron una mayor comprensión de la dinámica comunicativa de la comunidad sorda y se volvieron empáticos y conscientes no sólo de la necesidad de inclusión social de los sordos, sino también de la necesidad de que las personas oyentes estén capacitadas para las más diversas situaciones de comunicación social entre sordos y oyentes.
Palabras clave: Lengua de signos brasileña. Estudiantes oyentes. Tecnologías de asistencia.

Data de recebimento: 26/03/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14453

A linguagem como forma de inserção social

Ao nos atentarmos para aspectos históricos percebemos que até meados do século XV as práticas educativas com surdos eram inexistentes, uma vez que eles eram considerados ineducáveis. Partindo da perspectiva da condição humana através do pensamento aristotélico, aqueles que não são dotados da audição são incapazes de falar e uma vez que não sejam capazes de produzir linguagem oral, não são capazes de pensar, assim sendo, não devem ser considerados humanos (Moura, 1996, p. 16).

Segundo Vygotsky (2001), a linguagem é que garante a estruturação dos processos cognitivos e, isto posto, ela torna-se fundamental para a constituição e desenvolvimento dos indivíduos. Ao definir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Meireles (2015) estabelece

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que a LIBRAS é natural da comunidade surda, e como língua apresenta regras morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas específicas. Tem como principal funcionalidade a capacidade de possibilitar que indivíduos pertencentes à comunidade surda se comuniquem, e que, realizado o processo de comunicação, desenvolvam-se cognitivamente.

Em pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – no ano de 2020 verificou-se que mais de 10 milhões de pessoas possuem algum problema relacionado à surdez. Esse total representa 5% de toda a população do nosso país e deste total, 2,7 milhões de pessoas não ouvem nada. Vasconcelos (2007) em suas pesquisas sobre a formação o professor como sujeito transformador afirma que:

> Nesse sentido, ainda que a comunidade escolar e/ou grupo de alunos não conte com um estudante surdo, ela deve ocupar-se com a preparação de seus estudantes para que possam exercer efetivo exercício de sua cidadania fora do âmbito escolar. Junto a isso, sendo a escola um espaço de disseminação para o conhecimento historicamente acumulado, recai sobre ela a responsabilidade de se adequar a sociedade a fim de possibilitar a formação dos sujeitos de forma correspondente a realidade da sociedade globalizada na qual ele está inserido (VASCONCELOS, 2007, p. 45).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, documento que atualmente estabelece orientações sobre os processos didático-pedagógicos em todo o território nacional e apresenta competências gerais apontadas como essenciais para a formação integral dos estudantes, o ensino de LIBRAS se coloca como parte do desenvolvimento da competência geral 4:

> Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017).

Ainda observando as regulamentações e direcionamentos presentes na Base Nacional Comum Curricular, do ponto de vista da formação integral e crítica dos estudantes frente a essa sociedade tecnológica na qual estamos inseridos, a BNCC apresenta uma preocupação com o letramento digital em sua competência geral 5 que estabelece que é necessário ao aluno:

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

Considerando a formação integral de estudantes prevista nos referencias que regem a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a aplicação e desenvolvimento desta prática pedagógica se coloca como uma possibilidade para essa formação. A relevância dessa prática justifica-se quando consideramos a necessidade, na formação integral, de preparar alunos ouvintes para uma efetiva inserção na nossa sociedade – cada vez mais tecnológica e plural – de modo que esses estudantes ouvintes possam, utilizando-se de tecnologias assistivas, inserir-se no universo da comunidade surda.

Tecnologias assistivas: conceituação

O momento no qual está inserida a sociedade moderna tem propiciado o avanço do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), com a utilização cada vez maior de ferramentas tecnológicas, cada vez mais capazes de realizar diversas funções. Uso esse que tem resultado em alterações no modo de vida de toda a sociedade global.

Tais alterações têm impactado também no que diz respeito às diversidades sociais, culturais e de qualquer outra ordem. Considerando que a escola é parte de um processo social, seu ambiente e os sujeitos que nela estão inseridos são atingidos por essas transformações, possibilitando uma superação dos diversos impedimentos, que por muito tempo, funcionaram como mecanismos de exclusão escolar.

Desse modo, "ir à escola passa a ser considerado como equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da polis" (BAPTISTA, 2009, p. 7). Do ponto de vista da inclusão, o uso de ferramentas assistivas se coloca como uma possibilidade de aprimorar os processos de superação dos mecanismos de exclusão. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas, organizado pela Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> à atividade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (GALVÃO FILHO et al, 2009, p. 26).

Assim sendo, pode-se compreender que os considerados recursos de tecnologia assistiva vão desde o uso de um lápis com empunhadura adaptada, chegando a sofisticados recursos digitais que tem sua utilização voltada a uma maior autonomia e independência à pessoa com deficiência.

O aplicativo Hand Talk

O Hand Talk caracteriza-se por um aplicativo disponível para uso em *Smartphones* e *tablets*, que tem como função a tradução em tempo real, de conteúdos em Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. O aplicativo converte arquivos escritos, em formato de áudio e imagem. Seu uso é possível desde que o dispositivo no qual esteja instalado possua conexão com a internet.

O *Hand Talk* apresenta um avatar em imagem 3D, chamado de Hugo. O avatar é responsável por demonstrar os movimentos dos sinais de LIBRAS, podendo ser girado em 360° e ampliado, o que possibilita uma maior facilidade na observação dos movimentos do avatar. Pode ser caracterizado como uma ferramenta de consulta e pode auxiliar no processo de ensino da LIBRAS para alunos surdos e/ou ouvintes. Tal aplicativo foi desenvolvido no Brasil e foi premiado pela Organização das Nações Unidas como o melhor aplicativo social do ano de 2013.

Percursos do trabalho pedagógico

Caracterização da prática pedagógica e dos sujeitos envolvidos

O texto que aqui se apresenta, relata a experiência de um projeto pedagógico que foi desenvolvido com 18 alunos ouvintes que cursam o 5° ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar inserida no município de Araçoiaba da Serra, no interior do estado de São Paulo. Os alunos atendidos caracterizam-se por um público heterogêneo, advindos de diferentes bairros do município aqui citado, o que resulta em uma comunidade escolar bastante diversificada dos pontos de vista econômicos, sociais e culturais.

O objetivo central dessa prática foi o de apresentar aos alunos a Língua Brasileira de Sinais e envolvê-los em situações nas quais seria necessário que fizessem o uso da LIBRAS como comunicação com outros estudantes da mesma turma de alunos. Como objetivos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

complementares a prática pedagógica ocupou-se com a conscientização dos alunos ouvintes acerca das dificuldades encontradas pela comunidade surda inserida em ambientes que não são inclusivos, levar os estudantes a conhecer sobre a LIBRAS, sua origem, suas especificidades e sua importância para a inclusão social.

Preocupou-se ainda com oportunizar que alunos ouvintes estejam preparados para comunicarem-se com indivíduos surdos, e que para esse processo, sejam capazes de usar a ferramenta assistiva *Hand Talk* como facilitadora desse processo de aprendizagem e inserção social.

Envolvimento dos estudantes: a curiosidade como motor do processo de ensino-aprendizagem

O despertar inicial para a realização e aplicação desse projeto ocorreu durante a primeira semana de aula do ano letivo de 2020. Enquanto alunos retornavam ansiosos para a escola e trocavam informações sobre as férias em conversas animadas com os colegas, um dos estudantes decidiu mostrar seu novo material escolar, que iria acompanhá-lo naquele ano. Ao exibir o seu caderno a um colega de classe, os dois passaram a observar a capa, que trazia a ilustração de um super-herói e, ao abrir o caderno, depararam-se com uma página ilustrada, cheia de "desenhos de mão" como disse um dos alunos. Sem entender muito bem do que eram aquelas ilustrações, recorrem a um outro colega de sala, que ao ser questionado, prontamente responde "é língua de surdo".

Ao perceber a movimentação dos alunos em torno da temática levantada, tornou-se visível que naquele momento todos os estudantes estavam mobilizados para saber mais acerca daquele assunto, uma vez que a demonstração de interesse e envolvimento por parte dos estudantes se mostra como uma oportunidade profícua de aprendizagem.

Tendo em vista que uma das tarefas fundamentais de toda prática educativa deve ser o desenvolvimento da curiosidade crítica, curiosidade essa que possibilita que o aprendiz se aproxime do conhecimento sem que se submeta a ele, e percebendo a movimentação e mobilização da grande maioria dos alunos que integravam aquela turma, o professor desperto pelos estudantes, reorganiza o caminhar da aula e volta-se a ouvir os alunos acerca da temática estabelecida.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Partindo dessa mobilização iniciou-se a idealização do projeto, porém frente ao cenário de suspensão das aulas presenciais como consequência da Pandemia causada pelo novo COVID-19 a organização não pode ser colocada em prática. Após o estabelecimento do atendimento remoto aos alunos, o professor retomou a idealização do projeto, buscando agora, adequá-lo à nova realidade de interação com os alunos. Cabe ressaltar aqui que a execução do projeto se deu entre os meses de abril e agosto do ano letivo de 2020.

Os processos de organização didática, visando a relação de ensino aprendizagem por meio das relações entre professor-aluno e aluno-aluno, tem como referencial os apontamentos de Zabala (1998), que define sequência didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos." (ZABALA, 1998, p.18). Para o autor as fases de uma sequência didática são: atividade motivadora, explicação de perguntas ou problemas, respostas intuitivas, observação de dados e expressão e comunicação. Essas etapas são descritas abaixo em quatro momentos.

Primeiro momento (Atividade motivadora - Mobilização de alunos e responsáveis)

Inicialmente, de forma a contextualizar o tema proposto por esse projeto educacional, os estudantes receberam, por meio do aplicativo WhatsApp um vídeo gravado pelo professor no qual ele fazia sua apresentação pessoal em LIBRAS. O professor então entrou em contato com os estudantes a fim de verificar se eles haviam compreendido a comunicação realizada por meio o vídeo.

Os estudantes então relataram que não conseguiram compreender, mas apontaram que identificaram que o professor estava utilizando "a linguagem dos surdos" "o jeito que os mudos falam" e "a língua de sinais". O professor então enviou orientações aos estudantes, esclarecendo que o vídeo enviado se tratava de uma apresentação pessoal utilizando a LIBRAS e realizou uma proposta aos estudantes, provocando-os para que eles respondessem ao vídeo se apresentado em LIBRAS. As crianças então se mostraram entusiasmadas na realização do vídeo, porém se mostravam preocupadas por não saberem como utilizar a LIBRAS.

Em seguida, por meio do atendimento via *WhatsApp*, os responsáveis pelos estudantes foram informados da realização do projeto de comunicação em LIBRAS e foram

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

orientados a realizar o *download* do aplicativo gratuito *Hand Talk*, disponível de forma gratuita na loja de aplicativos dos aparelhos *Smartphone.*

Após esse processo, as crianças receberam explicações acerca do funcionamento do aplicativo, algo bastante simples para a grande maioria dos alunos que estão familiarizados com o uso de aplicativos. Então, utilizando o aplicativo e vídeos do *Youtube* disponibilizados pelo professor, gravaram seu vídeo de apresentação pessoal e enviaram ao professor e a um colega de turma.

Segundo momento (Explicação de perguntas ou problemas - Sensibilização, contextualização e relevância do uso social das atividades propostas)

Dando continuidade ao projeto e com a necessidade de realizar um processo de sensibilização e mobilização por parte dos alunos e de seus responsáveis, foram enviados vídeos e textos informativos sobre a população surda em nosso país, suas dificuldades de inclusão e sua luta por equidade. Esses textos e vídeos foram lidos e assistidos tanto pelos estudantes quanto por seus responsáveis.

As devolutivas realizadas pelos estudantes e por seus responsáveis demonstravam que o conhecimento que eles possuíam acerca dos processos de inclusão social da comunidade surda, suas dificuldades em se inserir em uma sociedade que, em diversas situações, não cria dispositivos e possibilidades que garantam a efetiva participação dessa comunidade no cotidiano diverso.

Elas demonstravam também a sensibilização que as leituras e vídeos trouxeram aos envolvidos na realização dessa prática pedagógica. Nesse momento, ocorreu uma mobilização que atingiu não apenas estudantes, mas também os responsáveis por eles, tornando-os inclinados a participar, juntamente a seus filhos e filhas, das etapas propostas pelo professor.

Terceiro momento (Organização de dados - Participação, reflexão e desenvolvimento da autonomia dos alunos)

Já familiarizados com a temática do projeto a ser desenvolvido e mobilizados para a participação nele, os alunos receberam a proposta da segunda atividade. Utilizando os recursos do aplicativo *Hand Talk* e o celular, as crianças foram orientadas a produzir um vídeo utilizando a Língua de sinais, no qual deveriam contar quais eram seus alimentos favoritos, porém, esse vídeo não foi enviado ao professor. Cada estudante recebeu a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

orientação de que deveria escolher um outro colega de classe para enviá-lo e assim realizar uma situação real de comunicação. Os responsáveis pelos alunos participaram auxiliando as crianças no processo de filmagem e edição dos vídeos caseiros.

Dentro desse processo de comunicação iniciado na relação aluno-aluno, o professor interagiu como mediador, auxiliando e colaborando com os estudantes que apresentaram dificuldades na compreensão dos vídeos recebidos e/ou na elaboração das situações de comunicação. Essas interações ocorreram de forma assíncrona, com orientações via *WhatsApp* e de forma síncrona, com a realização de videoconferências, nas quais os alunos puderam expor suas dúvidas, questionamentos e compartilhar com o professor e com outros colegas de turma as experiências dentro da realização de cada etapa do projeto.

Dando continuidade a esse processo de comunicação, os alunos continuaram com suas conversas por meio de vídeos em LIBRAS enviados via *WhatsApp* com diversos temas: que tipo de animal de estimação o aluno possui, saudações, gostos pessoais, informações sobre temas estudados nas aulas, entre outros. A cada vídeo que o aluno recebia de um colega, ele deveria continuar a conversa, respondendo as questões levantadas e gerando novas questões a serem respondidas.

Quarto momento (Expressão e comunicação –Fechamento)

Neste período do desenvolvimento do projeto, os estudantes mostravam-se familiarizados com o uso inicial da LIBRAS em situações sociais. Com a intenção de concluir o projeto aqui proposto, foi solicitado aos estudantes que produzissem um vídeo breve, contando como estava sendo participar dessas atividades, o que estava aprendendo e como o aprendizado de LIBRAS poderia ser utilizado, por eles, fora do ambiente escolar.

Esses vídeos deveriam ser enviados ao professor por meio da utilização do aplicativo de mensagens. Foram recebidos vídeos diversos, nos quais os estudantes contavam suas experiências na realização das atividades do projeto, suas dificuldades nas situações de comunicação em LIBRAS. Contaram o que aprenderam, como passaram a compreender a importância da presença do intérprete de LIBRAS, que muitas crianças citaram terem observado nas diversas lives que acompanharam durante o período de isolamento social.

Junto aos vídeos enviados pelos alunos, alguns responsáveis resolveram também compartilhar suas impressões, dificuldades e aprendizados durante a participação em todas as etapas, auxiliando seus filhos. Foram enviados vídeos por diversos responsáveis,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

comunicando-se em LIBRAS, apontando um despertar e uma mobilização para pensar sobre os mais diversos processos de inclusão da comunidade surda em nossa sociedade. Dentro das etapas de desenvolvimento do projeto, de modo interdisciplinar, todos os componentes foram abordados considerando que as temáticas dos processos de comunicação.

O uso de LIBRAS por alunos ouvintes como processo de inclusão social

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais tornou-se, no decorrer do desenvolvimento deste projeto, uma temática extremamente necessária. As reflexões referentes às vivências ocorridas neste projeto ultrapassaram a proposta de inclusão, mas levaram a reflexão do processo do ensino bilíngue tendo LIBRAS como segunda língua.

Embora o ensino da LIBRAS seja, em nosso país, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em seu artigo 58, esse processo de ensino está voltado ao estudante surdo, e não ao ensino bilingue para alunos ouvintes. Desse ponto de vista, deparamo-nos com uma grande insuficiência histórica dos processos de ensino da LIBRAS como segunda língua.

Na inclusão dos alunos com deficiência, muitos desafios são encontrados no ambiente escolar, tais como: barreiras arquitetônicas, metodológicas, atitudinais, sociais, econômicas, entre outras. De forma mais específica, quando consideramos a inclusão dos surdos, temos de considerar o impacto de uma outra barreira, que é a linguística. A língua de um povo, mais do que o seu processo de comunicação direta, é um dos principais elementos de constituição de sua identidade e cultura. Desse modo, ao nos depararmos com uma barreira linguística, é imprescindível compreender que ela se torna um impedimento na formação integral do ser humano.

Nesse sentido, mais do que capacitar o indivíduo surdo para comunicar-se com os demais membros da comunidade surda, é necessário que os indivíduos ouvintes tornem-se capazes de realizar a sua comunicação com os surdos. Do ponto de vista da formação integral do estudante, não se pode esperar que o ensino de LIBRAS se faça presente apenas em turmas de estudantes que contam com um membro surdo.

A escola, ao se preocupar com a formação integral do indivíduo, deve segundo a BNCC, deve possibilitar o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva" (BNCC, 2017, p. 14). Ao considerarmos que a formação integral da forma que aqui é apresentada, a educação deve ter como norte a preparação do indivíduo para o pleno exercício de sua cidadania, nos mais diversos ambientes, esferas e situações, fica claro que o ensino do ouvinte para que possa se comunicar com o surdo deve ser uma preocupação da formação escolar.

Reflexões e aprendizados

A aplicação do projeto aqui apresentado mostrou-se significativa quando observamos a participação e engajamento dos alunos e de seus responsáveis. Os alunos participantes demonstram, ao final da realização das etapas desenvolvidas, maior consciência da necessidade de comunicação de surdos. Mostram-se sensibilizados a necessidade de inclusão desses indivíduos e refletem acerca do fato de que, mesmo que não tenham contato na turma como um aluno surdo, pode ser que agora que iniciarão os anos finais do ensino fundamental em outra unidade escolar, possam vir a ter contato com surdos dentro da escola.

Nos momentos de socialização das etapas de desenvolvimento do projeto, os alunos demonstram maior compreensão acerca da Língua Brasileira de Sinais e de sua complexidade, relatam que achavam que ela se resumia ao alfabeto e que agora, quando estão assistindo um vídeo que conta com intérprete de LIBRAS, entendem como isso é necessário para a comunidade surda.

Com a conclusão dessa proposta pedagógica, constata-se que o uso das tecnologias associados aos processos de ensino são de grande relevância. Foi a tecnologia que garantiu todas as etapas de execução desse projeto nesse momento, visto que, no período de distanciamento social no qual nos encontramos, foi exclusivamente pelo uso da internet e de ferramentas como *Smartphones* e aplicativos que esse desenvolvimento se tornou possível.

Constata-se ainda que o processo de inclusão das ferramentas assistivas dentro dos ambientes escolares possibilitam avanços na formação integral de todos. Tais ferramentas possibilitam que profissionais da educação possam, dentro de sua prática docente, trazer uma movimentação e um despertar para o envolvimento não apena dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 205 a 217, jan./jun., 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Reflete-se ainda que essas tecnologias possibilitam variadas aprendizagens em diferentes contextos. Como sendo um caminho para a formação integral cidadã, a tecnologia traz um grande impacto, mas é preciso que esses usos sejam direcionados, organizados e planejados, é imprescindível também o preparo dos educadores para que compreendam que a inserção do uso das tecnologias assistivas não garante os processos de inclusão. A democratização da inclusão encontrou nas tecnologias assistivas mais um caminho, mais uma possibilidade, mas sem a implementação de políticas públicas que visem a formação dos profissionais da educação, o investimento no desenvolvimento e aprimoramento dessas ferramentas e a democratização do acesso a elas, muito pouco pode ser alcançado nos processos de inserção e emancipação das pessoas com deficiência, e aqui, destacamos a inclusão da comunidade surda.

Concluímos que o projeto contribuiu na formação desses estudantes, uma vez que possibilitou o desenvolvimento de competências socioemocionais, intrapessoais e interpessoais indispensáveis para que a escola atinja o seu objetivo de formação integral dos estudantes. Com essa narrativa, temos a intenção de contribuir para os processos de fortalecimento e afirmação da necessidade de estudos acerca da utilização das Tecnologias Assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com e sem deficiência.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°. 9.394/96.** (1996).

BRASIL. Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo demográfico**. Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: EDUEL, 2008.

GALVÃO FILHO, T. et al. Conceituação e estudo de normas. In: Brasil, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: Corde, 2009. 138p.

HOFFMAN, Jussara**. Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Ana Quelle Silva; FIGUEREDO, Fernanda.; RIBEIRO, Antônio Carlos. **Inclusão de alunos surdos na escola regular: Aspectos linguísticos e pedagógicos.** Revista da iniciação cientifica – RIC Cairu. Jun. 2015, vol. 02, nº 02, p. 33-46, Issn 2258-1166.

VASCONCELOS, Celso Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito da transformação.** 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Desdobramentos da Pandemia Covid: 19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição

Unfolding the Covid Pandemic - 19 in formal education: an analysis of the affection-cognition unit

Desarrollar la Pandemia Covid - 19 en la educación formal: un análisis de la unidad afecto-cognición

Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política, Universidade de São Paulo (USP)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: memberna@usp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4958-5647

Ana Paula Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: anapaula.barbosa@usp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9220-1843

Mara Aparecida de Castilho Lopes
Departamento de Ensino Básico, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: maralopes@alumni.usp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5860-9810

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar os desdobramentos da Covid -19 na educação formal e explicitar e condições necessárias para o desenvolvimento humano a partir das vivências de estudantes do ensino superior público no ano de 2020. O enfoque histórico-cultural fundamenta o estudo teórico e a análise das condições concretas evidenciadas durante o período no Brasil. Problematizam-se as contradições históricas na educação brasileira, a implantação do ensino remoto na escolarização, assim como são apresentados os princípios do sistema de ações conscientes na atividade pedagógica, considerados a base teórico-prática para o ensino promotor do desenvolvimento do psiquismo. No estudo de campo é analisado um relato, obtido na forma de levantamento, que representa o drama vivido pelos estudantes no primeiro semestre de 2020. A partir da análise teórico-prática, defendemos que para a promoção do desenvolvimento psíquico dos participantes há de se considerar a unidade afeto-cognição que contemple as necessidades objetivas e subjetivas dos sujeitos.
Palavras-chave: Atividade Pedagógica. Ensino Remoto. Afeto-cognição.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Desdobramentos da pandemia Covid - 19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição

Abstract: The objective of this study is to analyze the consequences of Covid -19 in formal education and to explain the necessary conditions for human development from the experiences of public higher education students in 2020. The historical-cultural focus underlies the theoretical study and the analysis of the concrete conditions evidenced during the period in Brazil. The historical contradictions in Brazilian education are discussed, the implementation of remote teaching in schooling, as well as the principles of the system of conscious actions in pedagogical activity are presented, considered the theoretical-practical basis for teaching that promotes the development of the psyche. In the field study, a report is analyzed, obtained in the form of a survey, which represents the drama experienced by students in the first semester of 2020. From the theoretical-practical analysis, we deduce that, for the promotion of the participants' psychic development, there is to consider the affect-cognition unit that contemplates the objective and subjective needs of the subjects.
Keywords: Pedagogical Activity. Remote Teaching. Affection-cognition.

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar las consecuencias del Covid -19 en la educación formal y explicar las condiciones necesarias para el desarrollo humano a partir de las experiencias de los estudiantes de educación superior pública en 2020. El enfoque histórico-cultural es la base para el estudio y análisis teórico de las condiciones concretas evidenciadas durante el período en Brasil. Se discuten las contradicciones históricas en la educación brasileña, la implementación de la enseñanza a distancia en la escolarización, así como se presentan los principios del sistema de acciones conscientes en la actividad pedagógica, considerada la base teórico-práctica de la enseñanza que promueve el desarrollo de la psique. En el estudio de campo se analiza un informe, obtenido en forma de encuesta, que representa el drama vivido por los estudiantes en el primer semestre de 2020. Del análisis teórico-práctico, se deduce que, para la promoción de la desarrollo psíquico de los participantes, hay que considerar la unidad afecto-cognición que contempla las necesidades objetivas y subjetivas de los sujetos.
Palabras clave: Actividad pedagógica. Enseñanza remota. Afecto-cognición.

Data de recebimento: 25/02/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.13943

Introdução

Ao longo do ano de 2020, em virtude da crise sanitária causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (responsável pela doença Covid-19) no Brasil e no mundo, verificamos a necessidade de reorganização de ações nos processos educativos escolares e mudanças no uso de instrumentos pedagógicos utilizados na organização do ensino a partir da implantação do distanciamento social.

Agravada pelas condições sanitárias, constatam-se no campo da educação brasileira momentos tensos de indefinição de caminhos possíveis para superação das dificuldades enfrentadas em todas as instâncias educacionais, em especial a educação básica e pública que necessita de orientações objetivas para se reorganizar de forma efetiva. Trata-se de um

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

momento crítico na sociedade brasileira agravado pelas indefinições governamentais em virtude do negacionismo científico (ESCOBAR, 2021) que repercute em ações que exacerbam as contradições históricas da organização social vigente e da educação nacional.

Uma das evidências da dificuldade de acesso a orientações governamentais no campo da educação pode ser constatada no Ministério da Educação, local onde, pouca, ou nenhuma informação é encontrada sobre a Educação durante o primeiro ano da Pandemia da Covid - 19. Outro agravante são as mudanças na organização do Ministério na Educação em plena crise social e sanitária, anunciada pela crítica social e institucional ao *desgoverno* atual. (ALVARENGA; PARREIRA, 2020). A fragilidade nos campos organizacional e epistemológico sobre as necessidades para uma Educação que seja a base para o desenvolvimento social e pessoal denunciam as inconsistências da governança atual para superar, emergencialmente, a situação social vivenciada no Brasil.

A situação social, emergente das condições concretas na realidade nacional e em crise de diferentes ordens, assola a sociedade brasileira fato que, segundo Santos (2020), requer mudanças estruturais e organizacionais. Incluímos neste rol de transformações a necessidade de uso de novos instrumentos pedagógicos e a implantação de novos *modos de ação* na organização do ensino (BERNARDES, 2009, 2010) em todos os níveis da educação formal.

A psicologia concreta, de raiz materialista, histórica e dialética (DEBORD, 2003; VIGOTSKI, 1996), que fundamenta este estudo considera que tais transformações de ordem social e pessoal é promovida pela mediação da cultura a partir das relações sociais que se objetivam em diferentes campos, sejam eles vinculados às particularidades da cotidianidade nos processos informais, mas fundamentalmente nas atividades organizadas de forma intencional e sistematizada, como o que ocorre na educação escolar em todos os seus níveis de objetivação.

Compreendemos que os processos educativos, considerando as adversidades sociais e materiais e as possibilidades de enfrentamento da crise, deveriam ser adaptados para ser possível a sua continuidade, apesar do distanciamento físico. Associações internacionais, como a UNESCO (*United NationsEducational, Scientificand Cultural Organization*) e a INEE - *Inter-agency Network for Education in Emergencies, Theirworld*- incentivam e mantêm programas de educação em situação de emergência (emergência provenientes de desastres sendo naturais ou não, como guerras e furacões, por exemplo), partindo do

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

princípio da educação como direito (INEE, 2006) e considerando que a educação é inserida no topo da lista das prioridades pelas famílias afetadas (UNESCO). A INEE esclarece que:

> A educação em situação de emergência, crises crônicas e durante os esforços de reconstrução tanto pode salvar vidas, como sustentar vidas. Pode salvar vidas, quer protegendo contra a exploração e agressão, quer disseminando mensagens-chave de sobrevivência em questões tais como segurança contra as minas terrestres ou a prevenção do HIV/SIDA. A Educação pode sustentar vidas oferecendo uma estrutura sólida, estabilidade e esperança no futuro durante tempos de crise, particularmente para crianças e adolescentes. (INEE, 2006, p. 5).

Tendo em vista as mudanças instituídas no campo educacional evidenciadas pela necessidade de transformação na situação social emergente da sociedade em crise, tem-se como objetivo analisar os desdobramentos da Covid -19 na educação formal e explicitar e condições necessárias para o desenvolvimento humano a partir das vivências de estudantes do ensino superior público no ano de 2020, a partir dos pressupostos do enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001, LEONTIEV, 1983) no enfrentamento aos desdobramentos do distanciamento físico na educação formal.

No movimento de análise, enfatizamos a necessidade de manutenção de princípios essenciais para a formação e o desenvolvimento humano, ao dar ênfase à unidade afeto-cognição (VIGOTSKI, 2004) nos processos educativos. É problematizado, portanto, *o modo instituído de objetivação das relações interpessoais na educação escolar* (BERNARDES, 2009), visando *o desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, enquanto a dimensão intrapessoal na formação humana, dando-se *ênfase às condições concretas* instituídas durante a Pandemia da Covid -19, no ano de 2020.

Algumas contradições históricas na realidade educacional brasileira

Diante da reorganização social provocada pelo distanciamento físico ao longo do ano de 2020, verificamos mudanças na prática social global, sobretudo nas ações pedagógicas na educação formal, em que todos os níveis educacionais foram amplamente impactados neste momento histórico. Algumas instituições de ensino se (re)organizaram no início do período de isolamento, em virtude de suas bases materiais serem favoráveis para alterar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem presencial para o modelo remoto, principalmente instituições privadas, como revelou reportagens e estudos localizados como de Souza, Couto, Couto (2020) e da PPGED- UFSCAR (2020). Em contrapartida, outros

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

setores educacionais, principalmente a educação básica pública, assumem a condição de reféns de condições materiais e humanas limitadas pelas condições sociais e econômicas necessárias para a reorganizar as ações pedagógicas.

Uma das contradições identificadas é a situação emergencial de reestruturação das ações pedagógicas da forma presencial para a forma remota, sem que professores tivessem o domínio de ferramentas tecnológicas e metodologias relativas à docência no ensino não presencial. Trata-se de uma nova necessidade na organização da prática pedagógica a ser superada no momento pandêmico que requer aperfeiçoamento e domínio de tecnologias, fato nem sempre constatado na formação docente. Mill (2012), ao analisar o uso de tecnologias na educação, identifica alguns mitos no uso de tecnologia pelos professores como a *contraposição* e a *tecnofobia*, muitas vezes atribuindo às ferramentas tecnológicas maior valor do que o próprio processo pedagógico. Tal fato, de acordo com o autor, levaria à necessidade de inovações pedagógicas provocando insegurança e a necessidade de novas aprendizagens docentes. Estes mitos são contrapostos pelo autor, uma vez que a mediação tecnológica assume a perspectiva formal do processo pedagógico, sendo necessário que profissionais da educação, em todos os níveis de escolarização, tenham domínio do conhecimento específico e pedagógico visando a apropriação do conteúdo teórico pelos estudantes.

No texto *Mudança de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecno pedagógicas,* Mill (2012) problematiza o uso de tecnologias na educação ao fazer a analogia entre a tecnologia/semente e a educação/produto.

> Há nas tecnologias, assim como na semente, diversos usos em potencial. O desafio é conhecer a maior quantidade possível de opções latentes nesta semente/tecnologia para lançar mão das melhores alternativas para busca de determinado objetivo. [...]. Todavia, é importante ter clareza das possibilidades que cada tecnologia/semente nos apresenta, pois a alimentação (para matar a fome imediata) pode ser mais urgente do que o cultivo da semente em alguns casos, embora em outros casos, à custa da vontade de comer temporariamente, o cultivo da semente leve-nos à produção de grãos suficientes para matar a fome de grupos maiores. (MILL, 2012, p. 36).

Diante da analogia apresentada, cabe-nos problematizar o uso da tecnologia/semente e da educação/produto no contexto social em análise e, ao mesmo tempo, vislumbrar aspectos essenciais no campo educacional que devem ser mantidos, ainda que os modos de ação possam ser transformados pelo uso de tecnologias diferenciadas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A questão colocada em foco diz respeito à relação produto/educação e semente/tecnologia necessária para o desenvolvimento social e pessoal. Concebe-se, de acordo com o enfoque histórico-cultural, que pela mediação de signos e significações elaborados historicamente os elementos da cultura são apropriados pelos sujeitos, assim como pela mediação de instrumentos e ferramentas na forma de uso da tecnologia/semente criam-se campos de possibilidades para a objetivação dos processos educativos, para que tais as significações sejam apropriadas pelos sujeitos.

A realidade educacional vivenciada em 2020 no Brasil evidenciou as desigualdades sociais e econômicas instituídas na sociedade brasileira (STEVANIM, 2020; SILVA; GODOY, 2020); uma dessas objetivações é a diferença no acesso ao conhecimento teórico e científico pelos sujeitos em formação. No momento em que o acesso ao conhecimento a ser mediado nas escolas fica ainda mais dificultado pela mudança nas ferramentas e instrumentos utilizados nos *modos de ação,* agrava-se a crise educacional brasileira. Relacionamos tal fato à problematização feita por Mill (2012) sobre produto/semente e educação/tecnologia que precisam ser analisados de acordo com as (im)possibilidades instituídas na educação nacional e suas contradições. Questionamos, portanto: A quem pertence a semente? Quem pode usufruir da semente? Quem seria o agricultor a cultivar a semente para fornecer o alimento que mate a fome da população?

A complexidade presente em possíveis respostas aos questionamentos contempla o modo de organização societária nos campos econômico e político, assim como perpassa a especificidade epistemológica das áreas de conhecimentos, no caso a Educação e a Psicologia. Refere-se aos determinantes sociais historicamente instituídos evidenciados na espetacularização da sociedade capitalista. Contempla as condições concretas na sociedade contemporânea, as contradições históricas da educação formal no Brasil (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015), uma vez que as diferenças sociais e as condições materiais e culturais vinculam-se às lutas de classe e à manutenção do *status quo*.

Referimo-nos à condição social analisada por Guy Debord (2003, p. 13) quando afirma que "toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos."* Segundo o autor, o espetáculo não se refere ao conjunto de imagens, mas às relações sociais decorrentes das *mediatizações das imagens.* Não se trata, portanto, do espetáculo como representação da realidade, mas trata-se da objetivação das contradições históricas que se perpetuam no processo de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

alienação instituído na organização social há séculos. Segundo Debord (2003, p. 15), o espetáculo "[...] compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto de produção existente. [...] constitui o modelo presente da vida socialmente dominante."

Portanto, as questões que envolvem a analogia entre semente/produto e tecnologia/educação vinculam-se aos determinantes sociais historicamente instituídos na sociedade brasileira e às políticas públicas educacionais que definem o campo de (im)possibilidades para que a educação escolar seja acessada pela sociedade de forma democrática e irrestrita.

Na analogia feita por Mill (2012), há de se saciar a fome da sociedade, mas também cuidar da semente para que todos possam ser supridos em suas necessidades básicas, no presente e no futuro. Em nossa análise, relacionamos a analogia em questão com a educação escolar de qualidade para que todos tenham a oportunidade para o desenvolvimento pessoal e social, assim como há de se contemplar e desenvolver as tecnologias para que todos possam ter acesso ao conhecimento teórico e científico a ser mediado na escola, para além do conhecimento local mediado na vida cotidiana.

Entendemos que tal fato vincule-se de *estado de direito* na sociedade democrática. Na Constituição Federal de 1988, em vigência no Brasil, consta no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da educação que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, Art. 205). Portanto, o compromisso do Estado com a educação assume protagonismo juntamente com a família; no entanto, em momentos de crises sociais, quando as famílias veem-se impossibilitadas de gerir as necessidades de seus filhos no uso de tecnologias que garantam o acesso à educação, esse protagonismo do Estado é necessário e desejado na definição de políticas públicas educacionais que garantam a educação para todos.

Na analogia feita por Mill (2012), o agente que organiza as ações educacionais na macroestrutura social assume a função de agricultor, criando as condições necessárias para que as sementes possam ser plantadas e germinadas; trata-se da função a ser exercida pelo Estado para que a Educação seja acessada por todos e promova o desenvolvimento pessoal e profissional, mediado pelas tecnologias necessárias para a sua objetivação na prática social global. No entanto, a contradição no uso de tecnologias nos processos educacionais, nos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

diferentes níveis de escolarização no Brasil, precisa ser entendida como parte do projeto instituído na sociedade do espetáculo. Essa compreensão não exclui e não deve minimizar esforços para que a educação de qualidade se objetive como direito e seja uma conquista para todos.

Na educação nacional, relacionada à espetacularização da sociedade, objetiva-se pela política de Estado - "Educação para Todos" (BRASIL, 1996; 2001; 2008; UNESCO, 1994; 1998), que mantém o discurso oficial das políticas educacionais que aponta para a intencionalidade do rompimento dos processos de exclusão no interior da escola, no entanto, a prática social e as pesquisas realizadas na escola evidenciam a fragilidade e as contradições que emergem da realidade escolar brasileira. (BATISTÃO, 2013; PEREIRA, 2016; LOPES, 2017)

Apesar da reelaboração de políticas públicas educacionais e da pressão internacional pela universalização do ensino básico no Brasil, diversas ações transformadoras das práticas escolares ao longo dos anos permanecem camufladas por discursos inclusivos, que não conseguem se concretizar na prática social brasileira (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015). No momento de crise social, a exclusão social e educacional é colocada em evidência, no entanto, a raiz do processo exclusivo remonta à espetacularização da sociedade organizada nas bases do capitalismo.

Na trajetória da educação escolar brasileira, contradições acompanharam o discurso democrático na perspectiva inclusiva desde a sua origem, quando as classes sociais mais desfavorecidas conseguem acessar, mas nem sempre conseguem permanecer, no ambiente da escola - alterando o histórico de exclusão, que até então se dava pela via da reprovação. Entretanto, o movimento que se observou a seguir foi uma progressiva piora na qualidade do ensino público, enquanto a privatização do ensino atingia diferentes níveis de oferta - conferindo um tom de mercadoria para o ensino e de empresa para a escola (SAMPAIO, 1998; BUENO, 2001).

Posteriormente, algo semelhante se deu em relação às pessoas com deficiência, após o movimento internacional conhecido como *mainstreaming* influenciar mundialmente sua forma de educação escolar. Seguindo os pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para a construção de uma escola para todos, estudantes que recebiam atendimento educacional exclusivamente em instituições e escolas especializadas começaram a migrar para a escola regular em número cada vez maior.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A escola, por sua vez, objetiva-se a partir das dificuldades para atender a diversidade dos estudantes que se encontravam sob sua responsabilidade - delegando aos próprios estudantes e à suas famílias a culpa pelo seu sucesso ou fracasso escolar (TANAMACHI; MEIRA, 2003; GUZZO, 2010). Nesse contexto, também os estudantes com deficiência recebidos nesse espaço formativo conquistaram o direito de acessar as escolas mais próximas de suas residências, mas não o conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2013). Por fim, alguns acabaram retornando aos institutos especializados dos quais saíram, frente à constatação das diversas contradições que compõem a realidade da escola que se denomina inclusiva.

Consideramos que as mudanças instituídas nas últimas décadas na educação brasileira são o produto do movimento de reivindicação de grupos sociais que buscam fazer valer seus direitos e interesses diante das possibilidades de uma sociedade democrática; no entanto, a lógica que permeia as mudanças na educação escolar não promovem transformações no modo excludente próprio da sociedade capitalista. A alteração na lógica da exclusão social pela via da educação escolar mantém-se diante de mudanças no modo de organização das políticas educacionais, não garantindo efetivamente a educação de qualidade para todos, necessária para viabilizar a inclusão social.

As contradições históricas enraizadas na educação escolar brasileira são o produto da objetivação de políticas públicas educacionais - nos níveis federal, estadual e municipal - que veem a escola como uma instituição para a manutenção do poder e manutenção das diferenças sociais. Mészáros (2008) ressalta que a educação faz parte da construção do poder ideológico do Estado e, portanto, há de se cuidar para que as instituições formais da educação não recaiam sobre a égide da reprodução dos interesses do capital presentes na organização social vigente. Na mesma direção, Ivo Tonet (2014) e Sérgio Lessa (2008) identificam a escola regular como campo de perpetuação do poder hegemônico instituído na sociedade capitalista, fato que cria entraves para a efetiva emancipação humana necessária para o desenvolvimento pessoal e social. Demerval Saviani (2013), Newton Duarte (2013), José Carlos Libâneo (2015) entre outros reconhecem que a escola seja um campo de intervenção do poder instituído visando sua manutenção, mas consideram a escola pública como instituição necessária e indispensável para a emancipação humana.

Diante das condições concretas e reais instituídas historicamente na educação escolar brasileira, a crise educacional no ano de 2020 torna-se ainda mais evidente, com

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

repercussões em todo o território nacional. Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) analisam as desigualdades no acesso à educação nas instituições públicas e privadas em diferentes níveis de escolarização e, diante dos fatos analisados, ponderamos sobre a importância da atuação de professores mobilizados ao trabalho docente que seja promotor do desenvolvimento dos estudantes. Os fatos concretos nos levam a considerar ser necessário evidenciar fundamentos teórico-metodológicos essenciais para garantir uma educação de qualidade que seja promotora do desenvolvimento humano, independentemente das tecnologias utilizadas para que o ensino seja objetivado, de modo presencial ou remoto.

Tais fundamentos vinculam-se aos pressupostos do enfoque histórico-cultural que preconizam a necessidade de mediação da cultura elaborada historicamente (HELLER, 2008) para que o desenvolvimento humano se objetive em cada sujeito singular. Na particularidade da educação escolar e pública, a mediação da cultura presente nos conteúdos específicos - ciência, da arte, da filosofia, da ética - visa a aprendizagem do conhecimento teórico-científico socialmente necessário para que todas as crianças, jovens e adultos tenham a oportunidade ao pleno (ou das máximas possibilidades) desenvolvimento da consciência e da personalidade, emancipando-se.

Para tanto, abordaremos a perspectiva teórico-metodológica que se vincula à concepção de homem entendido como *ser social*, ainda que sua base material esteja sob a égide da plasticidade orgânica constituída ao longo da histórica da espécie humana. Por isso, não serão abordadas as concepções naturalizantes ou adaptacionistas do psiquismo humano, uma vez que se concebe que a formação e o desenvolvimento humano não estão mais na dependência de leis biológicas, mas vinculam-se a leis sócio-históricas, conforme afirmam Vigotski, Luria e Leontiev.

Mediação da cultura e a organização do ensino

Um dos fundamentos da educação, entendida como atividade humana geral necessária para a humanização dos sujeitos (MARX; ENGELS, 2009) é a mediação da cultura por meio das relações sociais visando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme afirma Vigotski (1996). Tal compreensão subjaz aos princípios do materialismo histórico e dialético como raiz teórico-metodológica do enfoque histórico-cultural.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

No processo de explicação sobre o desenvolvimento psíquico, Vigotski fundamenta-se na investigação sobre pensamento e linguagem/fala que se articulam como unidade nos processos mediadores por meio de instrumentos e signos. O autor propõe teses sobre o desenvolvimento da linguagem que, segundo Elkonin (1996), continuam atuais. Sejam elas:

> Para explicar o desenvolvimento psíquico, Vygotsky usa o desenvolvimento da linguagem. Ao analisar o desenvolvimento da linguagem nesse período, ele propõe duas teses, que não perderam o sentido até os dias de hoje. Em primeiro lugar, a tese de que o desenvolvimento da linguagem [...] não pode ser analisado fora do contexto, fora da comunicação da criança com os adultos e da interação com as formas 'ideais' de comunicação verbal, ou seja, fora da linguagem dos adultos, na qual a própria linguagem da criança se confunde; em segundo lugar, a tese de que 'toda a parte sonora da linguagem infantil se desenvolve na dependência direta do aspecto semântico da linguagem infantil, ou seja, está subordinada a ele' (ibid.). É claro que não é possível analisar o desenvolvimento dos processos psíquicos fora do desenvolvimento da linguagem, nem, junto com isso, explicar o desenvolvimento da percepção apenas pelas conquistas da criança na esfera da linguagem, deixando de lado o domínio prático real dos objetos humanos pela criança. (ELKONIN, 1996, p. 409-410).

As teses anunciadas evidenciam a importância dos processos de comunicação e mediação das significações produzidas historicamente pela cultura, assim como ressaltam a importância de ações práticas com objetos reais para que o sistema funcional psíquico se constitua e se desenvolva. Trata-se de leis gerais sobre a formação do psiquismo humano que, no nosso entendimento, vinculam-se a todos os sujeitos humanos, não se restringindo ao problema do desenvolvimento da criança na relação com os adultos pelos processos de comunicação.

Nas investigações sobre a formação e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos realizadas no GEPESPP/LEDEP[1] temos constatado que as leis do desenvolvimento da linguagem são generalizáveis, uma vez que podem ser a base para a análise do pensamento e da linguagem em diferentes idades. As significações e os instrumentos são colocados à luz dos processos de desenvolvimento psíquico por Vigotski, identificando-os como mediadores da produção humana material e não material, ou seja, são elementos essenciais na mediação

[1] GEPESPP-LEDEP - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da teoria histórico-cultural / Laboratório de Educação e Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo)

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

da cultura produzida historicamente pelo conjunto dos homens, humanizando-os pelos processos educativos em geral.

Segundo Vigotski (2001), para que o desenvolvimento do psiquismo humano seja objetivado são necessários processos educativos devidamente organizados com a finalidade de criar condições favoráveis para a apropriações teórico-práticas, entendidas como produções culturais, por parte dos sujeitos envolvidos no processo. No processo de mediação das significações e objetos reais, devem ser criadas ações colaborativas para que os sujeitos superem as manifestações do desenvolvimento atual - o que se consegue fazer sozinho - até que haja manifestações de aprendizagem com maior complexidade, de forma correta e individual. Este campo de possibilidades entre o que se faz sozinho e o que pode vir a ser feito em situação colaborativa e, posteriormente, de forma individualizada, é identificado na psicologia histórico-cultural como Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Segundo Vigotski (1996, p. 269), "a esfera dos processos imaturos, porém em via de maturação, configura a zona de desenvolvimento proximal da criança". Sobre o conceito, Beatón (2005, p. 232) afirma que:

> A ZDP é um conceito abstrato que pretende explicar um processo ideal, subjetivo, cujos únicos indicadores objetivos, são os resultados do que o sujeito não podia fazer anteriormente e que mais tarde realiza de forma independente, os tipos de ajuda que se brindam ao sujeito e as respostas aos diferentes tipos de ajuda. Sem dúvida, em função disso é de supor que este processo implica um tempo e um espaço, para a acumulação de conhecimento e conteúdos e a formação de novas estruturas de desenvolvimento.

O conceito de ZDP é considerado de grande importância para os processos educativos, especialmente no âmbito da educação formal, uma vez que é no campo de possibilidades de desenvolvimento que o ensino devidamente organizado deve intervir com a finalidade de promover a superação das manifestações do desenvolvimento atual pela via de situações colaborativas, nas relações interpessoais, para que seja possível a realização das ações mais complexas por parte dos sujeitos de forma independente. Trata-se de ações interpessoais para a transformação e desenvolvimento intrapessoal.

Os processos educativos objetivam-se em várias esferas da prática social global, porém sempre como a finalidade de humanização dos herdeiros da cultura. Sua objetivação ocorre por meio da educação informal viabilizada no âmbito da família e das relações cotidianas, da educação não-formal que se realiza em grupos diversos com a

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

intencionalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, ou pela educação formal organizada de forma sistematizada e definida pelas políticas educacionais em todos os níveis de escolarização. A educação, portanto, é entendida como a forma de organização de ações sociais que criam possibilidades para a mediação dos elementos da cultura material e não material, a partir das relações sociais, humanizando o próprio sujeito humano (MARX; ENGELS, 2009).

Em todos os processos educativos há de se considerar as condições concretas e reais nas relações sociais definidas ontologicamente na organização societária que criam possibilidades, mais ou menos favoráveis, para o desenvolvimento humano. Uma vez que se entenda que é pela apropriação dos elementos da cultura que ocorre o desenvolvimento psíquico, há de se protagonizar os processos educativos para que ocorram o desenvolvimento dos indivíduos e da própria sociedade.

Leontiev (1983), ao elaborar a teoria da atividade, a identifica como o conjunto de ações que transforma o próprio sujeito humano e a realidade externa à ele, por meio de ações conscientes. Trata-se, conforme afirma o próprio autor, da unidade molar composta por *necessidade/motivo - objeto/objetivo - ação/operação - finalidade/condições concretas.* De acordo com o autor, para que a atividade se objetive na prática social o objeto/objetivo da atividade deve relacionar-se diretamente à finalidade da atividade por meio de ações/operações vinculadas às condições concretas de existência. No caso da atividade que se objetiva no âmbito da educação formal, o ensino devidamente organizado e o estudo que visa a aprendizagem consciente são considerados unidade que visa o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nos nossos estudos teórico-práticos realizados no contexto escolar, atribuímos à unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo dos estudantes o conceito de *atividade pedagógica* (BERNARDES, 2009). Nestas condições, a unidade entre a atividade do professor e do estudante assume características da atividade humana consciente - *práxis*- que se diferencia da prática espontânea, aquela cuja finalidade não corresponda ao objetivo da atividade.

A atividade pedagógica, portanto, é concebida como uma atividade orientada a fim - o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos que a integram e a produção de processos educativos formais no âmbito escolar. Conforme Bernardes (2012), trata-se da dupla objetivação da atividade pedagógica que assume a condição particular da práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 1977). A atividade pedagógica entendida como práxis,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

portanto, é coletiva e transformadora das relações sociais orientadas para o ensino devidamente organizado e para a aprendizagem promotora de desenvolvimento dos sujeitos em atividade. Enquanto unidade, a atividade pedagógica integra um sistema de ações e operações que *articulam de forma consciente*, ações objetivas no campo das *condutas cooperativas e colaborativas* entre os sujeitos em atividade; no campo do *objeto real de estudo* enquanto produção historicamente elaborada que assume condição ideal e material na realidade concreta; no campo do *conhecimento teórico-prático* que fundamenta a formação integral e a execução de ações pedagógicas por parte dos sujeitos em atividade. O esquema a seguir sintetiza o sistema de ações conscientes na atividade pedagógica.

Figura 1 - Sistema de ações conscientes na atividade pedagógica



Ressalta-se que, para que o sistema de ações conscientes na atividade pedagógica se objetive enquanto unidade, é necessário a formação profissional que desenvolva a *consciência do professor* sobre: a) sua função social na sociedade de classes, b) sobre a importância do ensino devidamente organizado como finalidade de promover o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que que o mesmo não ocorre de forma espontânea ou natural, c) das relações sociais fundamentadas em processos colaborativos e coletivos com situações respeitosas e afetivas, assim como de ajuda recíproca para superar dificuldades momentâneas tanto de ensino quanto de aprendizagem, d) da relevância da historicidade do objeto real de estudo - material ou não material - enquanto direito de todos ao acesso à produção humana. Assim como a consciência do professor sobre tais aspectos é constituída em sua formação, a conduta consciente do professor no exercício de sua função social é fundamental para a formação/transformação da consciência dos estudantes sobre sua própria função social na sociedade e da importância de se apropriar do conhecimento teórico-prático visando seu desenvolvimento e, possivelmente, sua emancipação enquanto sujeito ativo na sociedade de classes. Corresponde ao princípio marxiano sobre a formação da

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

consciência entendendo-a como síntese criativa das vivências na socialidade, e não o seu inverso.

A objetivação do sistema de ações conscientes na atividade pedagógica assume a dialeticidade necessária para que todos os sujeitos em atividade se transformem, se desenvolvam, assim como transformem sua prática social e a própria sociedade. Nestas condições, o sistema na atividade pedagógica assume o que Vázquez (1977) identifica como práxis revolucionária uma vez que: "a) não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produto seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados; c) as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele [...]" (p. 159-160).

A complexidade na organização do ensino em diferentes níveis de escolarização pautado no sistema de ações e operações na atividade pedagógica requer que professores tenham domínio de conhecimentos nos campos da didática, da psicologia da educação, de metodologias de ensino, de políticas públicas educacionais e de outros da pedagogia, assim como tenha domínio do conhecimento epistêmico da área em que atua (alfabetização, matemática, ciências da natureza, língua portuguesa ou estrangeira etc.).

Os pressupostos do ensino devidamente organizado e promotor do desenvolvimento do psiquismo e da emancipação humana são passíveis de generalização e, no nosso entendimento, devem ser contemplados em todas as etapas de formação. Em momentos de crise, como no ano de 2020, o distanciamento físico provocado pela pandemia da Covid-19 expõe a necessidade de mudanças formais na organização das ações práticas, utilizando-se de ferramentas que viabilizassem as relações interpessoais, expõe a necessidade de pensar no sistema de ações e operações que contemple a semente/tecnologia e o produto/educação, conforme a analogia elaborada por Mill (2012). No entanto, os fundamentos do ensino devidamente organizado e explicitados no sistema de ações e operações na atividade pedagógica são considerados generalizáveis, necessários e relevantes para a concretização de prática social educativa e transformadora das dimensões internas e externas aos sujeitos em atividade.

Ainda que as mudanças na organização do ensino sejam aparentes (do modo presencial para o remoto), ou seja, no campo formal, identificamos que o uso de recursos tecnológicos que propiciem a comunicação frente à necessidade do distanciamento físico tem repercussões diferentes nos diversos níveis de escolarização. Em todos os níveis de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

escolarização o *sistema de ações e operações na atividade pedagógica* é insubstituível nos processos educativos que sejam mobilizadores de desenvolvimento psíquico. No entanto, para que de fato a organização do ensino promova o desenvolvimento psíquico dos sujeitos há de se priorizar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a efetividade da comunicação do conhecimento elaborado historicamente, a colaboração e a unidade afeto-cognição entre os integrantes de forma respeitosa às diferenças individuais, independentemente da via de execução dos processos educativos, seja ela presencial ou remota.

Trata-se de valorizar, no *sistema de ações e operações na atividade pedagógica* (BERNARDES, 2012), as relações interpessoais que integram os aspectos afetivos, volitivos e cognitivos enquanto unidade. Ressaltamos, portanto, como condições necessárias para que o ensino promova o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, a *mediação do conhecimento* elaborado historicamente, a valorização das *relações interpessoais* como objetivações da unidade afetiva-cognitiva, e o uso de *instrumentos* que proporcionem condições materiais e não materiais adequadas no momento de transformação das práticas instituídas nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe-nos, portanto, evidenciar a constituição da unidade interfuncional do psiquismo humano a partir das condições objetivadas pela e na atividade pedagógica.

Unidade afeto-cognição na atividade pedagógica

Uma das teses da psicologia histórico-cultural é a concepção de unidade interfuncional do psiquismo humano, que segundo Vigotski (1996; 2001), deve ser entendida não como soma de partes, fragmentadas e complementares, mas como totalidade indivisível que, ao produzir e acessar elementos da cultura, transforma-se na sua integralidade, enquanto unidade do psiquismo humano. Assim, os diversos aspectos do psiquismo humano como pensamento, linguagem, memória, percepção, abstração, emoção e razão entre outros, são entendidos em sua totalidade, como unidade interfuncional indivisível.

Neste sentido não se pode deixar de considerar que a transformação de funções primárias, também presentes nos demais animais, em funções superiores, as especificamente humanas, não ocorre de forma natural decorrente dos processos de maturação orgânica, conforme afirmam teorias psicológicas de raiz biologizante e naturalistas, mas como síntese da transformação da unidade interfuncional mediada pela apropriação da cultura elaborada

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

historicamente nas diversas relações sociais, em especial pela mediação do conhecimento teórico científico no contexto educacional.

A superação da concepção biologizante na constituição do psiquismo humano foi amplamente problematizada por Vigotski (1996) pelo exercício de crítica à psicologia tradicional. Um dos aspectos problematizados pelo autor no início século XX, porém não sistematizado em virtude de sua morte precoce, é a temática da emoção / afeto. Por meio da crítica à Teoria Periférica, Vigotski (2004) desconstruiu, por meio da análise de publicações em pesquisas clínicas com animais e com humanos lesionados, a concepção de que as emoções são só sensoriais, relacionadas às sensações corporais. Concebe, o corpo e o psiquismo como um todo, em que as emoções podem ser geradas ou provocadas de maneira independente pelo psiquismo ou pelo corpo, mas são dialeticamente associados e formam uma única emoção. Enquanto no corpo são expressos o estado da consciência, no psiquismo é compreendido por sua qualidade, ou seja, "[...] é o único e mesmo acontecimento traduzida em duas línguas" (VIGOTSKY, 2004, p. 245, tradução nossa). Portanto, os afetos fazem parte do psiquismo, estão imbricados em todas as funções psicológicas superiores. Sobre tal questão, Vigotski (1997b, p. 268) afirma que "[...] é próprio das funções psicológicas superiores uma natureza intelectual diferente e uma natureza afetiva diferente. Tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único - a consciência humana". Assim, na singularidade do sujeito concreto integra-se às esferas cognitiva e afetiva na formação da consciência e da personalidade.

Para Vigotski (2006), vivência é a unidade entre o sujeito, a sua personalidade e a forma como ele apreendeu a sua relação com o meio. O meio, por si só, não representa uma vivência, pois depende de como cada sujeito vivenciou as situações sociais emergentes da realidade. Uma mesma situação pode ser vivenciada por diversos sujeitos de formas diferentes, pois dependerá de como cada um se constituiu até aquele momento, suas memórias, afetos, cognição e consciência de si e da realidade. Portanto, é por meio das vivências que cada sujeito se constitui, desenvolve os seus afetos, seus modos de pensar e agir, de forma singular.

A concepção vigotskiana de que a cognição e afetos são constituídos como unidade dialética nas vivências ao longo da vida tem desdobramentos na análise das contradições do momento atual. Para o autor, as situações de crise são promotoras de desenvolvimento em diferentes idades a partir das diversas situações sociais emergentes. No momento atual de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

crise social e sanitária do COVID-19, as repercussões do drama vivenciado de forma singular pelos sujeitos concretos (POLITZER, 1998) impactam na constituição do psiquismo humano, afetando a todos em suas rotinas cotidianas. Trata-se de situações sociais de desenvolvimento que nos afetam nas esferas da cognição e da afetividade, assim como no modo como realizamos as atividades de forma consciente, a partir das necessidades emergenciais no campo da socialidade.

Leontiev (1983) explica que as emoções dependem em grande medida das vivências do sujeito e que as emoções indicam a relação entre as necessidades do sujeito e a possibilidade de êxito nas atividades as quais se integra.

> A especificidade das emoções consiste em que elas refletem as relações entre motivos - necessidades - e a conquista ou possibilidade de realização exitosa da atividade do sujeito, que responde as mesmas. Além disso, não se trata do reflexo dessas relações, senão de seu reflexo diretamente sensível de suas vivências (LEONTIEV, 1983, p. 162 -163).

No campo da atividade pedagógica, que integra dialeticamente o ensino e o estudo para que haja a aprendizagem de todos, emoções e afetos, assim como pensamento e linguagem, entre outras funções superiores - têm implicações na formação de motivos eficazes (LEONTIEV, 1983) para que sujeitos estejam em atividade, executem ações que cumpram os objetivos que correspondam à finalidade da atividade. Trata-se da dimensão volitiva que se integra às dimensões afetiva e cognitiva.

Em qualquer tempo e em qualquer modelo de efetivação na prática social, a educação formal precisa levar em conta a integralidade na formação dos sujeitos para que a condição ativa seja o modo de ação de professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do distanciamento social vivenciado na crise sanitária e com a reorganização dos processos educativos do modo presencial para o remoto, a perspectiva de se considerar a integralidade do psiquismo no desenvolvimento torna-se ainda mais premente. O afeto, a cognição e a construção de motivos precisam estar no foco da organização dos processos educativos para que criem condições favoráveis para a apropriação de conhecimentos, visando o desenvolvimento integral do estudante.

De acordo com Vigotski, as dimensões cognitiva e afetiva possuem a mesma importância e se constituem dialeticamente. Afirma que “[...] em qualquer etapa do desenvolvimento do pensamento corresponde à sua etapa do desenvolvimento do afetivo”.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(VIGOTSKI, 1997b, p. 268). Assim sendo, o foco de análise dos processos de formação e de desenvolvimento do psiquismo humano relaciona-se à dimensão ontológica, ou seja, à história do ser humano enquanto ser social integrado a seu tempo histórico. Dialeticamente, pensamento e afeto implicam-se reciprocamente, ainda que sejam funções específicas e que se inter-relacionam ao longo da vida. Vigotski (1997a, p.87) explica que "o fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, enquanto penso que afetos, que os coloca em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica". No campo da educação formal, pensar sobre os afetos que emanam das relações interpessoais entre estudantes e entre professores e estudantes pode interferir na organização das ações coletivas e individuais. Há de se valorizar, na seara dos afetos e cognição, conforme indica Bernardes (2012), a execução de ações colaborativas e coletivas no processo de ensino e aprendizagem, de forma a respeitar as diferenças individuais e promover a participação colaborativa de todos os integrantes.

Em síntese, Vigotski (2001, p. 16) explica:

> Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

Diante das considerações teórico-metodológicas apresentadas buscamos, pela via da constatação da realidade concreta, identificar o impacto do momento pandêmico na formação de estudantes em um curso de licenciatura da Universidade de São Paulo. Para tanto, foi feito um levantamento ao final da disciplina de Psicologia da Educação com a finalidade de identificar os modos de ação na organização do ensino e as relações afetivas e cognitivas na superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no primeiro semestre do ano de 2020.

A realidade dos estudantes durante crise sanitária COVID-19- 1 sem. de 2020

No início do primeiro semestre de 2020, o planejamento das ações pedagógicas na disciplina de graduação - *Psicologia da Educação*, em um dos cursos de licenciatura na USP, estava em vigência quando que, de forma inesperada, todos foram impactados com a necessidade de isolamento e distanciamento físico, conforme as orientações do Ministério

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

da Saúde. Com as determinações da Comissão de Graduação, tornou-se necessária a adequação dos modos de ação na atividade pedagógica na disciplina. Um dos primeiros encaminhamentos na reorganização do ensino foi uma reunião pelo Google Meet para a escuta coletiva - estudantes, monitoria e docente - visando definir caminhos para a execução dos novos modos de ação na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Foram encaminhados os seguintes procedimentos: a) aulas síncronas pelo Google Meet, gravadas e disponibilizadas a todos os alunos matriculados na disciplina; b) avaliação flexibilizada composta por *registros do estudo individual* referente à bibliografia básica e complementar de cada aula (disponibilizada no Tidia 4.0) e entrega de *síntese da aprendizagem conceitual* em cada unidade didática - *O que aprendi na unidade didática?*; c) flexibilidade na data de entrega da produção individual dos alunos.

A finalidade na disciplina, após as alterações na organização dos modos de ação, foi definida como sendo a *manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem*, contemplando a *integralidade do psiquismo nos aspectos afetivo-cognitivo* por parte de todos os participantes da atividade pedagógica em curso.

Para que tal finalidade se objetivasse na prática pedagógica foi criada uma rede de colaboração com todos os estudantes, com apoio da monitora PAE, por e-mail e pelo Tidia 4.0. Em todo o início de aula, foi inserido na rotina da turma a *escuta das angústias vivenciadas pelos estudantes, pela docente e monitora*. Esta prática aproximou de forma respeitosa os participantes da disciplina, ainda que fisicamente distantes, uma vez que todos estavam vivenciando situações dramáticas na vida concreta. Todos os participantes (alunos, docente e monitora) tinham a oportunidade de se apoiarem reciprocamente para a superação do drama vivido individual e coletivamente.

Posteriormente, a aula seguia de acordo com os objetivos pedagógicos estabelecidos em cada conteúdo específico, assumindo características dialógicas com participação dos estudantes. Os modos de ação no âmbito pedagógico seguiam os princípios anteriormente explicitados no sistema de ações e operações na atividade pedagógica, com reflexões coletivas visando suprir dúvidas e valorizar as considerações dos estudantes sobre o texto lido. Posteriormente, seguia-se para a aula expositiva dialogada com esclarecimentos sobre os conceitos teóricos, com uso de diferentes mídias, dependendo das necessidades do objeto de estudo. A forma colaborativa e dialógica assume o modo das ações nas relações interpessoais, afetando uns aos outros de forma positiva e respeitosa.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

É apresentado, a seguir, um relato de estudante participante na disciplina que evidenciou o processo vivido no primeiro semestre de 2020. O texto elaborado por uma estudante é produto da reflexão individual a partir da questão: *Como foi cursar a disciplina Psicologia da Educação no ano de 2020?* O relato selecionado é apresentado na íntegra e são destacados aspectos considerados a expressão do drama vivido pela estudante e evidências da importância de se contemplar a unidade afeto-cognição na organização do ensino e nos modos de ação na atividade pedagógica.

O caso Kerol

> *A matéria de Psicologia da Educação já parece ser muito complexa. Quando acrescenta educação parece que fica dez vezes mais complicada e assustadora. Contudo, as primeiras aulas, ainda presenciais, foram simples de certa forma, com as explicações da professora todos os textos complicados ficavam cristalinos como água. Mas como* ***nem tudo são flores,*** *veio a pandemia para ceifar meu sonho de finalmente compreender, mesmo que pouco, a mente de uma criança e como ela se desenvolve. Mas como a esperança é a última que morre, tivemos a santa Internet e as maravilhosas plataformas online para dar continuidade às aulas.*
> ***Com todos os professores se adaptando e se organizando, achei que tudo daria certo, seria como na faculdade só que na minha casa.*** *E então, mais um desafio, estudar em casa. Com o* ***cachorro latindo, vizinhos tentando derrubar o prédio e uma tentação chamada televisão praticamente chamando meu nome, foi quase impossível eu conseguir seguir os cronogramas, infelizmente no começo fiquei presa ao ciclo vicioso do "só mais um episódio****". Como se já não houvesse obstáculos suficientes, o* ***wi-fi para de funcionar durante a aula ao vivo.*** *Com o* ***sono desregulado e o peso aumentando****, fui atingida pela mini* ***avalanche de matérias se acumulando,*** *e mesmo tentando priorizar algumas, sempre sobrava pouco tempo para as outras, e a cada dia que se passava, mais vezes ao dia a palavra "trancar" aparecia no meio das minhas preocupações. E foi nesse* ***clima de tensão e desespero, que a vontade de chorar só aumentava****, que precisei tirar forças só Deus sabe de onde para não desistir e me esforçar para ler os textos da matéria de Psicologia da Educação.*
> *Desde que entrei no curso percebi meu grande interesse pela educação, apesar de não querer seguir nessa área,* ***resolvi aproveitar a oportunidade de aprender mais*** *sobre, e sem dúvida, nesses três semestres que estou no curso,* ***a matéria de Psicologia da Educação foi a mais difícil****, em parte pela pandemia e também por realmente ser algo complexo!*
> *A* ***professora com suas explicações, sempre me salvando do mar de confusão que é XXXXXX e CCCCCC*** *[autores estudados]****, foi uma pessoa fundamental****, tenho certeza de que não só para mim, mas também para meus colegas, estes inclusive que* ***sempre tinham um tempo para tirar minhas dúvidas sobre algum texto.*** *Acho importante ressaltar que apesar de nunca ter tirado dúvidas com a monitora,* ***era um conforto muito grande saber que se eu precisasse ela estaria lá.***

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> *A complexidade dos textos foi realmente um desafio. Era preciso muita concentração para conseguir compreendê-los, e como se manter focada com seus pais te pedindo alguma coisa a cada dois minutos? A resposta é não dá, então o que nos resta é brigar com alguém por meia hora de paz.* ***Depois de conseguir ler com mais atenção, todas aquelas palavras difíceis começam a fazer sentido, e percebi que alguns textos eram tão legais, enquanto outros, demorei dez minutos para entender só o primeiro parágrafo.***
> *Por fim, depois de muito esforço e alguns pesadelos com um sueco chamado XXXXXX, percebi que o semestre está chegando ao fim finalmente, e* ***me sinto triste por não ter aproveitado melhor as aulas*** *de Psicologia da Educação, principalmente por não ter tido a oportunidade de ter aulas presenciais, que sem sombra de dúvida teriam tornado a disciplina melhor ainda e ainda mais proveitosa.* ***Mas fico feliz em dizer que mesmo a distância pude aprender mais do que esperava,*** *e por isso, com certeza só tenho a agradecer pela professora que tem uma competência inquestionável no que faz e a todos que puderam me ajudar.*

O relato apresentado evidencia a o esforço da estudante em manter-se em atividade de estudo (LEONTIEV, 1983) durante o período pandêmico - 1. semestre de 2020 - e dos *processos colaborativos* no movimento de ensino e aprendizagem conceitual na disciplina no curso de graduação. Identificam-se expressões que valorizam o *apoio recíproco* entre os participantes, esclarecendo dúvidas, tornando compreensíveis conceitos teóricos complexos que num estudo individualizado tornar-se-ia mais difícil a compreensão e a aprendizagem conceitual. A *conduta colaborativa (*BERNARDES, 2012) aproxima os participantes da disciplina, ainda que fisicamente estejam distantes, contribui para a *percepção de integração* e de *respeito recíproco* diante das necessidades individuais e coletivas.

Outra questão a ser ressaltada no relato é a *consciência da estudante* sobre a *aprendizagem conceitual que* gerou transformações no seu modo de pensar a educação e *criou um campo favorável ao desenvolvimento pessoal*. Tal fato não ocorre de forma espontânea, mas a consciência da própria transformação ocorre a partir da consciência que o ensino devidamente organizado pode promover transformações na consciência de todos os participantes da atividade pedagógica- estudantes, monitora e docente (BERNARDES, 2012). Ainda que o c*onhecimento teórico* mediado fosse *complexo e historicamente problematizado*, a estudante, que aqui representa o coletivo na disciplina, *valoriza a importância do conhecimento* e a *preservação da qualidade do ensino*, assim como de todo o *sistema de apoio e colaboração* que garantisse efetivamente *condições afetiva e cognitiva* para a aprendizagem conceitual. Trata-se da objetivação do *sistema de ações e operações na*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 218 a 245, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

atividade pedagógica no ensino superior, conforme explicitado anteriormente neste mesmo texto.

Por uma educação necessária…

A dimensão do drama humano é evidenciada no relato apresentado, exemplificando a situação caótica vivenciada pelos estudantes no momento de pandemia ocorrido em 2020 e evidencia aspectos fundamentais que remetem à unidade afeto-cognição na atividade pedagógica. No entanto, temos que salientar que, de acordo com Vigotski (2000), o drama humano faz parte dos processos de transformação das funções psíquicas superiores em qualquer situação que envolva processos educativos que mobilizem a unidade cognitivo-afetiva.

O drama humano assume dupla objetivação no enfoque histórico-cultural; o que diz respeito às transformações internas - na perspectiva intrapsíquica quando há mudanças no sistema interfuncional; e o que diz respeito ao drama humano emergente da sociedade espetacularizada a partir das diferenças sociais. Ambos compõem as condições concretas que articulam os processos de formação e desenvolvimento psíquico. Conforme salienta Vigotski (2000, p. 35), "a dinâmica da personalidade é o drama", ou seja, trata-se das lutas internas e externas mobilizadoras de transformação da consciência e da personalidade.

O relato do drama vivido pela estudante identifica transformações resultantes do processo de estudo de um objeto complexo - objeto real e historicamente elaborado - e da adequação necessária em função do momento de crise social vivenciado no ano de 2020. Trata-se da dupla objetivação do drama vivido pelos estudantes que integraram a atividade pedagógica.

Defendemos neste artigo, portanto, que o drama vivido pelos sujeitos em atividade de estudo envolve a unidade afetivo-cognitiva que mobiliza o desenvolvimento do sistema interfuncional, independente das crises sociais historicamente instituídas, mas ao mesmo tempo as condições concretas são mobilizadoras do agravamento ou acirramento das crises pessoais. Também defendemos que a organização do ensino deve assumir princípios generalizáveis conforme identificados no *sistema de ações na atividade pedagógica* independentemente das crises sociais e das tecnologias implantadas na organização do ensino - seja ele presencial ou remoto. Diz respeito às condições necessárias para que o

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ensino devidamente organizado possa ser promotor do desenvolvimento do sistema interfuncional.

Defendemos ainda a necessidade de nos dedicarmos ao estudo aprofundado sobre o uso de tecnologias diferenciadas na organização do ensino, uma vez que as situações de crise social e pessoal não se apartarão do drama da humanidade. Consideramos ser necessário desenvolver a semente/tecnologia voltada para que o produto/educação seja eficaz e promotor do desenvolvimento humano. Tal problema é emergente, uma vez que as mudanças na organização social e nos processos educativos- principalmente no âmbito do ensino superior- dão indícios que serão duradouros.

Parafraseando Mill (2012), que as sementes germinem, que o produto seja compartilhado, que os agricultores sejam conscientes de suas funções sociais, que a democracia seja vigorosa e que a educação para todos seja uma realidade na sociedade brasileira. Essa é a nossa esperança ...

Referências

ALVARENGA, F. ; PARREIRA, M. **Comissão da Câmara faz relatório com críticas à atuação do Ministério da Educação durante a pandemia**. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/17/comissao-da-camara-faz-relatorio-com-criticas-a-atuacao-do-ministerio-da-educacao-durante-a-pandemia.ghtml Acesso em: 28 de jul. de 2020.

BATISTÃO, S. P. S. **Educação inclusiva ou educação para todos?** - contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BEATÓN, G. A. **La persona enel enfoque histórico cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. 2009, vol.13, n.2, pp.235-242.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M. Modos de ação na atividade pedagógica: uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. **PBL 2010 Congresso Internacional.** São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2001, n. 17, p. 101-110.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo.** eBooksBrasil.com, 2003. Disponível em: https://a36b27e2-7d86-45f4-b828-d8b03593f647.filesusr.com/ugd/dcac6b_453c47d2871a4f0a8eeee0a1ddc7bc89.pdfAcesso em: 5 de jul. 2020.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidasIV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996. p. 387- 421.

ESCOBAR, H. A ciência contra o negacionismo: cientistas ganham espaço nas redes sociais, mas ainda é preciso crescer muito para superar a influência de grupos obscurantistas. **Jornal da USP.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/a-ciencia-contra-o-negacionismo/>. Acesso em 7 de jun. 2021.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**[online]. 2010, vol.26, n.spe, pp. 131-141.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.**8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INEE - INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES, THEIRWORLD E A RIGHT TO EDUCATION INITIATIVE -. **Requisitos mínimos para a educação em situação de emergência, crises crónicas e reconstrução.** Tradução Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Programa Educar sem Fronteiras, Portugal, 2006. Disponível em http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/livro_INEE_MSEE_PT.pdf. Acesso em 12 jan. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

LEONTIEV, A. N. Los motivos, las emociones y lapersonalidad. In: **Actividad, conciencia, personalid**. Ciudaddel Habana: Editorial Pueblo y educación, 1983.

LESSA, S. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento". In: JIMENEZ, S.; de OLIVEIRA, J. L.; SANTOS, D. (orgs) **Marxismo, Educação e Luta de Classes.** ABEU: Ceará, 2010.

LIBÂNEO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LOPES, M. A. C. Professores interlocutores e educação de surdos: a inclusão na rede estadual paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 4, p. 563-576, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia. In: MILL, D. **Escritos sobre educação e tecnologias emergentes:** desafios e possibilidades para ensinar e aprender na contemporaneidade. São Paulo: Paulus, p. 11-38, 2012.

MOURA D. H; LIMA FILHO D. L.; SILVA M. B., 2015. **Politecnia e formação integrada:** confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. p.1057-1080.

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PPGED- UFSCAR. Relatório de pesquisa: Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo Coronavírus. PPGEd-So - **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar Campus Sorocaba**, Sorocaba/SP, maio de 2020. Disponível em: http://www.ppged.ufscar.br/ptbr/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26- 05-2020pdf.pdf. Acesso em: 13 jun 2020.

POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia:** a psicologia e a psicanálise. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.

SAMPAIO, M. M. F. **Um gosto amargo de escola**: relação entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, J. S. **Pandemia evidencia a emergência de superar o capitalismo e conceber outro socialismo.**Entrevista especial com Luiz Marques. Instituto Humanas Unisinos. Disponivel em: http://www.ihu.unisinos.br/601328-pandemia-evidencia-a-emergencia-de-superar-o-capitalismo-e-conceber-outro-socialismo-entrevista-especial-com-luiz-

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

marques?fbclid=IwAR3TOJsPOpKB6HoDHAXTfBVv-ELHIwnrPXKygwm5tmOxr4AEuhyvaUaoTjc Acesso em: 29 de jul. de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, P. A.; GODOY, E. A. Educação a distância em tempos de pandemia: faces das desigualdades sociais preexistentes. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, São Carlos, ago. 2020.

SOUZA, R. M. Q; COUTO, J. C. D; COUTO, L. S. M. D. Escolas e a pandemia, ações de enfrentamento do afastamento educacional: uma investigação sobre as escolas durante o isolamento provocado pelo coronavírus no período de março a maio 2020, na baixada santista. **Cadernos CERU**, Série 2, Vol. 31, n. 1, jun. 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ceru/article/download/174488/163252/433000. Acesso em 13 jun. 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS**: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar:** práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa.**Vol. 9, n. 1, p.9-24, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Salamanca, Espanha, 7 - 10 de junho de 1994. Editado pela Unesco.
UNESCO. **Education in emergencies.** Disponível em: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies#:~:text=UNESCO%20helps%20strengthen%20education%20systems,and%20psychological%20safety%20to%20children. Acesso em 12 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas na aprendizagem. Jomtien, 1990. Editado pela Unesco, 1998.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Filosofia da práxis Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I.**2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 1997a.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

VYGOTSKI. El problema del retraso mental. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V.**2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 1997b.

VYGOTSKI. La crisis de lossieteaños. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV.**2a ed. Madrid: Visor Dis. SA., 2006.

VYGOTSKI. Manuscrito de 1929.**Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 jul 2020.

VYGOTSKI. **Teoría de las emociones**: Estudio histórico-psicológico. Ediciones Akal S. A., Madrid, Espanha, 2004.

VYGOTSKI VYGOTSKI. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto

Socio-emotional competences and Professional education: teaching practice in remote teaching

Competências socioemocionales y educación professional: prácticas docentes en educación remota de emergencia

Rodrigo Avella Ramirez
Unidade de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: Roram100@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8468-2851

Renata Oliveira Campos Bergamo
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, Brasil
E-mail: oliveiracamposre@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3797-6002

Fabiana Ignácio
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)
São Paulo, Brasil
E-mail: fabianaignacio27@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7530-1244

Resumo – O ensino remoto, desde março de 2020 com a pandemia da Covid-19, trouxe novos desafios para a aprendizagem da docência. Neste contexto e no âmbito do desenvolvimento profissional docente, tem-se como objetos deste estudo identificar se a prática docente tem contribuído para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos na educação profissional, bem como detectar o grau de consciência do docente sobre o emprego destas no contexto de aulas remotas na pandemia da COVID-19. O referencial teórico está embasado principalmente nas competências socioemocionais de CASEL (2017). Como eixo metodológico, adotou-se a pesquisa narrativa a partir do relato de um docente do ensino técnico de nível médio, que revela sua consciência quanto à aplicabilidade das competências socioemocionais e, assim, tem-se uma pesquisa com potencial efeito multiplicador para a prática docente em educação profissional. Conclui-se que a presença das cinco competências socioemocionais de CASEL (2017) e sua aplicabilidade consciente se fazem presentes na narrativa do docente.

Palavras-chave: Investigação narrativa, formação do formador, CASEL, educação profissional e tecnológica.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto

Abstract - Remote education, since March 2020 with the Covid-19 pandemic, has brought new challenges for teaching practice. In this context and within the scope of teaching professional development, the object of this study is to identify whether the teaching practice has contributed to the development of the socio-emotional competences in the students in professional education, as well as to detect the degree of awareness about their use in the context of remote classes in the pandemic of COVID-19. The theoretical framework is based mainly on CASEL (2017) socio-emotional skills. As a methodological axis, narrative research is adopted based on the report of a high school technical teacher, who reveals an awareness of the applicability of socio-emotional competences and, thus, there is research with a potential multiplying effect for teaching in professional education. It is concluded that the presence of the five socio-emotional competences of CASEL (2017) and its aware applicability are present in the teaching narrative.
Keywords: Narrative inquiry, Teacher education, CASEL, Professional education.

Resumen - El aprendizaje remoto, desde marzo de 2020 con la pandemia Covid-19, ha traído nuevos retos a la enseñanza del aprendizaje. En este contexto y en el ámbito del desarrollo profesional docente, el objeto de este estudio es identificar si la práctica docente ha contribuido al desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes en la formación profesional, así como detectar el nivel de concienciación de los docentes sobre su empleo em el contexto de las classes remotas durante la pandemia de COVID-19. El marco teórico se basa principalmente en las habilidades socioemocionales de CASEL. Como eje metodológico se adoptó la investigación narrativa a partir del informe de un docente de educación técnica de bachillerato, quien revela su conciencia de la aplicabilidad de las habilidades socioemocionales y, así, existe una investigación con un potencial efecto multiplicador para el docente de la educación profesional. Se concluye que la presencia de las cinco competencias socioemocionales de CASEL y su aplicabilidad consciente están presentes en la narrativa del docente.
Palabras clave: Investigación narrativa, formación del formador, CASEL, educación profesional y tecnológica.

Data de recebimento: 09/05/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14463

Introdução

O presente artigo analisa a narrativa de uma professora de Língua Estrangeira Moderna, Inglês, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado no contexto do ensino médio integrado ao técnico na Educação Profissional, a fim de verificar o desenvolvimento das competências socioemocionais do docente no contexto de aulas remotas no período de pandemia.

A professora, aqui chamada pelo nome fictício de Manuela, é docente de língua inglesa há onze anos em uma instituição pública de ensino médio e técnico na cidade de

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

São Paulo e foi escolhida para esta pesquisa por fazer parte do grupo de estudos dos autores e, também, por ser uma profissional que atendia os pré-requisitos desta pesquisa.

A partir de 2020 e regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos passou a integrar o Currículo Escolar de forma densa. Espera-se, desde então, que os professores passem a trabalhar a referida exigência em suas aulas. Entre os diversos programas educacionais que objetivam promover uma ou várias das competências socioemocionais, destaca-se o programa do CASEL (2017) (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) por se tratar de um dos principais grupos de Aprendizagem Socioemocional (SEL) na área da Educação, fundado em 1994, em Chicago, EUA (FROHMUT at al, 2020).

Foi este o grupo de pesquisa escolhido como fundamento para as definições das Competências Socioemocionais inseridas na nova proposta educacional. Segundo CASEL (2017) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e administração das emoções, como a empatia e a tomada de decisão responsável. Para que tal desenvolvimento ocorra, é essencial que a educação socioemocional esteja presente na escola, sobretudo no planejamento e execução das aulas, desenhados a partir das cinco principais Competências Socioemocionais apresentadas por CASEL (2017), a saber: autorregulação, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, cada qual com suas especificidades.

2. Referencial teórico

O exercício da docência é um trabalho complexo, pois é realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. Por ser uma ação baseada em vínculos, a formação para este trabalho também é complexa; por isso, formar professores envolve uma lógica socioprofissional, didática e psicológica e essa formação deve propiciar a construção de mudanças conceituais e práticas (GATTI, 2019).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo Nóvoa (1992), por trás de um professor, há uma pessoa, assim, se faz necessária a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá ao docente apropriar-se dos seus processos de formação.

As narrativas são usadas como um meio de favorecer a tomada de consciência sobre quem somos, como pensamos, quais são os fatores determinantes em nossas histórias de vida e, assim, permite compreender como se constrói a formação do sujeito aprendiz, e como este aprende (RAMIREZ, 2014).

A formação docente ganhou destaque nas últimas décadas na agenda global e regional de governo de diversos países, tanto por influência de órgãos internacionais tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como também em virtude de mudanças sociais, econômicas e culturais (FIORENTINI, CRECCI, 2013).

Com base na fundamentação do grupo de pesquisa de CASEL(2017) e por meio das narrativas de um docente da educação profissional de uma Escola Técnica da cidade de São Paulo, no contexto de aulas remotas na pandemia, foi realizada a identificação de quais competências socioemocionais foram desenvolvidas por esse docente em suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas.

Assim, o objetivo deste artigo é o de identificar por meio de narrativas, quais competências socioemocionais foram desenvolvidas por um docente durante suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas na pandemia e como as narrativas permitem ao docente a conscientização e a potencialização de seu desenvolvimento profissional.

Sequência-se este referencial teórico pela conceituação de competência na educação nas palavras de Perrenoud (2000, p.19) “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades e informações, a fim de enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Faz-se possível a compreensão de que competência não se trata apenas de saberes, mas possui como parte integrante características, crenças e valores de experiências adquiridas ao longo da vida da pessoa.

Todavia, não se deve considerar o desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes e conhecimentos específicos, pois “as competências não dão as costas para os saberes, mas não se pode pretender desenvolvê-las sem dedicar o tempo necessário para colocá-las em prática” (PERRENOUD, 2000, p.21). Um ponto importante

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

é a diferença entre saber e saber fazer. Apenas saber não é o suficiente, há, também, a necessidade de saber aplicar, executar, transformar em ação perceptível o conhecimento mediante situações adequadas. (DELORS, 1996).

A formação pedagógica para o cumprimento da nova proposta apresentada pela BNCC pede o desenvolvimento de Competências Socioemocionais do docente para aplicação em sua prática em prol do desenvolvimento dessas competências dos alunos. Sobretudo uma formação que permita ao professor transpor o conhecimento teórico para sua prática, agindo de maneira eficaz em diferentes situações.

2.1. Competências socioemocionais

As competências socioemocionais podem ser definidas como a habilidade de integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos de modo a desempenhar tarefas sociais e atingir resultados valorizados pessoalmente e no contexto cultural, seja no aspecto social ou emocional, de acordo com CASEL (2017). Assim, o objetivo da aprendizagem socioemocional é favorecer uma melhora no comportamento, no aprendizado e na vida do ser humano e, consequentemente, a partir dessa aprendizagem, aspectos como motivação, participação, hábitos de estudo, resolução de conflitos e projeto de vida podem ser desenvolvidos (FROHMUT at al, 2020).

O CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) é uma organização internacional que estrutura de maneira integrada a competência intrapessoal, interpessoal e cognitiva, e, assim, promove o Aprendizado Social e Emocional, (*SEL - Social and Emotional Learning*), o que amplia a capacidade do ser humano de integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de maneira eficaz e ética com as atividades e os desafios do cotidiano (FROHMUT at al, 2020).

De acordo com CASEL (2017), existem cinco competências essenciais que podem ser ensinadas de várias maneiras e em várias configurações, tais como:

> **Autorregulação[1]:** a capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações-efetivamente gerenciando o estresse, controlando impulsos e motivando-se. A capacidade de definir e trabalhar em direção a

[1] **Self-management:** The ability to successfully regulate one's emotions, thoughts, and behaviors in different situations — effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work toward personal and academic goals. (Impulse control, stress management, self- discipline, self-motivation, goal-setting and organizational skills).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> objetivos pessoais e acadêmicos, (controle de impulso, gerenciamento de estresse, autodisciplina, automotivação, estabelecer metas e habilidades organizacionais).
> **Autoconsciência[2]:** a capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções e pensamentos e como estes influenciam o comportamento. A capacidade de avaliar com precisão os pontos fortes e as limitações de uma pessoa, com um senso bem fundamentado de confiança, otimismo e uma "mentalidade de crescimento", (identificar emoções, autopercepção precisa, reconhecer pontos fortes, autoconfiança e autoeficácia).
> **Consciência social[3]:** a capacidade de ter a perspectiva e empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas. A habilidade de entender as normas sociais e éticas do comportamento e reconhecer os recursos e apoios da família, escola e comunidade, (perspectiva e empatia pelo próximo, apreciar a diversidade e respeito pelos outros).
> **Habilidades de relacionamento[4]:** a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. A capacidade de se comunicar com clareza, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir à pressão social inadequada, negociar conflitos de forma construtiva e procurar e oferecer ajuda quando necessário, (comunicação e compromisso social, construção de relacionamento e trabalho em equipe).
> **Tomada de decisão responsável[5]:** a capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais com base em padrões éticos, preocupações com segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências de várias ações e a consideração do bem-estar de si e dos outros, (identificar problemas, analisar situações, resolver, avaliar, refletir e ter responsabilidade ética). (CASEL, 2020, tradução nossa.)

Para um melhor desenvolvimento profissional, essas competências devem se fazer presentes em diversos contextos, inclusive na educação profissional.

[2] **Self-awareness:** The ability to accurately recognize one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior. The ability to accurately assess one's strengths and limitations, with a well-grounded sense of confidence, optimism, and a "growth mindset." (Identifying emoticons, accurate self-perception, recognizing strengths, self-confidence and self-efficacy).

[3] **Social awareness:** The ability to take the perspective of and empathize with others, including those from diverse backgrounds and cultures. The ability to understand social and ethical norms for behavior and to recognize family, school, and community resources and supports. (Perspective-taking, empathy, appreciating diversity and respect for others).

[4] **Relationship skills:** The ability to establish and maintain healthy and rewarding relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively, and seek and offer help when needed. (Communication, social engagement, relationship-building and teamwork).

[5] **Responsible decision-making:** The ability to make constructive choices about personal behavior and social interactions based on ethical standards, safety concerns, and social norms. The realistic evaluation of consequences of various actions, and a consideration of the well-being of oneself and others. (Identifying problems, analyzing situations, solving problems, evaluating, reflecting and ethical responsibility).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Essas competências devem estar presentes no dia a dia do ser humano, seja ele aluno ou professor. Elas são a base para um adequado desenvolvimento profissional e/ou até mesmo desenvolvimento pessoal do docente.

2.2 As Competências Socioemocionais na Legislação Brasileira

Para que as Competências Socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser a base de qualquer proposta curricular da BNCC, contudo, o grande desafio que se configura atualmente é investir nas competências cognitivas/acadêmicas e, também nas Competências Socioemocionais dos professores, afinal de contas, o corpo docente precisa deixar de ser visto como apenas executor de tarefas, pois são sujeitos de aprendizagem que também possuem Competências Socioemocionais a serem trabalhadas e necessitam de suporte direcionado à elas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, ela direciona a elaboração dos currículos das redes escolares brasileiras e determina as competências, as habilidades e as aprendizagens principais de cada área de conhecimento e componente curricular para o desenvolvimento de cada competência dos alunos ao longo da vida escolar. Conforme já presente nos artigos 9º, IV; 32, III; e 35, § 7º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei n°9.394 de 20 de dezembro de 1996, esse enfoque se fortalece cada vez mais no desenvolvimento de currículos no Brasil, nas reformas curriculares de outros países e nas avaliações internacionais. Vejamos:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Art. 35., § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (grifos nossos) (BRASIL, 2020).

Conforme destaque, perante a nova proposta de trabalho docente inexiste escolha, o professor deve fazer. A LDB é taxativa quanto a obrigação do desenvolvimento dos alunos não só nos aspectos cognitivos, mas, também, na formação de atitudes, valores e nos aspectos socioemocionais, com objetivo da construção do projeto de vida dos discentes. Por tratar-se de documentos oficiais que regulamentam os currículos escolares, estes devem ser elaborados com base na LDB e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), como dispõe o § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Conforme regulamentado pela LDB, as instituições de ensino, também, devem desenvolver os processos formativos dos alunos, como há muito tempo já tem sido feito, contudo, os documentos oficiais referidos nada apresentam sobre o desenvolvimento emocional dos docentes, além de quais devem ser suas funções práticas. São documentos orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral do aluno e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs,2013). Entretanto, o planejamento é sempre voltado ao preparo técnico-metodológico, conforme dispõe o art. 13 da LDB (1996):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (grifos nossos) (BRASIL, 1996).

Conforme dispõe a BNCC, regulada pela LDB e informado pela Supervisão Regional das ETECs, os professores devem promover atividades que desenvolvam as Competências Socioemocionais dos alunos, a base legal da educação, de forma recorrente, pende para as necessidades dos discentes. Entretanto, o ensino também é composto pelos professores, pessoas que enfrentam desafios diários e que, assim como os alunos, possuem Competências Socioemocionais e necessitam que estas sejam acompanhadas e desenvolvidas.

No contexto escolar brasileiro, a LDB aborda o envolvimento dos professores na responsabilidade por atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento pedagógico dos alunos (Brasil,1996). Nesse contexto, foram apresentados novos projetos voltados ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, que incluem preparo, iniciativas e desenvolvimento profissional de professores (BNCC, 2020).

Dessa forma, nesse novo cenário, considera-se os professores como aqueles que aprendem e se desenvolvem profissionalmente por meio da participação em diferentes práticas, processos e contextos, de maneira intencional ou não, e esse caminho promove a formação ou a adequação da prática docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

2.3. Aprendizagem docente

O processo de formação docente, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, conforme Mizukami (2011) aponta em seus estudos, é complexo e, assim como em outras profissões, é aprendida e se trata de um processo que se constitui ao longo da vida.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os seus saberes não se resume simplesmente à função de transmitir conhecimentos já constituídos, pois a prática da docência integra diferentes saberes. É um saber plural, resultante da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Portanto, são saberes temporais, existenciais, sociais e pragmáticos.

Josso (2004) descreve que se formar é se integrar de uma experiência formadora, ou seja, é uma aprendizagem que articula hierarquicamente o saber-fazer e os conhecimentos,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

a funcionalidade e a significação, as técnicas e os valores em um espaço-tempo e, assim, promove a cada um a oportunidade de uma formação de si a partir de uma situação e da mobilização das dimensões psicológicas, psicossociológicas, sociológicas, políticas, culturais e econômicas.

Para Mizukami (2006), a configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas profissionalmente pelos professores ocorre pelo tempo e o espaço mental, além da influência de crenças, valores, juízos e entre outras. Os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência são de natureza individual e coletiva, a experiência profissional é importante para a construção de conhecimentos docentes e que estes também são oriundos de diferentes naturezas e, portanto, é necessário considerar a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional.

A aprendizagem docente realizada a partir da perspectiva do professor favorece novas implicações ao processo de formação docente e de seu desenvolvimento profissional (RAMIREZ, 2017).

A formação é um processo reflexivo, que permite ao professor resolver problemas, tomar decisões, planejar, desenvolver e impactar a vida dos alunos, embora seja necessário ao professor o conhecimento do conteúdo específico, este apartado de outras competências e habilidades não é o suficiente. (MIZUKAMI, 2004).

Concernente ao perfil do professor, a formação docente é uma aprendizagem permanente que relaciona as competências e aos saberes docentes tanto a formação profissional quanto a experiência de vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI, et al 2003).

Entretanto, as novas exigências impostas ao currículo escolar pela BNCC surgiram a partir do pressuposto de que o docente está preparado a trabalhar em prol do desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, ainda que não se possa afirmar que cem por cento do corpo docente está com suas Competências Socioemocionais desenvolvidas, o conteúdo necessário à essa prática pode não estar suficientemente pronto, o que não desvincula a responsabilidade docente ao trabalhar referidas práticas apresentadas pela Legislação Brasileira. Além disso, as práticas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos discentes provavelmente sofrerão influências das experiências vividas por cada aluno como uma espécie de conhecimento.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo Shulman (2004), essa base de conhecimento relaciona-se a algumas categorias, entre as quais: conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional, conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

"O conhecimento de conteúdo pedagógico também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o aprendizado de tópicos específicos: os conceitos e preconceitos que alunos de diferentes formações e idades trazem com eles para o aprendizado desses tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se esses preconceitos forem concepções erradas, o que geralmente ocorre, os professores precisam saber que as estratégias que têm mais probabilidade de ser frutíferas na reorganização da compreensão dos aprendizes provavelmente não aparecerão diante deles como uma lousa em branco" (SHULMAN, 1986, p. 9 e 10) Neste sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo se configura pela prática pedagógica reflexiva do docente que molda seu conhecimento a partir de sua experiência.

"O professor é capaz de reflexões que levam ao autoconhecimento, a consciência metacognitiva que distingue o desenhista do arquiteto, o guarda-livros do auditor. Um profissional é capaz não somente de praticar e compreender o seu ofício, mas de comunicar as razões para decisões e ações profissionais aos outros" (SHULMAN, 1986, p. 13).

Um bom professor pode transformar a percepção do conteúdo em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se mostram na maneira do aluno se expressar, agir, interpretar ou ilustrar ideias, de maneira que este venha a aprender e a compreender e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino se inicia na percepção e reflexão do professor no que deve ser aprendido e ensinado. Todavia, o ensino se perfaz com uma nova leitura do saber tanto do professor quanto do aluno. (SHULMAN, 2014).

Ainda fundamentando-se em Shulman (2014), considera-se como foco da formação de professores, não o treinamento dos professores para que todos se comportem de maneira padronizada, mas sim educar professores que reflitam de forma consistente sobre o próprio processo de ensino, consequentemente para se alcançar um bom desempenho como docente. A reflexão profunda requer tanto um processo de avaliação sobre as ações tomadas, como uma adequada fundamentação dos fatos, princípios e experiências, a partir

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dos quais se desenvolve o raciocínio. Os professores necessitam aprender a usar sua base de conhecimento como alicerce de suas escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa abordar assuntos relacionados às crenças e valores que norteiam as ações docentes, com os princípios e evidências das escolhas e singularidades de cada professor. (SHULMAN, 2014).

O espaço educacional tem um papel essencial na formação profissional dos docentes, assim é importante considerar a escola como caminho da aprendizagem através da comunicação entre os sujeitos desse espaço, dessa forma todos os membros e a própria instituição se desenvolvem. Além disso, com as exigências trazidas pela BNCC, a escola passou a necessitar de um educador com um conjunto de competências cada vez mais específicas, que o torne capaz de elaborar práticas voltadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos.

3. Método

A pesquisa narrativa foi o eixo metodológico adotado para a coleta de dados deste estudo. Por meio de uma entrevista, foi aplicado um questionário semiestruturado a um docente que ministra aulas em uma Escola Técnica da cidade de São Paulo.

Conforme abordada por Clandinin e Connelly (2007), a pesquisa narrativa, pode ser descrita como o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência.

As questões tinham como objetivo indagar o docente sobre como ocorreu o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto das aulas remotas, e assim analisar quais possíveis competências socioemocionais, segundo CASEL, foram desenvolvidas nesse período pelo docente. As narrativas obtidas tiveram como finalidade dar voz ao docente, a fim de que ele pudesse expressar seus sentimentos e descrever a maneira como suas práticas pedagógicas foram desenvolvidas e, também, que este pudesse refletir sobre suas experiências profissionais. Os princípios da pesquisa narrativa (a temporalidade, o espaço, e os aspectos social e pessoal) foram aplicados nas narrativas coletadas para compreender e interpretar a forma como este docente reflete sobre sua aprendizagem profissional no exercício da docência e evidenciar as competências socioemocionais que este desenvolveu neste contexto.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A pesquisa narrativa apresenta-se como uma alternativa para lidar com a questão de método de pesquisa e abordagens ao desenvolvimento profissional do docente, com o objetivo de proporcionar espaço e oportunidade para os professores recuperarem, reconstituírem e representarem os significados de suas experiências, o que se torna possível trazer à superfície os saberes manifestados da experiência pedagógica. Com isso, a abordagem biográfica e a autobiografia de formação podem possibilitar ao sujeito a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens experienciais, uma vez que esta implica na reflexão de determinado tema, de determinadas práticas pedagógicas, da própria formação e/ou da própria vida, o que resulta em uma variação no processo de aprendizagem docente (FREITA e GHEDIN, 2015; BARBISAN e MEIGID, 2018).

4. Resultados e Discussão

Por meio da narrativa coletada referente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas do docente no contexto de aulas remotas, foi possível acessar as dimensões pessoal e social do professor, bem como as de espaço e tempo, o que permitiu identificar as competências socioemocionais (dimensão pessoal e social), segundo CASEL(2017), que mais se destacaram neste período (tempo), assim como ocorreu o desenvolvimento da aprendizagem docente deste profissional neste contexto de aulas remotas (espaço).

Ao questionar o docente sobre quais mudanças no aspecto profissional que mais impactaram no desenvolvimento de suas aulas a partir de março de 2020, observam-se em sua narrativa os desafios encontrados e a adaptação que este teve que enfrentar no contexto de aulas remotas para desenvolver suas atividades profissionais, assim, também foi necessário aprimorar ainda mais o desenvolvimento de suas competências socioemocionais, como, por exemplo, a **tomada de decisão responsável**, ao identificar as dificuldades que o afligiam e ter que analisar e avaliar a situação com o objetivo de resolvê-la e assim, cumprir sua responsabilidade ética para ministrar suas aulas diante das circunstâncias atuais, conforme evidenciado no trecho abaixo:

> *"Foi difícil, porque as aulas sempre foram presenciais né? então a partir de março/abril, nós começamos a dar aulas remotas, aulas online, usando o computador. Eu tive que ir me adaptando às aulas, principalmente porque o meu público na área técnica é um público que não domina o inglês, então, dar uma aula online de idiomas para um público que não domina a língua, foi bem difícil, foi bem desafiador,*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> *acho que essa foi a maior mudança desafiadora que eu tive que enfrentar nesses últimos dias".* (Prof.ª Manuela)

Este docente também relata que nesse contexto de pandemia, enfrentou uma situação marcante que o levou ao estresse em sua atuação como docente, o que evidencia a **autorregulação**, ou seja, a capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações, como por exemplo, o gerenciamento do estresse, de acordo com o relato a seguir:

> *"Sim, foi uma situação muito, muito chata. Era uma turma que dava aula de LTT, produção de textos administrativos, cartas comerciais, requerimento... Aí, no contexto das aulas remotas o que eu pensei: vou dar um texto, vou dar a explicação de uma forma bem simples para que eles não se percam. Aí, fiz tudo no Word, compartilhei a minha tela com eles, coloquei exemplos, expliquei de forma muito simples e pedi para que eles fizessem uma carta comercial pequena de 3 linhas a 4 linhas, porque eu queria só a produção do texto, para saber se eles conseguiriam produzir um texto pequeno, né? de forma coerente, coesa, correto com relação à gramática. Essa turma tem um agravante, eles não falam nada, você pode falar: "bom dia gente", e nem respondem no áudio e nem no chat, [...] Esta situação remota é uma situação estressante, para os dois lados, né? porque tem aluno que não tem acesso à internet então fica difícil também, porque eles querem participar, mas não tem internet, não tem computador, não tem celular e às vezes sem espaço na casa. E para gente também fica estressante, porque além da gente já ter que dar a aula, a gente ainda tem que saber o que está acontecendo com cada aluno e tentar resolver da melhor forma a situação, né?"* (Prof.ª Manuela)

Neste contexto de aulas remotas, este docente destaca sua **habilidade de relacionamento por meio da comunicação**, pois estabeleceu e manteve relacionamentos saudáveis e gratificantes com os alunos, ao ouvi-los e ao construir uma relação de trabalho em equipe, ao narrar a maneira como tem se relacionado com discentes e abertura de espaço para que estes possam dar sugestões para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, destacado no fragmento abaixo:

> *"Eu como professora preciso atingir todo mundo, mas eu sempre peço a colaboração deles. Eu tento sempre conversar, por exemplo, teve um dia em que eles falaram que estavam estressados, que tinham muita coisa para fazer, e pediram para conversar, aí falei: vamos conversar. Porque às vezes você ganha mais conversando do que dando a matéria propriamente dita, né? Eu falei: nós vamos conversar, e a atividade eu vou colocar na tarefa para vocês me entregarem depois. Então, eu acho*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> *que esse é o tipo de relação que eu tenho com eles, e às vezes não dá para dar a atividade [...] por conta da situação em si...”* (Prof.ª Manuela)

Evidencia-se a **autoconsciência** deste docente, quando este identifica os problemas estabelecidos no contexto das aulas remotas, o que o faz analisar e refletir sobre a situação, e também o leva a reconhecer os pontos fortes, a autoconfiança e a autoeficácia quando avalia suas aulas no contexto de aulas remotas e o desempenho dos discentes, de acordo com o excerto:

> *“[...] por conta de toda essa situação, de eu não ser esse tipo de pessoa que tem facilidade com a tecnologia, tive que passar por cima e enfrentar esse desafio. Eu achei que foi bom, eu tentei... poderia ser melhor? Poderia, se eu fosse a pessoa que entendesse mais de tecnologia, que sabe colocar, por exemplo, um vídeo do YouTube no Teams, e sabe compartilhar as coisas sem dificuldade. Então por conta disso, eu acredito que meu desempenho tenha sido bom e eu com certeza tentei fazer o melhor assim dentro da sala de aula, tentei mesmo adaptar as aulas de cada turma, eu não trabalhei de uma forma generalizada. Eu acredito que o segundo semestre seja melhor que o primeiro, porque a gente já tem uma pequena experiência. Quanto aos alunos, [...] eu achei que eles tentaram se adaptar sim, e vários alunos que tinham problemas com o computador, acesso à internet, entravam em contato, estavam preocupados em como conseguir assistir as aulas...”* (Prof.ª Manuela)

E por fim, é demonstrada em sua narrativa **a consciência social, por meio da empatia** pelo próximo, quando o docente é questionado sobre quais aprendizados adquiridos, neste contexto de pandemia, contribuíram e contribuirão para seu crescimento pessoal e profissional, destacado pelo fragmento a seguir:

> *“Acredito que muita coisa, por exemplo, a questão de usar mais a tecnologia dentro da sala de aula, porque eu quase não usava, as minhas aulas eram basicamente na lousa. A questão de empatia, de entender melhor e mais os alunos, pois eu tive que lidar com tantas situações, como por exemplo, professora, eu estou com Covid. E aí? Eu entendi, não tinha necessariamente a ver com aula, mas tem a ver com aluno. Eu já tinha empatia, mas eu acho que esse contexto trouxe mais. Saber lidar com situações diferentes, de uma forma mais tranquila, e sem entrar em pânico, porque no começo eu entrei em pânico, porque era muito novo, muito diferente, falei: meu Deus será que vou dar conta? Mas agora eu já sei que as situações podem mudar e se elas mudarem, eu talvez enfrente com mais calma, mais tranquilidade. Mudou! O que temos que fazer? Mudar também. Então acho que essas são algumas das mudanças boas, que vão contribuir”.* (Prof.ª Manuela)

5. Considerações finais

A presença das cinco competências socioemocionais de CASEL e sua aplicabilidade consciente se fazem presentes na narrativa do docente, cada qual apresenta

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sua importância e suas especificidades. A competência de tomada de decisão responsável foi identificada ao docente narrar os desafios que tem enfrentado com o formato de aulas remotas, e como analisou e avaliou algumas situações com o objetivo de resolvê-las, com o intuito de cumprir sua responsabilidade ética ao ministrar suas aulas perante o novo contexto. A habilidade de autorregulação está presente na ação docente ao gerenciar o estresse, regular suas emoções e consequentemente apresentar um equilíbrio comportamental diante de diferentes situações. O desenvolvimento da habilidade de relacionamento foi observado por meio da comunicação, ao estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com os alunos, ao ouvi-los e construir uma relação e um trabalho em equipe e ao permitir aos discentes a possibilidade de sugerirem propostas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A autoconsciência foi destacada na narrativa docente, no reconhecimento dos pontos fortes; a autoconfiança e a autoeficácia na avaliação de suas aulas no contexto de ensino remoto e no desempenho dos discentes. E por fim, a demonstração da habilidade de consciência social, que foi identificada por meio da empatia pelo próximo, quando o docente afirma que a empatia foi uma das habilidades que mais contribuíram e contribuirão para seu crescimento pessoal e profissional.

As narrativas favorecem a tomada de consciência do professor em seu processo de aprendizagem docente, já que este reflete sobre quem é, como pensa e quais os fatores determinantes e marcantes durante seu processo de formação e prática profissional, o que favorece a compreensão de como se desenvolve a aprendizagem docente e como este aprende com o exercício da docência. Portanto, diante deste contexto de aulas remotas e pandemia, permite ao docente reconhecer as competências desenvolvidas e adquiridas no seu processo de formação, como, por exemplo, as competências socioemocionais.

Observa-se também, o efeito potencial e multiplicador que as narrativas apresentam para a aprendizagem da docência em educação profissional, já que estas dão voz e vez a este profissional e permite que sejam lidas e ouvidas por outros docentes que também estão em processo de desenvolvimento de aprendizagem docente e consequentemente em formação.

A formação docente vai além da didática, do conhecimento pedagógico, disciplinar e curricular, também está embarcada em uma dimensão socioprofissional, ou seja, deve

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 246 a 263, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

promover a construção de mudanças conceituais e práticas de suas atividades profissionais de acordo com as circunstâncias.

A aprendizagem da docência é complexa, pois é realizada com e sobre pessoas em um determinado contexto que atravessa o tempo, o espaço e com isso, as dimensões pessoais e sociais dos indivíduos envolvidos neste processo de formação devem ser exploradas.

Referências

BARBISAN, Carla; MEIGID Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisa e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p979-996, out./dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br >Acesso em: 15 de jan. de 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** n. 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 19 de fev. 2020.

CASEL. ***Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.** 2017. Disponível online em: <https://casel.org/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CLANDININ, D.Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of narrative Inquiry. In CLANDININ, D. J. (Ed.) **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO, 1996.
FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?.**Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan/jun 2013. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br Acesso em: 04 de abril de 2020.

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores**. Revista Contemporânea de Educação, v.10, n.19, janeiro/junho de 2015.

FROHMUT, Bruna Duarte Ferreira; NEMER, Elda Gonçalves; BERGAMO, Renata Oliveira Campos; RAMIREZ, Rodrigo Avella. **O desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de língua inglesa do ensino médio e técnico**. Revista CB TecLE, v.1, n.1, julho de 2020.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** Novos cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/. Acesso em 24 nov.2019

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf Acesso em: 02 nov. 2019.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-curriculum, São Paulo, v.1, n. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum Acesso em: 15 mai. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. *et* al.(Org) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: editora Unesp, 2011. Cap. 1, p.23-54.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1992, Cap.1, p. 15-33.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo Competências**. Entrevista com Philippe Perrenoud. Universidade de Genebra. In Nova Escola Brasil, set. 2000. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso: 07 de outubro de 2020.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Histórias de Vida na formação do professor**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência**: a língua inglesa no ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. London, Educational Research, 1986, v.15, n.2.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** São Paulo, Cadernos Cenpec, 2014, v.4, n.2, pp. 196-229.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Impacto do ensino remoto na formação dos discentes do curso de Engenharia Agronômica: UEMG Unidade Ituiutaba - MG

The impact of remote education on the training of students of the Agronomic Engineering course - UEMG Unidade Ituiutaba - MG

Impacto de la educación remota en la formación de estudiantes de Ingeniería Agrícola - UEMG Unidade Ituiutaba - MG

Mônica Miguel de Paula
Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Ituiutaba (UEMG)
Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil
E-mail: monicampaula@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4249-2416

Ana Cecília Guedes
Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba (UEMG)
Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil
E-mail: ana.cecilia@uemg.br
ORCID: 0000-0001-8814-4858

Elicardo Heber de Almeida Batista
Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba (UEMG)
Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil
E-mail:elicardo.batista@uemg.br
ORCID: 0000-0002-3961-3088

Resumo: Na atualidade é inevitável não considerar a pandemia causada pelo vírus COVID-19 e seus impactos na vida, na sociedade, nas mais distintas atividades econômicas, e na educação. O objetivo principal da investigação foi identificar e analisar o impacto do ensino remoto na formação dos discentes do curso de Engenharia Agronômica oriundos da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituiutaba. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa. A coleta de dados foi composta pela aplicação de um questionário online com questões abertas e fechadas para os estudantes do referido curso, o índice de resposta foi representado por um total de 158 discentes. Os resultados apontam que atual modalidade de ensino não é o mais favorável, pois a maior parte dos discentes vem enfrentando dificuldades, principalmente no que concerne à parte prática do curso. Porém conclui-se que ainda é a forma mais indicada devido o cenário atual.
Palavras-chave: Educação. Pandemia. Agronomia.

Abstract: Nowadays, it is inevitable not to consider the pandemic caused by the COVID-19 virus and its impacts on life, society, the most different economic activities, and education. The main objective of the investigation was to identify and analyze the impact of remote education on the training of students in the Agronomic Engineering course from the State

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

University of Minas Gerais - Ituiutaba Unit. It is a qualitative and quantitative research. The data collection was composed by the application of a questionnaire with open and closed questions for the students of that course, the response rate was represented by a total of 158 students. The results show that the current teaching modality is not the most favorable, as most students have been facing difficulties, especially with regard to the practical part of the course. However, it is concluded that it is still the most suitable form due to the current scenario.
Keywords: Education. Pandemic. Agronomy.

Resumen: Hoy en día es inevitable no considerar la pandemia provocada por el virus COVID-19 y sus impactos en la vida, en la sociedad, en las más diversas actividades económicas y en la educación. El objetivo principal de la investigación fue identificar y analizar el impacto de la educación a distancia en la formación de estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Estatal de Minas Gerais - Unidad Ituiutaba. Es una investigación cualitativa y cuantitativa. La recolección de datos estuvo compuesta por la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para los estudiantes de ese curso, la tasa de respuesta estuvo representada por un total de 158 estudiantes. Los resultados muestran que la modalidad docente actual no es la más favorable, ya que la mayoría de los estudiantes han ido enfrentando dificultades, especialmente en lo que respecta a la parte práctica del curso. Sin embargo, se concluye que sigue siendo la forma más adecuada debido al escenario actual.
Palabras llave: Educación. Pandemia. Agronomía.

Data de recebimento: 29/03/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14468

Introdução

No vigente cenário é inevitável não se considerar a pandemia causada pelo vírus COVID-19 e seus impactos na vida, na sociedade, nas mais distintas atividades econômicas, e na educação. Desde dezembro de 2019, quando foram apresentados os primeiros casos em parte do território chinês, as infecções por corona vírus têm se alastrado principalmente em países como, Estados Unidos, Reino Unido, Itália, Espanha, França e Brasil.

Entretanto, com a "compressão espaço-tempo" (HARVEY, 1999) e uma sociedade cada vez mais organizada em distintas redes e conectada das mais diversas formas (CASTELLS, 1999), o vírus espalhou-se globalmente desconsiderando fronteiras políticas ou a diversidade dos povos. Esse vírus é um problema global, tanto que em março de 2020, foi reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um fenômeno catastrófico de enfermidade epidêmica amplamente disseminada, denominado como pandemia[1].

[1] Pandemia, palavra de origem grega, formada com o prefixo neutro pan e demos, povo, foi pela primeira vez empregada por Platão, o qual a utilizou num sentido genérico, referindo-se a qualquer acontecimento capaz de alcançar toda a população. No mesmo sentido foi também utilizada por Aristóteles. Já Galeno utilizou o

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Nesse sentido, têm-se uma maior necessidade de estudos que apontem a cura, ou vacinas que busquem controlar a disseminação dessa doença, porém até o presente momento o sucesso é algo distante, tendo como melhor eficácia, o distanciamento social e medidas sanitárias[2] impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse processo de distanciamento social, locais que possuíam aglomerações foram classificados como vetores de rápida propagação, sendo obrigados a suspender suas atividades. Dentre estes locais, pode-se citar os estádios de futebol, as casas de festas, as escolas, faculdades e universidades. Passando a funcionar somente o que é considerado serviço essencial tais como: assistência à saúde, assistência social e atendimento à população em estado de vulnerabilidade, atividades de segurança pública e privada, entre outros.

Mediante esta suspensão de atividades dos serviços não considerados essenciais, e sem a previsão de retorno, discussões começaram a surgir na perspectiva de elaboração de estratégias para atender as demandas da população. No setor educacional não foi diferente; escolas, faculdades e universidades precisaram começar a pensar estratégias de como dar continuidade ao semestre letivo, e por quais meios continuariam a levar o ensino às crianças, jovens e adultos.

A Universidade do Estado de Minas Gerias (UEMG), inicialmente criou uma Comissão Especial de Enfrentamento e Monitoramento da COVID-19 a qual vem elaborando informes com o intuito de acompanhar, divulgar e subsidiar o enfrentamento da COVID-19. O curso de Engenharia Agronômica desta universidade, no final de maio do presente ano, criou o projeto "Semeando Saberes – Engenharia Agronômica/ UEMG", com o objetivo de oferecer cursos, palestras e rodas de conversa para estudantes de graduação, egressos e comunidade interessada, como uma forma de manter o vínculo entre universidade, professores, estudantes e comunidade, favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Por fim, em meados de junho de 2020 a universidade aplicou um questionário aos docentes e discentes sobre o retorno das aulas, sobre a realização de atividades remotas.

Iniciou-se um processo de discussão e preparação de forma a retornar suas atividades por meio do ensino remoto, já que não seria possível o retorno das atividades presenciais.

adjetivo pandémico em relação a doenças epidêmicas de grande difusão. O conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente (REZENDE, 1998, p.154)

[2] Essas medidas incluem a higienização das mãos com água e sabão e uso de álcool em gel. Também recomenda-se evitar tocar olhos, nariz e boca, e proteger as pessoas ao redor ao espirrar ou tossir e a utilização de máscara

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Sendo assim, a mesma buscou analisar e apresentar meios para propor a seus discentes um ensino de qualidade e que abrangesse a maioria sem exclusão, visto que é uma unidade socioeducativa que acolhe estudantes de variadas classes sociais, oriundas de meio rural e urbano, que possuem inúmeras limitações e fragilidades (UEMG, 2020).

No final do mês de julho de 2020 ocorreu a retomada das atividades na modalidade Ensino Remoto. Neste contexto, o presente trabalho busca identificar e analisar, quais os pontos positivos e negativos do ensino remoto e seus impactos na formação dos discentes do Curso de Engenharia Agronômica da UEMG – Unidade Ituiutaba. Para atender ao objetivo proposto foi elaborado e encaminhando um questionário na plataforma *Google Docs* aos discentes do curso de Engenharia Agronômica da UEMG, tendo um percentual de retorno de 45,8% dos discentes do curso. A partir desse retorno as questões foram tabuladas e analisadas com auxílio do *Excel* para as questões fechadas e análise de discurso para as questões abertas.

O presente artigo está estruturado em três seções, além desta introdução e considerações finais. A primeira seção discorre sobre a revisão bibliográfica que busca descrever o processo educativo de ensino remoto. Na segunda seção é apresentada a metodologia do estudo e por fim na terceira seção são apresentados e discutidos os resultados deste estudo.

Fundamentação Teórica

O COVID-19 e sua relação com a educação

O vírus nomeado COVID-19, originou-se na China, teve seu primeiro caso relatado em dezembro de 2019, atingindo mais de 180 países, de acordo com o Jornal da Universidade de São Paulo – (USP). O primeiro artigo científico publicado sobre o tema, foi obra dos chineses, o qual descreveu o relato de um paciente de 41 anos, tal pesquisa apontou que a secreção broncoalveolar possuía uma semelhança gigantesca com o genoma do vírus da *Sars e Mers,* o que levou então a suposição do novo coronavírus ser suscitado pelos morcegos, assim como os outros dois vírus citados. O COVID-19 possui um grau de contaminação e disseminação muito alto, o que o leva a caracterização de uma das maiores pandemias já acontecidas na história mundial (GRUBER, 2020).

As consequências deixadas por este vírus ainda não podem ser mensuradas. Houve o fechamento de instituições de ensino, com também o fechamento de vários outros ramos,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

bem como uma queda bruta da economia de todo o mundo. As relações sociais foram imensamente atingidas, pois o ser humano, que é um ser totalmente sociável se viu trancafiado em seu lar, sem contato com entes queridos, amigos, dentre outros.

Além disso, na conjuntura atual é inevitável não tocar no assunto da pandemia causada pelo vírus COVID-19 e das suas consequências. No que concerne ao setor educacional de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o colapso ocasionado pela COVID-19 sucedeu no cancelamento das aulas em universidades e escolas, abrangendo mais de 90% dos estudantes do mundo todo (UNESCO, 2020).

Ainda segundo a Unesco (2020), o fechamento de escolas e universidades trouxe muitas consequências negativas, que de maneira geral, podem ser caracterizadas como: a aprendizagem interrompida, pois muitos não têm oportunidades de um ensino remoto; má nutrição de alunos carentes, visto que muitos jovens dependiam do alimento oferecido em seus lugares de estudos; confusão e estresse para professores; dificuldade para mensurar e validar a aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vêm sendo usadas cada vez mais nesse contexto de pandemia. As pessoas estão tendo contato unicamente por uma tela quadrada (computadores, celulares) e aliado a isso tem-se uma problemática ainda maior, que consiste na quantidade de indivíduos que não tem acesso à tecnologia. Aos que têm essa aproximação com os meios de comunicação, a abundância de informações se faz muita das vezes maléficas para a saúde mental destes, informações falsas e alteradas sendo distribuídas sem controle algum, à nível global, causando grande impacto (LIMA, 2020, p.73).

O desafio do remoto no ensino superior

A expressão “acesso remoto” refere-se à ligação de duas palavras com significado individual. De acordo com o dicionário de língua portuguesa (BUARQUE, 1999) “Acesso” significa: abeiramento, aproximação, chegada; e “remoto” refere-se a algo distante, afastado. A partir dos significados poderia se definir, então, que acesso remoto é uma ferramenta de aproximação que se encontra muito distante ou em um lugar afastado.

O ensino remoto tem por objetivo, quebrar distância e fazer com que todos os indivíduos que usufruem desta tecnologia possam se beneficiar com informações e contatos, que este permite. No entanto, esse papel facilitador nem sempre acontece, pois existem muitas variáveis que justificam a não adequação a esse tipo de ensino, tais como: a falta de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

domínio e infraestrutura de telecomunicação, ausência de suporte no auxílio dos beneficiados por esta modalidade de ensino, tanto docentes quanto alunos e outros (MOORE; KEARSLEY, 2011).

A Educação a Distância (EaD), apresenta similaridades com o ensino remoto, pois ambos utilizam tecnologias como fonte de recursos didático pedagógicos (COSTA, 2020). Porém, cabe salientar que são métodos diferentes. Segundo, Daros (2020), a diferença entre eles está centrada no caráter emergencial e temporário da solução encontrada para as atividades pedagógicas no contexto do ensino remoto em cenário de pandemia. A educação à distância (EaD) tem a finalidade da interação online (síncrona e assíncrona) e é uma estratégia de ensino mais duradoura. A experiência é desenvolvida e direcionada para aplicação na internet, o que demanda um planejamento detalhista e voltado aos meios digitais e com encontros presenciais em determinados pontos do percurso formativo do discente. Ainda que na EAD as aulas possam, ser 100% gravadas é comum as videoconferências (momentos síncronos) com o tutor para esclarecer dúvidas e há a figura do professor conteudista que elabora os materiais didáticos. Geralmente, os materiais didátios e/ou paradidáticos tendem a ser padronizados e feitos em larga escala para atender a proposta pedagógica do curso, o Projeto Político Pedagógico (PPC). No ensino remoto emergencial, a interação entre discentes e docentes tende a ocorrer a distância com aulas aulas realizadas ao vivo (momentos síncronos) e atividades realizadas sem a presença do professor (momentos assíncronos), como exemplos, fichamentos de textos, vídeos complementares aos momentos síncronas, dentre outras estratégias. Um ponto em comum entre a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial se dá pela grande centralidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Alguns autores descrevem os perfis dos estudantes da EaD, como adultos, trabalhadores, que procuram uma aprendizagem mais guiada para a prática, dispõem de experiências de vida e de trabalho, gostam de ter autoridade sobre seus atos e compreendem essa modalidade como uma modalidade bastante farta e com enormes possibilidades de estudos, não oferecida a eles enquanto mais novos (PETERS, 2006; DIAS; LEITE, 2010).

Deve-se traçar, também, outros perfis quando se pensa no estudante usufruidor de tecnologias. Silva (2012) utiliza as expressões nativos digitais e imigrantes digitais para delinear alguns comportamentos dos adultos. De forma geral, os primeiros sujeitos digitais

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

surgiram após 1980, estes têm conhecimentos tecnológicos, outorgam confiabilidade à rede, a usam para encontros virtuais e eventos desse cunho (CAMILO; MULLER, 2019).

Todavia, pessoas que nasceram até o ano de 1980 ainda estão aprendendo a lidar com a tecnologia, realizam um passo de cada vez, de forma simples e seguem sempre uma sequência linear. Entendem o encontro com outros como particular, optam por se conhecerem pessoalmente e só assim se verem virtualmente. Nestes comportamentos dessemelhantes entre estes dois públicos citados, fica nítido as possíveis diferenças de aprendizado entre idades distintas, e ao se levar em consideração que há formas de aprendizagem e portanto, que as pessoas não aprendem de forma semelhante (SILVA, 2012).

Outro desafio enfrentado pelo ensino remoto e o EaD, segundo Fiorentini (2003), é a criação de materiais didáticos, entende-se que o léxico precisa de um cuidado relevante, considerando que as pessoas que terão acesso aos conteúdos, são públicos diferentes. Sathler (2020) diz que a matriz ou modelo, de ensino oferecido durante a pandemia da COVID-19, é o ensino à distância de emergência e de péssima qualidade, o qual teve princípios importantes sufocados, como o planejamento de caminhos diferentes para a aprendizagem, que faz com que os alunos não participem ativamente.

O ensino e aprendizagem que já eram ruins antes da pandemia, por conta da à impotência do regime de ensino que começa na educação básica e vai até a educação superior, penará para muito mais com o modelo implementado, modelo tecnológico emergencial na era da COVID-19 (SATHLER, 2020).

A infoexclusão

A tecnologia vem provocando inúmeras mudanças na sociedade contemporânea, e a adequação a qual as pessoas vêm passando para poderem acessar a toda esta tecnologia é sem dúvidas um dos maiores movimentos já existente na humanidade (SANTOS, MENDES; AMARAL, 2006, p. 20). Entre estes que têm condições de usufruir toda esta inovação, encontra-se também muitos sujeitos que não tem oportunidade de lograr nesta modernização.

Ao pensar sobre a infoexclusão sua proximidade com o desequilíbrio social, pode-se considerar também o modo como o público dos nativos digitais pode sofrer com esta problemática. Tais jovens e crianças que se desenvolvem ao mesmo tempo em que o movimento da tecnologia, pode sofrer com a oferta de menos oportunidades e maiores dificuldades de valia dos benefícios quando separamos as classes sociais baixas e famílias de classes altas. (LIVINGSTONE; HELSPER, 2007).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A infoexclusão, no âmbito da sociedade conectadas em redes está relacionada a dois grandes recortes iniciais: I- chegada da Internet; II - pelo crescente desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICs[3]. No geral, a infoexclusão remete a ausência de oportunidades de acesso individual ou de determinados grupos, decorrentes da existência de equipamento e de ligações à rede digital, mas que o acesso é limitado ou inexistência, como exemplo, a internet. O segundo relaciona-se com o ultrapassar de um limiar mínimo de desconhecimento sobre informática, que permita ao indivíduo ou determinados grupos operar com um computador ou outros meios que remeta as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A infoexclusão remete a pobreza econômica, exclusão social. Na sociedade da comunicação e informação, a infoexclusão pode indicar uma amplificação das desigualdades sociais. A ausência de oportunidades ou sua existência de forma limitada, o que priva parte dos grupos sociais ou indivíduos de terem acesso ao padrão de vida vigente em determinadas sociedades, como exemplo, o acesso a um conjunto de redes, dentre elas, a internet; II- a infoexclusão pode apontar as trajetórias de famílias e indivíduos que não têm a capacidade ou oportunidade de participar plenamente da sociedade a que pertencem - uma sociedade em redes. Entende se que TICs (Tecnologias da informação e comunicação) trata de um conjunto de recursos tecnológicos interligados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem, dentre outros.

Não obstante, acreditar que a infoexclusão se explicita na totalidade de fatores que são unicamente socioeconômicos e escolares, estar-se-ia limitando causas muito maiores. Considerando as gamas, gênero e idade, tendo em conta outras dimensões que são verdades de exclusão tecnológica, o público de maior subdesenvolvimento é o foco desta desigualdade social, que retrata dificuldades motivacionais e de conhecimento, mostrando problemas complexos que vão além das dissemelhanças entre quem é adepto, ou não, à inovação

[3] Há diversos exemplos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, as TICS, mas poderemos citar: Computadores pessoais (PCs, personal computers); Câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams; Gravação doméstica de CDs e DVDs; Suportes para guardar e portar dados como discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, entre outros; Telemóveis ou celulares; Tv por Assinatura, TV a cabo, TV por antena parabólica, TV por parabólica, TV digital; Correio eletrônico (e-mail) e as Listas de discussão (mailing lists); Internet, a World Wide Web, websites e home pages, quadros de discussão (mensage boards); Streaming, podcasting, wikipedia entre outros; Tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (Vimeo, Youtube, last Fm); Captura eletrônica ou digitalização de imagens por meio de scaners; A fotografia, cinema, vídeo e som digital (TV e rádio digital); Tecnologias de acesso remoto: Wi-Fi, Bluetooth, RFID, dentre outros.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(MEDINA, 2005). Essa heterogeneidade entre os grupos é destacada por (CABECINHAS, LIMA E CHAVES, 2006),

> (…) é necessário ter em conta que cada grupo é heterogéneo, sendo constituído por uma grande diversidade de indivíduos, com diferentes percursos e experiências de vida e pertencendo a grupos com diferentes posicionamentos na estrutura social. (p. 7).

Outro fator contribuinte para exclusão tecnológica é a falta de infraestrutura e telecomunicação.

Ao caracterizar uma vivência que se situa no nível individual e também no nível social ou até no nível geográfico, a infoexclusão deduz o restringimento ao acesso e as comunicações no espaço virtual (KENISTON; KUMAR, 2004). Contudo, ao criar-se um espaço para infoexclusão, contribui-se também para criação do fenômeno chamado exclusão educacional, a qual já se faz presente por outros meios.

Metodologia

Ao propor e desenvolver um estudo sobre os impactos do ensino remoto, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa e quantitativo. Segundo Oliveira, 2010:

> A prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim o reducionismo por uma só opção de análise. (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

Na produção de evidências a entrevista se configurou como principal instrumento (ou técnica) do método. Para realizá-la, não há uma única receita ou diretriz. Contudo, deve-se salientar que as entrevistas foram realizadas em contexto de pandemia utilizando as Tecnologias de Comunicação e Informação. Ocorreram entrevistas semiestruturadas (com questões postas) e entrevistas abertas, mas com enfoque no tema do ensino remoto emergencial. Importante apresentar aqui algumas observações que orientaram a conduta dos pesquisadores no decurso da pesquisa:

I- não há neutralidade do pesquisador no processo de aquisição de evidências baseadas em entrevistas; isso fica claro na escolha do tipo de entrevista, e até mesmo na opção por qualquer outro instrumento para a coleta de dados, bem como na elaboração das questões e na seleção dos informantes;

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

II- a entrevista apresenta limites: de fato, não há nenhum método que dê conta de abranger satisfatoriamente todas as dimensões de uma determinada realidade. A entrevista não representa somente uma técnica de coleta de dados, mas é parte integrante da construção do objeto de estudo. Ao trabalhar com entrevistas, o pesquisador deve respeitar os princípios éticos;

III- a entrevista não deve ter uma estrutura rígida: embora haja questões previamente definidas, elas podem sofrer alterações, em conformidade com o andamento da investigação. Nesse sentido, é preferível que o pesquisador se disponha a trabalhar com perguntas abertas e um roteiro flexível. A temporalidade do contato entre informante e pesquisador é um elemento que pode influenciar na qualidade das informações e das evidências coletadas ao longo da pesquisa, por isso, é importante reservar um longo tempo para a realização da entrevista;

IV- durante a realização da entrevista, é importante fazer uso de um diário de campo para o registro de anotações que podem ser utilizadas como complemento das informações obtidas;

V- ao longo das entrevistas, determinados elementos podem evocar a memória, tais como fotografias, que auxiliam os entrevistados a se lembrarem de fatos específicos;

VI- construção de fichas que organizem e orientem as análises das fontes orais é também recurso útil, entre outros.

Há um consenso entre os pesquisadores que tratam da produção de evidências baseadas em fontes orais, que atribui o sucesso das entrevistas mais à obtenção da confiança dos entrevistados por parte dos pesquisadores, que propriamente às técnicas empregadas. A riqueza do material coletado, analisado e interpretado dependerá dessa relação de confiança. É preciso lembrar que as relações de pesquisa, mesmo que distintas das demais trocas existentes no contato humano, não deixam de ser uma relação social e, nesse sentido, não deixam de exercer, sobre os resultados da investigação, os efeitos relacionados aos contextos de poder e submissão na relação entre pesquisador e pesquisado.

O contexto empírico para realização deste estudo foi a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba, curso de Engenharia Agronômica. A UEMG possui aproximadamente 22 mil alunos (as) distribuídos em 20 unidades espalhadas por 16 cidades de Minas Gerais e conta com 118 cursos de graduação, 41 de pós-graduação e 15

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

polos de ensino a distância. A unidade[4] de Ituiutaba foi estadualizada no dia 3 de abril de 2014 através do Decreto Nº 46.478 e conta atualmente com mais ou menos 2.600 alunos distribuídos em treze cursos. O curso de Engenharia Agronômica conta com um total de 345 alunos distribuídos nos cursos integral e noturno.

A coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário contendo questões abertas e fechadas, enviado via redes sociais. Um total de 158 alunos respondeu ao questionário, o que corresponde a 45,8% dos alunos matriculados no curso. A presente pesquisa teve consentimento dos discentes, onde se firmou o compromisso de assegurar sigilo quanto a identificação dos sujeitos participantes. O desenvolvimento do trabalho, contou com dois momentos e ferramentas metodológicas diferentes. O primeiro momento consistiu na aplicação do questionário aos discentes do curso de Engenharia Agronômica, elaborados na plataforma Google Docs. Já o segundo momento consistiu na análise, interpretação e discussão dos dados. As questões objetivas (questionário) foram tabuladas no *Excel* e as evidências empíricas foram completadas com entrevistas abertas e semiestruturadas.

Resultados e Discussão

Identificação do perfil dos discentes

Este tópico buscará detalhar o perfil dos discentes que contribuíram na colaboração desta pesquisa. Os respondentes estão distribuídos em todos os semestres do curso que vão desde o 1° período até o 10° período. Dos 158 alunos participantes, 80 (50,6%) são alunos do curso integral, 63 (39,9%) corresponde aos matriculados no noturno e 15 (9,5%) tratam-se daqueles que não possuem um período definido, participando de variadas turmas para cursarem as disciplinas remanescentes.

Ao considerar a participação de apenas 45,8% dos alunos, essa ausência de respostas pode ser atribuída a dois segmentos/possibilidades: a primeira a ser pensada trata-se, que os alunos tiveram acesso a plataforma, mas se negaram a participar; a segunda possibilidade estaria pautada no fato de muitos alunos não terem acesso às informações, já que utilizamos as TICs como ferramentas para a veiculação do questionário. Sendo assim, a própria

[4] Até a sua estadualização a UEMG Unidade Ituiutaba pertencia a Fundação Educacional de Ituiutaba, que foi instituída em 1963, com a finalidade de criar, instalar e manter, sem fins lucrativos, escolas de ensino fundamental, médio e superior.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

metodologia de coleta de dados, que era a possível para o momento, pode ser entendida como um processo inicial de exclusão.

De acordo com Hodges (2020) a educação remota eficaz exige um grande investimento e apoio ao aluno, o qual leva tempo para ser identificado e construído. Uma vez que não programado e pensado o mesmo tende a excluir os discentes do processo participativo.

Hodges, (2020, p. 2) ainda cita que:

> Uma experiência de aprendizado online bem planejada é muito diferente dos cursos oferecidos online em momentos de crises ou de desastres. Escolas e universidades que trabalham para manter o ensino durante a pandemia do COVID-19 devem entender essas diferenças ao avaliar esse ensino remoto de emergência.

Foi indagado aos discentes se a pandemia teve influência na sua vida pessoal, no que concerne ao processo de moradia. A partir das respostas observou-se que anterior a este momento vivenciado, 77,8% dos pesquisados residiam na cidade de Ituiutaba, 17, 7% destes em outras cidades, uma minoria de 2,5% na zona rural e 1,9% se encontravam em outras situações. Mas essa realidade foi alterada em decorrência ao processo de isolamento social, onde alguns alunos tiveram que retornar a suas cidades de origens ou retornarem ao meio rural.

Como mencionado acima alguns alunos são oriundos de outras cidades ou residem na zona rural, onde não possuem instituições públicas de ensino superior e estes necessitam se deslocar para cidades maiores em busca de oportunidades e de aprimorar seus conhecimentos em cursos de graduação gratuitos.

Posicionamento dos discentes quando a modalidade ensino remoto

No início da pandemia quando as atividades presenciais da universidade em questão foram suspensas, muitos rumores e posicionamentos sobre o retorno em modalidade remota, foram discutidos informalmente através de redes sociais como: grupos de *WhatsApp, Facebook, Instagram*, e uma grande parte dos discentes, entendiam a necessidade de retorno de forma remota e aprovavam, e uma outra parte não era favorável. Expectativas tanto positivas quanto negativas foram criadas em relação a tal modalidade e estas no decorrer do retorno das atividades não presenciais vieram a sofrer, ou não sofreram mudanças de opiniões segundo os pesquisados.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Ao se falar em expectativas positivas podemos citar apontamentos de discentes no questionário, em relação às questões de cuidado com a saúde em tempos de isolamento social:

> Diante da atual situação em que vivemos, em relação a pandemia, essa é ainda a melhor opção para não nos colocarem em risco, não podemos ter aula presencial nesse momento. Sendo assim, me sinto mais confiante que estamos mais seguros dessa forma (Respondente n°43).

Outros discentes apontam de forma positiva a não perda do semestre letivo, bem como a conciliação do trabalho com os estudos. Além disso, foi levantado que as empresas, na atualidade, buscam profissionais capacitados para trabalhar com as tecnologias como é mensurado nas respostas abaixo:

> Embora, com algumas dificuldades e falta de algumas práticas, é a forma que temos para não perder muito tempo, sendo assim, estou satisfeito. Fico feliz por a faculdade poder realizar esse ensino remoto, ajudando os alunos a não perder o semestre, consigo estudar e trabalhar ao mesmo tempo (Respondente n°157).

> Negativo na parte de aulas de laboratórios e experimentos de campo e positivo na parte de emprego, porque as empresas se adaptaram muito rápido neste novo cenário, e com certeza deve ser o futuro fazer até consultoria por meio de celulares, tablets e etc (Respondente n°107).

Camillo e Muller (2019, p.21) enfatizam que as TICs ajudam "a promover novas formas de interação e construção do conhecimento, estimulando os indivíduos a desenvolverem a capacidade de reflexão, debater, intervir e de fazer escolhas conscientes dentro da sociedade em que vivem".

Apontou-se como cenários negativos: falta de aulas práticas, defasagem nos sistemas de comunicação, falta de apoio psicossocial, excesso de atividades. Em meio a estas discussões ressalta-se o desabafo de um discente:

> Está sendo uma frustração, pois não temos o devido preparo, não sei como os professores vão avaliar os alunos com apresentação e provas on-line, pois na nossa cidade a internet não funciona como deveria é isso é algo preocupante. E as aulas práticas como ficarão? (Respondente n°112).

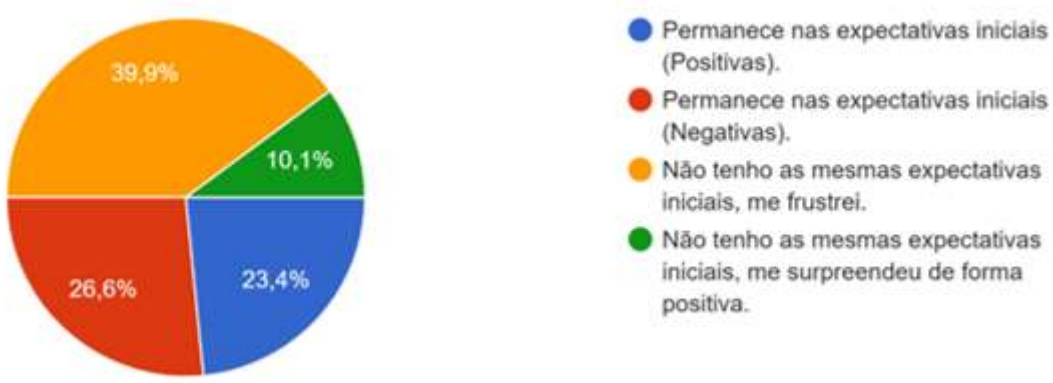
Na Figura 1, observa-se que 23,4% dos pesquisados permaneceram com as expectativas iniciais com relação ao ensino remoto, de forma positiva, 39,9% se frustraram em relação a esta modalidade de ensino e 26,6% mantiveram suas opiniões negativas em

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

relação ao ensino. Entretanto, aproximadamente 10,1%, apontaram estar surpreendidos de forma positiva com o atual cenário proposto pela universidade.

Figura 1: Opiniões positivas e negativas quanto ao ensino remoto.



Fonte: os autores (2020).

As frustrações estão relacionadas com determinados fatores tais como: atividades incompatíveis com o conteúdo abordado, falta de aulas práticas, dificuldade de comunicação rápida com os docentes, falta de acesso em tempo real das aulas e devido à instabilidade da internet.

Outro ponto bastante elencado, é em relação a demanda de atividades assíncronas[5] que são enviadas pelos educadores. Muitos discentes não estão conseguindo conciliar a demanda de atividades com suas rotinas, visto que alguns trabalham, outros cuidam de familiares, alguns estão acometidos a doenças e assim por diante.

Sendo assim, para exemplificar tais frustações cita-se como exemplo:

> Antes entendia como fator positivo, hoje digo que é frustação, entendo que não é culpa dos professores e nem nossa, é um momento delicado para todos e ambos estão tentando lidar da melhor forma mas está havendo uma sobrecarga nas atividades assíncronas e acabando por prejudicar o nosso desempenho (Respondente, n°17).

Entender e enfrentar as dificuldades vivenciadas pelos alunos é algo que demanda uma experiência e sensibilidade muito grande. Além dos fatores supracitados outras dificuldades foram citadas, sendo: excesso de atividades assíncronas, dificuldade de

[5] As aulas no curso de Engenharia Agronômica voltaram distribuídas em 50% de aulas síncronas, que são s aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente – nesse caso o ambiente virtual. E 50% de aulas assíncronas que são aquelas que não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

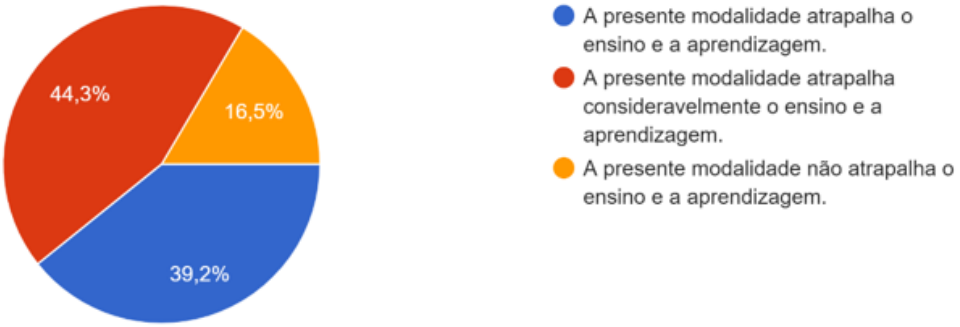
Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

concentração nas aulas síncronas, cansaço mental e esgotamento emocional, crises de ansiedade, falta de preparo psicológico, problemas com acesso as aulas gravadas. Além disso, 5,1% dos discentes afirmaram que não conseguem ter acesso aos sistemas propostos pela universidade, seja por falta de aparelhos eletrônicos ou por não terem domínios das tecnologias.

Segundo a Secretária de Educação do Estado de Minas Geias (2020) foi realizado um balanço sobre o modelo, e este não é promissor. Uma vez que tal ensino não contempla todos os alunos, principalmente aqueles que vivem em realidades mais carentes, tornando assim um modelo desigual e excludente.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, segundo os pesquisados, 44,3% destes afirma que o tipo de modalidade adotada pela UEMG atrapalha consideravelmente a aprendizagem dos mesmos e 39,2% se mantem na vertente que o mesmo tem influência direta de forma negativa na aquisição de conhecimento do curso. Há uma minoria de 16,5% que afirma não haver interferência no ensino e aprendizagem (Figura 2)

Figura 2: Opiniões em relação ao processo de ensino e aprendizagem.



Fonte: os autores (2020)

Sathler (2020) em suas discussões, afirma que o processo de ensino e aprendizagem estava em crise no momento pré-pandemia, devido à ineficácia do processo de ensino permeando desde a educação básica até o ensino superior, e que no atual cenário sofrerá mais ainda com o novo modelo tecnológico emergencial adotado em tempos de isolamento social divido o COVID-19 (p.5).

Com relação a continuidade do ensino remoto, no período que perdurar a pandemia, uma maior porcentagem dos discentes concorda com a continuação da atual modalidade

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(55,1%), no entanto a outra parte (44,9%) aponta que é inviável visto que influenciará diretamente na qualidade de ensino, pois as práticas presenciais do curso estão totalmente suspensas sendo estas substituídas por algo que não tem a mesma eficácia quanto o ensino presencial. Com relação a essa situação os discentes afirmam que:

> Ficamos prejudicados, com a oferta de matérias que teriam bastante prática e por ser remoto não vamos ter. A prática é primordial ao aprendizado dos futuros agrônomos (Respondente n°135).
>
> Porque geralmente as aulas práticas são momentos em que mais aprendemos, onde colocamos em prática todo conhecimento adquirido em sala de aula, e a falta delas nos prejudicará (Respondente n°18).
>
> O impacto de uma formação teórica sem a vivência de campo, faltando qualificação para um mercado de trabalho cada vez mais exigente em questão de experiência (Respondente n°158).

Após as descrições acima, evidencia-se o quanto os discentes entendem a importância da parte prática do curso em questão, sendo essa enfatizada pela grande maioria dos entrevistados. Porém, outros discentes apontam aspectos positivos mesmo sem aulas práticas, como pode-se observar abaixo:

> Positivo, já fizemos bastante aulas práticas então tenho uma noção do que podemos fazer nas matérias futuras, e isso não será o curso todo (Respondente n°26).
>
> Quem faz a faculdade é o aluno, então se o aluno se esforçar terá sim impacto positivo (Respondente n°60).

Salienta-se, que os docentes já estão elaborando propostas, para serem aplicadas pós-pandemia, como forma de suprir a ausência das aulas práticas, através de eventos, visita técnicas, trabalhos de campo e minicursos no âmbito de componentes curriculares com abordagens mais práticas. Nesse ponto Bezerra (2020) afirma que:

> É preciso ter expectativas realistas diante de soluções diversas encontradas, compreendendo a importância de adotar alternativas para esse momento, e sobretudo alertando que estas não suprirão todas as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos (BEZERRA, 2020 p. 12).

Seguindo a mesma perspectiva, Ely (2020) afirma que:

> "Há consenso entre especialistas que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas. (...) o afastamento do ambiente escolar deixará

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> sequelas que precisam ser amenizadas mesmo [a]distância.” (ELY, 2020, S/N.).

Mesmo diante da atual realidade vivida pelos estudantes do curso de Engenharia Agronômica, 74,1% dos entrevistados sentem-se inclusos na modalidade ensino remoto, sendo que 25,9% se sentem exclusos, sejam pelas dificuldades de acesso aos meios tecnológicos ou por portarem necessidades especiais e não estarem amparados pela universidade (ressalta-se que não foram mensurados junto aos pesquisados quais necessidades especiais os mesmo apresentam), neste caso (1,3 %) destes, segundo o levantamento.

Aos discentes que se sentem exclusos, sejam por quaisquer motivos citados acima, torna-se um fator preocupante, uma vez que o espaço da universidade deveria ser um ambiente de inclusão e não exclusão, visto que as políticas públicas, em suas entrelinhas, trazem tais discussões, as quais configuram um ambiente que deverá dar acesso a todos, independentemente de classe social, gênero e etnia.

Stevanim, 2020 afirma:

> O ensino remoto nas universidades e nas escolas brasileiras desconsidera a diversidade de alunos que temos. As universidades públicas têm sobretudo a missão de serem inclusivas. Quando elas decretam o ensino remoto, deixam de pensar nesse propósito de inclusão, porque excluem pessoas que não têm acesso (STEVANIN, 2020 p. 14).

Mesmo que seja para uma minoria, a implantação do ensino remoto emergencial, tem deixado marcas, e a exclusão digital é uma das principais, o que acaba dificultando a adoção de medidas síncronas e assíncronas. Apontando para uma modalidade que necessita ser repensada, analisada, e reestruturada, uma vez que venha ser ofertada com menor impacto possível, pois tal cenário está sendo configurando, como uma crise dentro da crise.

Segundo Stevanim, (2020) a atual realidade aponta para um cenário descriminalizador em relação as políticas emergenciais adotas, uma vez que se torna mais evidente as desigualdades sociais, educacionais e regionais. O autor salienta sobre as desigualdades estruturais:

> “Emergiram à superfície nesse momento de pandemia. As políticas adotadas para a educação, como a implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução dos problemas estruturais. E elas não deram certo (STEVANIM, 2020, p. 5).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Ainda, permeando as discussões sobre inclusão e exclusão, registrou-se que 58,9% dos entrevistados, mesmo com as dificuldades vivenciadas, não consideraram o trancamento parcial ou o abandono total do curso e 41,1% destes consideraram o trancamento parcial ou abandono devido ao atual cenário. Ressalta-se que, por mais que parte dos discentes já tenha cogitado a possibilidade de abandono ou o trancamento parcial/total do curso de Engenharia Agronômica, para a maioria a busca pelo sonho de concluir o ensino superior é cada vez mais almejada.

No atual processo, a colaboração por ambas as partes, discentes/ docentes é primordial, na busca por um ensino de qualidade menos excludente, evitando situações de vulnerabilidade, almejando por um equilíbrio emocional no enfrentamento dos desafios, de forma a não tornar o processo desanimador e intolerável. Nesse sentido, Torres (2020) afirma que:

> Todos os esforços são valorizados neste momento (...) até as ações voltadas para redução de danos no processo de ensino e aprendizado. O que essa urgência não pode deixar de perceber é o aumento da vulnerabilidade de um grande número de discentes. O processo não pode ser ainda mais cruel que o momento que estamos vivenciando, atropelando o sonho do ensino superior em saúde de milhares de seres humanos que não apenas não conseguem acompanhar as aulas por falta de tecnologia, mas também por falta de alimento à mesa, por falta de equilíbrio emocional e cognitivo. (TORRES, 2020, p.8).

Nos sentimentos em relação a atual modalidade de ensino, se encontram respostas que expressam sentimentos de ódio, desespero, desequilíbrio emocional, falta de conhecimento e de domínio da plataforma e dos meios de comunicação, estresse e cansaço físico emocional, por passarem horas em frente à tela de celular/computador, como pode ser constatado na resposta apresentada pelo discente quando indagado sobre os sentimentos com relação ao ensino remoto.

> Pessimismo, angústia, vazio, frustração, desapontado...Entendo que por circunstância da pandemia é o único modo de estudar atualmente, mas está ficando inviável porque eu assim como muita gente trabalha e está tendo muita atividade pra ser entregue em um curto espaço de tempo. (Respondente n°06).

As manifestações resultantes das respostas dos universitários são considerações e apontamentos que precisam ser discutidos pelas autoridades responsáveis pela universidade, uma vez que envolvem questões sociais, emocionais/comportamentais dos indivíduos afetados. Manifestações emocionais como as apresentadas precisam ser consideradas para

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

não tornar o ensino remoto uma ferramenta desmotivadora ao curso de engenharia agronômica, possibilitando assim a evasão desses alunos. Segundo Stevanim (2020), há de se pensar, com relação à educação pública, uma contribuição para construir uma sociedade com pessoas que livres e autônomas.

Considerações Finais

Pretende-se aqui esboçar alguns apontamentos finais, numa perspectiva de compreender os resultados apresentados na verificação empírica. Neste sentido, é gritante o quão é mencionado nas respostas dos discentes, a falta que faz as aulas práticas, tornando prejudicial o entendimento dos alunos, pois os mesmos sentem extrema dificuldade de imaginar a teoria no contexto real. Várias são as metodologias empregadas pelos docentes de forma a suprir esta demanda, mas evidenciou-se que as aulas práticas presenciais são consideradas indispensáveis na formação de um bom profissional.

Por mais que a Universidade tenha buscado meios de propor o ensino remoto de qualidade, em que a exclusão seja mínima, ainda não foi possível alcançar o patamar ideal de atendimento a todos, nas mais diversas circunstâncias que permeiam o espaço de aprendizagem, uma vez que a mesma se trata de uma universidade pública onde ingressam alunos de diferentes classes sociais, e de diferentes condições de acesso às TICs.

Entretanto, os impactos sociais da pandemia, que vai além da questão do ensino e aprendizagem e questões de natureza biomédica e epidemiológica, provocando efeitos, também, nas esferas social, econômico, político, cultural e histórico. No decurso da pandemia os discentes têm vivenciado distintos problemas pessoais, e se sentem frágeis psicologicamente a esta modalidade, dentre eles, o cenário novo de pandemia, a distância da vida em/na comunidade, a dificuldade de frequentar laboratórios, a infoexclusão e a perda de familiares, de amigos, etc. Importante lembrar que a pandemia não alterou apenas os meios e modos de vida, mas amplificou as perdas de vida: desde o início da pesquisa até junho de 2021, um total de 461 mil brasileiros morreram de Covid 19[6]. Se considerarmos que em 2010, Ituiutaba (MG) tinha 105.255 habitantes (IBGE, 2010), “quatro Ituiutabas

[6] Fonte: JHU CSSE COVID-19 Data e Our World In Data, 04 de junho de 2021. Entretanto, considerando que os dados são atualizados diariamente os números de mortos podem ser consideravelmente maior para o ano de 2021 a partir de uma letargia em imunizar a população, dentre outros fatos, pela dificuldade do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 até a atualidade) em elaborar estratégias efetivas para imunizar a população (vacinação em massa) e defesa por parte desse governo do chamado tratamento precoce do Covid 19 cientificamente considerado ineficaz como exemplo, o uso de medicamentos como a hidroxicloroquina.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 264 a 285, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sumiram em um intervalo de um ano". Considerando que todas as vidas importam, entretanto, também é importante pontuar os impactos econômicos da pandemia na vida dos discentes: pais provedores financeiramente de seus lares que perderam seus empregos, a dificuldade dos discentes em conseguir estágios remunerados, dentre outros fatos modificado pelo atual cenário de pandemia. Os dados anteriormente expostos amplificam a infoexclusão,

Grosso modo, para os discentes participantes da pesquisa os pontos negativos sobre o Ensino Remoto Emergencial se sobrepõem aos pontos positivos. A infoexclusão, a distância física da vida acadêmica convencional e a ausência de aulas práticas contribuem para a ampla avaliação negativa do ensino remoto.

Sendo a modalidade de ensino remoto a mais indicada e de extrema necessidade no cenário atual, e baseando-se nos aspectos analisados até o presente momento, ainda não é possível mensurar o tamanho impacto causado na formação acadêmica e nem mesmo em relação às questões sociais e psíquicas dos discentes do curso de graduação em Engenharia Agronômica, entretanto, pode-se afirmar que qualquer tentativa de fortalecer outras modalidades de ensino, como exemplo, o EaD pós pandemia representará no mínimo uma ampliação da precarização do ensino, sobretudo para cursos com matriz curricular recheada de aulas práticas, como é o caso do Curso de Agronomia. O Ensino Remoto Emergencial deve ser entendido como um fenômeno pontual e passageiro em contexto de pandemia, mas também não há justificavas plausíveis para sua permanência em cenários em que seja possível a aglomeração de docentes, discentes, servidores públicos, técnicos laboratoriais e a comunidade em geral, considerando que a universidade pública se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BUARQUE, Aurélio. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1999.

CAMILLO, Cintia Morales; MÜLLER, Liziany. A usabilidade de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem: um estudo sobre o Moodle da UFSM. **Temática - Revista eletrônica de publicação mensal**. Santa Maria, v. 15, p. 14-19, 2019.

CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcos Eugênio Lima; Chaves, Antônio. Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polêmica nas representações sociais da história. In: MIRANDA Joana (org.). **Identidades Nacionais em Debate.** Oeiras: Celta, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra. 1999.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

CASTELLS, Manuel. **Networks of Outrage and Hope** – Social Movements in the Internet Age. Cambridge: Polity Press, 2012

DAROS, THUINIE. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Desafios da Educação**, São Paulo, ano 31, n. 25, 10 marc. 2020. Parte integrante da edição 650.

GOMES, Elisabeth**.** Exclusão digital: um problema tecnológico ou social?. **Revista Trabalho e Sociedade**. Rio de Janeiro, ano 2, nº especial, dezembro de 2002.

DIAS, Rosilãna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação à distância:** da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.
ELY, Débora. Aulas presenciais nas escolas do RS não têm prazo para retorno. **GAÚCHAZH**, Porto Alegre, v.1, n.1, 29 abr. 2020.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; MORAES, Raquel de Almeida (Org.). **Linguagens e interatividade na educação à distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRUBER, Arthur. Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença. Jornal da USP, 2020. **Revista USP**. São Paulo, ano 4, nº 12, setembro de 2020.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KENISTON, Kenneth; KUMAR, Deepak. **It experience in India**. Delhi.**:** Sage Publishers, 2004.

LIMA, Carlos Kennedy Tavares et al. The emotional impact of Coronavirus 2019- nCoV (new Coronavirus disease). London**: Psychiatry Research** Vol. 287, Issue 1, 2020.

LIVINGTSONE, Sonia; Helsper, Ellen Johanna. Gradations in digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide. Chicago, **New Media & Society***, 4,* 671-696, 2007.

MEDINA, Javier. Brecha e inclusion digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización. **Revista Comunicar**. Santiago, ano 24, nº 77, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de janeiro: vozes, 2008.

MOORE, Moore G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância:** experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SANTOS, Simone; MENDES, Sílvia; AMARAL, Luís. E-Government e outras políticas públicas para o fomento de participação pública. Revista Core. Minho, ano 4, nº 12, 2005.
SATHLER, Luciano. Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital – Anup. **O Povo Online**. São Paulo, ano 2, nº 7, 2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

STEVANIM, Luís Felipe. Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. Rio de Janeiro, **RADIS**, n.215, AGO 2020.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da. **Mapeamento de competências:** um foco no aluno da educação a distância. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

TORRES, Ana Catarina. **Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341811676_Educacao_e_Saude_reflexoes_sobre_o_contexto_universitario_em_tempos_de_COVID-19. Acesso em: 25 de setembro de 2020

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao–futuros–da–educacao–da–unesco–apela–ao–planejamento–antecipado–o–aumento–das. Acesso em: 05 de agosto de 2020

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

I can't breathe: reflexões sobre colonialidade e Covid-19 a partir da cidade de Nova Iorque, EUA[1]

I can't breathe: reflections about coloniality COVID-19 since New York City, USA

I can't breathe: reflexiones sobre colonialidad y Covid-19 de la ciudad de Nueva York, EE. UU.

Soraya Franzoni Conde
Programa de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora visitante na City University of New York (CAPES/PRINT)
New York City, New York, Estados Unidos da América
E-mail: sorayafconde@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5271-6479

Suzani Cassiani[2]
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: suzanicassiani@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8824-9342

Resumo: O objetivo deste texto é refletir sobre como a Covid-19 se manifesta na cidade de Nova Iorque, considerada o epicentro da pandemia nos Estados Unidos da América, durante o primeiro semestre de 2020. Ele é produto de coleta diária de dados e informações realizada durante os meses de março e junho de 2020 em meios de comunicação estadunidenses e brasileiros, em relatórios disponibilizados pela Prefeitura de Nova Iorque, além de leituras, discussões e análises coletivas feitas a partir do referencial teórico crítico, com os grupos de estudos e pesquisas dos quais as autoras participam. A coleta de dados foi realizada buscando perceber quem são as principais vítimas da Covid-19 e qual o contexto em que estavam inseridas. Para isso, primeiramente, contextualizamos a cidade de Nova Iorque, destacando suas características sociais gerais, dadas pela organização espacial territorial desigual. Em seguida, analisamos os dados nos quais aparece o que denominamos de colonialidade, onde latinos, negros e mulheres constituem os grupos sociais mais fragilizados e atingidos pela

[1] Este artigo é parte das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto "Repositório de Práticas Interculturais: Proposições para Pedagogias Decoloniais", desenvolvido junto ao Programa de Internacionalização CAPES/PRINT/UFSC. Parte da coleta dos dados foi feita durante o estágio da primeira autora deste artigo, professora visitante na City University of New York, com bolsa CAPES/PRINT/UFSC. O projeto de pesquisa da primeira autora recebe apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), Edital 06/2016.
[2] Bolsista Produtividade CNPq – 1C.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

pandemia no Norte Global, revelando a existência do Sul colonizado e explorado dentro do Norte explorador e colonizador. Por meio de uma perspectiva educacional ativista, crítica, transformadora e anticolonialista/anticapitalista, este artigo contribui para relevar e superar essa realidade, problematizando as desigualdades e oferecendo ferramentas críticas para um reposicionamento ativista transformador dos(as) oprimidos(as).
Palavras chaves: Pandemia. Educação. Colonialidade.

Abstract: The purpose of this text is to reflect on how COVID-19 manifests itself, mainly, in New York City (United States) from the relationship between the categories class, race and gender and the contribution of education in a critical perspective. It is the product of daily data and information collection carried out during the months of March and June 2020 in American and Brazilian media, in reports made available by the New York City Hall, in addition to readings, discussions and collective analyzes, based on the framework critical theoretical, carried out in groups of studies and research. For that, first, we contextualize the city of New York highlighting general social characteristics given by the unequal territorial spatial organization. Then, we reflect on the effects of the pandemic in relation to social class, race and sex / gender. Finally, we consider that class, race and gender constitute different parts of the same totality where a privileged minority exploits the majority that appears in an opposite, fragmented, divided way. It is the role of critical and transformative education to contribute to overcoming this reality, because if education does not change the world, it is an important aspect of human formation where our intentions are able to boost our actions.
Keywords: Pandemic. Education. Coloniality

Resumen: El propósito de este texto es reflexionar sobre cómo se manifiesta la Covid-19 en la ciudad de Nueva York, considerada el epicentro de la pandemia en los Estados Unidos de América durante el primer semestre de 2020. Él es producto de la recolección diaria de datos e información realizada durante los meses de marzo y junio de 2020 en medios de comunicación estadounidenses y brasileños, en informes proporcionados por el Ayuntamiento de Nueva York, además de lecturas, discusiones y análisis colectivos, basados en el marco teórico crítico, realizados en grupos de estudios e investigaciones de los cuales participan los autores. La recolección de datos se realizó con el fin de comprender quiénes son las principales víctimas de la Covid-19 y cuál es su contexto. Para ello, en primer lugar, contextualizamos la ciudad de Nueva York, destacando las características sociales generales dadas por la desigual organización espacial territorial. Luego, analizamos los datos recolectados en los que aparece la (neo) colonialidad, ya siendo latinos, negros y mujeres los grupos sociales más vulnerables y afectados por la pandemia en el Norte Global, lo que muestra la existencia del Sur colonizado y explotado dentro del Norte explorador y colonizador. A través de una perspectiva educativa activista, crítica, transformadora, anticolonialista/anticapitalista, este artículo contribuye para resaltar y superar esta realidad, problematizando las desigualdades y ofreciendo herramientas críticas para un reposicionamiento activista transformador de los oprimidos.
Palabras clave: Pandemia. Educación. Colonialidad.

Data de recebimento: 20/01/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.13404

Introdução

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Não consigo respirar
Disse George Floyd
Com o joelho de quatrocentos anos de racismo
No seu pescoço

Não consigo respirar
Disse Pedro Gonzaga,
Um rapaz de 19 anos
Asfixiado pelo peso do segurança
do supermercado Extra
Negro como ele

Não consigo respirar
Disse a mulher,
Com olhar de medo,
Seus pulmões destroçados pelo coronavírus
Antes de ser entubada

Não consigo respirar
Disse a enfermeira, exausta
Depois de um longo turno de trabalho
Suando sob sua máscara
E com a vista embaçada […]
(Dzung Vo, poeta vietnamita que vive no Canadá)

I can't breathe! Iniciamos este texto com a frase que tomou as ruas de Nova Iorque e de outras cidades do mundo durante os protestos contra o racismo motivados pelo assassinato do segurança George Floyd por policiais de Mineápolis, EUA, no dia 25 de maio de 2020. Dramáticas, as últimas palavras de Floyd coincidem com o estado de quem morre por Síndrome Respiratória Grave, desencadeada pelo novo coronavírus, que acomete e vitimiza milhares de pessoas, impossibilitadas de respirar. Nesse sentido, há um fio contínuo de opressões, explorações e colonialidade ligando o assassinato de Floyd à morte de milhares de negros, negras, latinos, latinas e demais imigrantes vítimas do novo coronavírus nos Estados Unidos, na América Latina e no mundo. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (WHO, 2020), até o dia 5 de junho de 2020, o Planeta Terra teve 371.166 mortes confirmadas pela Covid-19, entre as quais 108 mil nos EUA e 30 mil no Brasil.

Em vista disso, o objetivo deste texto, para além de desvelar e refletir sobre '*What's going on?*', ou 'O que está acontecendo?', é debater sobre a forma desigual com que a pandemia se manifesta e sobre a existência da colonialidade, ou do que chamamos de Sul no Norte Global. Também, por meio dele, reafirmar o engajamento das autoras – professoras, pesquisadoras e brancas – na luta antirracista, antimachista e antixenofobia, com vistas a um posicionamento ativista transformador (STETSENKO, 2017) contra toda e qualquer forma de opressão e injustiça sociais. Concordamos com Taylor (2018) a respeito do fato de que a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

luta pela superação do racismo se dá de forma conjunta e solidária entre negros(as), imigrantes, latinos(as), indígenas, homossexuais, transexuais, trabalhadores e trabalhadoras brancos(as), pobres e explorados(as).

Em termos metodológicos, procedeu-se à coleta diária de dados e informações durante os meses de março e junho de 2020, em meios de comunicação estadunidenses e brasileiros, em especial nos relatórios oficiais disponibilizados pela Prefeitura de Nova Iorque. Os dados foram analisados à luz de discussões coletivas, a partir do referencial teórico crítico, com os pesquisadores dos seguintes grupos de estudos: a Peer Activist Learning Community (Palc), da City University of New York, o Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Infância (Getei) e o Grupo de Estudos Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação (Digite), ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, destacamos o contexto da cidade de Nova Iorque, caracterizada pela organização territorial segregada e pela síntese de diferentes opressões e explorações. Em seguida, a partir dos dados coletados, refletimos sobre a existência do Sul no Norte Global a partir de reflexões sobre classe social, raça/etnia e gênero/sexo. Por último, destacamos que a crise da Covid-19 é fruto das desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista (MARX, 2013), caracterizado pelo colonialidade (QUIJANO, 2019) e pela necropolítica (MBEMBE, 2018), decorrentes do avanço do neoliberalismo, que aprofunda a exploração no trabalho, assim como o racismo, a pobreza, a violência de gênero e outras opressões, sobretudo em grupos sociais historicamente explorados e colonizados.

Esse colonialismo, manifesto nas formas de contratação terceirizadas, precarizadas e uberizadas, nas quais trabalhadores(as) considerados(as) essenciais não desfrutam do direito à quarentena nem mesmo no Norte Global, é um dos problemas a serem enfrentados pela esfera educacional, entendida de forma ampla, e não restrita à escola. Se a educação não é a panaceia social, conforme sentencia Meszáros (2008), também é certo que nenhuma sociedade sobrevive sem uma educação baseada em valores correspondentes aos seus interesses. Nesse sentido, uma educação crítica, transformadora, posicionada, anticapitalista e decolonialista pode contribuir para a superação dessa realidade, problematizando essas desigualdades e favorecendo o posicionamento ativista transformador por parte de grupos historicamente oprimidos (STESENKO, 2017; FREIRE, 2019).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O contexto do "epicentro" da pandemia

Símbolo da ideologia da liberdade individual como expressão de um modo de vida considerado rico e libertário no Norte Global, a densa cidade de Nova Iorque vive dias catastróficos durante a crise causada pela Covid-19, com ruas vazias, lojas, restaurantes e comércios fechados, além do barulho constante e ensurdecedor de ambulâncias que percorrem diuturnamente as ruas. Estima-se que cerca de 2,7 mil pequenos comércios faliram e que 87% dos estabelecimentos restantes não possuem condições de pagar seus aluguéis. O índice de desemprego ultrapassa 30%, e há um movimento de 'fuga' da população branca, rica e privilegiada para casas de campo e de praia localizadas em pequenas cidades distantes dos grandes centros urbanos norte-americanos. Especuladores estimam uma forte crise imobiliária, com possibilidade de tonar Nova Iorque uma cidade fantasma, tal qual a falência da indústria automobilística fizera com Detroit há poucos anos. Com o fechamento dos comércios e o esvaziamento das ruas, ganham destaques os invisíveis: milhares de moradores(as) de ruas, a maioria negros(as), pedindo comida e dinheiro.

Com quase a metade da população do Estado, a cidade é composta pelos bairros Brooklyn, Queens, Manhattan, The Bronx e Staten Island, conforme ilustrado na Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – População dos bairros de Nova Iorque, EUA – 2018

Bairros da Cidade de Nova Iorque					
Bairro	**População Estimada (2018)**	**Renda bilhões (US$)**	**Renda *per capita* (US$)**	**Área (km^2)**	**Pessoas/km^2**
The Bronx	1.432,132	42.695	29,200	109.04	13,231
Brooklyn	2.582,830	91.559	34,600	183.42	14,649
Manhattan	1.628,701	600.244	360,900	59.13	27,826
Queens	2.278,906	93.310	39,600	281.09	8,354
Staten Island	476,179	14.514	30,300	151.18	3,132
Cidade de Nova Iorque	**8.398,748**	**842.343**	**97,700**	**783.83**	**10,947**

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Estado de Nova Iorque	19.745,289	1.701.399	85,700	122,284	159

Fonte: New York (2020).

Segundo a Tabela 1, o bairro de Manhattan possui a maior densidade populacional da cidade. Presos à aparência, poderíamos olhar para os números gerais de atingidos pela Covid-19 e explicá-los pela densidade populacional. Mas, como diria Marx (2013), os dados gerais de uma população são apenas a aparência de um fenômeno. É preciso ciência para compreender como os discursos veiculados na sociedade podem distorcer nossa compreensão da realidade. Nesse sentido, vejamos os dados a seguir (Figura 1) sobre a contaminação da Covid-19 em cada bairro de Nova Iorque:

Figura 3: Número de casos por bairro em Nova Iorque.

	Rate per 100,000 people	Count
The Bronx	1,835	27,014
Staten Island	1,830	9,166
Queens	1,494	37,447
Brooklyn	1,197	32,499
Manhattan	845	15,952
Citywide		122,148

Fonte: https://www1.nyc.gov/site/doh/covid/covid-19-data.page. Acesso em 17 de abril de 2020.

De acordo com os dados da Figura 1, o maior índice absoluto de contaminação se encontra no Queens, seguido por Brooklyn, The Bronx, Manhattan e Staten Island. Como podemos observar, contrariando afirmações superficiais sobre densidade populacional, não é de Manhattan (bairro mais denso e mais rico de Nova Iorque, cuja renda média é dez vezes maior do que a do segundo bairro mais rico) o maior índice de contaminados pela Covid-19, e sim do Queens, onde residem milhares de imigrantes latino-americanos(as), muitos(as) em situação ilegal/indocumentada, que constituem a força de trabalho mais barata e sujeita ao subemprego. Em seguida, aparece o Brooklyn, bairro também caracterizado pela forte diversidade cultural, pela mistura étnica entre migrantes de diferentes locais do mundo e pelo alto índice de afro-americanos(as) e latinos(as). Em terceiro lugar, figura a região do

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

The Bronx, tradicionalmente conhecida pela maior concentração de negros(as) americanos(as) da cidade, seguida da de imigrantes latinos(as).

O cruzamento dos dados da Tabela 1 com os da Figura 1 nos leva a questionar a relação entre pandemia, raça e classe social. Embora o discurso veiculado inicialmente pelas mídias e pelos políticos de várias partes do mundo afirme que 'pandemias e vírus não escolhem classe social', a concentração do número de atingidos nos bairros de imigrantes trabalhadores(as) e de negros(as) evidencia que os recursos para a proteção contra o contágio e a recuperação econômica são apropriados de forma desigual e condicionados pelas condições de vida, que servem de critério para a decisão sobre quem deve morrer ou viver.

Nesse mesmo sentido, destacamos os pacotes trilionários de ajuda destinados aos bancos e aos grandes empresários, no Brasil, nos EUA e no mundo. Em contraponto, aos(às) pobres, negros(as), imigrantes, trabalhadores(as) e deficientes, residentes nas localidades mais desvalorizadas, além de migalhas que não atingem o mínimo necessário, restam inúmeros obstáculos ao acesso, como a burocracia e as filas, locais onde o risco de contaminação é ainda mais elevado.

Segundo Taylor (2018), o capitalismo é um sistema baseado na exploração de muitos por poucos privilegiados. Sua base está assentada sobre uma forte desigualdade social, que se utiliza de ferramentas requintadas para dividir a maioria explorada. Com base no mito da escassez e usando do racismo e do colonialismo para espoliar, explorar, dominar e escravizar, cria uma competição entre os explorados, colocando-os uns contra os outros. Divididos pela cor da pele, pela origem, pela religião ou pelo sexo, deixam de lado a luta unificada da maioria contra a minoria. O sentimento de privilégio (real e verdadeiro) confunde os brancos, que passam a não se identificar com as pautas dos não brancos. O inverso também ocorre, e não brancos também não se identificam com as pautas dos brancos explorados e membros da classe trabalhadora. As formas confundem e criam uma falsa aparência, que, no fundo, diante da fragmentação dos explorados, beneficia apenas os exploradores.

Essa ideologia da supremacia branca tem surtido efeitos sobre os EUA, fato observável nos dados sobre violência, pobreza e qualidade de vida. Nesse sentido, Taylor (2018) mostra como, nos lugares em que a ideia da supremacia branca prosperou, o movimento trabalhista declinou e instituiu-se uma verdadeira guerra entre brancos e não brancos. Ainda segundo a autora, a forma como a teoria racial e a ideologia da supremacia

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

branca foram implementadas nos EUA (sob fortes financiamentos da Fundação Ford) culminou na disseminação de uma abordagem superficial do problema racial, tomada pelo sentimento de ódio e pela competição entre brancos e negros.

Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil (vice-campeão mundial em desigualdade social), é lugar-comum o desenvolvimento da necropolítica (MBEMBE, 2018), caracterizada pelo genocídio de jovens negros(as) e pobres da periferia, em grande parte exterminados(as) pela violência policial. Conforme Gonzalez (2018) e Nascimento (1978), quanto mais pobre é a população, maior porcentagem de negros(as) ela tem. Ou seja, categorias como raça e classe se entrecruzam e evidenciam que o fato de ser negro(a) ou imigrante não pode ser entendido fora do contexto e das relações sociais em que se vive, tanto no Sul quanto no Norte Global, compondo a manifestação contemporânea de colonialidade ou (neo)colonialismo. Conforme Quijano (2019, p. 151):

> La colonialidade es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y se mundializa a partir da América.

Se, no passado, o sistema colonial tinha na escravidão de negros(as) e índios(as), no roubo de recursos naturais das colônias, no genocídio, no estupro e na violência contra mulheres e povos originários o elemento central da acumulação primitiva capitalista (MARX, 2013), hoje as grandes metrópoles foram substituídas por grandes transnacionais, sediadas em países do Norte Global, cuja principal forma de valorização se dá nos mercado de ações e na exploração dos recursos naturais, da força de trabalho e das *commodities* nos países do Sul, a exemplo do que acontece na América Latina e na África. Com o crescimento do fluxo migratório internacional, sobretudo da população desempregada de países em crise ou em guerra, também se cria no interior dos países ricos do Norte Global um muro que divide o Norte, da elite branca supremacista, e o Sul, de latinos(as) e negros(as) explorado(as) e sem direitos garantidos, vítimas do novo Coronavírus e daquilo que Mbembe (2018) chama de necropolítica.

Para Mbembe (2018), a necropolítica se caracteriza pelo poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. É executada por meio de sofisticadas tecnologias, usadas para controlar as populações pobres, consideradas uma ameaça social. Assim, 'deixa-se' que

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

alguns morram e protegem-se os outros. O corpo 'matável' é geralmente definido pelo critério da raça; logo, os não brancos são mais 'matáveis' do que os brancos, independentemente da classe. O autor explica que o uso desse termo tem a função pedagógica de demonstrar, no mundo contemporâneo, as mais diversas formas com que se revestem as estruturas criadas para matar, controlar e destruir vidas. Ou seja, certas vidas valem mais do que outras, e aquelas que podem ameaçar a manutenção do *status quo* e da propriedade privada capitalista devem ser controladas.

Se, por um lado, toda sociedade necessita de normas gerais para regular a vida social, por outro, a atual forma social cria espaços de morte, transformados na principal forma de controle e dominação. Mbembe (2018) afirma que quem morre em espaços como estes são grupos geralmente selecionados pelo critério biológico e com base no racismo. O mecanismo é sempre o mesmo: determinado grupo aparece como inimigo nos discursos gerais – midiáticos, políticos e fictícios –; em seguida, seu extermínio aparece como solução para o que a burguesia intitula de paz. Assim, a violência é justificada como um 'mal necessário', ou melhor, como mecanismo de segurança e de manutenção da paz burguesa e do direito à propriedade privada. O mesmo poderia ser dito do controle policial e militar existente nas fronteiras dos EUA com México, da guerra norte-americana contra o Islã e da violência policial nas favelas e periferias do Brasil e do mundo, onde predominam populações não brancas.

Voltando aos dados sobre a cidade de Nova Iorque, observamos que é exatamente nos bairros em que os(as) trabalhadores(as) migrantes de origem latina e negra residem que se encontram os maiores índices de concentração da Covid-19, evidenciando que a ocupação do espaço e do território não é neutra, mas sim a expressão das forças sociais em disputa (VENDRAMINI; CONDE, 2020). Segundo Milton Santos (1993, p. 81), o valor de cada pessoa depende do lugar em que ela está, pois "[...] o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território".

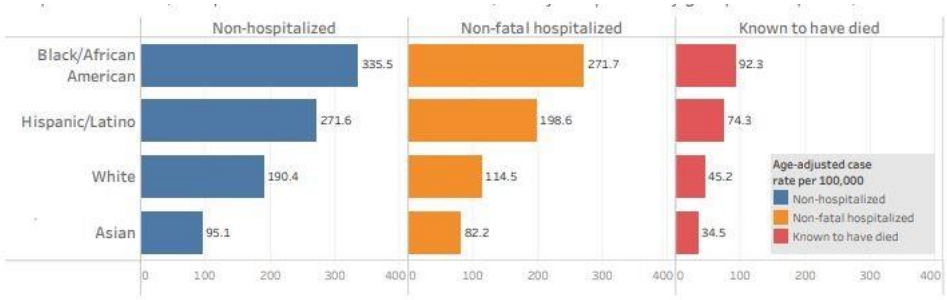
O Sul no Norte Global: manifestações da Covid-19 em relação à raça, ao sexo/gênero e à classe

Produto da segregação social e racial monstruosa e intrínseca à história dos EUA, a população negra nova-iorquina, seguida pelos imigrantes latino-americanos, compõe o grupo social mais severamente atingido pela Covid-19:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Figura 4: Contaminados, curados e mortos pelo COVID-19 por origem racial



Fonte: https://www1.nyc.gov/assets/doh/downloads/pdf/imm/covid-19-deaths-race-ethnicity-04162020-1.pdf. Acesso em 20 de abril de 2020

Observamos que, nas três categorias sistematizadas (doentes não hospitalizados; doentes hospitalizados e curados; e mortos registrados), os(as) negros(as) americanos(as) e os(as) imigrantes latinos(as) são os maiores grupos de atingidos, seguidos(as) dos(as) brancos(as) americanos(as) e dos(as) asiáticos(as). A relação entre doentes não hospitalizados, curados e mortos é o dobro entre negros(as) americanos(as) e imigrantes latinos(as) do que entre brancos(as) e imigrantes asiáticos(as).

Conforme Wilhians (2020), os dados da Covid-19 expressam o racismo e a exploração estrutural e institucional presentes em três aspectos: 1) no número de contaminados, em virtude de a população negra (e latina) ter menos condições de realizar quarentena, por viver nas piores condições de trabalho, renda e moradia; 2) no número dos que conseguem atendimento e tratamento: num país sem sistema público universal de saúde (paraíso dos planos privados, com altíssimo índice de endividamento pessoal por tratamentos de saúde), negros(as) e imigrantes são impedidos(as) de acessar os serviços de tratamento; 3) no número de curados e de mortos: após acessarem o serviço dos hospitais, ocorre uma segregação, oriunda do fato de os(as) médicos(as) e enfermeiros(as) serem formados(as) para atender brancos(as) e ricos(as), critério que pesa na hora de escolherem quem deverá ser tratado primeiro. Também são comuns os casos de médicos(as) que entendem que os(as) negros(as) possuem mais resistência à dor do que os(as) brancos(as) e, por isso, utilizam dozes menores de anestésicos durante procedimentos cirúrgicos ou tratamentos.

O autor e ativista ainda destaca que os dados sobre os contaminados devem ser interpretados cuidadosamente, pois o problema racial é errônea e comumente atribuído pela supremacia branca à origem biológica e hereditária – ou seja, há uma nova eugenia operante

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

–, quando, na realidade, ele é produto de uma estrutura social desigual, racista e xenófoba, que condena pobres, negros(as) e latinos(as) às piores condições de vida e de acesso à saúde, alimentação, moradia e direitos (WILHIANS, 2020).

Os discursos de eugenia, que lamentavelmente ainda se fazem presentes na vida política e na ciência, em razão do avanço da crise capitalista e do pensamento conservador da elite branca no Norte Global, mostram uma ideia de supremacia branca originalmente veiculada pelos colonizadores que escravizaram os nativos na América, na África e na Ásia. Nos territórios invadidos, alimentaram uma subjetividade que alude à ideia de que o homem branco e europeu é superior aos outros humanos. Essa noção de colonialidade e racismo, ainda presente nos dias atuais, tem um efeito devastador, que subalterniza, inferioriza e mata quem não se enquadra no padrão ocidental higienista (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGEL, 2007) e justifica a exploração e a expropriação dos não brancos. Nesse caminho, a maior parte das pessoas negras e dos(as) imigrantes (latinos/as, no caso dos EUA) está submetida às piores condições de vida e de trabalho, inclusive no Norte Global, como evidenciado pelos dados da cidade de Nova York. Assim, não brancos(as) são impossibilitados(as) de manter o distanciamento social, de ficar em casa e de ter acesso à boa alimentação e aos produtos de sanitização. Nos EUA, assim como no Brasil, as maiores taxas de hipertensão, diabetes e doenças cardíacas também se encontram entre a população negra, todas elas relacionadas às condições de vida, especialmente à falta de acesso à alimentação saudável e aos serviços de saúde (GASPER, 2020).

O problema ganha proporções ainda maiores quando percebemos que os EUA são o país com o maior índice de imigrantes do mundo (sobretudo de países asiáticos e latinos), a maioria dos quais permanece trabalhando ilegalmente e é submetida às piores condições de trabalho, compondo uma parcela disposta a aceitar, por necessidade, os trabalhos mais vis e os piores salários. Assim, a quarentena, além de ser possível apenas para uma pequena parcela da população, requer certas condições de infraestrutura, como, por exemplo, a manutenção das prateleiras dos supermercados cheias, para que todos os que possuam condições de comprar consigam se manter em casa e bem alimentados. Mas quem produz esses alimentos e materiais? No interior dos EUA, cerca de 80% da produção agrícola têm como base a exploração de milhares de imigrantes latino-americanos(as) ilegais e sazonais, considerados(as) trabalhadores essenciais durante a pandemia, não obstante sejam os(as) principais atingidos(as) pela Covid-19 no interior do país. Mas como poderia um trabalho

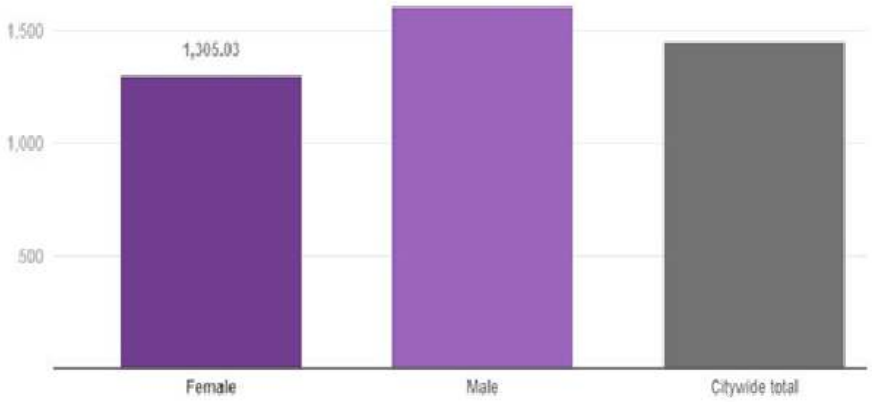
RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

essencial ser realizado por um(a) migrante ilegal? Essa contradição, insolúvel pela base de exploração do trabalho capitalista, foi revelada pelo New York Times (JORDAN, 2020) em reportagens que mostraram fazendeiros americanos reclamando de que as deportações de imigrantes de 2017 elevaram os salários dos trabalhadores rurais e diminuíram as taxas de lucro (VENDRAMINI; CONDE, 2020).

Durante a crise da Covid-19, as questões que envolvem sexo/gênero, entendidas para além da determinação biológica e feminina, também merecem uma atenção especial, que suplante a aparência. Os dados oficiais divulgados pela Prefeitura de Nova Iorque evidenciam que o número de mulheres contaminadas é menor do que o de homens:

Figura 6: Número de contaminados/as por sexo na Cidade de Nova Iorque



Fonte: https://www1.nyc.gov/site/doh/covid/covid-19-data.page. Acesso em 20 de abril de 2020.

Não fossem os elementos históricos que envolvem o trabalho feminino e reprodutivo, os dados poderiam evidenciar um favorecimento inato do sexo feminino entre as pessoas contaminadas. Entretanto, a história mostra que, desde os primórdios da acumulação primitiva de capital, as mulheres foram impedidas de acessar o trabalho remunerado e permaneceram mais restritas ao trabalho privado, doméstico e de cuidados, partes essenciais da reprodução familiar e do futuro do trabalho explorado na sociedade capitalista (FEDERICI, 2014).

Impossibilitadas de acessar o trabalho assalariado, fato intensificado pelos cercamentos da acumulação primitiva e pelo desenvolvimento do trabalho industrial, a concentração da pobreza se tornou maior entre as mulheres. Embora quase a metade da força de trabalho remunerada no mundo, hoje, seja formada por mulheres, elas ficam com pouco

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

mais de 10% da riqueza produzida mundialmente. Quando entram no mercado de trabalho, além de assédio e violências constantes, recebem salários mais baixos e exercem cargos de menor prestígio e poder de decisão (HIRATTA, 1993). Quando há divisão de tarefas domésticas, as mulheres permanecem desempenhando o trabalho privado de reprodução e cuidados (cozinhar, passar, lavar, atender, educar e dar afeto), enquanto os homens costumam assumir as compras, pagar contas, entre outras atividades que implicam sair de casa e circular socialmente (CONDE, 2018).

Nesse sentido, embora o gênero não possa ser pensado sem referência ao sexo, ele vai além da esfera biológica, uma vez que a cultura é o que conforma o padrão do que entendemos por mulheres ou homens. O mesmo raciocínio pode ser estendido à raça e à classe. Ambas não podem ser unicamente definidas pelas esferas econômica ou biológica, mas sim pela identidade e a subjetividade daqueles que vivem a condição de sua classe e de sua raça (SAFFIOTTI, 2013; SHIELDS, 2020).

A pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus tem mobilizado um gigantesco trabalho nas áreas dos cuidados e da saúde. Conforme relatório recém-publicado pela ONU Mulheres Brasil (MLAMBO-NGCUKA, 2020), cerca de 70% da força de trabalho do setor de saúde é composta por mulheres, proporção que alcança 85% na enfermagem. Ou seja, o trabalho de cuidados, majoritariamente desempenhado por mulheres, está sendo fortemente impactado pela pandemia. Expostas ao risco constante de contaminação, têm se tornado comuns as paralisações e mobilizações em prol de equipamentos de proteção de qualidade e em número suficiente.

Como o trabalho de cuidados é social e economicamente desvalorizado, cuidadoras e enfermeiras frequentemente acumulam vários empregos. Tanto nos EUA como em outras partes do mundo, as mulheres pobres, negras e latinas constituem a principal força de trabalho em atividades que requerem cuidados, pelas quais perpassam claramente o racismo e o colonialismo, que destinam a certos grupos femininos posições de menor prestígio e remuneração.

Também a desvalorização do trabalho de cuidados é reflexo da desvalorização histórica da esfera da reprodução no sistema capitalista, na qual o trabalho produtivo, majoritariamente desempenhado por homens fora da esfera doméstica, recebe maior prestígio e valorização monetária. Essa lógica despreza a inexistência real da dicotomia entre

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

natureza e cultura, objetividade e subjetividade, produção e reprodução e se manifesta nas compreensões binárias e equivocadas sobre classe e sexo/gênero ou classe e raça.

Além disso, o aumento do isolamento, dos cuidados e dos contaminados impacta a vida feminina, constantemente dividida entre duplas/triplas/quádruplas jornadas de trabalho. Os cuidados são agora redobrados entre os idosos da família (mais vulneráveis) e os filhos (sem escola nem espaços de socialização fora de casa). Quando os homens em idade produtiva de trabalho adoecem, são geralmente cuidados pelas mulheres, sejam elas companheiras, amigas, irmãs, mães, filhas, avós ou esposas. Nesses trabalhos, constituem o *front* de batalha, portanto estão mais expostas e sobrecarregadas com a pandemia. Em todos os casos, as mulheres pobres e trabalhadoras, por não terem condições de pagar pelo serviço de outras cuidadoras nem por outros serviços essenciais, são mais afetadas e sobrecarregadas, sejam elas negras, latinas ou brancas.

Conforme Federici (2014), a questão do cuidado, que sobrecarrega mulheres (sobretudo negras, latinas e pobres) desde o período colonialista da acumulação primitiva do capital, intensifica-se em momentos de crise (como a pandemia) e evidencia a importância da esfera da reprodução na família e na sociedade. Nesse sentido, os cuidados que as mulheres desempenham dentro de casa, nos hospitais e escolas são fundamentais para o futuro do trabalho na sociedade capitalista. A histórica desvalorização dessa esfera é reflexo de uma supervalorização do que gera lucro imediato, expressa em movimentos conservadores pela abertura de comércios e instituições fechadas durante a quarentena.

Como se não bastassem tais dados, permanecer em casa não significa estar segura. No mundo todo, o isolamento social tem culminado no aumento da violência doméstica: 30% na França, 18% na Espanha, 30% em Singapura, 50% no Brasil e 35% nos EUA (BORGES; LARA, 2020). Esse fato pode ser explicado pelo confinamento com companheiros violentos e altamente tensionados pela crise financeira e pela impossibilidade de prover o sustento familiar numa sociedade em que valores patriarcais e tradicionais cobram dos homens a responsabilidade principal pelo sustento da casa. A maior parte das violências ocorre na frente das crianças, em virtude das escolas estarem fechadas. As casas de acolhimento de mulheres em situação de violência também não estão aceitando novas moradoras por conta do risco de contaminação. Mais uma vez, é a mulher pobre e trabalhadora, negra e imigrante quem sofre os maiores efeitos da pandemia, o que evidencia como a realidade da crise gerada pela Covid-19 articula de forma muito evidente a relação

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

entre sexo/gênero, classe e raça como um todo estruturado, articulado e inseparável, expressão da forma combinada entre capitalismo avançado e colonialidade.

Considerações finais: a contribuição da educação para um posicionamento ativista transformador dos oprimidos contra o opressor

O/a leitor/a ingênuo/a poderá questionar sobre qual a relação da educação com os elementos, dados e reflexões destacadas no texto. Entendemos que se é papel da ciência ultrapassar a aparência, também é desvelar os véus ideológicos presentes em meios de comunicação de massa e em teorias burguesas racistas e xenófobas. Entender porque negros e latinos se contaminam e morrem mais de COVID-19 no interior de uma sociedade fundada na desigualdade social, no racismo e na exploração é fundamental para romper com discursos higienistas que explicam os problemas sociais com base em uma abordagem inatista que desconsidera as condições de vida da população que adoece.

A abordagem crítica e posicionada utilizada na análise dos dados presentes no texto é fundamental em práticas educativas voltadas à transformação social, sejam elas escolares ou não. É a partir dessas problematizações que o ensino e a ciência conseguem se conectar com a realidade de exploração e opressão da maior parte da população e oferecer ferramentas intelectuais que subsidiam o aparecimento do pensamento crítico nas novas gerações.

Os dados relatados e as problematizações realizadas sobre raça, classe e gênero, incitam à reflexão sobre a importância de uma educação anticolonialista/ anticapitalista. Desvelar "*What's going on*?" na vida real dos sujeitos do processo educativo é parte de uma abordagem educacional revolucionária e não bancária (FREIRE, 2019). Assim, a educação ativista e transformadora supera afirmações naturalistas/inatistas/individualistas acerca do que está acontecendo com os principais atingidos pela Covid-19 (STETSENKO, 2017; STETSENKO; SAWYER, 2020). Se a educação não muda o mundo, ela é um aspecto importante da formação humana, no qual se encontram as intencionalidades capazes de impulsionar nossas ações e ativismos críticos contra o *status quo*, a colonialidade, o racismo e o machismo. De forma geral, a educação pode servir ao consenso ou ao dissenso, à manutenção ou à transformação. Suas ferramentas intelectuais podem servir para criar seres inteligentes e habilidosos, mas destituídos de um posicionamento crítico sobre o que está acontecendo na vida real, tal como desvelado por este texto.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 286 a 303, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Conforme Gramsci (1968), a educação não pode ser apenas um meio de instrução técnica e retórica. O educador precisa ser verdadeiro e, num clima de liberdade, superar a mera instrução desenvolvendo o caráter dos estudantes na luta contra a injustiça social. Na opinião do autor, educadores medíocres podem conseguir que estudantes se tornem mais instruídos, mas não serão verdadeiramente cultos e críticos. A escola e a educação precisam ser ligadas à vida e compor uma verdadeira arma da crítica (MARX, 2013).

Assim, este texto, elaborado a partir de dados sobre a manifestação da Covid-19 em Nova Iorque, epicentro da pandemia nos Estados Unidos da América, durante o primeiro semestre de 2020, revela a forma desigual com que ela atinge pobres, negros(as) e migrantes, evidenciando a existência de um 'muro' colonialista separando o Sul dentro do Norte Global. Há um Sul não branco e oprimido que tenta respirar dentro do Norte Global, evidenciando que as últimas palavras de Floyd que inspiraram nosso título, canalizam milhares de vozes negras e latinas, tal qual expressam os dados e as reflexões ao longo deste texto. As mulheres também são fortemente afetadas pelo histórico papel de cuidadoras a elas atribuído e pela violência doméstica à que estão submetidas durante o confinamento com companheiros violentos.

Referências

ALLEN, Garland E. Essays on science and society: Is a new eugenics afoot? **Science**, v. 294, n. 5540, p. 59- 61, oct. 2001. Disponível em: https://bit.ly/3o1TpEu. Acesso em: 20 ago. 2020.

BORGES, Beatriz; LARA, Walace. Violência física e sexual contra as mulheres aumenta durante o isolamento social provocado pelo coronavírus. **G1**, [*S. l.*], 13 abr. 2020. Disponível em: https://glo.bo/3l6WO3i. Acesso em: 20 abr. 2020.

CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan von. **Resistir, (Re) Existir e (Re)inventar a Educação Científica e Tecnológica**. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3l6NlZx. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santigo; GROSFOGEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2007.

CONDE, Soraya Franzoni. As condições de trabalho de professores de educação infantil em Santa Catarina, Brasil. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, p. 165-167, 2018. Disponível em: https://bit.ly/39fekQw. Acesso em: 20 ago. 2020.

DAVIS, Angela. **Women, race and class**. Los Angeles: Los Angeles book review, 1983.
FEDERICI, Silvia. **Calibã and witch**: women, body and primitive accumulation. New York City: Autonomedia, 2014.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GASPER, Phil. The return of scientific racism. **ISR**, [*S. l.*], Issue #110: Critical Thinking, 2 may 2019. Disponível em: https://bit.ly/39fC9Ys. Acesso em: 20 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Organizado e editado pela União Coletiva Pan-Africanista. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira. 2004.

HARVEY, David. Anti-Capitalist Politics in the Time of = 6-19. **David Harvey**, [*S. l.*], 19 mar. 2020. Disponível em:https://bit.ly/2KAFQO0. Acesso em: 27 abr. 2020.

HIRATTA, Helena. Paradigmes du travail: um "point de vue transversal". **Paradigmes Du Travail. Futur**., Paris, nº 16, 1993. Disponível em: https://bit.ly/39kNWVx. Acesso em: 20 ago. 2020.

JIANG, Manyu. The reason Zoom calls drain your energy. **BBC News**, London, 22 apr. 2020. Disponível em: https://bbc.in/37gRTbc. Acesso em: 24 abr. 2020.

JORDAN, Miriam. Farmworkers, mostly undocumented, become 'essential' during pandemic. **New York Times**, New York, 2 apr. 2020. Disponível em: https://nyti.ms/366Dhvy. Acesso em: 2 abr. 2020.

LORDE, Audre. Age, race, class, and sex: women redefining difference. **Sister Outsider**, Trumansburg, NY, p. 114-123, 1984. Disponível em: https://bit.ly/3m8jUHW. Acesso em: 20 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo, Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, Culture & Society**, [*S. l.*], v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MLAMBO-NGCUKA, Phumzile. Violência contra as mulheres e meninas é pandemia das sombras, afirma diretora executiva da ONU Mulheres. **ONU Mulheres Brasil**, [*S. l.*], 7 abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/2HHZlDm. Acesso em: 24 abr. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

NEW YORK (município). **NYC Health**. COVID-19: Data. New York, 2020. Banco de dados sobre a pandemia de Covid-19. Disponível em: https://bit.ly/2Jf9xn8. Acesso em: 20 set. 2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

NOVA Iorque. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [*S. l.*: *s. n.*], 2010. Disponível em: https://bit.ly/3q0ECMp. Acesso em: 20 mar. 2020.

QUIJANO, Anibal. **Em torno a la colonialidade del poder**. Buenos Aires: Edições del Signo, 2019.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SHIELDS, Stephanie A.; BHATIA, Sunil. Darwin on race, gender, and culture. **American Psychologist**, [*S. l.*], v. 64, n. 2, Special issue: Charles Darwin and Psychology, p. 111-119, 2009. Disponível em: https://bit.ly/3fAR9Bp. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVEIRA, Daniel. Coronavírus e desafios a prevenção: Brasil tem 31,3 milhões sem água encanada e 11,6 milhões em casas superlotadas. **G1**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2020. Disponível em: https://glo.bo/366HaR0. Acesso em: 20 set. 2020.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind**: Expanding Vygotsky approach to development and education. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

STETSENKO, Anna; SAWYER, Jeremy. Culture and Development. **SAGE Publications**, Thousand Oaks, v. 2, p. 211-213, 2016. Disponível em: https://bit.ly/37agZIC. Acesso em: 20 set. 2020.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. Tradução: Maíra Mee. **Revista Outubro**, Rio de Janeiro, n. 31, 2º sem. 2018. Não paginado. Disponível em: https://bit.ly/2KAf4oW. Acesso em: 20 set. 2020.

VENDRAMINI, Célia; CONDE, Soraya Franzoni. Vítimas do Coronavírus: a classe trabalhadora migrante. **Portal Desacato**, [*S. l.*], 30 abr. 2020. Disponível em: https://bit.ly/39eW9dL. Acesso em: 5 maio 2020.

WALLACE, Robert G. **Big farms make big flu**: dispatches on infectious disease, agribusiness, and the nature of science. New York: Monthly Review Press, 2016.

WILHIANS, J. Letter to Major Bill de Blasio. **Inquiry regarding disparities in COVID-19 testing.** April/2nd/2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Corona Virus Disease. Weekly Epidemiological Update and Weekly Operational Update. **WHO**, [*S. l.*], 2020. Disponível em: https://bit.ly/3aKYj5E. Acesso em: 5 jun. 2020.

YANCY, George. Through the crucible of pain and suffering: African-American philosophy as a gift and the countering of the western philosophical metanarrative. **Educational Philosophy and Theory**, [*S. l.*], v. 47, n. 11, p. 1143-1159, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3q3NErX. Acesso em: 20 set. 2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Relatos de experiência docente: a atuação do professor no ensino remoto emergencial

Reports on teaching experience: the teacher's role in the emergency remote teaching

Informes de la experiencia docente: el papel del profesor en la educación remota de emergencia

Fátima Machado
Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: fatimamachado.rj@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7974-2781

Marcelo Martins
Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: marcelo.martins1@terra.com.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5016-064

Viviane Caldas
Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
E-mail: teachervivicaldas@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0180-7079

Resumo: A propagação mundial da Covid-19 e suas consequências ditaram um novo cenário para a educação. A necessidade de isolamento e distanciamento social fez com que as aulas presenciais fossem interrompidas e, então, o espaço escolar passou a existir mediado pelas novas tecnologias e meios digitais. Através de relatos de experiência de professores de instituições públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, este trabalho pretende postular como esses docentes estão se adequando ao uso da tecnologia e das ferramentas digitais para trabalhar no Ensino Remoto Emergencial, assim denominado. Por meio de uma abordagem qualitativa que engloba breves narrativas e opiniões coletadas em uma rede social, podemos mergulhar no momento presente e tecer reflexões para o futuro cenário da Educação. Os relatos resultam na importância de se despertar para a reflexão acerca da ascensão da cibercultura na sociedade atual e seus impactos na educação e para o papel do professor.
Palavras-chave: Professor. Covid-19. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract: The worldwide spread of the Covid-19 resulted in a new scenario for education. The need for isolation and social distancing interrupted face-to-face classes and, then, the school space has been made possible through new technologies and digital media. The narratives from teachers who work at public and private institutions in Rio de Janeiro show us how they have adapted to the use of technology and digital tools to work with the so-

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

called Emergency Remote Education. With these brief reports on their experience, which teachers posted on a social network, we can dive into the present moment and reflect upon the future of Education, considering the growing rise of cyberculture in today's society and its impacts on education as a way to debate the role of the teacher. Through a qualitative approach that encompasses brief narratives and opinions collected in a social network, we can dive into the present moment and weave reflections for the future scenario of Education. The reports result in the importance of awakening to reflect on the rise of cyberculture in today's society and its impacts on education and for the teacher.
Keywords: Teacher. Covid-19. Emergency Remote Teaching.

Resumen: La difusión mundial del Covid-19 resultó en un nuevo escenario para la educación. La necesidad de aislamiento y distanciamiento social interrumpió las clases presenciales y, luego, el espacio escolar se ha hecho posible a través de las nuevas tecnologías y los medios digitales. Las narrativas de los docentes de instituciones públicas y privadas en Río de Janeiro nos muestran cómo se han adaptado al uso de la tecnología y herramientas digitales para trabajar con la llamada Educación Remota de Emergencia. Con estos breves reportajes sobre su experiencia, que los docentes publicaron en una red social, podemos sumergirnos en el momento presente y reflexionar sobre el futuro de la Educación, considerando el creciente auge de la cibercultura en la sociedad actual y sus impactos en la educación como una forma de debatir el papel del profesor. Con enfoque cualitativo que engloba breves narrativas y opiniones recogidas en una red social, podemos sumergirnos en el momento presente y reflexionar sobre el escenario futuro de la Educación. Los informes dan como resultado la importancia de despertar para el pensamiento sobre el auge de la cibercultura en la sociedad actual y sus impactos en la educación y para el docente.
Palabras Clave: Profesor. COVID-19. Educación remota de emergencia.

Data de recebimento: 01/02/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.13643

Introdução

No início de março de 2020, surge no mundo uma emergência que coloca o cenário educacional brasileiro em cheque. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declara oficialmente que há uma pandemia causada pela mutação do vírus *Sars-Cov-2,* denominado Coronavírus ou Covid-19. A necessidade de isolamento social para a contenção do espalhamento do vírus afeta todos os setores e segmentos sociais, incluindo as escolas, que interrompem suas atividades também em março do mesmo ano. Vale ressaltar que algumas instituições sequer haviam começado o ano letivo.

O uso da tecnologia e do ensino remoto se tornam uma alternativa ou mesmo a única opção viável para que a escola não seja subtraída em definitivo da rotina dos alunos. Concomitante a esse cenário, os professores precisam se adaptar a uma nova modalidade e, segundo BEHAR (2020), “trocar o ‘botão’ para mudar de sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas.”

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Para situar-se no contexto atual, faz-se útil um breve esclarecimento sobre os conceitos de Ensino Emergencial Remoto, que pode ser confundido com Ensino a Distância (EAD) ou com o conceito de Educação Online. Entende-se como Educação a Distância ou EAD um modelo estruturado com um planejamento didático-pedagógico e estruturas que contemplam "uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas" (BEHAR, 2020).

Sobre a Educação Online, Santos (2019, p. 61–62) afirma que "não é uma mera evolução das práticas massivas de EAD" e sim um fenômeno inerente à cibercultura. A autora expressa bem a distinção na citação a seguir:

> O que caracteriza a educação a distância é principalmente a separação física entre os sujeitos aprendentes e/ou formadores e seus dispositivos e narrativas de formação, a exemplo dos conteúdos, tecnologias, objetos de aprendizagem e o próprio universo cultural e comunicacional dos sujeitos. Já no caso da educação online os sujeitos podem até encontrar-se geograficamente dispersos, entretanto, em potência estão juntos e próximos, compartilhando informações, conhecimentos, seus dispositivos e narrativas de formação a partir da mediação tecnológica das e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço a partir do AVA.

Já o ensino remoto emergencial tem caráter temporário e emergencial devido ao fato de que em aproximadamente três meses os professores tiveram de se adaptar a uma transformação que certamente precisaria de mais tempo para chegar a melhores práticas (BEHAR, 2020). Como características fundamentais, o Ensino Remoto Emergencial se desenvolve em tempo síncrono, por intermédio de videoaulas e de conferências web. As atividades vão adiante em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de maneira assíncrona.

A fim de saber mais sobre o ensino remoto emergencial, levantamos a seguinte questão em uma postagem no Facebook: "Como tem sido a atuação e a adaptação dos professores ao ensino remoto emergencial?". As respostas-relatos foram compartilhadas por professores de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro na rede social e nos servem como ponto de partida para subsidiar o pensamento e o debate sobre os caminhos traçados ao longo do período pandêmico. As narrativas abordam aspectos diversos do ensino remoto e considerá-las é uma forma de valorizar a função do contexto e o papel dos sujeitos na construção de sentidos.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A voz dos professores através de suas experiências circunscritas espaço-tempo desvela tensões, ressignificações, dúvidas, caminhos, tendências e possibilidades que possibilitam tecer análises e impulsionar reflexões sobre os novos formatos e meios encontrados para as aulas escolares durante o período da pandemia em que, também, emerge a discussão sobre a preparação e o papel dos professores que atuam em contextos digitais e remotos na era da cibercultura. Esses questionamentos nos permitem (re)pensar questões acerca da educação além dos muros físicos do espaço escolar, assim como considerar sobre os legados e impactos deste momento singular para os passos futuros na Educação do Brasil e do mundo.

A voz docente: relatos sobre o ensino remoto emergencial

A situação-limite imposta pelo contexto pandêmico para a educação que demandou uma ressignificação da sala de aula, não só de suas práticas, mas de como ela se apresenta no espaço-tempo e como os sujeitos (docentes e alunos), mediam e participam das interações e constroem possibilidades de construção de conhecimento. De acordo com Liberali (2020), a ação docente neste cenário:

> ...prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

Para melhor compreender os desdobramentos de um primeiro momento inserido nessa realidade, resgatamos o caráter dialógico da produção de conhecimento e trazemos à tona reflexões sobre a sala de aula a partir do discurso dos professores. Esses discursos precisam se fazer evidentes e são pontos chaves para analisar os legados e consequências deste momento singular.

Ao observar relatos de docentes do Ensino Fundamental II das redes públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro em interação com a postagem publicada na rede social Facebook, é possível evidenciar alguns posicionamentos em comum. Entre eles, podemos citar: a falta de familiaridade para o uso de ferramentas digitais; a ausência de formação ou tempo curto de treinamento para trabalhar nesse contexto; e as demandas exigidas pelo ensino remoto emergencial, como gravar vídeos, planejar atividades e adaptar conteúdo, muitas vezes personalizados para atender as especificidades de cada turma. A preocupação

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dos professores com o acesso dos alunos menos favorecidos às plataformas digitais também foi bastante citada nas postagens.

Na "marra"

Em relação às propostas de trabalho ou soluções apresentadas pelas escolas, sejam estas públicas ou privadas, a fim de atender ao ensino remoto emergencial, os professores apresentaram diferentes relatos, porém descrevem opiniões similares. É possível notar que as narrativas sobre essa questão, no geral, girem em torno da ausência de treinamento ou direcionamento das instituições, mas também perpassam a formação base do docente (P1, P2), a adaptação de professores mais velhos às novas tecnologias (P4), a crítica às políticas educacionais e ao sistema de ensino como um todo (P9 e P10).

> P1: Muita informação em pouco espaço de tempo e a preparação é na marra mesmo. (...) precisamos de (...) uma formação decente para todos os profissionais da educação.
> P2: (...) não estávamos preparados para trabalhar nesse ambiente. Não tivemos esse tipo de instrução em nossa formação.
> P3: (...) não me sinto preparada, não tenho habilidade para este tipo de trabalho. Não me sinto confiança na modalidade
> P4: (...) alguns professores, mais antigos, tiveram que se atualizar e aprender "na marra" a usar ferramentas nunca usadas antes.
> P5: Trabalhei na rede particular (...) e não me sentia preparado.
> P6: Não me sinto confortável, pois não houve preparo tanto para os alunos quanto para os professores.
> P7: Não houve treinamento, suporte, muito menos material e equipamento para desenvolver as atividades...
> P8: Vieram aulas on-line. Não, não estava preparada! Depois de anos dominando minha sala de aula, tive que aprender a dominar App, plataformas, montar avaliações, PPT... tudo informatizado! Loucura!
> P9: Contamos também com as forças políticas para que proporcionem a esses profissionais o treinamento necessário.
> P10: Não se trata de um desafio é uma emboscada onde nos tornamos vítimas de um sistema, que pretender nos usar, para ocultar o seu total despreparo...

Mediante o exposto, é importante salientar as competências necessárias na formação de futuros professores considerando a era da cibercultura: o fomento de um docente reflexivo que articule inovação, olhar crítico e teoria (TARDIF, 2014).

Novos papéis (ou muitos papéis)?

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Outro apontamento relevante e que merece destaque se relaciona ao redimensionamento do papel professor. Não obstante, reinventar, ressignificar e reconsiderar foram verbos recorrentes nos comentários feitos pelos professores.

> P11: Tive que me reinventar, ressignificar meu trabalho (...)
> P16: Tivemos (a equipe e eu) que reconsiderar a atuação e fazer um jogo "interativo" (...) Todas as aulas preparadas, com conteúdos e estratégias diferenciadas…
> P12: Tenho buscado outra forma de passar o conteúdo, de uma forma mais lúdica, com vídeos, música, quadrinhos e etc.
> P17: Alunos compartilham a tela deles com a turma e apresentam algum tema.

Embora as questões aqui levantadas necessitem de uma análise mais detalhada e aprofundada, elas demonstram brevemente uma direção importante para o professor, seus papéis e sua formação. Segundo Duran (2020):

> Da educação formal à aprendizagem ubíqua (onipresente, distribuída por toda parte, *on demand*), os professores deixaram de ser os únicos detentores da informação e, por esse motivo, seu papel está sendo ressignificado e reinventado. De transmissores da informação passaram a ser mediadores, coautores e curadores do conhecimento. Ainda que a transmissão faça parte do trabalho docente, na era digital os profissionais da educação são impelidos a se conectarem à inteligência coletiva, juntamente com seus alunos, nas redes sociais e comunidades virtuais de aprendizagem. (grifo nosso)

Num contexto social cada vez mais multissemiótico e interconectado, com diversas formas de se acessar conhecimento e informação, espera-se que o docente esteja preparado para guiar os alunos a um engajamento na construção de conhecimento, bem como usar e promover oportunidades de uso das novas mídias, percorrer e oferecer percursos de aprendizado variados e, não menos importante, colaborar com outros professores compartilhando ideias, atividades e planejamentos (KALANTZIS et al, 2016).

Diferenças sociais reforçadas

Soares e Santos (2012, p. 309) apontam que:

> A integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional impõe-se como uma exigência quase universal, embora venha se realizando de forma desigual, e até mesmo marginal, conforme as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais entre as regiões do planeta e do país, entre os grupos sociais e entre os indivíduos.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Além disso, segundo Liberali (2020, p.14), há uma preocupação com os descaminhos que a educação arrisca trilhar ao refletir o que a autora chama de necroeducação:

> Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando à exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida. (...) Para muitos alunos das comunidades mais pobres, (...) com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais.

Os relatos a seguir são de professores da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro.

> P12: Eu me sinto limitada tendo que elaborar atividades onde nem todos tem um bom acesso à internet ou um celular (tenho alunos de 1° ano ao 3°ano).
> P13: Embora haja a proposta de diversas atividades, através de vídeos e exercícios postados dentro de uma plataforma e enviados pelo wpp, nem todos os alunos possuem acesso. O retorno é muito baixo.
> P14: As ferramentas são excelentes, porém muitos não têm acesso à internet.
> P15: Os alunos reclamam muito. Dizem que não tem internet em casa, não fazem as atividades, não se interessam.
> P3: O ensino a distância requer autonomia de estudo e estrutura para que flua positivamente, por parte da família do aluno e as limitações são imensas, principalmente para o professor e o aluno da rede pública.
> P9: O grande desafio é contar com as forças políticas para que garantam o acesso à toda tecnologia aos alunos, bem como o pacote de dados necessário.

Observamos que os depoimentos dos professores corroboram com as concepções dos autores citados acima e evidenciam a preocupação dos professores com a democratização do acesso a equipamentos e conexão por parte dos alunos, não só para garantir a eficácia e o alcance de suas aulas, mas principalmente para que a educação não seja reprodutora de uma lógica excludente e segregadora.

O lado bom das coisas

Além do tom de lamento, que por vezes soa quase que como um pedido de socorro, alguns depoimentos também versam sobre pontos positivos e aspectos que podem se tornar um legado significativo no período pós-pandemia, como novas práticas de ensino, estratégias

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

e abordagens que integrem os caminhos disponíveis e possíveis para as relações de ensino-aprendizagem.

> P14: As ferramentas são excelentes...
> P4: (...) temos vistos talentos sendo descobertos neste tempo, oportunidades de novos estudos, principalmente os tecnológicos.
> P7: Transforma toda a parte pedagógica, mas é um incentivo ao novo. (...) Foi um estímulo a novos horizontes, novas formas de aprendizagem.
> P10: O maior benefício foi o reconhecimento da necessidade urgente de aprimoramento.
> P9: (...) vejo o ensino remoto como uma possibilidade real de ensino complementar na educação em geral. O ambiente virtual é uma realidade em todas as esferas e na educação não será diferente…
> P18: Sempre gostei de tecnologia e nesse momento ela tem sido grande aliada. Uso nas aulas algumas ferramentas tecnológicas que nos ajudam a sair da rotina. Os desafios são muitos (...) mas com criatividade e inovação podemos alcançar bons resultados.

Diante da necessidade de isolamento e consequente interrupção total das aulas presenciais, houve uma demanda de soluções e respostas imediatas para um contexto sem antecedentes na prática pedagógica. Enxergar os pontos positivos, encontrar caminhos factíveis e repensar soluções para trabalhar com os possíveis ecoam na fala dos professores acima, mostrando que situações emergenciais podem impulsionar para "a construção do inédito viável" (LIBERALI, 2020).

Algumas considerações

A verdade é que ninguém considerava prever os caminhos da educação que se desenharam por conta do cenário da pandemia. Educadores, pesquisadores e instituições não poderiam supor que o uso da tecnologia e dos meios digitais assumiriam o papel principal de uma hora para outra, ainda que fossem amplamente usados como complementares no processo ensino-aprendizagem. Igualmente, alunos, pais, responsáveis e a comunidade escolar como um todo também parecem ter recebido essa questão com surpresa, o que é compreensível sob certos aspectos, especificamente sobre perspectivas mais tradicionais social e historicamente construídas sobre a relação professor-aluno e sobre a forma como se aprende e como se ensina.

Os professores estavam adaptados à realidade da sala de aula presencial. Suas práticas giravam em torno do encontro. Uma parte considerável desses professores jamais havia recebido, pelo menos, algum tipo de capacitação ou instrução para esta nova demanda.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 304 a 312, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Tratou-se, portanto, em alguns casos, da adaptação daquilo que já se sabia fazer na sala de aula presencial para o ambiente virtual. Em outros, da potencialização do uso das ferramentas digitais para práticas centradas no aluno como figura ativa na construção do conhecimento. Em meio a isso, há a busca por superar as desigualdades de acesso e recursos, tanto por parte do corpo docente quanto dos alunos.

Resta, portanto, valer-se deste momento para refletir e (re)pensar no papel da educação no cenário atual, na atuação dos professores e nas relações de ensino-aprendizagem que se construirão a partir desse contexto. Com isso, cabe também avaliar como melhorar o preparo dos professores pautado em uma formação que acompanhe a realidade tecnológica que vivemos. E, acima de tudo, usar a educação, seja em qual for a modalidade, como forma de resistir às forças hegemônicas e de buscar um mundo mais justo e igualitário. De que formas? São muitas as possíveis respostas e, de certo, sendo uma questão recente, ainda há muito a investigar, avaliar e debater. Que este seja um convite para reflexões e que incite novas pesquisas e discussões.

Referências

BEHAR, P. **O Ensino remoto emergencial e a educação a distância.** Jornal da Universidade, Rio Grande do Sul, 2 jul. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 20 out. 2020.

DURAN, D. *Coronavírus viraliza educação on-line*. Jornal da USP, 18 mar 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/coronavirus-viraliza-educacao-online/ . Acesso em: 20 jul 2020.

KALANTZIS, M; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012

LIBERALI, F. **Construir o inédito viável em meio à crise do Coronavirus** – Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; SANTOS, E. Pesquisa-Formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019.

SOARES, C. SANTOS, E. **Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos.** In: ALVES, Nilda. Libâneo, José Carlos. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2012. (p. 308- 330).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Teatro no Projeto "Onda Online": uma experiência cênico-pedagógica na pandemia

Teatro en el Proyecto "Onda Online": una experiencia escénico-pedagógica en la pandemia

Theater in the "Onda Online" Project: a scenic-pedagogical experience in the pandemic

Maria Gabriela Teixeira de Freitas[1]
Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades, Universidade Federal Fluminense (UFF)
E-mail: teixeiramgabriela@gmail.com
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9393-4843

Resumo: No ano de 2020, a pandemia do Novo Coronavírus fez com que escolas de todo o mundo fechassem, impossibilitando a realização de aulas presenciais. Nesse cenário, a educação remota tornou-se necessária não apenas para a continuidade das atividades escolares, mas, sobretudo, para a preservação da relação dos estudantes com suas escolas, colegas e professores. O presente trabalho descreve e reflete sobre as experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas no Departamento de Teatro do Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro da cidade de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro, durante o ano de 2020, por meio do "Projeto Onda Online". O Projeto, devido à pandemia, proporcionou aos estudantes atividades ocupacionais remotas, de forma a preservar o vínculo do corpo discente com o curso durante o período de isolamento. Esta descrição registra e analisa as atividades direcionadas às turmas de preparatório e técnico, desenvolvidas pelo departamento, que constantemente atualizou suas propostas, tendo como perspectiva o futuro híbrido da educação e da produção cênica digital. Desta forma, o artigo pretende contribuir para a construção de um aporte teórico e metodológico a respeito do ensino remoto de teatro, um tema recente e evidentemente ainda pouco explorado por estudos acadêmicos.
Palavras-chave: Ensino de teatro. Ensino remoto. Produção cênica digital.

Abstract: In the year 2020, the New Coronavirus pandemic caused schools around the world to close, making it impossible to carry out face-to-face classes. In this scenario, remote education has become necessary not only for the continuity of school activities, but, above all, for the preservation of the students' relationship with their schools, colleagues

[1]Pesquisadora e professora de Teatro e Produção Cultural, Maria Gabriela Teixeira é Mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense e especialista em Docência no Ensino de Teatro pela UNIBF. Bacharel em Produção Cultural pela UFF, com formação técnica em Arte Dramática pelo Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro de Rio das Ostras.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

and teachers. The present work describes and reflects on the scenic-pedagogical experiences developed by the Theater Department of the Artistic Training Center in Music, Dance and Theater of the city of Rio das Ostras, in the State of Rio de Janeiro, during the year 2020, by through the “Onda Online Project”. Project that, due to the pandemic, provided students with remote occupational activities, in order to preserve the link of the student body with the course during the period of isolation. This description records and analyzes the activities directed at the preparatory and technical classes, developed by the department, which constantly updated its proposals, having as perspective the hybrid, fluid and flexible future of education and scenic production crossed by the digital medium. In this way, the article intends to contribute to the construction of a theoretical and methodological contribution regarding the remote teaching of theater, a recent theme and evidently still little explored by academic studies.
Keywords: Theater teaching. Remote teaching. Digital scenic production.

Resumen: En el año 2020, la pandemia del Nuevo Coronavirus provocó el cierre de escuelas en todo el mundo, imposibilitando la realización presencial -clases faciales. En este escenario, la educación a distancia se ha vuelto necesaria no solo para la continuidad de las actividades escolares, sino, sobre todo, para la preservación de la relación de los estudiantes con sus escuelas, compañeros y profesores. El presente trabajo describe y reflexiona sobre las experiencias escénico-pedagógicas desarrolladas por el Departamento de Teatro del Centro de Formación Artística en Música, Danza y Teatro de la ciudad de Rio das Ostras, en el Estado de Rio de Janeiro, durante el año 2020, por a través del “Proyecto Onda Online”. Proyecto que, debido a la pandemia, proporcionó a los estudiantes actividades ocupacionales a distancia, con el fin de preservar el vínculo del alumnado con el curso durante el período de aislamiento. Esta descripción registra y analiza las actividades dirigidas a las clases preparatorias y técnicas, desarrolladas por el departamento, que actualiza constantemente sus propuestas, teniendo como perspectiva el futuro híbrido, fluido y flexible de la educación y la producción escénica atravesada por el medio digital. De esta forma, el artículo pretende contribuir a la construcción de un aporte teórico y metodológico sobre la enseñanza a distancia del teatro, un tema reciente y evidentemente aún poco explorado por los estudios académicos.
Palabras Clave: Enseñanza de teatro. Enseñanza remota. Producción escénica digital.

Data de recebimento: 15/03/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14370

Introdução

No dia 12 de março de 2020, apenas duas semanas após o início das aulas, estudantes e professores do Curso Técnico de Teatro do Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro da cidade de Rio das Ostras, se encontraram presencialmente pela última vez. Naquela quinta-feira, ainda que não soubéssemos, estávamos diante não apenas de um extenso e difícil ano de pandemia, mas da transformação dos modos de ensino e do surgimento de novas experiências de vídeo-teatro, que se colocam na fronteira entre teatro e vídeo conferindo às práticas teatrais as possibilidades eletrônicas do vídeo. Pela

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

impossibilidade de aulas presenciais, a educação remota tornou-se necessária não apenas para a continuidade das atividades escolares, mas, sobretudo, para a preservação da relação de estudantes com suas escolas, colegas e professores. Atravessado por este contexto de descobertas, desafios e incertezas, o presente trabalho busca apresentar e refletir sobre as experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas pelo Departamento de Teatro do Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro da cidade de Rio das Ostras, ao longo do “Projeto Onda Online” realizado durante o ano de 2020.

Com cursos de nível técnico e básico nas habilitações de música, dança e teatro, o Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro, precisou se adequar ao novo cenário assim como as demais instituições de ensino pelo mundo, disponibilizando conteúdos e atividades online para seu corpo discente. A especificidade da escola que oferece formação em três linguagens artísticas, em dois níveis de ensino (básico e técnico), a diferencia da estrutura do ensino regular, cujas intervenções durante a pandemia já vêm sendo estudadas e registradas. Nesse sentido, o registro e a análise dessa experiência podem contribuir para o debate acerca da construção de um aporte teórico e metodológico sobre o ensino remoto de teatro, tema ainda pouco explorado e repleto de questionamentos.

Forçados de forma abrupta a aderir o sistema remoto, escolas e professores lançaram-se no ambiente virtual, construindo empiricamente ações, intervenções e metodologias de ensino online. A materialidade e a necessidade da presença no campo das artes fizeram com que sua adaptação ao ambiente virtual fosse carregada de especificidades. Desse modo, a avaliação dessas experiências, de seus sucessos e fracassos, torna-se essencial para a construção de contribuições teóricas e metodológicas necessárias à consolidação e ao futuro do ensino de teatro, em um contexto que aponta para a concretização de uma Educação Remota e Híbrida.

Assim, no presente trabalho, relato a experiência do Departamento de Teatro do Centro de Formação Artística ao longo do “Projeto Onda Online” com o objetivo de registrar e analisar os resultados das atividades remotas como forma de produzir suporte teórico que contribua para a realização de experiências futuras de ensino de teatro remoto e híbrido. Busco ainda captar a relevância do projeto para a preservação do vínculo do aluno com a escola, e com a prática artística, bem como as formas de produção, absorção e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

apreensão da arte por meio do ambiente digital, além da importância do mesmo para o dia a dia do aluno em confinamento.

Metodologia

Optou-se metodologicamente pelo enfoque nas atividades de ensino do Departamento de Teatro, com turmas de preparatório e técnico. Tal recorte se justifica pela especificidade de cada um dos três cursos oferecidos pela escola e por suas distintas abordagens ao longo do projeto, que demandam mais pesquisas para dar conta de suas complexidades. Além disso, o registro parte de minha experiência interna como professora de teatro na escola, durante o primeiro ano de pandemia. Assim, o trabalho consiste na descrição das atividades de ensino desenvolvidas pelo Departamento de Teatro e na análise dos seus resultados com base em relatórios documentados dos professores do departamento e dos alunos envolvidos. Em diálogo com recentes produções bibliográficas que abordam o tema da educação online e híbrida, especialmente no atual contexto de Pandemia.

O trabalho se divide em três partes. Na primeira, apresento o projeto “Onda Online” e sua estrutura inicial e em seguida, descrevo as atividades do departamento de teatro divididas por módulo e turma de acordo com a ordem cronológica de execução do projeto, analisando os resultados das atividades de cada módulo. Já na terceira e última parte, serão apresentadas as impressões de alunos e professores sobre o Projeto que se encontram em registros escolares documentados.

O Projeto “Onda Online”

Localizado na cidade de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro, o Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro criado em 2004 reúne cursos de nível básico e técnico nas áreas de formação em música, dança e teatro. Sediada em um prédio com arquitetura em forma de onda do mar, que comporta anualmente cerca de 900 alunos, a escola também precisou se adaptar ao ensino remoto durante a Pandemia do Coronavírus. No dia 15 de março, com apenas duas semanas de aulas, a cidade de Rio das Ostras foi colocada em quarentena. O ano letivo foi impactado diretamente, em primeiro lugar pela antecipação das férias de julho para a segunda quinzena de março. Em abril, com o prolongamento da quarentena e a interrupção do ano letivo, o “Projeto Onda Online” foi desenvolvido pela equipe de direção da escola e no mesmo mês entrou em vigor.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Com os cursos técnicos regidos pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro legalmente impossibilitados de aderirem ao modelo EaD, e com a falta de estrutura institucional para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino remoto, a escola optou temporariamente pela interrupção do ano letivo e adotou a realização de atividades online de caráter ocupacional. O projeto propôs o fornecimento de conteúdo teórico para todas as turmas, das três habilitações, através do portal da Fundação Rio das Ostras Cultura, órgão responsável pela gestão da escola, para que os estudantes pudessem seguir em contato com seu curso e com a escola. Deveríamos então, priorizar a disponibilização online de conteúdos teóricos textuais que também eram disponibilizados impressos na sede da Fundação, para alunos que não tinham acesso à internet. No entanto, também foi dada aos professores a opção de realizar atividades remotas com suas turmas, quando e se julgassem necessário e viável. Apesar da natureza ocupacional do projeto, desde o início, atentou-se para a possibilidade do aproveitamento da carga horária e dos conhecimentos fornecidos ao longo do mesmo, quando fosse possível o retorno do ano letivo.

Iniciado estritamente com caráter teórico, o “Onda Online” se remodelou ao longo de 2020, agregando outros projetos de caráter mais participativo e prático. Assim o foi nos projetos: "Feira da Onda Online”, uma adaptação do evento anual que abre a escola ao público da cidade, que assiste apresentações preparadas por alunos das três habilitações, e que este ano ocorreu a partir da publicação no Facebook da Fundação Rio das Ostras de Cultura, de trabalhos em vídeo orientados pelos professores de dança, música e teatro; o projeto “Luz, Câmera, Edição” que proporcionou aos alunos videoaulas sobre iluminação, edição e gravação de som de vídeos por aparelhos smartphone e sobre influência digital. Além de bate-papo com técnicos de som e de luz; e o ciclo conversas "É possível Viver de Arte" que realizou conversas entre estudantes, artistas profissionais e professores de artes sobre trajetória acadêmica e mercado de trabalho. Por último, o "Festival Onda Online", uma adaptação do festival anual de fim de ano onde os estudantes apresentam espetáculos de conclusão de ano no Teatro Popular da cidade, e que em 2020 foi realizado remotamente através do canal Youtube do festival, que reuniu 83 trabalhos de teatro, dança e música, ao vivo e gravados, durante três dias no mês de dezembro.

Diante da já citada especificidade e complexidade de cada um dos cursos, além das diferentes metodologias apresentadas por eles ao longo do projeto, este trabalho terá como foco a experiência do departamento de teatro, tendo em vista que uma abordagem que

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

envolvesse os três cursos exigiria um trabalho de maior extensão e complexidade. Portanto, na sequência será feita uma descrição do desenvolvimento do “Projeto Onda Online” pela equipe do curso técnico de teatro, expondo cronologicamente suas etapas e ações, evidenciando seus desafios e dificuldades, bem como analisando seus resultados.

“Onda Online” pelo Departamento de Teatro

As especificidades artísticas, técnicas e organizacionais dos três departamentos fizeram com que cada um dos cursos apresentasse abordagens e metodologias distintas a partir da proposta inicial apresentada pela direção. Estruturalmente o curso de teatro, é dividido em dois níveis de ensino: nível básico e técnico, sendo o básico constituído por duas turmas de preparatório, que qualificam estudantes para o ingresso no primeiro ano do curso técnico, e por turmas de educação infantil e juvenil a partir de 8 anos de idade. O curso técnico profissionalizante com dois anos de duração, se divide entre as turmas de primeiro e segundo ano.

Neste trabalho irei retratar especificamente nossa atuação com as turmas de preparatório e técnico, que destinadas à formação artística profissionalizante exigiram uma intervenção de maior complexidade e maturidade. Ao passo que as turmas de nível básico infantil e juvenil, tiveram trajetórias profundamente distintas das demais, necessitando serem abordadas em trabalho próprio.

Apesar do caráter ocupacional, ao qual estávamos sujeitos, nós do Departamento de Teatro (formado em 2020 por três professores e uma diretora artística), estávamos certos da necessidade de preservar ao máximo o vínculo do estudante com o curso e com o programa, de modo que não houvesse espaço para o afrouxamento da relação e comprometimento do corpo discente com sua formação artística. Sobretudo, entendíamos a urgência de assumir o lugar do artista, de pensar e compreender pela perspectiva da arte o cenário que estava posto: a pandemia e a produção artística que dela emergia.

Deveríamos assim encontrar um viés artisticamente e teoricamente ativo no espaço ocupacional, ainda que não soubéssemos como. Em face desse desafio repentino de articular o aprendizado online sobre uma arte caracterizada justamente pela presença, pelo contato, pelo jogo e por seu forte aspecto físico, o Departamento de Teatro, se atualizou constantemente ao longo do projeto. Nossa atuação se dividiu em dois módulos: *Módulo 1*

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

com forte caráter teórico e atrelado ao Portal da Fundação Rio das Ostras de Cultura, e *Módulo 2* que abriu espaço para o desenvolvimento de experiências artísticas.

Diante de inúmeras incertezas e inovações, e pela flexibilidade do ocupacional, optamos por assumir coletivamente as turmas de técnico e preparatório. Juntos, os três professores e a diretora artística, realizaram o planejamento e execução de cada módulo, de cada aula, de cada turma. Dividimos dúvidas, inseguranças, motivações, avaliações, e mais do que isso, pensávamos juntos nossa trajetória presente e suas potencialidades para o futuro.

Desta maneira, através da disponibilização de conteúdos no portal da Fundação, como recomendado pela escola, a equipe de teatro aderiu ao projeto dando enfoque na realização de estudos teóricos que conectaram o programa ao contexto de pandemia e distanciamento. Enquanto as duas turmas de nível técnico (1º e 2º ano) puderam se relacionar diretamente com os conteúdos abordados pelas disciplinas teóricas do currículo, as turmas de Preparatório puderam continuar seu contato inicial com a arte teatral, só que agora a partir de conhecimentos teóricos. Após levantamento feito pelos professores com suporte do WhatsApp e de dados fornecidos pela escola, a respeito dos recursos materiais dispostos pelos estudantes, e da disponibilidade e anseios dos mesmos, optamos por realizar encontros quinzenais de duas horas de duração, pela plataforma *Zoom* com as turmas de preparatório e técnico, para discutir ao vivo o conteúdo disponibilizado.

Já no primeiro módulo se mostrou extremamente necessário a proposição de uma abordagem experimental, que não se fechasse à uma estrutura pré-determinada ou conteudista, mas que se configurasse como uma abordagem adaptada às atuais circunstâncias. Esse fato foi observado especialmente a partir da contínua redução do número de estudantes participantes dos encontros, que revelavam dificuldades de assimilação do conteúdo pelo novo formato, além de problemas relacionados à falta de acesso à internet Wi-Fi e dificuldade de acesso à Plataforma da Fundação Rio das Ostras de Cultura, que se mostrava pouco intuitiva e carecia de objetividade.

Ainda que contássemos com a Plataforma da Fundação para a disponibilização de materiais para os estudantes, carecíamos de suporte e acompanhamento tecnológico institucional, sobretudo quando se fez necessário a realização de encontros virtuais com o corpo discente e com a equipe da escola. Não conhecíamos as ferramentas disponíveis na rede, o que colocou estudantes e professores em estado de vulnerabilidade.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Vulnerabilidade que ao longo do processo, especialmente no Módulo 2, nos fez assumir que também compartilhávamos o lugar de aprendizagem com os estudantes. Estávamos agora todos juntos na exploração e construção de novas práticas de ensino e de produção cênica digital. Concordando ambos os lados em não reproduzir estruturas próprias do modelo presencial. Em paralelo, seguimos orientados e conectados ao nosso programa, para que pudéssemos construir uma experiência academicamente aproveitável no retorno do formato presencial.

A fim de registrar este novo processo cênico-pedagógico que começamos a explorar, solicitamos a criação pelos estudantes do “Caderno do Ator”. No Caderno o estudante deveria registrar livremente todas as suas experiências ao longo do ensino na pandemia, de modo que se produzisse um material que ao mesmo tempo estimulasse a expressividade, criatividade e inventividade dos atores e traduzisse as experiências por eles vivenciadas e documentadas.

Por executarmos atividades de cunho ocupacional, em função da interrupção do ano letivo, estávamos livres das etapas e procedimentos avaliativos. O que apesar de nos gerar inseguranças, sobre as formas de avaliação do aproveitamento acadêmico das experimentações virtuais orquestradas, ampliou nosso olhar acerca destas novas formas de ensino e de linguagem audiovisual que emergia nas redes: as “experiências de vídeo-teatro”, que como aponta Pessoa (2020) propiciam “uma nova modalidade audiovisual: com técnicas próprias, menos centradas na arte do som e da imagem, e muito mais no destaque da arte do ator”. Assim sendo, quando migramos para a experimentação de práticas cênicas digitais, nossas devolutivas partiam de uma análise das potencialidades apontadas por cada experimentação, nos permitindo romper com entendimentos acadêmicos já ultrapassados, abandonando aquilo que nossas concepções de um teatro não virtual apontavam como erro.

Módulo 1 (parte 1 a 6):

Neste primeiro módulo, com a turma de **primeiro ano do curso técnico**, foram desenvolvidos conteúdos teóricos quinzenais relacionados a disciplina “Panorama da História do Teatro”, como o “Teatro Naturalista”, a partir de dramaturgias de Anton Tchèkov e do “Método de Ações Físicas” de Constantin Stanislávski. Promovendo apenas discussões remotas acerca dos materiais disponibilizados na plataforma.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Desde os primeiros encontros, a turma apresentou frequência inconstante, dificuldade de acesso à plataforma, bem como do acompanhamento das leituras propostas, o que levou a equipe a disponibilizar o conteúdo para o grupo de WhatsApp da turma - meio encontrado pelos professores para manter o contato com os alunos - e a reduzir a extensão dos materiais disponíveis. Dois dos encontros previstos para a discussão dos conteúdos teóricos chegaram a ser cancelados devido à baixa participação do corpo discente e alguns outros foram interrompidos para ouvir demandas de estudantes que relataram estarem emocionalmente instáveis devido à pandemia e com dificuldades domésticas para continuar participando dos encontros. Por esses motivos e pelos relatos dos próprios estudantes, ficou evidente para os professores do departamento que a assimilação, compreensão e apreensão dos conteúdos trabalhados até então foram significativamente prejudicados.

Já com o grupo de formandos, da turma de **segundo ano técnico**, foram abordados conteúdos teóricos relacionados às disciplinas “Estudo Teórico do Processo de Montagem” e “Dramaturgia”, fazendo um aprofundamento sobre a “Estética do Teatro do Absurdo” e a dramaturgia de Samuel Beckett respectivamente, fortalecendo a relação com a linguagem e a dramaturgia escolhidas pela turma nas duas primeiras semanas de aula presencial para o desenvolvimento do espetáculo de formatura.

Com esta turma, nós professores conseguimos realizar discussões e estudos consistentes. Fato que associamos ao desenvolvimento do projeto "Aquela Turma Convida", por nós proposto, com o intuito de engajar a turma de formandos através de experimentações em vídeo. O projeto promoveu através de perfil no Instagram, vídeos produzidos pela turma e pelos professores que convidavam semanalmente estudantes de teatro e artistas da cidade para participarem dos experimentos. Turma e professores se dividiram em três grupos de trabalho: o de elaboração de temas, que selecionavam semanalmente verbos que deveriam ser o eixo condutor das produções; o de edição, responsável pela união e edição dos vídeos produzidos; e o grupo do Instagram, responsável por manter e alimentar o perfil do projeto. Assim o projeto promovia e fomentava conhecimentos práticos a partir de experiências digitais que se davam de forma livre e colaborativa.

Individualmente, estudantes e professores induzidos pelo verbo da semana, se permitiam explorar seus recursos de filmagem e edição. Realizando uma investigação

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sobre as potencialidades e possibilidades cênicas de produções digitais caseiras. Porém, após três meses de iniciado o projeto no Instagram, a turma se mostrou sobrecarregada e com e dificuldades pessoais que fizeram com que alguns dos estudantes se ausentassem momentaneamente do projeto.

Se faz necessário enfatizar que a relação com o tempo próprio da internet, que exige durações reduzidas e atualizações constantes, foi sentida pelos professores em cada etapa e em todas as aulas. O desgaste do estudante, sempre intensificado por questões relacionadas à Pandemia, apontava para o desgaste de uma proposta e a necessidade de sua remodelação. Como apontou Moran (2017) em relação ao ensino à distância: "mais do que a educação a distância, podemos falar sobre educação flexível, online". Portanto, essa flexibilidade exigida pelo ensino online foi sensivelmente percebida e, consequentemente, incorporada pela equipe de teatro em suas ações.

As duas turmas de preparatório do curso de Teatro foram unidas e também contaram com a orientação de toda a equipe de teatro. Inicialmente o “Teatro Popular e Regional” foi trabalhado teoricamente por meio de leitura e discussões remotas de dramaturgias e textos das referidas linguagens, especialmente acerca de obras do dramaturgo paraibano Ariano Suassuna. A temática do “Teatro Popular” se apresentou como fonte de conhecimento sobre as linguagens que dominam o espaço público e aberto, espaço que se revela fundamental para apresentações no pós-pandemia. Foram as turmas com maior participação nos primeiros encontros, mas também foram afetadas pela redução de participantes ao longo do projeto.

Módulo 1 (parte 7 e 8):

Nas duas últimas partes do *Módulo 1, os* professores orientaram 46 trabalhos produzidos e propostos por estudantes de todos os níveis de ensino para a *Feira da Onda Online*. O momento da feira, que registrou um envolvimento significativo e uma participação ativa e autônoma dos estudantes, foi determinante para a estruturação do *Módulo 2* que seguiu uma proposta mais participativa e ativa. Destaca-se a participação das turmas de preparatório que, apesar do pouco tempo de contato e aprendizagem em sala de aula, se lançaram abertamente em produções para a *Feir*a.

Módulo 2 (Partes 1 A 3):

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O envolvimento dos atores-estudantes com a *Feira da Onda*, através da realização de uma atividade mais centrada no campo prático e na experimentação artística confirmaram a urgência pelo estreitamento do *Onda Online* com atividades de produção e experimentação artística virtual. Como aponta Moran (2017):

> A chamada educação a distância precisa sair dos modelos de conteúdo e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: flexibilidade, compartilhar, nos ver e ouvir facilmente, desenvolvendo projetos coletivos e individualmente, visualizando o percurso do cada um, possibilidade de criar roteiros mais personalizados. Deve também incorporar todas as formas de aprendizagem ativa que ajudem os alunos a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais. [...].

A urgência pela flexibilidade, o desgaste de uma abordagem até certo ponto conteudista, e a necessidade de garantir aos estudantes possibilidades de produção e experimentação artística fizeram com que o módulo seguinte fosse totalmente reformulado. Sem perder de vista o programa pré-existente, que foi conectado a estas experiências, aderimos concretamente uma abordagem experimental, tanto no sentido pedagógico, quanto cênico. A fim de estreitar a relação dos atores-estudantes não só com o curso, mas com uma atividade de investigação e de estudo ligados à prática artística, começamos a desenvolver semanalmente reuniões ao vivo: em uma semana, todas as turmas de técnico e preparatórios se reuniam para a realização de experimentos e exercícios de improvisação. Na semana seguinte, os professores se reuniam separadamente, com cada turma, para prosseguir estudos específicos de cada ano.

Nos encontros que uniam as turmas de preparatório e técnico desenvolvemos improvisações com duas horas de duração ininterruptas, nas quais os estudantes precisavam colocar em prática o jogo e a presença, trabalhando a relação, a escuta e a ação reação através do quadro de suas imagens e das dos demais estudantes, considerando o quadro como um todo. As temáticas condutoras dos improvisos versavam inevitavelmente sobre o contexto da Pandemia. No entanto, a prática, como pretendíamos, a partir da interação dinâmica e do jogo, se desenvolvia especialmente como um momento leve e de escape para os estudantes que afirmavam seu desgaste físico e emocional provocado pelo isolamento. Não à toa, tais encontros atraíam maior quantidade de estudantes por turma que os encontros individuais, o que demonstrou a maior propensão e anseio dos mesmos por experimentações, jogos ao vivo e por uma abordagem descontraída. As aprendizagens

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

promovidas por essa experiência nos permitiram estabelecer uma ponte com a disciplina “Técnicas Paralelas” pertencente a grade das duas turmas de nível técnico.

Módulo 2 (Partes 4 E 5):

A partir das experimentações artísticas promovidas nas partes 1 e 2 deste módulo, decidimos iniciar processos de montagem de trabalhos finais. Ainda que o ano letivo se mantivesse interrompido, havíamos entendido a urgência pela consolidação de experiências artísticas digitais, e a realização de trabalhos finais que resultassem e reverberassem as vivências dos estudantes, se mostrou a melhor maneira de consolidar tais experimentos. Assim sendo, optamos por realizar em dezembro de 2020, o formato online do “Festival da Onda”, apresentando os trabalhos finais de cada turma através do canal no YouTube do Festival.

Foi proposto à turma de primeiro ano técnico ainda no início do módulo 2 a realização de trabalho sonoro a partir da peça “O Inimigo do Povo” de Henrik Ibsen. No entanto, a turma não realizou as atividades solicitadas pelos professores para a elaboração do material sonoro. Muitos estudantes deixaram definitivamente de participar das reuniões, sendo o trabalho final desenvolvido apenas por três atores. Ficando claro que as dificuldades da aula eram em grande parte determinadas pela frustração das expectativas dos estudantes que tinham acabado de ingressar no primeiro ano do curso técnico, quando tiveram seu ano letivo interrompido abruptamente pela pandemia.

Diante do esvaziamento da turma foi necessário elaborar uma nova proposta de trabalho a partir da demanda dos três estudantes que acompanhavam regularmente o projeto e ansiavam por mais experimentações cênicas em vídeo. Juntos, professores e estudantes elaboraram o projeto de um evento online que reuniria a realização de um bate-papo ao vivo com o corpo discente e docente de teatro da Escola Municipal de Artes da cidade de Macaé, acerca do ensino remoto de teatro, e a apresentação de uma produção cênica em vídeo proposta pelos estudantes.

Para a produção cênica, monólogos pareceram um eixo mais viável para a conduzir a experiência dos três estudantes da turma. Grande parte das experiências cênicas forjadas na pandemia apontam a viabilidade de trabalhos solos em função das exigências do isolamento, e assim sendo o monólogo se apresentava como estrutura potente para se entrecruzar com a experiência cênica solo.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Os estudantes selecionaram trechos de dois monólogos por mim apresentados, que versavam sobre a temática do isolamento. Juntos, em função da identificação que cada um apresentou com os textos, optamos pela apresentação de uma única voz: os três atores, presentes a todo momento no quadro, incorporaram a mesma figura, intercalando suas intervenções textuais. Tivemos como indutores do processo a construção de partituras de ações físicas que deviam partir de memórias pessoais dos estudantes provocadas pelo texto. Dividimos nossos encontros em momentos individuais e coletivos, nos quais os atores apresentavam e conectavam as partituras umas às outras e aos textos. A experiência cênica foi atravessada pelas práticas de edição da produção em vídeo elaboradas pelos estudantes.

Neste modelo de trabalho pedagógico experienciado por salas de reunião, o professor era um acompanhante da experiência do estudante. Ao invés de conduzi-la, procuramos fornecer materiais de reflexão, teórica e técnica, que permitissem ao ator-estudante explorar a potencialidade de suas empreitadas, escolhas e anseios pessoais. Este novo formato de ensino, radicalizou a exigência do campo artístico por profissionais e metodologias flexíveis, fluidas, capazes de dar conta de captar, assimilar e traduzir a fluidez inerente a este campo. Escancarou-se a antiga urgência por fluidez didática e profissional, pela desmassificação da sala de aula, por um ensino atento às individualidades, evidenciando o quanto podemos ser no campo do ensino, suscetíveis a fixidez da reprodução de metodologias, preceitos e conhecimentos.

Colocados diante não apenas de um novo formato de ensino, mas de uma nova linguagem artística, tivemos que alargar com todas as turmas nossa capacidade de organização, estudo, sensibilidade e escuta. A partir do ouvir, apuramos nossa percepção e sensibilidade para tentar acompanhar o estudante em sua nova jornada, para tentar captar suas potencialidades diante deste novo campo artístico.

O vídeo final produzido pela turma foi transmitido ao vivo pelo Youtube durante o Bate Papo com estudantes e professores da Emart, que também apresentaram seus trabalhos solos. Propiciando uma troca sobre os aspectos, especificidades e dificuldades dos processos de montagem e um diálogo sobre ensino e produção artística durante a Pandemia.

Já a turma de segundo ano técnico, teve como referência central a dramaturgia "Jogos do Massacre" de Eugène Ionesco, material escolhido pela turma nas primeiras

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

semanas de aula na escola. A partir dos experimentos e pesquisas, considerou-se que a dramaturgia não era maleável e adaptável ao ambiente remoto. Com as inúmeras descobertas no processo de pesquisa e ensaio, o corpo docente e discente optou pela escolha do livro “Morangos Mofados” de Caio Fernando Abreu. Quatro contos do livro foram destacados e complementados por fragmentos textuais que tornaram a experiência cênica possível em um ambiente virtual.

O professor orientador da turma propôs uma estrutura composta pela combinação das histórias, naquele momento já transcritas para a linguagem teatral, na plataforma StreamYard. A experiência foi apresentada ao vivo no âmbito da programação do Festival da Onda. Conforme destacado em relato do professor orientador, o desenvolvimento da obra ao vivo mostrou-se decisiva para maior compreensão e absorção de noções técnicas em ambiente remoto, além de despertar a criatividade e aspectos relacionados à composição cênica e teatral nesta linguagem ainda desconhecida, “promovendo assim a manutenção do que se torna essencial para a arte teatral, a presença”.

Nesta etapa, as turmas de preparatório puderam consolidar seus estudos sobre o Teatro Popular e sobre a obra de Ariano Suassuna a partir de experiências cênicas com a produção do documentário “Não Sei, Só Sei Que Assim Assim” que reuniu cenas escolhidas e preparadas por quatro grupos de estudantes, e a apresentação de relatos individuais acerca do conteúdo apreendido e da relação dos estudantes com a escola através do “Onda Online”.

Cada grupo apresentava ao vivo a montagem das cenas que, conforme sugestão das professoras, podiam incorporar o contexto de vídeo-chamada. A relação com o espaço, a exploração de diversos ambientes domésticos e de distintas sonoridades e iluminação, também se configuraram como norteadores do processo. A evolução dos trabalhos foi semanal, os estudantes colaboraram com as produções um dos outros, propondo experiências e adaptações, evidenciando o significativo envolvimento e comprometimento dos mesmos que produziram cenários, figurinos, adereços, roteiros, além de editar e produzir suas cenas de forma autônoma.

O Olhar dos Estudantes

Atentos às impressões dos estudantes, a escola solicitou aos mesmos, relatórios que constasse suas avaliações sobre o Projeto Onda online. Os professores do departamento de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

teatro, observando a sobrecarga de ensaios para a produção das obras do Festival da Onda e as limitações de tempo do corpo discente, e com o intuito de aproveitar o atual formato de trabalho, optaram por fazer registros em vídeo de conversas e relatos dos estudantes sobre suas avaliações sobre o *Projeto Onda Online*, como forma de coletar suas impressões e realizações sobre o mesmo.

A partir da observação dos relatos, é possível afirmar que em geral as turmas apontam que o projeto é necessário, ressaltando sua importância e contribuição para a manutenção do vínculo com a escola, professores e colegas. Definem os momentos dos encontros e estudos remotos como espaços de conexão com seus interesses artísticos e pessoais, bem como de escape em relação ao contexto pandêmico. Destacam como imprescindível a oportunidade de permanecer conectados ao fazer artístico e estudar durante o período de enfrentamento do Covid-19, ainda que por meio do caráter ocupacional.

No entanto, afirmam dificuldades distintas em relação ao formato ocupacional online e a apreensão dos conteúdos abordados, tais como: 1) Falta de recursos técnicos para acesso a aulas como telefone e internet wi-fi; 2) Dificuldade em conciliar o ambiente doméstico com as aulas; 3) Esgotamento do ambiente remoto; 4) Dificuldades pessoais (emocionais, psicológicas e financeiras) para continuar participando regularmente do projeto.

Os estudantes destacam a realização da “Feira *da Onda Online”* e a consequente aplicação de experiências artísticas no ambiente virtual como os eventos que mais os atraíram e envolveram no projeto e qualificam suas experiências de criação e produção artística no ambiente virtual como positivas, relevantes e motivadoras.

Considerações Finais

A partir da descrição das atividades do departamento de teatro do Centro de Formação Artística em Música, Dança e Teatro, e dos relatos do corpo discente e docente, é possível concluir que as ações do curso de Teatro no “Projeto Onda Online ”, foram relevantes para a preservação do vínculo dos atores-estudantes com a escola, e para sua qualidade de vida, em meio ao isolamento social.

Com sensibilidade, os professores adaptaram constantemente as propostas e os conteúdos de forma a manter a permanência do estudante no projeto e a garantir uma

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 313 a 329, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

experiência relevante e agregadora para o mesmo. Portanto, atesta-se o caráter flexível do ensino online, que requer atualização criteriosa para estimular o comportamento criativo, participativo e autônomo do ator-estudante.

O ensino remoto do ano letivo de 2020, atravessado por experiências de isolamento e medo, permitiu especialmente à turma de segundo ano técnico, que cada aluno realizasse um exercício introspectivo sobre seus objetivos artísticos e profissionais, fermentando seu amadurecimento, projetos e escolhas pessoais. Para alguns, como esperado e observado, a experiência se mostrou prematura ou foi impossibilitada por agravantes pandêmicos.

Identificamos que experimentos de produções artísticas digitais, compartilhados com os professores, garantiram maior envolvimento e aprendizado para os participantes e contribuíram para a preservação de experiências cênicas, embora em um formato relativamente desconhecido e pouco explorado. Assim, diante de um futuro cada vez mais digital e do conhecimento promovido por experiências práticas, os professores apontam a viabilidade da construção de um ensino híbrido em teatro, principalmente no contexto em que se faz necessário manter o distanciamento social.

Referências

ABREU, Caio Fernando. **Morangos mofados**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BECKETT, Samuel. **Fim de Partida.** Tradução: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ESSLIN, Martin. **O Teatro do Absurdo**. Tradução: Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

IBSEN, H. **Um inimigo do povo.** Tradução de Pedro Mantiqueira. Porto Alegre: L&PM, 2001.

IONESCO, Eugène. **Jeux de Massacre**, Paris, Gallimard, 1970.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos em educação.** No. YAEGASHI, Solange (Org). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Maksin. **Ação antes do intempestivo: o posicionamento exigido da educação teatral em tempos de isolamento social**. Rebento, São Paulo, n. 12, pág. 69-84, jan 70 - junho 2020. Disponível em: http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/486 Acesso em: 12 de março de 2021.

PESSOA, Carlos J. **Breve Reflexão Sobre Teatro Em Tempo De Pandemia: Ensino E Prática Cénica.** *Boletim De Estudos Clássicos*, (65), 137-145. Lisboa, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14195/2183-7260_65_7 Acesso em: 14 de março de 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

STANISLÁVSKI, Constantin. **Minha Vida na Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira , 1989.

SUASSUNA, Ariano. **O Santo e a Porca**; ilustrações Zélia Suassuna. - 25º ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

TCHEKHOV, Anton. **O Jardim das Cerejeiras; seguido de, Tio Vânia / Anton Tchekhov**. Tradução de Millor Fernandes. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Reflexão e Ação na Alfabetização: a experiência como residente no Programa RP - Capes na UNIFESP em tempos de pandemia

Reflection and Action in Literacy: The experience as a resident in the RP-Capes Program at UNIFESP in times of pandemic

Reflexión y acción en alfabetización: La experiencia como residente en el Programa RP - Capes en UNIFESP en tiempos de pandemia

Sulamita Oliveira de Sousa
Pedagogia, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: sulamita.oliveira@unifesp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1406-5767

Claudia Lemos Vóvio
Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
São Paulo, São Paulo, Brasil
E-mail: cl.vovio@unifesp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6141-8203

Resumo: Objetiva-se, à luz deste documento, relatar algumas das vivências junto ao Programa de Residência Pedagógica da Capes (RP-CAPES), perpassando todos os eixos articulados ao desenvolvimento de seu primeiro módulo, em tempos de pandemia: levantamento e envio de dados para a construção do Banco de dados do LinguaLab na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); atividades assíncronas de leitura e estudos voltados à formação dos graduandos e professores participantes; discussões dos textos e resultados de pesquisa em reuniões síncronas e reuniões síncronas de grupos em cada frente de trabalho do programa; acompanhamento das atividades desenvolvidas remotamente junto a uma das escolas-campo parceira do programa, por meio do relato e experiência das professoras supervisoras e participação nas reuniões de planejamento da escola; por fim, planejamento de atividades com base no Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019). Durante o processo, buscou-se cumprir com os objetivos do programa e aqueles delineados no subprojeto Alfabetização, acreditando em sua principal premissa, de que todas as crianças podem ser alfabetizadas, por meio do planejamento e de proposições de ordem didáticas e do monitoramento das crianças e dos fazeres pedagógicos, mostrando-se indispensável para a formação inicial de docentes.
Palavras-chave: Formação Inicial. RP-CAPES. Planejamento. Alfabetização.

Abstract: In the light of this document, the objective is to report some of the experiences with the Capes Pedagogical Residency Program (RP-CAPES), crossing all the articulated axes for the development of its first module, in times of pandemic: survey and sending of data for the construction of the LinguaLab database at the Federal University of São Paulo (UNIFESP); asynchronous reading activities and studies aimed at training undergraduates

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

and participating teachers; discussions of texts and research results in synchronous meetings and synchronous group meetings on each work front of the program; monitoring of activities carried out remotely with one of the program's partner field schools, through the report and experience of the supervising teachers and participation in the school's planning meetings; finally, planning activities based on the Necessary Knowledge Framework (GUARULHOS, 2019). During the process, we sought to comply with the program's objectives and those outlined in the Literacy subproject, believing in its main premise, that all children can be literate, through planning and didactic propositions and monitoring of children and pedagogical practices, proving to be indispensable for the initial formation of teachers.
Keywords: Initial Formation. RP-CAPES. Planning. Literacy.

Resumen: A la luz de este documento, el objetivo es reportar algunas de las experiencias con el Programa de Residencia Pedagógica de Capes (RP-CAPES), cruzando todos los ejes articulados para el desarrollo de su primer módulo, en tiempos de pandemia: encuesta y envío de datos para la construcción de la base de datos LinguaLab en la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP); actividades y estudios de lectura asincrónica orientados a la formación de estudiantes de pregrado y docentes participantes; discusiones de textos y resultados de investigación en reuniones sincrónicas y reuniones de grupo sincrónicas en cada frente de trabajo del programa; seguimiento de las actividades realizadas de forma remota con una de las escuelas de campo asociadas al programa, a través del informe y experiencia de los profesores supervisores y participación en las reuniones de planificación de la escuela; finalmente, la planificación de actividades con base en el Marco de Conocimientos Necesarios (GUARULHOS, 2019). Durante el proceso, se buscó cumplir con los objetivos del programa y los planteados en el subproyecto Alfabetización, creyendo en su premisa principal, que todos los niños pueden ser alfabetizados, a través de propuestas de planificación y didácticas y seguimiento de la niñez y las prácticas pedagógicas, resultando indispensable para la formación inicial de profesores.
Palabras-clave: Formación inicial. RP-CAPES. Planificación. Alfabetización.

Data de recebimento: 16/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14555

Introdução

A experiência em tela deu-se no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da Capes (RP-CAPES), no subprojeto Alfabetização, desenvolvido por docentes e discentes da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, Departamento de Educação. Trata-se de uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores, que promove a participação de licenciandos na escola de educação básica, fortalecendo a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, abrangendo graduandos (residentes) matriculados a partir do 5º semestre nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

O subprojeto ao qual nos referimos está voltado à Alfabetização, vinculado ao curso de Pedagogia, e foi dividido em três módulos semestrais. Tem como foco a reflexão sobre o

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

processo de Alfabetização, buscando alternativas de modo colaborativo para melhorar o desempenho das crianças, experimentando propostas e refletindo coletivamente sobre seus resultados. Há três eixos que articulam o subprojeto. O primeiro refere-se à criação do Laboratório de produção e implementação de dispositivos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura (LinguaLab), com o levantamento e curadoria de materiais formativos e propostas didáticas para a Alfabetização. Essa ação implica disponibilizar um grande Banco de Dados contendo subsídios pedagógicos, materiais didáticos, propostas e orientações didáticas voltadas ao processo de Alfabetização, e, também, ao processo de formação docente. O segundo organiza-se a partir do estudo e da análise de subsídios teóricos-metodológicos e documentos curriculares, a fim de solucionar questões pedagógicas e advindas do processo de Alfabetização. O terceiro eixo, por sua vez, refere-se ao acompanhamento da prática pedagógica das professoras preceptoras da Rede Municipal de Guarulhos, por meio da participação em reuniões de planejamento, da elaboração de atividades coletivas com base nas necessidades dessas docentes e interesses de seus alunos e a aplicação dessas atividades, com vistas à reflexão sobre o processo contínuo de planejamento e avaliação.

Refletir sobre a experiência à medida que tecemos este relato relaciona-se, de um lado, à possibilidade de apontar aprendizados sobre ser alfabetizadora e sobre a Alfabetização, e, de outro, trazer à tona questões sobre como a Alfabetização se configurou durante o ano de 2020, em duas escolas públicas municipais, parceiras deste subprojeto. Muitos educadores e pesquisadores têm se feito perguntas, tais como: É possível alfabetizar e letrar as crianças por meio remoto, sem a mediação direta do professor e a interação com as outras crianças? Qual resultado se pode esperar? Como avaliar aprendizados remotamente? De que forma alcançar e atender a todas as crianças? Quais as melhores estratégias para didatizar os conteúdos no ensino remoto? Como será o retorno, tendo em vista o aumento das desigualdades em tempos de pandemia?

As experiências relatadas são apresentadas a partir do ponto de vista da residente e de uma das docentes que coordena o subprojeto. Tratam das vivências junto a uma professora preceptora, de uma escola pública da Rede Municipal de Guarulhos, em meio a essas questões. O relato encontra-se assim organizado: inicialmente, situamos o modo como o subprojeto foi desenvolvido, num contexto inédito e repleto de incertezas para a Universidade, Educação Pública, docentes e discentes envolvidos. A seguir, narramos sobre

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

a participação em atividades propostas para os três eixos que estruturam o subprojeto, analisando as experiências no LinguaLab, especificamente, o levantamento e curadoria de Grupos de Pesquisas e Laboratórios ligados a IES do Brasil todo e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) que atuam no campo da Alfabetização, no estudo e proposição de soluções para problemáticas trazidas pelas professoras preceptoras e no acompanhamento do planejamento escolar, junto à escola-campo e a uma preceptora, em específico, com a qual uma das autoras interagiu diretamente. À medida que narramos, tecemos análises sobre os resultados da experiência e finalizamos com algumas considerações.

Narrar a experiência na tematização da Alfabetização e na formação inicial e contínua em tempos de pandemia, no Programa de Residência Pedagógica da Capes (RP-CAPES), abarca alguns significados. Como aponta Bondía (2002), a experiência diz respeito ao "o que nos passa" (BONDÍA, 2002, p. 21) e, ao nos passar, nos derruba e nos transforma, portanto, o saber da experiência "tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece" (BONDÍA, 2002, p.27). A experiência só se torna experiência ao ser refletida, reelaborada, como no caso deste relato. Assim, o compartilhamento dessa experiência, com base nas autoras, é considerado um meio de autoformação e de formação para futuros educadores.

O subprojeto Alfabetização no contexto de pandemia

O Subprojeto Alfabetização foi aprovado no primeiro semestre de 2020, pela CAPES, firmando-se o convênio entre a Universidade e a agência de fomento nesse período. Mas só pôde ser iniciado em outubro de 2021. A seleção das escolas-campo participantes deu-se a partir de relações anteriores entre os docentes orientadores e coordenadores e professoras das escolas públicas municipais. E a seleção de graduandos contou com um edital, convocando a todos os interessados, empregando entrevistas e análise de carta de motivação e do currículo.

No módulo 01, contávamos com dois professores orientadores, docentes da área de Linguagem do Departamento de Educação, três professoras preceptoras, duas pertencentes a uma escola-campo e outra pertencente a outra escola-campo, além de 14 graduandos, 10 na condição de bolsistas e 4 na condição de voluntários.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Devido à pandemia do Covid-19, na UNIFESP, após um breve período de incertezas, ainda no primeiro semestre de 2020, foi decidido que as atividades acadêmicas se organizariam de modo remoto, como forma de garantir que todos pudessem permanecer em seus lares, sem risco de contaminação. A Universidade deu assistência a um grande número de estudantes que não tinha equipamentos ou condições de acessar às aulas e outras atividades acadêmicas de modo remoto, na tentativa de garantir o direito dos graduandos de seguirem com sua formação.

Já a Rede Municipal de Guarulhos organizou-se de modo diverso, atendendo também às exigências sanitárias de isolamento social. Segundo entrevista concedida pela diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas de Guarulhos (DOEP), a proposta da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, inicialmente, era a de cumprir com o isolamento social por dois meses, mantendo os educandos em processo de aprendizagem por meio de atividades não presenciais. Dada a impossibilidade de realizarem o ensino de modo presencial e vislumbrando os problemas de incluir a todas as crianças e garantir o acesso às propostas, foram se configurando meios mais diversos para ofertar oportunidades educacionais.

Para o ciclo de Alfabetização, adotou-se, em meio institucionalmente organizado, o uso do Programa de TV "Saberes em Casa"[1]; atividades disponíveis no Portal de Educação[2] (jogos, vídeos complementares, biblioteca virtual); contação de histórias e brincadeiras, e, por fim, roteiros de atividades, distribuídos virtualmente ou enviados para as casas dos estudantes. Importante destacar que muitas das propostas contidas nesses roteiros elaborados por professores demandavam a mediação dos familiares para sua execução pelos alunos.

Nesse sentido, as equipes escolares foram orientadas para o estabelecimento de interações com as famílias, orientando a realização de atividades pelos alunos em suas casas, com o apoio dos responsáveis. Para essa comunicação, os meios adotados variaram bastante, a partir de: Redes sociais (WhatsApp, Facebook, etc.) e Plataformas Digitais (Google Meet, Zoom, Teams, etc.). Após um ano de ensino remoto, a diretora relata que uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a de constatar que a mediação do professor, mesmo de forma remota, era estritamente necessária para que o ensino pudesse acontecer.

[1]Disponível em: <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/wp_site/saberesemcasa/>.
[2]Documentos utilizados no ano de 2020 disponíveis em: <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=&idtipo=&nome=Avalia%C3%A7%C3%A3o&submit=Buscar>.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Outra estratégia importante da Secretaria foi a criação de um curso de formação para professores alfabetizadores (designado LEIA), a fim de favorecer a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Guarulhos, o Quadro de Saberes Necessários – QSN (GUARULHOS, 2019), mediante a autonomia pedagógica de cada escola na determinação de adaptações adequadas às comunidades escolares.

Foi, então, a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que o subprojeto desenvolveu seu primeiro módulo, por meio de reuniões coletivas remotas, atividades individuais assíncronas, atividades grupais síncronas. As atividades iniciais do subprojeto centralizaram-se em torno do levantamento e curadoria de subsídios materiais pedagógicos (materiais de formação docente, audiovisuais, orientações didáticas e pedagógicas) e informações sobre grupos de pesquisa, laboratórios ligados a IES e OSCIPs que focalizam o processo de Alfabetização de dados (dados sobre Laboratórios, Centros de Formação, Grupos de Pesquisa e Oscips).

Além disso, atuamos, especificamente, junto a uma das escolas-campo localizada numa área periférica da cidade de Guarulhos, de alta vulnerabilidade social. É uma escola pequena e conta com poucos espaços externos (quadra, brinquedoteca, pequeno parquinho, sala dos professores, secretaria, cozinha, cantina). Além disso, funciona no período matutino, das 7h às 11h; intermediário, das 11h às 15h; e vespertino, das 14h às 19h. Atende à Educação Infantil (Estágio I e II) e ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e dispõe de 7 salas com capacidade para 30 educandos, que se somados, totalizam 630 crianças atendidas no total.

Vivendo a residência: as atividades e resultados

Sabemos que a Alfabetização demanda um "ensino sistemático, diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem" (Kleiman, 2010, p.14), o que a torna mais complexa em tempos de pandemia. Com base nos relatos das professoras preceptoras, elas precisaram se reinventar para alcançar seus educandos e conseguir reduzir o impacto da pandemia nos processos educativos. Ainda assim, mostram-se conscientes de que não contemplaram a todas crianças, o que intervém para o agravamento das desigualdades sociais decorrentes, de um lado, da pandemia e, de outro, das condições socioeconômicas e culturais do território onde seus alunos residem. Tal como aponta Ribeiro e Vóvio (2017), o "efeito território" está intrinsecamente ligado às

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

oportunidades educacionais, já que as características sociais, econômicas e culturais do território ocasionam efeitos nas oportunidades educacionais e desempenho dos estudantes.

Em meio a pandemia, tem sido notável o recrudescimento do efeito território, principalmente na Alfabetização das crianças residentes desses espaços. Soma-se aos problemas do entorno, a falta de acesso e o desconhecimento de como manusear as TDIC e de seus usos para estudar e aprender, principais vias para permanecer e participar das aulas nesse período. Se a escola se encontra em território vulnerável, maiores são os obstáculos para que os estudantes usufruam de oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades de aprendizagem e para que equipes docentes possam planejar e desenvolver suas propostas pedagógicas.

No primeiro módulo, as leituras de estudo e discussões em torno de textos e documentos curriculares tiveram um espaço privilegiado em reuniões síncronas. Estudamos o Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019), especificamente as prescrições sobre Alfabetização, e discutimos com as professoras preceptoras objetos de ensino que são considerados complexos de serem ensinados. Foi possível ainda identificar problemas no modo como conteúdos e sua progressão estão estabelecidos nesse documento, de uma forma bastante ampla e genérica. Esse formato parece estimular a autonomia docente na criação de seus planos de ensino, mas, como relatado pelas preceptoras, gera inseguranças por não estabelecer o que ensinar a cada ano e quais metas devem ser alvos desses processos.

Nesses estudos coletivos, retomamos também a importância do estabelecimento da rotina, do planejamento e da organização das aulas na Alfabetização. Mas como será que as professoras preceptoras se organizaram frente aos conteúdos que precisavam ser abordados? Por meio das modalidades organizativas. Segundo Nery (2006), pode-se planejar formas possíveis de alfabetizar todas as crianças, pois as modalidades organizativas atendem a diversas demandas advindas do planejamento do professor e se fazem necessárias, por ajudá-lo a desenvolver de forma mais organizada seu trabalho pedagógico. Principalmente em tempos de pandemia, pois em casa não há a presença do sinal da escola, ou mesmo, o controle da rotina e do tempo, como se havia no presencial. As modalidades organizativas ajudam os docentes a criar e construir uma nova rotina junto às crianças de 6, 7 e 8 anos. A autora apresenta 6 modalidades, são elas: atividades permanentes, sequências didáticas, projeto, atividades de sistematização e as atividades ocasionais ou de oportunidades (NERY, 2006; CEARÁ, 2014).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O estudo das modalidades organizativas, a partir de Nery (2006), trouxe um novo olhar para o planejamento. Foi a partir também dessa leitura, que refletimos sobre o modo como fatores externos à sala de aula e a gestão escolar interferem diretamente no emprego do uso do tempo escolar para ensinar. Segundo os relatos das professoras preceptoras, perde-se em média 150 minutos por semana, tempo que poderia ser destinado ao ensino. Marcucci et al. (2018) abarcaram reflexões essenciais, junto à pesquisa de Érnica e Batista (2012), sobre o papel do professor frente à gestão do tempo de ensino, que precisa, de fato, acontecer de modo intencional e planejado, principalmente por se tratar do ciclo de Alfabetização. Para que as crianças aprendam é preciso ter o tempo necessário e as oportunidades para isso em sua plenitude. Para essa problemática, buscamos soluções de modo coletivo, e os residentes foram desafiados a elaborarem proposições com base no Quadro de Saberes Necessários (GUARULHOS, 2019) e nas necessidades das professoras, aplicando um conhecimento recém-adquirido nas reuniões de estudo.

Assim, formulamos propostas em acordo com o documento curricular seguido pelas professoras e das necessidades levantadas. A primeira proposta focalizava as cantigas de rodas, as parlendas e trava-línguas, gêneros discursivos empregados em brincadeiras na infância e advindos da tradição oral. Levando-se em consideração que os últimos minutos da aula são bastante conturbados e que as crianças, possivelmente, estivessem agitadas, como nos indicaram as professoras preceptoras, esta atividade, com foco no brincar, pareceu-nos bastante adequada, proporcionando momentos de descontração e divertimento. Perpassava os eixos de conteúdo da oralidade e da apropriação do sistema de escrita alfabética e não necessitava de material estruturado.

A segunda proposta, tinha como eixo a produção de textos orais pelas crianças, de histórias formuladas a partir de um conjunto de palavras selecionadas e guardadas em uma caixinha. À medida que fossem sorteadas e retiradas dessa caixa, as crianças deveriam incorporá-las na narrativa, elaborada de modo colaborativo e criativo. Essa atividade perpassava o eixo de conteúdo da oralidade e, indiretamente, o eixo da leitura, pois é com base em leituras feitas, em outras aulas, ou mesmo em suas trajetórias, por meio das práticas de letramento, que as crianças conseguiriam produzir novas histórias, exercitando a fantasia e a imaginação (GUARULHOS, 2019). Afinal, o letramento é "um conjunto de práticas de uso da escrita [...], mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

porém" (Kleiman, 2010, p.21), ou seja, as práticas de letramentos e a promoção de contato com diversas leituras pelas crianças, auxilia na produção de novas de histórias.

O compartilhamento dessas propostas com professoras preceptoras, docentes orientadores e demais residentes foi fundamental para avaliá-las quanto a sua exequibilidade e adequação. Apesar de não terem sido aplicadas, pois as regências das propostas pedagógicas acontecerão no módulo 02 do programa, elas serviram como modelos e orientações para as professoras preceptoras voltados a aprimorar a gestão do tempo escolar e, para os residentes, resultaram em desafio de planejamento, colocando-nos em cenários e diante de atribuições de educadores.

A avaliação dos professores orientadores frente às duas propostas foi bastante positiva, pois eles ressaltaram a importância do aspecto lúdico das propostas, o que se coaduna com os últimos minutos de aula, nos quais as crianças não se encontram tão motivadas e dispostas e dirigem sua atenção ao retorno para casa. Assim, formular propostas que aparentemente não sejam tão formais e sistematizadas nesses momentos, mas que, ainda assim, tratem de objetos de ensino da alfabetização e do letramento, é essencial.

Além das propostas apresentadas pelos residentes, os docentes orientadores também sugeriram outras, tais como: jogos pedagógicos e de alfabetização, brincadeiras com textos que as crianças conhecem (cantigas fórmulas de escolha, parlendas etc.) e com novos textos (como trava-línguas, quadras e trovas infantis); contação de histórias; produção de narrativas coletivas, leitura oral compartilhada de narrativas fantásticas e de mistério, que podem ser lidas de modo parcelado (um trecho por dia), entre outras. Tratam-se de propostas que extrapolam as atividades escolares tradicionais, que respeitam o ciclo de vida infantil e interesses das crianças e que proporcionam aprendizagens fundamentais para a etapa de alfabetização.

Destarte, desenvolver atividades para as crianças, pensando nas problemáticas trazidas, foi literalmente um "desafio", como os próprios docentes orientadores denominaram. Entretanto, foi essencial, por propiciar a reflexão sobre o ato de planejar e sobre a importância da gestão do tempo escolar.

Quanto à participação em reuniões escolares, tornou-se evidente a dificuldade dos professores frente ao domínio e uso das TDIC e ao desenvolvimento de um ensino diverso do presencial. Não por coincidência, essa dificuldade também perpassou as famílias e as crianças, pois, por mais que se tente alcançar a todos, essas ferramentas e seu modo de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

funcionamento não estão 100% democratizados em nosso país.[3] Guardadas as devidas diferenças entre municípios de São Paulo e Guarulhos, os dados do Mapa da Exclusão Digital e Social do município de São Paulo (CETIC, 2019) parecem explicar o pouco retorno das atividades que foram passadas para os alunos, por exemplo, nessa rede municipal de ensino.

Constatamos também a necessidade de antecipar as dificuldades das crianças e de suas famílias ao planejar, já que muitas delas não contavam com condições para apoiar e mediar o estudo de seus filhos. Vimos, nas reuniões, que muitas propostas enviadas às crianças durante a pandemia pareciam não levar em conta o grau de instrução, hábito de leitura e condições socioeconômicas de suas famílias, divergindo do princípio de ofertar oportunidades educacionais a todos, com equidade. Nesse sentido, é importante retomar a indicação de Fusari (1998, p.45) sobre o planejamento, tomado pelo autor como "um meio para facilitar e viabilizar a democratização do ensino, o seu conceito necessita ser revisto, reconsiderado e redirecionado", não se reduzindo à uma prática burocrática estática.

Todas essas reuniões de planejamento junto às escolas foram essenciais para as vivências construídas no projeto, pois sem o diálogo e o debate, nenhum conhecimento seria construído, afinal, como muito bem disserta Freire (2015, p.86): "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

No que tange ao levantamento e curadoria do Lingualab, especificamente a identificação de Laboratórios, Centros de Formação e Grupos de Pesquisa, ligados à IES públicas e privadas, foi um trabalho realizado em grupo. Foi necessário dividir tarefas, estabelecer responsabilidades e prazos, mapear fontes, definir estratégias de registro e padronização na busca de informações, de modo consensual. No contexto da pandemia, o caráter cooperativo desse trabalho ganhou grande importância. Além da busca em diferentes fontes, o grupo teve o cuidado de selecionar materiais e dados que poderiam, de fato, ajudar os professores reflexivamente. Todas as barreiras advindas do trabalho remoto foram superadas para que todos os participantes pudessem estar por dentro das ações do grupo, graças a compreensão, comunicação constante, sensibilidade e cooperação.

[3] A esse respeito consultar Mapa da Exclusão Digital e Social do município de São Paulo, organizado com dados da Fundação Seade e Pesquisa, Cetic 2019.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Apesar das dificuldades encontradas no levantamento e curadoria, foram identificados 27 Laboratórios de Alfabetização, 6 Centros de Formação e 82 Grupos de Pesquisa, totalizando 115 dados. A relevância deste levantamento consiste em identificar não só quem está à frente das pesquisas sobre Alfabetização no Brasil, mas também identificar temas e estudos em andamento, que podem subsidiar as práticas pedagógicas deste subprojeto. Nota-se que o número de Laboratórios de Alfabetização e Centros de Formação é menor quando comparados ao número de Grupos de Pesquisa, o que parece denotar a falta de investimento e de iniciativas de caráter aplicado, no âmbito acadêmico. Muitas das questões sobre a Alfabetização trazidas em nossas discussões e reflexões, com base em textos e nas reuniões de planejamento, apontam para a necessidade da formação do professor (inicial ou continuada), o que se coaduna com o papel dos Laboratórios de Alfabetização e os Centros de Formação, na relação Universidade e Escola pública. Também reforça a constituição do LinguaLab no âmbito do Programa RP – CAPES da UNIFESP.

Considerações finais

Destarte, conclui-se que as experiências no subprojeto superaram as expectativas iniciais de formação mútua, entre residentes, professoras alfabetizadoras e docentes da UNIFESP, com a abordagem de assuntos nunca antes estudados por alguns e fortalecendo vínculos com os estudos na área de Linguagem e Alfabetização, principalmente em um momento atípico de pandemia. Ademais, a participação das professoras preceptoras em nossas discussões e a oportunidade de estar nas reuniões de planejamento das escolas foram essenciais para vivenciarmos “de perto”, mas não tão perto assim porque foi no ensino à distância, o que as escolas têm enfrentado no ciclo de Alfabetização, reforçando a importância da formação contínua de professores e das condições de trabalho dessa classe profissional, nem sempre adequadas.

Aprendemos que a mediação direta do professor é indispensável para o ciclo de Alfabetização e para o Letramento e, com grande tristeza, pudemos constatar o aumento das desigualdades educacionais para aqueles que necessitariam de mais recursos para acessar e permanecer nesse processo, em tempos de isolamento social, apesar das variadas estratégias adotadas pelas professoras preceptoras para melhor didatizar o ensino e as rotinas, como por meio das modalidades organizativas. Acentuaram-se as diferenças entre os que já tinham maiores dificuldades de aprender.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 330 a 342, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A experiência vivenciada mostrou, portanto, a importância de os sistemas de ensino, público e privado, adotarem discussões sobre os currículos das futuras gerações de professores e ofertarem cursos de formação voltados ao domínio e aos usos das TDIC, e que a coordenação das escolas também aborde este assunto, nos momentos de formação coletiva na escola. Por fim, destacamos que o novo normal na alfabetização ainda é uma incógnita para todos nós e assunto para pesquisas futuras.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf >. Acesso em: 15/03/2021.

CEARÁ, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). **Proposta curricular de Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano – Estado do Ceará.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. p. 117-163. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/74-edital-no-0102013-para-selecao-material-estruturado-do-paic-?download=477%3Apclpcevol-i>. Acesso em: 06/01/2021.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Idéias** no. 8. São Paulo, FDE, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

GUARULHOS, **Quadro de Saberes Necessários (QSN)**: Alfabetização Guarulhos. Proposta curricular: Ensino Fundamental [Quando de saberes necessários], 2019. p. 29- 48. Disponível em: <https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/categoria/8/>. Acesso em: 20/01/2021.

KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais.** Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. p. 8-29. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

MARCUCCI, Fernanda. VÓVIO, Claudia Lemos. KASMIRSKI, Paula Reis. MELLO, Hivy Damasio Araújo. Gestão do tempo e oportunidades de aprender na metrópole de São Paulo: uma análise de duas escolas situadas em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, 2018. v.8, n.2, p.43-70. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/441>. Acesso em: 24/02/2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 109-135. Disponível em: <http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_2547_405///Modalidades%20Organizativas%20do%20trabalho%20pedagogico%20uma%20possibilidade.pdf>. Acesso em: 06/01/2021.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Educ. Rev**., Curitiba , n. spe., 2, p. 71-87, Set. 2017 . Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000600071&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01/03/2021.

SÃO PAULO, Comitê Gestor da Internet do Brasil. **Desigualdades digitais no espaço urbano:** Um estudo sobre o acesso e uso da internet na cidade de São Paulo. São Paulo: CGI.br, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf>. Acesso em: 01/03/2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

O curso de arqueologia em São Gabriel da Cachoeira em tempos de pandemia (CESSG/UEA)

The archeology course in São Gabriel da Cachoeira in pandemic times (CESSG/UEA)

El curso de arqueología en São Gabriel da Cachoeira en tiempos de pandemia (CESSG/UEA)

Luciano Everton Costa Teles[1]
Bacharelado em Arqueologia, Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, Brasil
E-mail: lucianoeverton777@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6569-5606

Resumo: a proposta presente nestas páginas consiste em expor como foi operacionalizado, pelo curso de bacharelado em Arqueologia da Universidade do Estado do Amazonas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, o desafio de retomar as atividades acadêmicas do semestre 2020/1 com metodologias não presenciais, em função do avanço da pandemia do novo Coronavírus na região. A ideia é que, a partir das experiências relatadas, possamos refletir sobre as novas tecnologias no processo de ensino em tempos de pandemia.
Palavras-chave: Ensino de Arqueologia; Pandemia; Novas Tecnologias, UEA.

Abstract: the proposal present in these pages consists of exposing how the baccalaureate course in Archeology at the State University of Amazonas in the municipality of São Gabriel da Cachoeira / AM was made operational, the challenge of resuming academic activities in the 2020/1 semester with non-face-to-face methodologies, due to the advance of the new coronavirus pandemic in the region. The idea is that, based on the experiences reported, we can reflect on the new technologies in the teaching process in times of pandemic.
Keywords: History teaching; Pandemic; New Technologies, UEA.

Resumen: la propuesta que se presenta en estas páginas consistem en exponer cómo se puso en funcionamiento el bachillerato en Arqueología de la Universidad Estadual de Amazonas en el municipio de São Gabriel da Cachoeira / AM, el desafío de retomar las actividades académicas en el semestre 2020/1 con no- Metodologías presenciales, debido al avance de la nueva pandemia de coronavirus en la región. La idea es que, a partir de las experiencias reportadas, podamos reflexionar sobre las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza en tiempos de pandemia.
Palabras clave: Enseñanza de la arqueología; Pandemia; Nuevas Tecnologías, UEA.

Data de recebimento: 14/04/2021

[1] Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas/CEST. Coordenador do curso de Bacharelado em Arqueologia ofertado em São Gabriel da Cachoeira. E-mail: lcteles@uea.edu.br

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14552

Considerações iniciais

No dia 17 de março de 2020 a administração superior da Universidade do Estado do Amazonas instituiu um Grupo de Gestão (GG - Grupo de Gestão de Contingência da UEA Diante da Pandemia causada pelo SARS-Cov-2, o GG – UEA COVID-19)[2] para acompanhar a situação epidemiológica no estado do Amazonas e, a partir disso, avaliar a possibilidade de retomar as atividades acadêmicas do semestre 2020/1 que haviam sido suspensas no dia 16 de março em função do avanço do novo Coronavírus na região.

O Grupo avaliou que alunos e professores da Instituição deveriam permanecer em casa, mantendo todos os cuidados indispensáveis para se protegerem do vírus e não se infectarem. A direção e os administrativos continuariam desenvolvendo as suas atividades, porém em sistema de rodízio e mantendo o distanciamento social e as medidas de proteção – uso de máscaras e álcool em gel.

Com o significativo avanço da pandemia no Amazonas, ratificada pelo Grupo Gestor da COVID-19 da UEA, o trabalho em casa, *home office*, foi instituído na Universidade, assim como foi sugerido por este ao Conselho Acadêmico (CONSUNIV) que o calendário acadêmico fosse reestruturado e que uma nota técnica fosse emitida, indicando os parâmetros legais e as diretrizes a serem observadas para o retorno das atividades do semestre 2020/1, de forma remota.

A proposta deste artigo é expor como o desafio de retomar as atividades acadêmicas com metodologias não presenciais foi encarado pelo curso de bacharelado em Arqueologia no município de São Gabriel da Cachoeira. A ideia é que, a partir das experiências relatadas, possamos refletir sobre as novas tecnologias no processo de ensino em tempos de pandemia.

O contexto da pandemia e o curso de Arqueologia do CESSG/UEA

A Universidade do Estado do Amazonas tem como um dos seus pilares de expansão a interiorização. Nesse caminho, ela tem assegurado a sua presença em diversos municípios do Amazonas, ofertando cursos presenciais – no formato modular – e não presenciais – mediado por tecnologias – em praticamente todo o Amazonas.

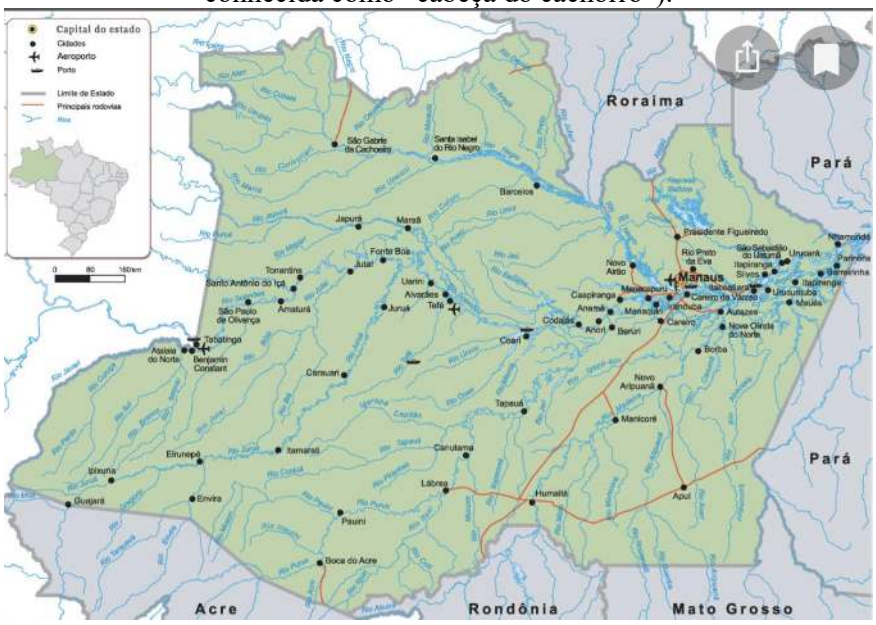
Na figura abaixo podemos ter a dimensão da sua presença no Amazonas:

[2] O GG – UEA CIVID-19 foi instituído pela Portaria GR/UEA n. 0205 de 16 de março de 2020.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Figura 1. Mapa do Amazonas/Localização do município de São Gabriel da Cachoeira (na região conhecida como "cabeça do cachorro").



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/346284658846895981/. Acesso em 13/04/2021.

No alto rio Negro, especificamente no município de São Gabriel da Cachoeira, a UEA possui um Centro de Estudos Superiores[3] no qual oferta cursos na modalidade modular[4]. O curso de bacharelado em Arqueologia foi implantado no segundo semestre de 2018 tendo como justificativa principal a riqueza de registros arqueológicos existentes na localidade e também a falta de profissionais da área para estudá-los[5].

No contexto da pandemia e atendendo a solicitação do Grupo Gestor da UEA, o Conselho Universitário (CONSUNIV) reprogramou o calendário acadêmico e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) emitiu uma nota técnica sobre o retorno das atividades acadêmicas.

A Nota Técnica 01/2020 PROGRAD/UEA tinha como finalidade:

> fundamentar a reorganização das atividades acadêmicas por ocasião do retorno das aulas após 138 dias de suspensão (...) em decorrência da pandemia do COVID-19, constituindo-se em orientações necessárias ao

[3] O Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira (CESSG).
[4] Dentre os cursos ofertados temos os tecnológicos (Alimentos, Gestão Ambiental, Gestão Comercial, Logística e Tecnologia em Gestão de Turismo), as licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, Pedagogia Intercultural Indígena e Química) e bacharelado (Saúde Coletiva e Arqueologia).
[5] Projeto Pedagógico do Curso de Arqueologia (2018).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> planejamento acadêmico dos componentes curriculares dentro de seus cursos (p. 1).

A Nota instituiu a possibilidade de continuar o semestre remotamente, porém considerando a realidade regional dos municípios do interior, o curso de Arqueologia, com base na respectiva Nota, elaborou um plano de retorno nos seguintes termos:

> O curso de bacharelado em Arqueologia ofertado no Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira, porém vinculado ao Centro de Estudos Superiores de Tefé, sob a coordenação do professor Dr. Luciano Everton Costa Teles, retomará as suas atividades acadêmicas tendo como base a Nota Técnica 01/2020 PROGRAD/UEA.
> (...)
> Nesse sentido, considerando a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento do semestre e da carga horária das respectivas disciplinas ofertadas (Nota Técnica, p. 1 e p. 7), o curso de Arqueologia, sempre tendo como finalidade atender a todos os alunos regularmente matriculados, utilizando para isso de metodologias não presenciais diversas – com uso ou não da internet – e da ação articulada com a direção e o secretário da unidade na qual o curso ocorre, seguirá os seguintes passos para a sua retomada acadêmica:
>
> 1. Emprego de metodologias não presenciais em plataformas como AVA/UEA e/ou Google Classroom, especialmente o Google Meet;
> 2. Utilização de planos de estudo para atividades não presenciais, principalmente para aqueles que não possuem equipamentos e/ou acesso à internet;
> 3. Ofertas de disciplinas com apenas cargas teóricas (em anexo o cronograma das disciplinas conforme o calendário acadêmico 2020/1);
> 4. Criação de grupos de WhatsApp para facilitar a comunicação entre os professores e os alunos de suas respectivas disciplinas;
> 5. De forma articulada, o uso de Facebook e blogs para também disponibilizar materiais e fomentar debates no âmbito das disciplinas;
> 6. Elaboração de planos de disciplina com o detalhamento das metodologias não presenciais que serão utilizadas;
> 7. Em diálogo com a direção do Centro, estabelecer agendamentos e rodízios de alunos para o acesso às dependências do prédio, como laboratórios, biblioteca, secretaria, auditório, etc.;
> 8. Reforçar os cuidados necessários para se proteger da COVID-19, sobretudo evitando aglomerações, lavando as mãos e usando máscaras.
>
> A coordenação do curso acompanhará todo o processo, em diálogo com os professores, os alunos e a direção da unidade onde o curso é ofertado, colocando-se como mediadora nesse processo dentro do contexto de ensino atual em tempos de COVID-19, procurando seguir todas as diretrizes traçadas pelos documentos legais constituídos no âmbito da Administração Superior da Universidade (CIRCULAR 1/2020, p. 1-2).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Como é possível verificar, o curso de Arqueologia pautou o seu retorno tendo como base as disciplinas de caráter teórico e o uso de metodologias não presenciais, as mais variadas possíveis. Não obstante, com o intuito de inserir nesse movimento a totalidade dos alunos do curso e tendo consciência da precariedade de acesso à internet no município, planos de estudos físicos foram elaborados e enviados (via barco e/ou avião) para serem entregues aos alunos nas suas comunidades e sítios.

Além disso, a Universidade do Estado do Amazonas lançou uma ação pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) com vistas a fornecer chips com dados móveis para aqueles alunos que até possuíam o equipamento de celular[6], porém não tinham como comprar planos de internet para participar das atividades disciplinares.

É importante sublinhar que as novas tecnologias – notebooks, tablets, celulares, smart tv's e as plataformas digitais contidas neles, além da investigação em sites de centros e instituições de pesquisa, etc. – possibilitam em grande medida o acesso às novas linguagens (audiovisual, podcast, etc.), sobretudo no mundo de hoje que disseminou um aparato tecnológico expressivo cujo maior exemplo é o aparelho de celular, no qual muitos têm acesso (os que podem, uma vez que há desigualdades de obtenção e exclusão digital) e conseguem na palma da mão ter contato com as mais variadas informações, das simples notícias às análises mais complexas.

Nesse sentido, não há como num mundo globalizado e digital, no interior do qual as crianças já crescem com um dedinho no celular, manipulando-o, ter um espaço de formação profissional sem incorporar essas tecnologias criadas pela humanidade e as novas linguagens que emergem como propostas para um ensino até mesmo inovador[7]. Na universidade, onde o compromisso com a formação acadêmica e profissional é algo constante e presente, integrar ao ensino as novas linguagens e tecnologias é tanto fundante quanto necessário.

O desafio no curso de Arqueologia: continuidade do semestre 2020/1

A Instituição, como fica evidente na Nota Técnica e na Circular do curso de Arqueologia, preocupou-se em propiciar a todos os acadêmicos a participação de modo não presencial no semestre 2020/1. Nesse momento, o desafio estava posto.

[6] Salientamos que existiam alunos sem o equipamento de celular e mesmo os que o possuíam, o aparelho estava obsoleto.

[7] O entendimento é que "as transformações educacionais devem ser encaradas dentro do contexto mais amplo do impacto das NTICs sobre a sociedade e, também, do ponto de vista da aprendizagem" (SILVA, 2012, p. 4).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

O curso de arqueologia em São Gabriel da Cachoeira em tempos de pandemia (CESSG/UEA)

Pouco antes de reiniciar o semestre, a direção do Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira fez um levantamento/mapeamento das condições sociais e tecnológicas dos acadêmicos do curso de Arqueologia, visando incluí-los digitalmente e também identificar quem precisaria do plano de estudo impresso[8].

Por outro lado, estabelecemos uma conversa com os professores do curso, apresentando a eles os documentos legais que iriam nortear o nosso retorno remoto. Eles tiveram então que reformular e redirecionar os seus respectivos planos das disciplinas, incluindo obrigatoriamente agora o uso de metodologias não presenciais para levar adiante o término do semestre 2020/1. Nesse contexto de pandemia, eles não estavam sozinhos nessa empreitada, pois professores de diversas instituições de ensino foram instigados a seguir nesse mesmo percurso (SILVA FILHO, 2020; OLIVEIRA, 2020).

Como dissemos, neste texto vamos nos deter na prática pedagógica desenvolvida e vivenciada no curso de Arqueologia, considerando duas disciplinas como exemplo: Arqueologia da Amazônia 2 e Arqueologia Forense, Ética e Direito Arqueológico[9].

A primeira ação consistiu em enviar ao grupo de WhatsApp dos alunos do curso a Circular 01/2021 e o planejamento do retorno das aulas de forma remota. Explicamos ainda que empregaríamos o WhatsApp para criar grupos/disciplinas, ou seja, para cada disciplina a ser ministrada teríamos um grupo específico no aplicativo. Isto pelo fato de que a única plataforma possível de viabilizar as aulas seria através de WhatsApp, dada a precariedade da internet no município de São Gabriel da Cachoeira[10] e também pelo fato de que a maioria dos alunos possuía celular.

Desse modo, nos grupos das respectivas disciplinas, os alunos entraram e lá puderam dar seguimento as atividades de ensino planejadas. Neles eles participavam de debates sobre os textos (através de áudio ou escrevendo as suas impressões e leituras críticas), assistiam as videoaulas e/ou audioaulas, assim como palestras e documentários (disponíveis no YouTube, por exemplo), tiravam as suas dúvidas sobre os assuntos tratados nas aulas e, claro, entregavam os trabalhos solicitados pelo professor. Na dinâmica de todo esse processo, o papel do professor como mediador e debatedor se colocou como trivial, pois era

[8] Isto foi feito através do google formulário e também com a ajuda dos próprios acadêmicos do curso.
[9] A primeira disciplina foi ministrada pelo professor doutor Leno José Barata Souza. Já a segunda pelo professor doutor André de Oliveira Melo.
[10] Em São Gabriel da Cachoeira nem o Google Classroom e nem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/UEA), conseguiram ser acessados.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ele o grande incentivador (com perguntas a serem respondidas, trechos de textos a serem explorados, etc.) da participação dos discentes nos grupos.

Nesse sentido, a primeira dimensão a considerar dessa experiência diz respeito à integração do WhatsApp ao processo de ensino, tornando-se a base indispensável para a realização das aulas. Por intermédio deles foi possível entregar aos alunos os textos em PDF das disciplinas, as audioaulas, os documentários e as palestras. Para melhor explanação do "experimento", vamos enumerá-los abaixo:

Os textos em PDF e as audioaulas

Considerando as duas disciplinas como exemplos, nos grupos de WhatsApp foram disponibilizados, num primeiro momento, os planos das disciplinas reformulados e uma planilha denominada "matriz de design instrucional", na qual todas as atividades das disciplinas – textos, documentários, atividades avaliativas, entre outros – estavam informadas. Junto com a matriz também foi encaminhado aos alunos um "roteiro de estudos", que continha o prazo para as leituras dos materiais oferecidos e as datas das avaliações, conforme exemplos abaixo:

> Arqueologia da Amazônia II – Ementa
> Grupos ceramistas, complexos ceramistas e seus significados socioculturais dos primeiros ceramistas aos cacicados. Os conceitos horizonte, tradição, fase, estilo, tecnologia e territorialização. Padrões tecno-estilísticos, padrões de assentamento e padrões funerários. Os casos Marajó e Santarém. Os geoglífos do Acre e os megalitos do Amapá. As tradições cerâmicas da Amazônia. Fluxo, guerra e interação social: o papel das redes de troca na formação das sociedades complexas.
> (...)
> Roteiro de estudos – Arqueologia Amazônica II
> Aula 1 - 03/08, segunda-feira: CARNEIRO, Robert L. "A Base Ecológica dos Cacicados Amazônicos". Revista de Arqueologia 20, p. 117-154, 2007.
> Live (Prêmio Luis Castro de Faria 2020, IPHAN): https://www.youtube.com/watch?v=aSwLMO93PnM&t=38s
> - Cada estudante enviar um vídeo ou áudio apresenando a si e seu tema de interesse e pesquisa.
> Aula 2 - 04/08, terça-feira: Navegar no site e ler:
> https://www.percursoseducacao.com.br/arqueologia
> ROOSEVELT, Anna. 1992 "Arqueologia amazônica", in CARNEIRO da CUNHA, Manuela (org.), *História dos índios do Brasil,* São Paulo, Companhia das Letras/ Fapesp/SMC, pp. 53-86.
> - Exercício: o que a arqueologia amazônica nos diz sobre os povos indígenas do passado e presente?
> Aula 3 - 05/08, quarta-feira: Live (história antiga do Brasil)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> https://www.youtube.com/watch?v=v3Tg-z6q97Q&list=PLejNsiHd8u5IwptWSZxv4of5Ecw8JuQpC&index=11
> Neves E. G. (2015). Uma rede de fios milenares: um esboço da história antiga do rio Negro. *Baré: povo do rio. São Paulo: Edições SESC*, 42-59.
> - Debate no grupo.
> Aula 4 - 06/08, quinta-feira: Aula: Parinã e algumas questões da arqueologia em São Gabriel da Cachoeira
> Meira, M., Velthem, L. H. V., Lima, H. P., Marques, F. T., Emperaire, L., & de Alencar Guzmán, D. (2019). Povoamentos indígenas e assentamentos coloniais no Rio Negro: perspectivas de pesquisa colaborativa. *ARU, Revista de pesquisa intercultural da bacia do Rio Negro* n. *3*, p-118... [e assim sucessivamente] (ROTEIRO DE ESTUDOS, 2020, p. 1).

Após esse primeiro passo, os professores das respectivas disciplinas providenciaram no grupo os textos em PDF e as audioaulas produzidas (gravadas e editadas pessoalmente). No primeiro caso, há inúmeros periódicos científicos da área de Arqueologia (e de outras também) que colocam à disposição, com acesso gratuito e livre, diversos artigos que podem ser trabalhados. Há também os repositórios de teses e dissertações que igualmente podem ser explorados para estudos. Com essa oportunidade, foi dessa ceara que os professores escolheram os textos em PDF e enviaram para o WhatsApp das turmas.

Por outro lado, as audioaulas foram elaboradas com base nos textos em PDF selecionados para serem discutidos, e foram pensadas para serem utilizadas pelo alunado paralelamente ao processo da leitura dos textos, com a vantagem de que elas facultam aos discentes escolher o melhor horário da internet em São Gabriel da Cachoeira para baixá-las e, da mesma forma, optar por um horário (dentro da sua realidade cotidiana) para ouvi-las.

Cabe sublinhar que a duração das audioaulas não podia ser longa. Ela tinha que girar em torno de no máximo 10 a 15 minutos e ser compactada para facilitar o acesso por parte dos alunos do curso (compactadas para serem baixadas por eles, por força da precariedade da internet no referido município).

Os documentários e as palestras

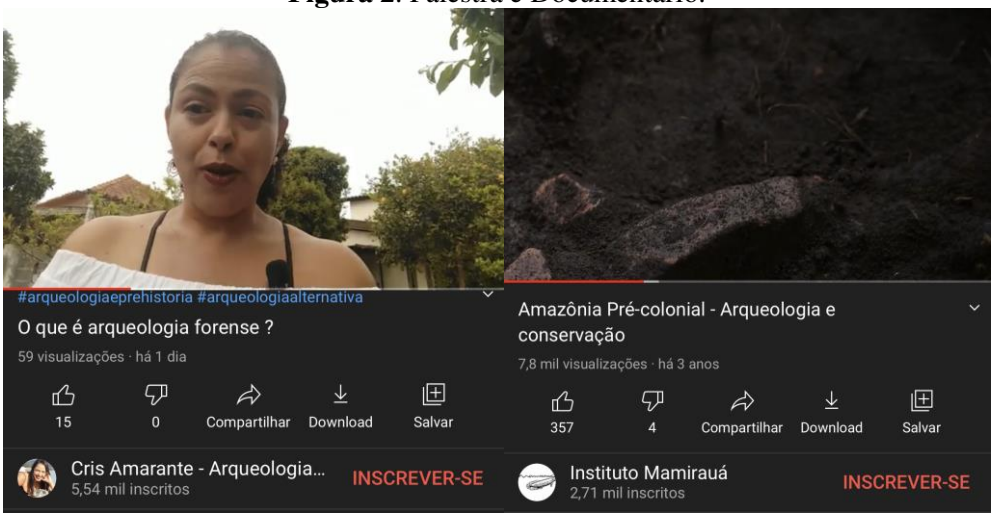
Como já mencionamos, a plataforma base para as aulas não presenciais foi o WhatsApp, o que abriu variadas perspectivas para além da exploração de textos em PDF e das audioaulas. Nessa esteira, com essa abertura proporcionada por ela, os professores colocaram nos grupos das turmas pequenos documentários sobre os assuntos a serem tratados nas disciplinas como, por exemplo, “Amazônia pré-colonial: arqueologia e conservação” (tema da disciplina Arqueologia da Amazônia 2).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Nesse mesmo propósito, foi possível lançarem mão de palestras de professores da área de Arqueologia. Em geral, buscaram, quando assim praticável, disponibilizar palestras de professores autores dos textos com os quais estavam trabalhando. A título de ilustração, temos a palestra da arqueóloga Cristiane Eugênia Amarante versando sobre o que é arqueologia forense (tema da disciplina Arqueologia Forense, Ética e Direito Arqueológico).

Figura 2. Palestra e Documentário.



Fonte: acervo do autor (2021).

Os documentários e as palestras, ao lado dos textos em PDF e das audioaulas, contribuem significativamente no processo de ensino-aprendizagem não presencial. E podem ser averiguados/analisados inclusive nos termos de sua produção.

O ofício do arqueólogo: registros arqueológicos, instrumental teórico e produção do conhecimento arqueológico

Apesar de que as disciplinas com atividades práticas tenham sido suspensas/impossibilitadas dentro desse contexto de pandemia, a discussão e o debate acerca da produção do conhecimento arqueológico ocorreu. E ainda que não seja possível a escavação em sítios arqueológicos e a manipulação dos vestígios lá encontrados, os professores das disciplinas elencadas como exemplo não se furtaram em enviar para os alunos fotos e imagens de artefatos arqueológicos encontrados em sítios espalhados pela Amazônia com o objetivo de debater as interpretações elaboradas sobre eles.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Concomitantemente a alguns textos de conteúdo e de teoria no âmbito das duas disciplinas, tais artefatos arqueológicos foram lidos (com o auxílio das audioaulas) intentando promover o que foi indicado nos planos das disciplinas (e na matriz de design instrucional) como uma atividade avaliativa pautada nos elementos de produção do conhecimento arqueológico. Ou seja, a produção de uma análise tendo como base os registros arqueológicos, os textos propostos e trabalhados e o cabedal teórico de conhecimento de cada aluno adquirido ao longo do curso.

Isto porque pensamos (juntamente com os professores) que tal atividade contribui para que os futuros profissionais da área de Arqueologia possam especialmente elaborar uma "situação-problema, elencar indagações, levantar hipóteses, analisar o conteúdo da fonte, construir argumentos para a compreensão da realidade estudada, produzir sínteses conferindo significação ao conhecimento produzido" (URBAN e LUPORINI, 2015, p. 20).

Toda essa preocupação tem como finalidade o processo de formação inicial do profissional da área, que precisa necessariamente dominar os pressupostos da sua ciência. Esse aspecto é fundante e foi levado em conta nas aulas do curso de Arqueologia do CESSG/UEA.

Considerações finais

A pandemia do novo Coronavírus nos trouxe alguns desafios, entre eles a necessidade de estabelecer e manter o isolamento social, instituir as medidas de proteção ao vírus e de desenvolver vacinas. E o processo de isolamento social tornou inescusável o uso de metodologias não presenciais para que as aulas na educação superior (mas também na educação básica) continuassem ao longo do ano. Um desafio e tanto!

Porém, como procuramos demonstrar, o curso de Arqueologia da Universidade do Estado do Amazonas, unidade de São Gabriel da Cachoeira (CESSG), em concordância com a nota técnica emitida pela administração superior, deu continuidade ao semestre 2020/1 através do uso de tecnologias e de metodologias não presenciais que buscasse atingir a "totalidade" dos alunos, num esforço de inclusão digital (inclusive com entregas de chips com dados móveis) e, não sendo absoluto esse processo, de fazer chegar o material impresso até a casa/comunidade dos acadêmicos.

Por outro lado, os professores procuraram por todos os meios oportunizados elaborar as suas aulas e os seus conteúdos, o que particularmente tentamos expor (alguns fragmentos)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 343 a 353, jan./jan., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

aqui. A criatividade para superar as dificuldades e construir os conteúdos foi essencial. Muitas novidades surgiram nesse processo todo e que certamente serão integradas ao ensino presencial assim que este retornar.

Referências

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma Introdução à História**. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

COSTA, Diogo Menezes. Arqueologia Histórica Amazônica: entre sínteses e perspectivas. **Revista de Arqueologia**, v. 30, n. 1, p. 154-174, 2017.

LIMA, Helena Pinto. Análises cerâmicas na arqueologia amazônica: contribuições da Amazônia Central a uma longa trajetória de discussões. **Revista de Arqueologia**, v. 28, n. 1, p. 3-29, 2015.

OLIVEIRA, Vitor Lins. O ofício do historiador nos tempos de pandemia do Coronavírus. *XIX* **Encontro de História da ANPUH/RIO. História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica**, Rio de Janeiro, 21-25 de setembro de 2020.

PEREIRA, Edithe. O Museu Goeldi e a pesquisa arqueológica: um panorama dos últimos dezessete anos (1991-2008). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Pará, v. 4, n. 1, p. 171-190, jan./abr. de 2009.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da. Práticas inovadoras de ensino de história na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima: novos desafios em tempos de COVID-19. **Revista Manduarisawa**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 33-42, 2020.

URBAN, Ana Cláudia, LUPORINI, Tereza Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais e finais**. São Paulo: Cortez, 2015.

Documentos

Nota Técnica 01/2020 PROGRAD/UEA.
Circular 01/2020 – Coordenação de Arqueologia.
Roteiro de Estudos – Arqueologia da Amazônia II (2020).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Experiência de uma professora da educação infantil numa escola do Norte de Minas na Pandemia

Experience of a teacher of early childhood education at a school in North Minas in the Pandemic

Experiencia de una maestra de educación inicial en una escuela del Norte de Minas en la Pandemia

George Fredman Santos Oliveira[1]
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
E-mail: george.fredman@ufsc.br
https://orcid.org/0000-0003-0431-1618

Eliane Vanessa dos Santos Oliveira[2]
Prefeitura Municipal de Mirabela, Secretaria de Educação
Mirabela, Minas Gerais, Brasil
E-mail: elianvso2018@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2364-3714

Resumo: O presente relato de uma professora da educação infantil de uma escola pública municipal de uma pequena cidade do interior do Norte de Minas Gerais objetiva-se um registro do tempo presente como testemunho e compromisso com a tarefa educacional por ocasião da pandemia do Covid-19. Nascido de uma conversação espontânea entre dois irmãos que se ocupam do campo da educação convertida num texto-narrativa, as experiências colhidas e redigidas convergem aspectos da História Oral, História do Tempo Presente, Memória Coletiva e Social. A proximidade dos eventos e a persistência da pandemia enquanto o texto era produzido fazem deste relato-texto uma narrativa no presente em aberto na qual os leitores encontrarão algumas estratégias, práticas, táticas e impressões da profissão docente que procura manter vivo o interesse e a esperança no processo educativo sem denegar as dificuldades, contradições e desafios impostos pelo isolamento social e ensino remoto durante um ano de pandemia pelo Covid-19.
Palavras-chave: Educação Infantil, Experiência docente, Covid-19

Abstract: the present account of a kindergarten teacher at a public school in a countryside city of Minas Gerais aims to record the present time as a testimony and commitment to the

[1] Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MINAS (2001). Arquivista na Universidade Federal Minas Gerais (UFMG) desde fevereiro de 2019. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea - NEPESC e do Núcleo de Pesquisa e Estudos Arquivos Contemporâneos - NUPEAC na Universidade Federal de Santa Catarina.

[2] Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação ISEIB, possui Especialização: Neuropsicopedagogia professora do ensino infantil na Escola Municipal Eva Ruas Guimarães, da prefeitura de Mirabela/MG.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

educational task during the Covid-19 pandemic. Begun as a spontaneous conversation between two brothers who work in the field of education changed into a narrative text, the experiences collected and written converge aspects of Oral History, History of the Present Time, Collective and Social Memory. The proximity of the events and the persistence of the pandemic while the text was being produced make this text-report an open-ended narrative in which readers will find some strategies, practices, tactics and impressions of the teaching profession that seeks to keep interest and hope alive in the educational process without denying the difficulties, contradictions and challenges imposed by social isolation and remote teaching during a year of pandemic by Covid-19.
Keywords: Early childhood education, Teaching experience, Covid19

Resumen: El presente informe de una maestra de jardín de infancia de una escuela pública municipal de un pequeño pueblo del norte de Minas Gerais tiene como objetivo registrar el tiempo presente como testimonio y compromiso con la tarea educativa durante la pandemia del covid-19. Nacida de una conversación espontánea entre dos hermanos que trabajan en el campo de la educación convertida en texto narrativo, las vivencias recogidas y escritas confluyen aspectos de Historia Oral, Historia de la Actualidad, Memoria Colectiva y Social. La proximidad de los hechos y la persistencia de la pandemia mientras se producía el texto hacen de este texto-relato una narrativa abierta en la que los lectores encontrarán algunas estrategias, prácticas, tácticas e impresiones de la profesión docente que busca mantener el interés y Esperanza viva en el proceso educativo sin negar las dificultades, contradicciones y desafíos que impuso el aislamiento social y la enseñanza a distancia durante un año de pandemia por Covid-19.
Palabras clave: Educación infantil, Experiencia docente, Covid-19

Data de recebimento: 30/03/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14480

Introdução

O relato a seguir é fruto de uma conversa entre irmãos em que a professora compartilhava comigo um pouco de sua rotina escolar desde a irrupção da pandemia. Estas conversas informais refletiam a preocupação comum de pessoas envolvidas com o campo da educação: de um lado somos testemunhas de um evento que marcará a história, e de outro o compromisso com a tarefa educacional diante das decisões a serem tomadas frente a esta tarefa. Como é ser uma professora numa região predominantemente rural numa escola pública municipal e manter a oferta do ensino administrando as exigências do isolamento social e a utilização de recursos e tecnologias numa realidade com pouca, ou quase nenhuma, familiaridade com tais exigências e recursos? Durante o período pandêmico foi possível tomar conhecimento do que alguns(as) professores(as) e escolas estavam realizando para enfrentar este desafio Brasil a fora, por meio de artigos em periódicos científicos ou mesmo em matérias da mídia ostensiva como a televisão e páginas da rede mundial de

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

computadores. Consideramos que seria importante dar nossa contribuição relatando a experiência que até então se resumia a uma troca informal, transformando-a num registro textual que alcançasse outras pessoas e lugares que, reconhecendo-se ou não nas situações apresentadas, viessem a tomar conhecimento das dificuldades e estratégias utilizadas num caso concreto de enfrentamento e resistência pelo direito do acesso à educação durante a pandemia de Covid-19.

A existência, a vida nestes tempos convergiram para esse assunto, de certa maneira foram consumidas pela ocorrência da pandemia. A vida local, doméstica que se desenvolvia num fluxo temporal e cultural próprio na pequena cidade, na pequena escola do interior não foi apenas surpreendida por um evento de proporções globais: as relações de proximidade, de afeto, de trocas pessoais se viu bruscamente ameaçada; se é difícil para as pessoas das grandes metrópoles entenderem e aderirem a protocolos rígidos de etiqueta sanitária, tão mais difícil é para as pessoas das cidades interioranas que por maior que seja o contato que possuam com os meios atuais de comunicação, ainda cultivam a sua existência num ritmo diferente: as pessoas se demoram nas casas que visitam, os rituais dos encontros são regados pela partilha do café, das quitandas servidas num prato comum do qual cada pessoa se serve com as próprias mãos sem maiores temores, os domingos da semana são reservados para se receber os filhos e netos que vêm da cidade grande para visitar os familiares que resistem na vida da roça.

A pandemia não havia apenas interrompido a possibilidade do encontro, a pandemia havia mexido com um estilo de vida! O adoecimento do mundo havia se tornado uma preocupação pessoal; falar das preocupações locais, domésticas tornara-se falar das preocupações mundiais, globais. De forma completamente inoportuna, irreflexiva as pessoas se viram participando de uma fatalidade comum, universal. Bizarramente cada pessoa em cada continente poderia se sentir finalmente atingida pela globalização. E o termo a ser usado é este mesmo: atingido, e não incluído (para o caso das afirmações que julgam a pandemia democrática por não fazer distinção entre classes sociais e pessoas, ser vítima de uma doença não pode ser comparado a uma forma de democratização); atingido como por um rompimento de uma barragem de rejeitos, uma enchente, um incêndio, um derramamento de óleo no mar, um golpe de Estado; a despeito dos que negam que estas tragédias sejam tragédias, das implicações políticas, da mobilização humana e humanitária que demanda

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

para se socorrer os que sobreviverem ao choque, tratar as feridas, juntar o que sobrou, chorar os mortos e reconstruir das ruínas uma vida nova.

A preocupação da professora era a minha, era a preocupação de muitos: como nos proteger, proteger nossos pais, nossos vizinhos, nossos colegas de trabalho; como trabalhar, como manter a renda, como pagar as contas; quanto tempo isto vai durar, quando vamos poder sair de casa e nos reencontrarmos? Esta preocupação é a preocupação mais fundamental e primitiva no ser humano: sobreviver – materialmente e simbolicamente. Morando apenas ela com os nossos pais no interior do Norte de Minas, eu na cidade de Belo Horizonte a uma distância de cerca de 550 km, não me aventurava a encarar a longa viagem num ônibus que poderia estar vedado por causa do ar condicionado, num impulso motivado pela saudade, visitá-los e entrar na casa contaminado. Por esse excesso de zelo a duração da pandemia é a duração do distanciamento aplacado pelas conversas por vídeo-chamada.

O relato a seguir é uma história dentro da história (ou histórias), uma passagem no tempo presente. O relato em si mesmo é despretensioso, no sentido de que não se enquadra em alguma pesquisa cientifica em andamento ou persegue algum enquadramento teórico-metodológico a priori; o que não significa que seja desprovido de horizontes no que diz respeito à reflexividade da escrita narrativa no espaço público. Diz do tempo presente (FÁVERO AREND; MACEDO, 2009), mais ainda: do tempo imediato, já que vivido quase em simultaneidade enquanto é narrado: fala-se da pandemia enquanto se vive e morre na pandemia. Diz dos regimes de historicidade do presente fenomenológico (HARTOG, 2013), interpõe o presentismo contra o presentismo da vida acelerada e alienada no excesso informacional para abrir fendas no presente. Diz da narrativa que transita entre a oralidade e a escrita (FERREIRA, 2002). Diz do presente na sua condição de presença (GUMBRECHT, 2009) que se realiza na linguagem. Diz do testemunho (GINZBURG, 2008) e do cotidiano (DE CERTEAU, 2008). Diz da memória e esquecimento (POLLAK, 1989) e da suspensão da oposição entre memória individual e memória coletiva (HALBWACHS, 2013).

O relato a seguir é um exemplar da narrativa do presente como um exercício de encará-lo como história em curso, e embora diga respeito à vivência de um ano cronológico, portanto memória recente, já se apresenta atravessada pelas tensões do esquecimento em virtude dos excessos do presentismo: rápido demais, perto demais, espetacularizado demais...

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Experiência de uma professora da educação infantil numa escola do norte de minas na pandemia

E o relato começa

A autora deste relato chama-se Bela[3], última filha entre três irmãos igualmente com formação de professores; nascida na cidade de Montes Claros, cuja população estimada é composta de 413.487 habitantes (IBGE, 2021) na Região Norte do estado de Minas Gerais, tendo a indústria e o comércio como as atividades econômicas mais importantes. Bela é formada em Pedagogia com especialização em Neuropsicopedagogia e Atendimento Educacional com Ênfase em Educação Inclusiva, está com 34 anos de idade, atualmente reside em Mirabela onde é professora da educação infantil numa escola municipal. Distante cerca de 60 km de Montes Claros, Mirabela é uma cidade pequena com pouco mais de 13 mil habitantes (IBGE, 2021) e sua economia é baseada na agricultura, pecuária e comércio.

A trajetória escolar de Bela iniciou-se em uma escola pública estadual no ano de 1988 no pré-primário, como era chamado na ocasião, essa escola funcionava numa casa no bairro vizinho ao seu; estudou ali por alguns meses até a escola ser instalada em prédio próprio bem perto de casa, uma esquina abaixo. Nessa escola estudou até concluir a quarta série, sua alfabetização aconteceu dentro dos modelos tradicionais, "confesso que tinha uma certa preguiça em estudar, mas enfim fui alfabetizada, fiquei muito feliz quando comecei a ler" (BELA, 2021), confidencia Bela. Para iniciar a quinta série teve que mudar de escola, pois na época a escola na qual havia iniciado os estudos não ofertava o Ensino Fundamental 2.

Chegando nessa outra escola não se adaptou bem, repetiu a quinta série, ali estudou somente dois anos; no ano seguinte a primeira escola na qual havia estudado começou a matricular para o Ensino Fundamental 2 e devido a essa reformulação, Bela voltou novamente para lá e concluiu todo o restante do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Terminado o ensino médio começou a procurar emprego; em 2008 foi trabalhar em uma escola de educação infantil particular no bairro vizinho, onde sua irmã já trabalhava e a indicou como monitora do maternal. Era uma escola pequena, funcionava em dois períodos: manhã e tarde; no fim desse mesmo ano a diretora lhe sugeriu fazer o curso de Pedagogia, e que no ano seguinte lhe daria uma turma para trabalhar. "A minha vontade era fazer Educação Física, não Pedagogia!" (BELA, 2021), revela a professora Bela; mas a proposta foi aceita, pois "tive um encantamento e uma grande empolgação na vivência da sala de aula da Educação Infantil" (BELA, 2021).

[3] Usamos um nome fictício no momento da submissão, em caso de aprovação será adotado o nome real.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

No final de 2008 fez o processo vestibular no Instituto Brasileiro de Educação Ibituruna (ISEIB) e em 2009 começa fazer o curso de Pedagogia e a trabalhar como professora no maternal. Houveram as dificuldades e os desafios tanto na sala de aula com as crianças, como também na sala de aula na condição de estudante. “Mas, enfim, tive muitas aprendizagens e a paixão pela educação infantil só aumentava; teria muito o que aprender com a prática! Errei, acertei, sempre aprendendo, aprimorando e construindo novos conhecimentos” (BELA, 2021). Após três anos se formou e “nunca me arrependi da minha escolha, trabalhei nesta escola até o ano de 2013” (BELA, 2021).

Em outubro de 2013 foi chamada para trabalhar em uma empresa têxtil da cidade; aceitou a proposta e trabalhou até março de 2015, foi uma experiência muito boa, mas a área da educação havia lhe cativado, “trabalhar na educação é um prazer indescritível!” (BELA, 2021).

Em março de 2015 foram abertas inscrições para um concurso público unificado de prefeituras do Norte de Minas Gerais. A professora fez sua inscrição para a prefeitura da cidade de Mirabela/MG porque algum tempo antes os seus pais haviam adquirido uma propriedade rural e decidido que viveriam ali; começou a estudar de forma autônoma, não fez cursinho preparatório, “estudando somente em casa selecionei material, textos, livros; teria que me preparar muito, não podia deixar escapar essa chance!” (BELA, 2021). Bela comenta que todos lhe deram muito apoio, que tinha muita esperança em passar, estava muito concorrido. “Então chegou o dia da prova, mantive a calma e consegui fazer a prova tranquilamente!” (BELA, 2021). Alguns dias depois conferiu o gabarito, viu que havia errado apenas duas questões, “fiquei ansiosa até o dia do resultado. Acompanhei o andamento dos resultados até que veio a notícia que havia conseguido passar em segundo lugar na distribuição de três vagas” (BELA, 2021).

Em fevereiro de 2016 foi escolher os locais das vagas oferecidas, eram vagas em duas escolas e uma creche. Optou pela Escola Municipal Eva Ruas Guimarães localizada em um bairro periférico da cidade de Mirabela/MG onde é ofertada a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos (EJA). O seu funcionamento acontece nos turnos da manhã, tarde e noite, com duas turmas de cada série; a escola conta com uma estrutura adequada para atender o desenvolvimento educacional, por exemplo: salas amplas, cantina, sala do professor, quadra esportiva coberta, pátio, sala de recursos multifuncionais

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

para Atendimento Educacional Especializado, banheiros; nela estão matriculados cerca de 245 crianças, com média de 20 alunos por turma, lá trabalham 45 funcionários.

As crianças não recebem qualquer tipo de bolsas de estudo, a escola é municipal e a Prefeitura proporciona o apoio com reformas (realiza pintura, por exemplo), cuida da limpeza interna e do pátio para as crianças usufruírem dos recreios num local limpo e saudável. A escola fornece diariamente às crianças merenda escolar de ótima qualidade.

A cidade de Mirabela é de pequeno porte com pouco mais de 13.000 mil habitantes (IBGE, 2021), é tranquila para se viver, todos se conhecem; "moro com minha família fora do perímetro urbano, na zona rural e para ir ao trabalho faço o uso do transporte escolar acompanhando as crianças que entram no meu turno e que moram na mesma região" (BELA, 2021).

Quanto à caracterização socioeconômica e cultural da escola: a população é constituída pela classe social baixa e média; a grande maioria das crianças é composta por filhas e filhos de pessoas que trabalham no comércio, de professores, de profissionais da área de saúde, outras que fazem parte da agricultura familiar, e de alguns que saem da cidade de Mirabela/MG e vão trabalhar em Montes Claros/MG, pois é relativamente próxima. Há famílias de baixa renda que vivem somente do Programa do Governo (Bolsa Família). A escola recebe estudantes do perímetro urbano e da zona rural; Bela afirma perceber que muitas famílias são comprometidas com a educação dos filhos; outras não se importam muito. A escola vem se esforçando para levar um ensino de qualidade e confiabilidade pela atuação e competência dos profissionais que nela trabalham.

As crianças da Educação Infantil ao ingressarem na escola se deparam com uma nova realidade, chegam ao meio social mais amplo, o que as vezes acaba gerando muitas inquietações, "percebo que algumas são carentes de afeto precisam de muita atenção, de carinho, de gestos e palavras para que se sintam amadas" (BELA, 2021); segundo Bela as crianças demonstravam capacidade para fazer perguntas e solucionar suas dúvidas por iniciativa própria, algumas crianças apresentavam mais interesse que outras ao realizarem suas atividades, precisando, assim, de apoio; a maioria se concentra conseguindo realizar as atividades com muito capricho. As crianças utilizam materiais variados para realizar as atividades como, giz de cera, lápis de cor, colagem...

O relacionamento entre as crianças apresenta harmonia, facilitando assim o aprendizado entre elas; durante todas as atividades, as crianças participavam com muito

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

entusiasmo. No final da aula todas querem brincar, ficando todas impacientes e não permanecendo assentadas, e no intervalo das atividades e no recreio compartilhavam os brinquedos que traziam de casa.

Para Piaget (2002), o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre por meio dos estágios sensório-motor, Bela, citando este autor, relata que convivendo, acompanhando as crianças dia a dia percebe que no ambiente escolar muitas desenvolvem suas habilidades nestes estágios como: sentarem-se de modo correto nas carteiras, conseguem realizar satisfatoriamente os movimentos básicos de andar, correr, pular, mantendo o equilíbrio do corpo e estão sempre dispostas nas brincadeiras. O ambiente da sala de aula é mantido o tempo todo organizado, quando precisam apontar lápis e jogar papel fora, usam sempre a lixeira no canto da sala. Quando voltam do recreio lavam sempre as mãos. “Sempre tem alguns que gostam de ficar andando pela sala e fora da sala!” (BELA, 2021).

Quanto ao aspecto intelectual, as crianças respondem às perguntas e questionamentos por meio de frases completas, e não somente com uma única palavra. Contam histórias e relatos, usando sempre expressões lógicas e coerentes, às vezes expressões até engraçadas! São assíduas, todas conseguem chegar ao final da etapa da Educação Infantil. Mas infelizmente o ano de 2020 tomou rumos diferentes.

Chegou a pandemia

As aulas foram interrompidas devido o avanço da Covid-19. “Quando recebemos a notícia de que as aulas seriam suspensas por causa do Novo Coronavírus, estávamos planejando um projeto sobre a água, as crianças estavam empolgadas, pois iríamos fazer uma visita na estação de tratamento de água e esgoto, que foi cancelado” (BELA, 2021).

Com a chegada da pandemia a reação de todos foi de medo, dúvida e expectativa de que logo tudo passaria, muitos acreditavam que não chegaria até a cidade de Mirabela/MG, por se tratar de uma cidade pequena; com o passar do tempo as notícias foram ganhando proporção maior, faleceu uma moradora da cidade, então viram que a doença era bem séria. A cidade ficou bem vazia, foi criado um Comitê de Saúde que intensificou as regras sanitárias, com orientações de lavar as mãos, usar o álcool em gel, proceder a todos os cuidados de higiene. Convivendo com essa dura realidade ainda havia negacionistas que se recusavam em reconhecer o que estava acontecendo! O prefeito juntamente com a equipe de saúde intensificaram todas as medidas por meio de decretos, determinaram a suspensão das

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

aulas, escolas foram fechadas, crianças orientadas a ficarem em casa, com graves consequências para educação, afetando o calendário e a qualidade do ensino.

Para suprir a alimentação, a prefeitura distribuiu cestas básicas para as famílias, as entregas eram feitas de forma escalonada para evitar aglomeração. Foi realizado um projeto sobre alimentação com receitas variadas e nutritivas utilizando ingredientes comuns e saborosos ao paladar das crianças para, além disso, estimular uma memória afetiva que envolvesse as crianças no preparo junto com a família quando teriam que reproduzir a receita gravada em vídeo e disponibilizada numa plataforma de *streaming*. Uma ação importante para as crianças serem bem alimentadas, podendo assim ter uma boa saúde para seu processo de desenvolvimento. "Sabemos que a alimentação é essencial para o desenvolvimento da criança e do aprendizado, fora e dentro de sala de aula" (BELA, 2021).

A prática educativa foi realizada com a preparação de atividades impressas e a alimentação. A iniciativa foi mais uma ação para manter a interação entre crianças e os educadores além da aproximação com o ambiente escolar durante o isolamento social, mesmo sendo pela tela de um celular. Para a continuidade das atividades e ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, a escola seguiu o planejamento da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), a escola realizou a implementação do plano, com todas as orientações dos técnicos da secretaria procurando assegurar que todas as crianças tivessem acesso aos conteúdos tentando minimizar os prejuízos ocasionados pela suspensão das aulas presenciais. Vivemos em um contexto marcado por imensos desafios trazidos pela pandemia da Covid-19, então a escola se viu frente à necessidade de continuar com ações mediadas pelo ensino remoto para garantir a continuidade do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Dando aula

Quando sobreveio a recomendação de que todos deveriam ficar em casa para que a propagação da Covid-19 pudesse ser contida, e que as aulas seriam online, Bela se disse preocupada. "Pensei: como fazer os vídeos com o sinal de internet limitado e até mesmo sinal de telefone precário? Mesmo com dificuldade, o sinal de internet chega até minha casa e consigo me ajeitar" (BELA, 2021). Mas além dos vídeos havia também o material impresso que prepararia e as famílias os buscariam na escola, o dia de entrega seria avisado por mensagem ou telefonemas realizados pela secretaria da escola; às vezes a família atendida,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

outras, não; o material impresso ficaria dias na escola, alguns pais não iam buscá-los. E escola sempre ligando para saber se as crianças estavam fazendo as atividades.

Com período de quarentena provocada pela pandemia da Covid-19, vieram outros questionamentos que me obrigaram a criar rotinas (JESUS; GERMANO, 2013); uma delas foi o desafio de como trabalhar em casa, veio a pergunta: como farei para engajar as crianças da educação infantil nos estudos em casa? O fato é que a educação infantil apresenta desafios cotidianos para os educadores, por exemplo: estabelecer rotinas com atividades para as quais o planejamento deve atender ao tipo de necessidades dentro da sala de aula (JESUS; GERMANO, 2013), espaço onde as crianças recebem estímulos para desenvolver suas habilidades e tenham a oportunidade de aumentar seu convívio social (DOS ANJOS; FRANCISO, 2021).

Encontramos situações que exigiram um processo de adaptação, um grande desafio nesse período de isolamento. “Minha cabeça ficou cercada de perguntas e questionamentos. Como manter o planejamento fora de sala? Como entregar as atividades as crianças de forma eficiente? Qual ferramenta utilizar para isso? Como lidar com outras dificuldades, como a tecnologia? Como orientar as famílias para realização das atividades propostas pela escola?” (BELA, 2021). Mas foi possível ver que mesmo estando distantes das crianças e da escola não houve impedimento para que planejamento das aulas continuasse sendo seguido, com muitos desafios que precisaram ser superados no dia a dia. E diante do momento conturbado e de adaptação para o ensino à distância foi fundamental manter a execução do planejamento cuidadosamente, sem deixar de cumprir as exigências básicas do currículo escolar, e os campos de experiência como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

E no meio disso tudo como estariam as crianças? Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) o eixo estruturante da educação infantil são as brincadeiras e interações. E como proporcionar isso às crianças através das telas dos aparelhos digitais? E as crianças que não têm acesso a nenhuma tecnologia? Como seria essa interação? Para proporcionar as vivências descritas nos campos de experiência de maneira envolvente e eficiente utilizando do eixo estruturante da educação infantil só foi possível envolver as crianças nessa trilha do conhecimento de forma muito tímida, este resultado era previsível, pois Bela considerou que muitas famílias perderam seus empregos, não tinham acesso à internet de alta qualidade ou

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

mesmo não tinham mais do que um ou dois aparelhos digitais com conexão em casa, para estes a realidade ficaria mais difícil!

Muitas famílias acharam esse formato de aula muito ruim, informa Bela, algumas reclamaram dizendo que não estavam sendo pagas para isso (dar aula), e que os professores estavam com preguiça, pediam o retorno das aulas presenciais; outras diziam que não iriam ensinar pois não tinham paciência, ou que a "memória dos telefones estava ficando cheia" (BELA, 2021). Não eram todos que tinham esse pensamento, muitos se empenharam criando rotinas para as crianças, organização ao fazer as atividades, buscavam as atividades no dia e horário combinados, tendo o feedback entre os envolvidos no processo escolar. Ao final do ano letivo foi enviado às famílias um questionário para responderem, ficando evidente que as crianças sentiram muita dificuldade, ficaram estressadas e ansiosas fora do ambiente escolar.

"Trabalhar com as crianças da educação infantil é muito prazeroso" (BELA, 2021), mas requer muita dedicação e aprendizado constante, por isso foi preciso readequar os planos de aulas e as maneiras de fazer com que as atividades e conteúdos chegassem às crianças da melhor maneira possível. "Vivendo este momento difícil, senti a necessidade de adquirir novos conhecimentos e práticas que me ajudassem a implementar as aulas online; então comecei a fazer pós-graduação em neuropsicopedagogia e educação inclusiva" (BELA, 2021).

Um ano depois, ainda na pandemia

Chegamos em 2021, passamos por um ano difícil. Infelizmente, começamos o ano novo com muito mais desafios, muitas pessoas morreram e estão morrendo, e embora tenhamos as vacinas ainda existe o medo e a insegurança. Visto que o impacto da pandemia permanece ainda este ano, agora é hora de usar a experiência, continuar com o que deu certo e excluir o que não deu, agora novas lições serão aprendidas com essa situação para manter-nos engajados na educação.

Diante dessa situação foi perceptível que a comunidade escolar não estava preparada para as adversidades, portanto, as escolas precisariam remodelar os trabalhos, os professores precisariam de novos métodos de ensino, as crianças precisariam desenvolver habilidades para que pudessem aprender em casa e as famílias passassem a oferecer mais apoio e participassem ativamente da sua educação.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

As dificuldades nos fazem sair da zona de conforto para encontrar soluções e enfrentar os desafios. Com a pandemia ainda instalada, 2021 chegou cobrando um aprendizado para todos da educação, exigindo inovação, criatividade, cultura digital e algumas outras habilidades. Para tanto, o plano de ensino, as decisões sobre ações, estratégias e o currículo ainda deveriam estar consistentes com a BNCC; o acolhimento sócio emocional também é uma responsabilidade da escola, envolvendo o reconhecimento, a compreensão, as emoções, com objetivo de cultivar a empatia e o sentido de responsabilidade na tomada de decisões.

Numa vídeo conferência com o pessoal da gerência municipal de educação e os profissionais da educação, o município e os professores definiram que o ano letivo teria início dia 08 de março, com o parecer de que as aulas continuariam na forma remota; foi cobrado da prefeitura que investisse na formação continuada dos professores oferecendo novas metodologias e o uso de tecnologia; então a equipe gestora da escola reuniu-se com as professoras virtualmente para planejar como seria o início do ano letivo, a partir daí ficou definido que não seriam medidos esforços e nem distâncias para que as crianças tivessem acesso ao ensino. "Novamente a escola adentrou a minha casa, a tecnologia mostrou-se necessária, aprimorando recursos, selecionando as melhores ferramentas, criando atividades para minhas aulas" (BELA, 2021). Ficou evidente neste início que era preciso investir em novas metodologias para ressignificar as práticas pedagógicas.

Criar vínculos socioafetivos, além de pensar em conteúdos faz-se necessário para manter o contato com as crianças mesmo por meio da tela, com a expectativa de que assim os resultados sejam positivos, o apoio da família está sendo fundamental neste início, muitas estão acompanhando melhor os filhos. "As minhas aulas estão sendo feitas por chamada de vídeo do aplicativo *WhatsApp*, estou feliz pois a nova turminha é bem dinâmica, este ano são onze crianças, todos participam: ligam pra mim, enviam mensagens querendo saber quando vai começar a aula" (BELA, 2021): todas as famílias foram receber o material impresso no dia e horário combinado, estão bem comprometidas com as aulas remotas.

"Adicionei os números das famílias no aplicativo *WhatsApp*, criando um grupo para a turma, por onde passo áudios e vídeos; o cenário das minhas aulas é um cantinho do quarto, onde gravo vídeos e converso com as crianças" (BELA, 2021). "Por enquanto não conheci as crianças presencialmente" relata a professora Bela, pois os pais tiveram que buscar os materiais impressos sem elas, obedecendo às medidas de segurança. "Procuro nas aulas e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p.354 a 367, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

vídeos despertar bastante interesse e que chamem a atenção das crianças, esforçando-me para que não sejam cansativas e chatas" (BELA, 2021); pois nesta forma de ensino corre-se o risco das crianças perderem o interesse.

As aulas devem ter muito movimento e variedade em recursos, como recursos lúdicos, música, histórias e brincadeiras, "elas estão gostando das aulas, e não poderia deixar de tentar fazer algo prazeroso! Estamos interagindo com as aulas ao vivo" (BELA, 2021) (no ano passado não houve aulas ao vivo, era enviado somente os vídeos para assistirem) então está sendo novidade para eles estudar em tempo real, podendo ver todos os colegas e a professora.

O presente em aberto

O relato não pretende cercear a experiência, que como o presente permanece em aberto, por isto a finalização deste texto é uma suspensão; uma escrita como lampejos da experiência imediata, inconclusa, uma história em curso. O regime de historicidade e a invenção de um cotidiano pandêmico por influxo da fragilidade (ou quase ausência) de anteparos sociais das políticas públicas brasileiras nas áreas da saúde e educação, transporta a narrativa da experiência individual (com os buracos de memória que isto implica) para a experiência coletiva: esta narrativa espera encontrar outras professoras em outros brasis profundos que encaram com esperança a luta educacional. Para este relato não há conclusão, mas um impulso de resistência e de reelaboração do imediato do tempo presente pela "arte do fazer", como diria De Certeau (2008).

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 16 jun. 2021

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano***:* 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOS ANJOS, Cleriston Izidro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021. Disponivel em https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/79007/45378 Acesso em 16 jun. 2021

FÁVERO AREND, Silvia Maria; MACEDO, Fábio. SOBRE A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: Entrevista com o historiador Henry Rousso. **Revista Tempo e Argumento**, v. 1, n. 1,

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

p. 201-216, 2009. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705. Acesso em 30 mar. 2021

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf Acesso em 30 mar. 2021

GINZBURG, Jaime. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. **Revista Conexão Letras**, v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/viewFile/55604/33808 Acesso em 30 mar. 2021

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A presença realizada na linguagem: com atenção especial para a presença do passado. **História da Historiografia:** International Journal of Theory and History of Historiograph**y**, v. 2, n. 3, p. 10-22, 2009. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/68/30 Acesso em 30 mar. 2021

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. (Trad. de Beatriz Sidou) 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATISTICA E GEOGRAFIA. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/montes-claros.html Acesso em 16 jun. 2021

JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **JORNADA DE DIDÁTICA**, v. 2, p. 29-40, 2013. Disponível em http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTO%20E%20DA%20ROTINA%20NA%20EDUCACAO.pdf Acesso em 16 jun. 2021

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24º ed. Rio de Janeiro: Florence, 2002

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2278/1417%3B Acesso em 30 mar. 2021

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: o caso do SMAEF

The perception of teachers about municipal evaluation: the case of SMAEF

La percepción de maestros sobre la evaluación municipal: el caso de SMAEF

Raphaell Moreira Martins
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.
Baturité, Ceara, Brasil.
E-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6988-7795

Pedro Henrique Silvestre Nogueira
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)
Aracati, Ceará, BrasilE-mail: pedro.silvestre@fvj.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1533-9387

Antonio Carlos de Souza
Escola Doutor José Martins de Santiago Russas
Russas, Ceara, Brasil.
E-mail: adesousa491@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8650-794X

Resumo: O ato de avaliar é cada vez mais entendido como um dos principais parâmetros para se pensar a elaboração de políticas públicas e organização do trabalho docente. Este artigo tem como objetivo analisar a percepção das professoras e dos professores sobre uma avaliação municipal, doravante Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), levando em consideração suas implicações na autonomia docente. A pesquisa é de cunho qualitativo e classificada como um estudo de caso descritivo. Foi ambientada no município de Russas-CE, com 57 docentes. Utilizou-se como instrumento de mapeamento de dados um questionário eletrônico semiestruturado. No que se refere aos principais resultados encontrados, identificamos que a periodicidade do SMAEF se expressa muito mais como um fiscal do cumprimento da organização curricular vigente, do que, um parâmetro formativo da aprendizagem das alunas e dos alunos. O método de comunicação dos resultados nesta avaliação é mobilizado pela gestão escolar, no sentido de identificar os potenciais erros do corpo docente e construir um cenário de desconfiança da capacidade profissional do grupo. Os professores apresentaram insatisfação com o prestígio de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. Chegamos às conclusões provisórias que o trabalho docente naquela região é, por extensão, reflexo da política educacional que vem sendo implementada no Ceará. Nesse sentido, apostam vorazmente em avaliações padronizadas, sem se importarem com os resultados adversos por elas produzidos.
Palavras-chave: Educação. Avaliação Externa. Autonomia Docente.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

A percepção das professoras e dos professores sobre a avaliação municipal: o caso do SMAEF

Abstract: The act of evaluating is increasingly understood as one of the main parameters for thinking about the elaboration of public policies and the organization of teaching work. This article aims to analyze the perception of teachers about a municipal evaluation, henceforth Municipal Elementary Education Evaluation System (SMAEF), taking into account its implications in teacher autonomy. The research is qualitative in nature and classified as a descriptive case study. It was set in the municipality of Russas-CE, with 57 teachers. A semi-structured electronic questionnaire was used as a data mapping instrument. With regard to the main results found, we identified that the periodicity of the SMAEF is expressed much more as a fiscal of compliance with the current curricular organization, than a formative parameter of the students learning. The method of communicating the results in this evaluation is mobilized by school management, in order to identify the potential errors of the teaching staff and build a scenario of distrust of the group's professional capacity. Teachers were dissatisfied with the prestige of some areas of knowledge, to the detriment of others. We have reached the provisional conclusions that the teaching work in that region is, by extension, a reflection of the educational policy that has been implemented in Ceará. In this sense, they voraciously bet on standardized evaluations, regardless of the adverse results produced by them.
Keywords: Education. External Evaluation. Teacher Autonomy.

Resumen: El acto de evaluar se entiende cada vez más como uno de los principales parámetros para pensar en la elaboración de políticas públicas y la organización del trabajo docente. Este artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los profesores y profesoras sobre una evaluación municipal, a partir del SMAEF, teniendo en cuenta sus implicaciones en la autonomía del profesorado. La investigación es de carácter cualitativa y clasificada como un caso práctico descriptivo. Fue realizada en el municipio de Russas-CE, con 57 profesores. Se utilizó un cuestionario electrónico semi-estructurado como instrumento de mapeo de datos. En relación a los principales resultados encontrados, identificamos que la periodicidad de la SMAEF se expresa mucho más como una fiscalía sobre el cumplimiento de la organización curricular actual, que como un parámetro formativo del aprendizaje de los alumnos y alumnas. El método de comunicación de los resultados en esta evaluación es coordinado por la dirección de la escuela, con el fin de identificar los posibles errores cometidos por el personal docente y construir un escenario de desconfianza de la capacidad profesional del grupo. Los maestros estaban insatisfechos con el prestigio de algunas áreas del conocimiento, en detrimento de otras. Hemos llegado a las conclusiones provisionales de que la labor docente en esa región es, por extensión, un reflejo de la política educativa que se ha puesto en marcha en Ceará. En este sentido, apuestan vorazmente por evaluaciones estandarizadas, independientemente de los resultados adversos producidos por ellos.
Palabras Clave: Educación. Evaluación Externa. Autonomía del professorado.

Data de recebimento: 04/03/2021
Data de aprovação: 11/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v2i2.14240

Introdução

O ato de avaliar, cada vez mais entendido como um dos principais parâmetros para se pensar a elaboração de políticas públicas e organização do trabalho docente, deve ser uma pauta permanente nos debates acerca da Educação, pois seus resultados têm colaborado para

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

o "sucesso acadêmico-profissional" de uma minoria em detrimento do "insucesso" de tantos outros e tantas outras, sobretudo, alunos e alunas oriundos das escolas públicas do país.

No caso do Brasil, a avaliação educacional "passa a ser objeto de intenso debate, tanto nos meios acadêmicos, como nos altos escalões das instâncias do governo (LIMA, 2012, p. 42)". Foi a partir da década de 1980, que o modelo de avaliação adotado hoje, marcado pelo Estado controlador, iniciou-se ancorado na lógica das avaliações externas e de larga escala. Exigências de organismos internacionais, que têm provocado a redefinição de sistemas educacionais e do currículo escolar de países periféricos (LEHER, 1999).

Um exemplo comum dessas transformações ocorridas na América Latina foi a implementação dos modelos de *accountability* (responsabilização) que ocasionou dentre outras deliberações, a descentralização da Educação, definições de padrões educacionais, premiações e/ou penalidades aos agentes escolares e criações de avaliações externas estandardizadas (AFONSO, 2016).

Este último, configura-se como objeto do presente estudo e, por essa razão, se faz necessário compreender o que classificamos como avaliações externas e de larga escala. Destarte, compreendemos a avaliação externa como sendo

> Toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de avaliação de larga escala se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal (SANTANA, 2018, p. 38).

Dentre as principais avaliações em larga escala existentes no Brasil, podemos citar o caso emblemático do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que visa diagnosticar na educação básica os fatores socioeconômicos e técnicos que podem interferir no desempenho do estudante. As médias do desempenho no sistema SAEB subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De posse desses resultados, posteriormente, são utilizados para traçar metas em prol da qualidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Tendo o entendimento deste sistema de avaliações de esfera nacional, faz-se urgente elaborar alguns pontos sobre as avaliações estaduais e municipais. Para esse objetivo, é possível mencionar as experiências realizadas no Estado do Ceará, que possui sua própria avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Em síntese, o SPAECE, implementado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), tem como objetivo promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos e todas as alunas da rede pública do estado. Assim como acontece no IDEB, o conjunto de informações colhidas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública do Ceará (CEARÁ, 2018).

Porém, nos últimos anos, o SPAECE vem sendo adotado como dispositivo político por parte de vários governantes como uma suposta comprovação de sucesso da educação pública cearense. Ressaltamos que a apropriação política das avaliações de larga escala serem produtos para contestação de agentes políticos, não é novidade, e ocorre até com certa frequência em determinados contextos e arenas políticas.

Essa postura de politizar as avaliações externas, como o SPAECE, promove dois grandes impactos, um microestrutural e outro macroestrutural. A dimensão microestrutural ocorre na movimentação em que as escolas promovem para garantir o melhor resultado nestas avaliações, que não necessariamente estão vinculadas aos compromissos pedagógicos e de qualificação do ensino e da aprendizagem. Mas, em uma tentativa de sobrevivência de certas estruturas de núcleos gestores quando o resultado é satisfatório e a abertura de espaço para assédios e perseguições que ocorrem com os resultados negativos.

No plano macroestrutural, encontramos a possibilidade de governantes e profissionais do alto escalão das redes de ensino capitalizarem benefícios próprios que também não estão diretamente relacionados aos princípios do desenvolvimento educacional, como, por exemplo, abrir trincheiras para empresas educacionais venderem seus produtos (formação continuada, livros didáticos, plataformas educacionais interativas, entre outros) para as redes de ensino quando o resultado não é alcançado.

No entanto, com relação às avaliações municipais, faz-se necessário mencionar alguns pontos fundantes, nos quais sem estes elementos reflexivos cairíamos no risco da superficialidade pela qual vem sendo tratado essa discussão. A primeira observação a se fazer é lembrar que, como já exposto, a década de 1980 proporcionou no país inúmeras transformações na esfera municipal, permitindo os municípios terem maior autonomia e responsabilidade com os recursos públicos (DE SOUZA CASTRO e DE SOUSA, 2018).

É nesse contexto, associado ao discurso da qualidade e o alcance de melhores desempenhos nas avaliações de maior expressão, como SPAECE e IDEB, que são formuladas as avaliações municipais. Uma visão simplória sobre o complexo da Educação,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que visa apenas a relação linear, baseado na lógica bancária (FREIRE, 2013) entre o professor-aluno, desvaloriza os conteúdos regionais, torna invisível o saber-coletivo já que estas avaliações individualizam a aprendizagem, e que de forma perigosa, rotulam escolas que não tiveram o desempenho desejado.

Desenvolvimento

Apontamentos sobre o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF)

Para um melhor entendimento da avaliação municipal, investigada neste estudo, ou seja, o SMAEF, é imprescindível mencionarmos algumas ponderações relevantes. Com base em seu site oficial[1], notamos que o SMAEF é uma avaliação idealizada pela Assessoria e Gestão Educacional (AGE), uma extensão do Grupo Empresarial *You Educ*, criado em 2009, sediado em Brasília-DF e que realiza algumas atividades, tais como: soluções educacionais, organizacionais e tecnológicas; gestão escolar e educação corporativa.

Na perspectiva de Costa (2011), o avanço das políticas neoliberais, permitiu um aumento nos lucros de grupos educacionais que se expandem a cada dia. Assim, questões como a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, passam a assumir exclusivamente um caráter mercantil. “No contexto do capitalismo financeiro, a Educação deixou de ser direito social e foi transformada em serviço altamente lucrativo” (CHAVES, 2019, p. 66).

A respeito do município de Russas, localizado no estado do Ceará, observamos que este não é o único município cearense a adotar o SMAEF como principal instrumento responsável por avaliar e classificar os níveis de qualidade do ensino e a aprendizagem das/dos estudantes. Esta avaliação já se faz presente em outros seis municípios do estado supracitado, a saber: Maranguape, Pacatuba, Itaitinga, Aratuba, Acarape e Quixeré.

De acordo com as Diretrizes da Educação Municipal 2017-2020 do município de Russas, as disciplinas que contam com o SMAEF são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (RUSSAS, 2017). Quanto à sua dinâmica, é expresso em suas diretrizes que:

> É uma avaliação que acontece de forma periódica fundamentada nos descritores da Prova Brasil e SPAECE. Diante dos relatórios disponibilizados na plataforma De Olho na Rede, é possível diagnosticar a qualidade da educação municipal de Russas, por meio dos resultados por

[1] https://youeduc.com.br/

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> aluno, escola, descritores, gráficos por padrão de desempenho e ranking dos resultados. Os resultados apresentados são acompanhados sistematicamente pela Secretaria Municipal da Educação, com o objetivo de promover intervenções e efetivar ações orientadas para a melhoria do ensino (RUSSAS, 2017, p.45).

Analisando criteriosamente o trecho acima, percebemos que o SMAEF tem sua periodicidade demarcada como sendo uma avaliação bastante presente no cotidiano das escolas, pois acontece em todos os bimestres, a partir dos 2° anos do ensino fundamental (anos iniciais). A respeito desta dinâmica, acreditamos que o ensino de Russas se torna mais um refém das avaliações. É só pensar brevemente na quantidade de propostas avaliativas a que os alunos e as alunas, tradicionalmente, estão submetidos.

Como visto o SMAEF também se fundamenta nos descritores da Prova Brasil e SPAECE, sendo que as aulas, nesse sentido, correm o risco de tornarem-se uma mera preparação para as avaliações de maior expressão, que se tornam, neste caso, uma verdadeira matriz de referência (CUNHA et al, 2020).

De acordo com Machado (2019) o município possui um sistema próprio de premiação, denominado de Gratificação de Incentivo ao Desempenho (GID), que contempla com um prêmio em dinheiro, no valor de um 14° salário, os profissionais das três escolas que tiverem melhor desempenho durante o ano letivo, incluindo o SMAEF.

Julgamos que talvez essa classificação aconteça de forma desigual. Pois, pensando na realidade de boa parte das escolas públicas brasileiras, são aquelas que sofrem por falta de recursos humanos e financeiros, que têm sérias dificuldades de promover o diálogo necessário com as famílias e, na maioria das vezes acolhem estudantes considerados “fora de faixa”, geralmente remanejados de outras escolas, seja por indisciplina ou notas baixas.

Pensando nessa realidade, tornam-se limitadas as possibilidades de angariar um desempenho adequado neste formato de avaliação. Dada estas condições, concordamos com Nosella (2010) ao pontuar que:

> A cultura do desempenho, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados, evidenciando assim um indisfarçável anti-humanismo pedagógico (NOSELLA, 2010 p. 43).

No que se refere ao discurso da qualidade, mencionado no PEM de Russas, temos que levar em consideração que tal perspectiva tem se tornado uma verdadeira armadilha para os docentes, já que visa ajustar o que se passa na escola com o modelo de gerenciamento

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

empresarial, pautado na lógica da produtividade para o alcance de metas formuladas pelos que "pensam" a escola sem conhecer a realidade de uma sala de aula. Assim, esse discurso

> Além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Com base no que foi explicitado, formulamos, então, a seguinte problemática: Qual a percepção das professoras e dos professores a respeito da avaliação do município, o SMAEF? A partir desta, construímos as questões secundárias, a saber: quais as implicações do SMAEF no cotidiano das escolas, evidenciando aspectos de sua periodização e preparação? Quais os aspectos positivos e negativos para a Educação de Russas?

Sendo assim, o objetivo primário deste estudo se constitui em analisar a percepção das professoras e dos professores sobre o SMAEF, levando em consideração suas implicações na autonomia docente. Como objetivos específicos elencamos os seguintes: compreender as implicações do SMAEF no cotidiano das professoras e dos professores; identificar os aspectos positivos e negativos para a Educação de Russas.

O estudo torna-se relevante na medida em que visa oportunizar o debate sobre avaliação a partir da ótica de quem convive diretamente com elas no "chão da escola pública", e que, salvo raras exceções, se reconhecem nos resultados divulgados nas diversas mídias, o que já se tornou uma práxis. A respeito desta complexidade, autora clássica Jussara Hoffmann (1994) salienta que os professores nem mesmo são conscientes desta lógica reprodutivista em seu fazer docente.

Itinerário metodológico

Tipo de estudo

Por descrever e analisar uma unidade social, levando em conta suas variadas dimensões no curso de sua dinâmica natural, permitindo-nos, ainda, compreender como um determinado fenômeno surge, se desenvolve e evolui, esta pesquisa classifica-se como um estudo de caso descritivo. Para Meirinhos e Osório (2010), esse tipo de estudo representa uma descrição completa de um fenômeno inserido no seu próprio contexto. Isto posto, a preferência pelo estudo de caso se deu pelo fato de que:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Metodologicamente, dois fatores nos levaram a categorizar esta proposta como um estudo de caso, a saber: Dentre os municípios que compõem a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação[2] (CREDE-10), Russas é o único a contar com uma avaliação municipal. Outro dado é que o desempenho de suas escolas nas últimas edições do IDEB superou as médias do Ceará e do Brasil, classificando a Educação russana como a melhor da região (RUSSAS, 2017).

Abordagem da pesquisa

Daremos preferência pela abordagem de natureza qualitativa por possibilitar a interação dos pesquisadores com o material empírico coletado, bem como sua interpretação no sentido de processo e não produto. Orientada à luz desse entendimento, André (2013) reforça que a abordagem qualitativa enuncia o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos históricos em suas formas de interações cotidianas na realidade, transformando-a ao passo que por ela também são transformados.

Descrição de Russas (cenário da pesquisa)

Fundada em 1938, Russas é um município cearense localizado na mesorregião do Jaguaribe. Conforme com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o município possui uma população estimada em 78.882 habitantes, sendo que 73,3% desta estão distribuídas na zona urbana (Sede). Por sua vez, o PME de Russas (2015) afirma que o município apresenta um contingente de 47 unidades escolares, entre os três níveis de ensino, sendo que 37 ofertam matrículas para o ensino fundamental, que abriga um quantitativo de 9.106 educandos.

[2] Em meio aos processos de descentralização, a todo vapor nos anos de 1990, o Governo Estadual implementou em 1996 a regionalização do Ceará, dividindo-o em Regiões Administrativas. Neste período foram criados 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação por meio do Decreto Nº 24.274, de 22/11/1996, possuindo como principal finalidade: exercer, em nível regional, as ações de planejamento, cooperação técnica e financeira, orientação normativa, mobilização, articulação e integração institucional (CEARÁ, 2012).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores e as colaboradoras da pesquisa foram 57 docentes, sendo que 52 se identificaram como professores efetivos e 4 na condição de professor temporário, sendo que 24 professores atuam somente na zona urbana do município, 25 na zona rural e apenas 8 professores atuam nas duas condições. Dentre os professores, 20 relataram terem maior carga horária nos anos iniciais do ensino fundamental, 33 nos anos finais e apenas 4 atuam nos dois níveis de ensino. A maioria dos professores também relataram ter de 3 a 7 anos de experiência docente. Seguindo a lógica empreendida por Huberman (1995) acerca do ciclo de vida profissional, o grupo investigado está em sua maioria concluindo a fase de entrada na carreira docente e iniciando a etapa de estabilização e consolidação do repertório teórico-metodológico, estando mais seguros de sua função docente.

Critérios de inclusão e exclusão

Para contemplar a maior quantidade de participações, foram elencados como critérios de inclusão: atuar nas escolas do município na condição de professor efetivo, temporário ou cumprir o regime de estágio probatório; concordar com o termo de consentimento expresso no instrumento de coleta de dados. Somam-se como critérios de exclusão: atuar em outro nível de ensino que não seja o ensino fundamental; optar por desistir da pesquisa a qualquer momento.

Instrumento de coleta de dados

Devido ao momento da pandemia por COVID-19, tornou-se inviável qualquer possibilidade de contato presencial com os professores e as professoras do município, já que o período da coleta se deu entre os meses de maio e julho de 2020. Portanto, utilizamos como instrumento de mapeamento de dados um questionário eletrônico semiestruturado, composto por quatro seções, do tipo *survey,* via *google forms.*

A primeira seção foi elaborada com o objetivo de traçar o perfil dos colaboradores. Portanto, foi solicitado que eles informassem algumas características como a idade, nível de escolaridade, tempo de experiência docente, disciplina com que atua, dentre outros. Nas seções seguintes, adentramos na dinâmica do SMAEF. Foram elaboradas perguntas sobre sua especificidade, questões relacionadas à autonomia, valorização e trabalho docente e, por

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

fim, solicitamos aos colaboradores que apontassem os aspectos negativos e positivos do SMAEF para a Educação do município.

Com o intuito de melhoria desse instrumento, submetemos a um grupo de pré-teste, e após criteriosas análises, chegamos à versão final[3]. Segundo (CARLOMAGNO, (2018, p. 50), utilizando métodos e técnicas de forma correta os "*surveys* online são um método ainda a ser empreendido, que oferece alto potencial e oportunidades".

Análise dos dados

O momento da análise dos dados nada mais é do que a interpretação dos artefatos obtidos durante o processo de investigação. Configura-se, portanto, na visão de Minayo (1994) um olhar atento para os dados da pesquisa. Para tanto, validar-nos-emos da análise de conteúdo como método de investigação, que, em face dos problemas cada vez mais diversificados, possibilita-nos conduzir às descrições sistemáticas, sendo quantitativas ou qualitativas, ajuda-nos a reinterpretar as mensagens e a alcançar uma compreensão de seus significados em um nível que ultrapassa uma leitura comum (MORAES, 1999).

Aspectos éticos

Mencionamos que este estudo atendeu a Resolução nº 510/2016, que discorre sobre pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando-se o que descreve o inciso "VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito" (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016, p. 2).

Resultados e discussões

Questões específicas sobre o SMAEF

É salutar destacar que o trabalho com a percepção docente envolve intensos traços de subjetividade. Nesta esteira, tem sido uma preocupação secundária ou até mesmo ignorada na formação inicial, continuada e no cotidiano escolar (ROSSATO, MATOS e PAULA, 2018). Por sua vez, a percepção das professoras e dos professores, é resultado de

[3] Link de acesso ao questionário: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHVAm71JcYpwRYhF3JARkFzeKoIo695T8KYM_1rTifw-XN0g/viewform

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

suas complexidades relacionais vivenciadas em suas trajetórias, estando intrinsecamente ligada às suas identidades, suas maneiras de verem e interpretarem o mundo em seu entorno.

Adentramos ao momento de apresentação dos principais achados. Como já mencionado, a primeira seção do questionário objetivava debruçar-se sobre as questões específicas do SMAEF no cotidiano dos professores e das professoras, como apresentado sinteticamente no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perguntas específicas sobre o SMAEF

Qual sua percepção quanto a periodicidade do SMAEF (a cada bimestre)?		
	N	**%**
Baixa	02	3,5
Razoável	31	54,4
Alta	18	31,6
Muito alta	06	10,5
Em sua percepção, a atual periodicidade do SMAEF favorece um bom desenvolvimento do trabalho docente?		
	N	**%**
Sim	20	35,1
Não	35	61,4
Desconheço	2	3,5
A utilização do livro didático ou outros recursos da escola (biblioteca e laboratório, por exemplo) é diminuída durante o período de preparação para as avaliações do SMAEF?		
	N	**%**
Nunca	03	5,3
Raramente	09	15,8
Razoavelmente	17	29,8
Com muita frequência	15	26,3
Sempre	13	22,8

Fonte: Elaboração própria, 2021, p. 13

A pesquisa aqui descrita mostrou que a aplicação do SMAEF se dá bimestralmente. Isso posto, perguntamos aos docentes se esse intervalo de tempo é suficiente para que os "conteúdos" sejam trabalhados? Logo, deparamo-nos com os seguintes dados: no quadro acima, 31 participantes consideram a atual periodicidade razoável. Por outro lado, apenas 2

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

participantes, especificamente, revelam que essa periodicidade é baixa. Para compreender melhor essa questão, realizamos a seguinte reflexão.

Em nossa perspectiva, o fato de o SMAEF ser implementado a cada bimestre se expressa muito mais como um fiscal do cumprimento da organização curricular vigente, do que, um parâmetro formativo da aprendizagem das alunas e dos alunos. O ponto fulcral desta análise incorre do reconhecimento da inexistência do tempo pedagógico para se apropriar de tais resultados e amadurecer colaborativamente de iniciativas exequíveis para enfrentar problemas em resultados negativos, como também, observar os atos que favoreceram um resultado satisfatório.

A atenção que desejamos levantar ocorre da seguinte forma, se considerarmos que o acesso tematizado do conhecimento ocorre por meio de um ato de significativa complexidade, que exige um aprofundamento progressivo de suas Unidades Temáticas e respectivos objetos de conhecimento (MARTINS, 2020), evoluindo em um movimento espiralado que deveria está ancorado com os grandes temas sociais, e principalmente em uma proposta de trabalho não hierarquizada por razões do contexto de ensino, a relação que a turma faz com este saber compartilhado e as condições objetivas de trabalho das professoras e dos professores.

O SMAEF sendo implementado a cada dois meses, ao invés de promover um diálogo com esta concepção de aprendizagem citada na passagem anterior, favorece uma atração fatal para o caminho mais curto, produzir estratégias que promovam o máximo de condições de se obter melhores resultados nesta avaliação. Essa percepção fica clara, tendo em vista que os professores e as professoras precisam resolver sua situação profissional, e uma dessas condições é garantir que sua escola logre êxito no SMAEF.

Esta contradição, pode ser percebida quando nos deparamos com 35 respostas negativas ao questionamento: Em sua percepção, a atual periodicidade do SMAEF favorece um bom desenvolvimento do trabalho docente? Se no quadro anterior temos uma porcentagem significativa para a “razoabilidade” da periodicidade em análise, qual motivo os influenciou para tamanha negatividade?

Ao questionamento “A utilização do livro didático ou outros recursos da escola (biblioteca, laboratório, por exemplo) é diminuída durante o período de preparação para as avaliações do SMAEF?”, deparamo-nos, novamente, com a alternativa “razoável” como

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

mais marcada, computando 17 respostas. Em seguida a opção "com muita frequência" foi mencionada pelos docentes 15 vezes.

Essa característica de ruptura do método de trabalho pedagógico com vista a acomodação da lógica avaliativa do SMAEF, pode gerar vários transtornos para a trajetória escolar das alunas e dos alunos no tratamento com as práticas avaliativas, tais como: na dimensão pedagógica, compreender que a avaliação se resume a centralizar a atenção nos exames. Na dimensão psicológica, assumir uma personalidade submissa, já que neste tipo de avaliação, as/os estudantes possuem pouca participação na sua constituição e elaboração. Na dimensão sociológica, desenvolve uma postura de naturalidade perante a seletividade social (HOFFMANN, 2003; LUCKESI, 1996).

Nesta postura analisamos a educação bancária (FREIRE, 2013) com todo o seu vigor. Em que a única margem da ação que se oferece às educandas e os educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. Por isso, esse modelo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem por avaliação de larga escala não serve como parâmetro da qualidade do ensino. Seus tentáculos sobre a rede de ensino são tão fortes, que no final das contas, o que ocorre é um movimento inverso, a rede de ensino trabalhando para avaliar o parâmetro de qualidade do SMAEF.

SMAEF e autonomia docente

Nesta seção, objetivamos colher das professoras e dos professores, respostas sobre a relação do SMAEF na autonomia docente. Para tanto, elaboramos o segundo quadro a fim de demonstrar com precisão os achados localizados no terceiro bloco de perguntas do questionário.

Quadro 2 - Questões relacionadas ao SMAEF e autonomia docente

Com relação ao modelo de classificação por ranking, como você classifica atualmente a escola em que atua?		
	N	**%**
Apta a conseguir as primeiras colocações	17	29,8
Apta a conseguir as colocações intermediárias	36	63,2
Com grandes chances de se localizar entre as últimas colocações	04	07

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Em sua percepção, os resultados apresentados pelo SMAEF durante o ano letivo condizem com a realidade escolar?		
	N	**%**
Concordo plenamente	00	00
Concordo parcialmente	19	33,3
Não tenho conhecimento para opinar	02	3,5
Discordo parcialmente	25	43,9
Discordo plenamente	11	19,3
Em sua percepção, os procedimentos e métodos adotados para a obtenção de resultados no SMAEF reduz a autonomia docente?		
	N	**%**
Sim	42	73,7
Não	13	22,8
Desconheço	2	3,5

Fonte: Elaboração própria, 2021, p. 16

Diante de tais dados, é inegável que esse tipo de avaliação, com objetivos e finalidades limitantes, subtrai a autonomia docente, além da demasiada cobrança que há sobre esses profissionais da educação. Aliás, em se tratando desta última, tomamos consciência das respostas à seguinte indagação: Com relação ao modelo de classificação por "ranking", como você classifica atualmente a escola em que atua? As respostas foram: 17 professores responderam que suas escolas estavam aptas a conseguirem as primeiras colocações, 36 afirmaram que estariam em colocações intermediárias e 04 docentes afirmaram que correriam o risco de permanecer nas últimas colocações.

A partir de um contexto real, as escolas que alcançarem as piores colocações nos rankings, provavelmente serão as que sofrerão mais perseguições, cortes e, de certo modo, serão invisibilizadas perante o sistema de ensino do qual fazem parte. Recorremos ao professor Luíz Carlos de Freitas para discorrer sobre esta questão relevante. Para ele, é possível a criação de um sistema que monitore o desempenho dos educandos se apropriando de uma avaliação institucional, porém frisa que:

> Tal sistema não substituirá a avaliação regular do professor, mas deverá ser independente desta e formulado de maneira que se possa traçar linhas de comparação entre as escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas" (FREITAS, 2005, p. 930).

Em se tratando de uma análise crítico-reflexiva, o referido quadro, isoladamente, não nos fornece informações suficiente para que façamos tal análise. Contudo, ele se revela bastante necessário ante a pergunta seguinte, cujo questionamento foi "Em sua percepção, os resultados apresentados pelo SMAEF durante o ano letivo condizem com a realidade escolar?"

Observemos que 25 participantes alegam que os resultados não condizem com a realidade da escola, ainda que parcialmente discordado. Temos, também, um total de 11 docentes que discordam plenamente, ou seja, de acordo com esses, os resultados definitivamente não condizem com a realidade das instituições de ensino.

Este dado é de grande valia para nosso estudo, uma crítica muito bem articulada pelas professoras e pelos professores nas escolas ocorre quando os resultados das avaliações externas são compartilhados para a comunidade escolar, geralmente o método de comunicação desses resultados é mobilizado pela gestão escolar, no sentido de identificar os potenciais erros do corpo docente para um cenário de resultado adverso e construir um cenário de desconfiança da capacidade profissional do grupo.

Mesmo sabendo, que durante o ano letivo anterior na maioria das escolas foram construídas iniciativas riquíssimas para a cultura escolar, tais como, eventos científicos, culturais e esportivos. Produção de atividades acadêmicas com a comunidade local. Fortalecimento da formação continuada das professoras e dos professores por meio de acesso a curso de Mestrado e Doutorado.

Esse cuidado deve ser tomado por parte de alguns núcleos gestores que são constantemente cobrados pela Secretaria Municipal de Educação, pois quando o resultado do SMAEF é o principal parâmetro da escola, outras iniciativas que são parte do que denominamos de "vivência escolar", deixam de ter sua importância, pois um exame elaborado baseado em uma matriz de referência, não se aproxima do acolhimento desse tipo de aprendizagem.

Outro aspecto que se relaciona com o que estamos dialogando é saber que um dos maiores problemas da sociedade brasileira é a questão da desigualdade, fica nítido que a Educação sob a égide do Estado, também é marcada pela desigualdade estrutural que assola o país. Sobre esta questão, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) compreendem que essas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

avaliações, de maneira geral, não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam cotidianamente, como as necessidades estruturais e sociais dos estudantes. Nesse contexto de rupturas, seus resultados têm sido ineficazes para solucionar ou pelo menos diminuir as desigualdades escolares.

Por fim, fomos mais diretos no tocante à autonomia docente quando resolvemos perguntar aos sujeitos participantes o seguinte: Em sua percepção, os procedimentos e métodos adotados para a obtenção de resultados no SMAEF reduz a autonomia docente? Diante do questionamento 43 professores e professoras afirmaram que sim, enquanto 13 consideram o oposto, que não.

Nos referimos à métodos e técnicas como sendo todas ações empreendidas pelos agentes escolares e secretária de Educação na preparação dos alunos e das alunas à realização das avaliações. Assim compreendemos que, formação continuada, reuniões de colegiado, elaboração de materiais (simulados, atividades de reforço, dentre outros), visitas técnicas, são produtos dessas ações.

Quanto a esses dados, transparece ao professor e a professora a sensação de que não conseguiu aprender o suficiente para se deparar com a realidade escolar. Em tese, as políticas neoliberais do *accountability* implantadas nas escolas fariam com que as professoras e os professores se tornassem mais comprometidos com a melhoria do aprendizado dos estudantes. Porém, essa ânsia pela melhor performance e maior produtividade se mostra um indicador claro das pressões externas para fazer esse(a)s professores(as) "sujeitos empresariais", empresas de si mesmos (BALL, 2002).

Neste caso, a autonomia docente em Russas é posta no contexto de inúmeras responsabilidades sem as mínimas condições de realizá-las satisfatoriamente. Para Ruivo (2009, p.35) "Os professores foram treinados para saberem fazer o que sempre fizeram e bem: ensinar. Mas, além disso, todo o dia se lhes exige o cumprimento de cada vez mais objetivos educativos que a sociedade não consegue alcançar".

Quanto à valorização do trabalho docente: limites e possibilidades do SMAEF

Em se tratando das informações acerca da valorização do trabalho docente e as contribuições, positivas e negativas, do SMAEF, optamos por categorizar os dados colhidos, uma vez que foram questionamentos subjetivos. Assim, logo abaixo, no quadro 3, temos as categorias encontradas:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Quadro 3 - Implicações do SMEF na Educação Municipal de Russas

Aspectos positivos do SMAEF		**Aspectos negativos do SMAEF**	
ASPECTOS	**Nº. RESP.**	**ASPECTOS**	**Nº. RESP.**
Organização linear dos conteúdos	05	Priorização dos componentes curriculares "Língua Portuguesa" e "Matemática"	04
Aplicação com cunho diagnóstico	05	Exigências (exageradas) por "resultados"	16
Subjetividade das questões	01	Limitação do trabalho docente	06
O aprendizado da turma	04	Desvalorização dos alunos em suas particularidades	07
Familiaridade com provas externas	11	Competição entre as escolas	09
Preparação para o mercado de trabalho	02	Mecanização do ensino	14
Não há. (Visão dos participantes)	13	Não há. (Visão dos participantes)	00
Total	41 respostas	**Total**	56 respostas

Fonte: autoria própria, 2021, p. 19

Entendendo que muitos foram os aspectos negativos colocados pelos participantes, não esperávamos muitos pontos positivos, o que de fato aconteceu: categorizamos poucos aspectos satisfatórios quando confrontamos a avaliação em questão com as visões docentes.

Respostas como *"Se fosse feito de maneira correta, seria verificar a aprendizagem dos alunos e adaptá-los às avaliações externas" (Professor 24).* Ou *"Boa parte dos estudantes saem preparados para o mercado de trabalho" (Professor 49).* Foram algumas das argumentações que encontramos como pontos positivos, mas que, a nosso ver, configuram em aspectos que não ajudam no desenvolvimento pleno dos alunos, pois sua intenção primaz é "a preparação para outras provas externas ou para um suposto mercado de trabalho".

No tocante às categorias construídas a partir das repostas obtidas, assimilamos que quando o colaborador coloca como ponto positivo a "organização linear dos conteúdos" e "aplicação com cunho diagnóstico" ele está se referindo, direto ou indiretamente, à própria proposta curricular que sedimenta o seu trabalho. Dito de outra forma, essa organização é justamente dos conteúdos que, segundo o sistema de ensino municipal, devem ser ministrados nas salas de aulas, figurando-se como preparação para o SMAEF.

Portanto, os aspectos negativos citados revelam-se mais expressivos quando comparados aos aspectos positivos. Partindo de questões inerentes aos componentes curriculares "prestigiados", Língua Portuguesa e Matemática, até pontos mais abrangentes,

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

como a mecanização do (sistema) ensino, esses aspectos negativos interferem significativamente todo o processo educacional.

Essas implicações, negativas, subtraem, como exposto no tópico anterior, a autonomia docente, dificultando o processo de ensino (professor) e, por conseguinte, o processo de aprendizagem (aluno), embora nesta relação esses processos se imbriquem, pois não há a valoração das singularidades discentes. Além desse "descuidado" com o alunado no que se refere às singularidades, há também a exacerbada exigência por resultados.

Assim exposto, acerca dos aspectos negativos, identificamos, dentre as respostas, as seguintes argumentações que, sob nossa perspectiva, resume bem a problemática.

Resposta do professor 2:

> *A gestão acaba priorizando português e matemática, deixando de lado as outras disciplinas, que são tão importantes quanto as cobradas no SMAEF, exigência exagerada por resultados que nem sempre os alunos podem dar, por muitas situações que ele não controla e nem depende dele e do professor; o professor deixa de trabalhar metodologias e conteúdos muito mais importantes no dia a dia dessas crianças, porque é obrigado a dar bons resultados, que para eles têm de ser 10. Motivação, autonomia, educação que faça sentido para as crianças, são desvalorizadas. (Professor 2).*

Uma evidência de que esse modelo de avaliação de larga escala acaba gerando um dispositivo controverso de sua criação, pode ser percebida na redução de carga horária nas componentes curriculares que não compõem o rol de exigências neste tipo de exame, tal como, o SMAEF, vejamos o caso da componente curricular Educação Física.

Santos e Gurski (2016) analisaram a diminuição das aulas de Educação Física nas escolas públicas de Curitiba/PR e afirmaram que um possível fator para essa decisão deveu-se à forma de reconhecimento de uma disciplina para o currículo escolar e, também, que, para serem consideradas de qualidade, as escolas passam pela avaliação do IDEB, em que se privilegia, principalmente, as disciplinas de Português e Matemática.

Em relato importante de Effgen e Sampaio (2016), ainda acerca da redução de aulas de Educação Física no município de Cascavel/PR. Para os autores, o movimento veio com a reformulação do currículo, que privilegiou as componentes supracitadas. Quando, em 2013, a Secretaria Estadual do Estado do Paraná (SEED) por meio da Instrução SEED/SUED 020/2012, alterou o formato da nova matriz curricular para os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual de Educação Básica, e aumentou o número de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

aulas das disciplinas de Matemática e Português para cinco aulas semanais e deixou apenas 15 aulas para as sete disciplinas restantes ministrarem.

Essa mudança de currículo para privilegiar algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras, não resolve nenhum dos problemas que a escola enfrenta atualmente. Na prática, torna os/as estudantes mais cansados/as para acessar esses componentes curriculares que assumem um tempo gigantesco no período letivo, como, também, coloca as outras áreas em situação de negar grande parte dos objetos de conhecimento que deveriam ser acessados na escola. As evoluções nos índices das avaliações externas nem sempre melhoram, com essas mudanças (MARTINS, 2020).

Resposta do professor 9:

> *Acredito que o ensino fica engessado, específico e mecanicista, com um trabalho com foco nos resultados, em notas. A criticidade e a diversidade de demais conhecimentos é deixada de lado e, por vezes, a individualidade de cada sujeito, todos passam a ser números (notas) do sistema e esses que os representam. (professor 9).*

Dessa forma, considerando essa avaliação externa, doravante SMAEF, e a pretensão, descontrolada (dos gestores escolar e municipal), de "excelentes resultados", é público e inegável o acúmulo de trabalhos a serem realizados pelos docentes e "nesse progressivo movimento atribui-se ao professor o título de 'salvador da pátria', pois esse trabalhador é responsabilizado pelo sucesso dos resultados e, com isso, é submetido a condições precárias de trabalho" (DIAS, 2014, p. 11). Esses trabalhos, muitos deles até burocráticos (fichas de acompanhamentos, aplicação e correção de simulados, por exemplo) limitam demasiadamente a práxis desses profissionais.

Considerações finais

Ao término do que consideramos ser uma audaciosa produção para a comunidade científica, na qual discutimos exaustivamente a percepção das professoras e dos professores acerca das implicações do SMAEF na Educação de Russas, faz-se necessário retomar com clareza as principais contribuições explicitadas ao longo do texto, tendo em vista a relevância histórica que essa temática empreendeu nos últimos anos.

Diante do que foi apresentado, podemos compreender que o trabalho docente naquela região é, por extensão, reflexo da política educacional que implementada no Estado do Ceará, a qual apresenta estreita relação com orientações de organismos internacionais, em

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

que acreditam que o bom desempenho acadêmico seja o principal indicador do sucesso escolar. Nesse sentido, apostam vorazmente em avaliações padronizadas, sem se importarem com os resultados adversos por elas produzidos, como o sentimento de impotência detectado em algumas respostas das professoras e dos professores que não aprovam esta avaliação e os impactos negativos do que aqui denominamos de macropolítica e micropolítica.

Retomando os objetivos traçados neste estudo, podemos dizer que eles foram alcançados com êxito. Ao analisarmos a percepção das professoras e dos professores sobre o SMAEF, percebemos que houve um posicionamento bastante situado de desconfiança na referida avaliação, enquanto mecanismo responsável por avaliar a qualidade da Educação do município. Por hora, a periodicidade com que ocorre o SMAEF o torna mais um instrumento fiscalizador da organização curricular oficial do que uma referência para trabalho docente.

Desse ponto, formulamos uma questão necessária a essa altura: se, como explícito nas Diretrizes do município, o SMAEF é a ferramenta responsável por diagnosticar a qualidade da Educação municipal, quem ou que grupo é responsável por avaliar seus parâmetros? Tendo em vista que são questionáveis e, como já dito, não refletem a realidade do que se passa no município. A quem interessa, efetivamente, o funcionamento do SMAEF da forma como se apresenta?

Embora não saibamos da resposta nesse momento, acreditamos que os professores precisam ser ouvidos nas questões que se referem aos seus alunos e suas alunas. Quais fatores nos levam a acreditar que agentes externos à escola, tido como especialistas, são mais capazes de pensar questões pertinentes à escola do que os próprios professores organizados e articulados com as universidades públicas e a comunidade? É imprescindível essa discussão!

Embora mencionamos que nossos objetivos foram alcançados, reconhecemos que a discussão sobre esta avaliação não se encerra aqui. Por meio deste estudo surgem novas indagações pertinentes aos próximos passos do SMAEF no município investigado. Pensando no contexto pandêmico, o qual modificou as estruturas das escolas brasileiras, resta-nos saber quais os impactos que a pandemia por COVID-19 provocou na Educação de Russas? De que forma afetou o andamento do trabalho docente e aprendizado dos estudantes?

Consideramos um movimento rigoroso sair com essas inquietudes do ponto de vista do perfil investigativo da ciência progressista que mantém vigilância contínua com os fenômenos que se presta a estudar. Estamos caminhando por um caminho empolgante e

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 368 a 390, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

paralelamente angustiante no campo das avaliações externas, pois apontamos nossa lupa para um assunto que as redes de ensino não estão tratando com a devida eficiência com seu corpo docente, e nosso maior intuito foi convidar a classe docente para este debate.

Referências (ABNT)

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação—subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo**, n. 9, p. 57-70/EN 57-70, 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha. Estudando cultura e comunicação com mídias sociais. Org: SILVA, Tarcízio. BUCKSTEGGE, Jaqueline. ROGEDO, Pedro. Ed. BPAD. Brasília, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Histórico da CREDE 10. 2012. Disponível em: https://crede10.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico. Acesso em: 21 fev. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE). 2018. Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/. Acesso em: 12 fev. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cássio. 1. Ed. Boitempo. São Paulo, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44. Acesso em 28 jan. 2021.

COSTA, Fábio Luciano. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 1, 2011.

CUNHA, Niágara Vieira Soares et al. Avaliação externa e autonomia docente: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados. **movimento-revista de educação**, v. 7, n. 15. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/44467/27661. Acesso em: 03 fev. 2021.

DE SOUZA CASTRO, Marilia; DE SOUSA, Eliane Pinheiro. Eficiência dos gastos públicos da rede de ensino municipal cearense. **Gestão & Regionalidade**, v. 34, n. 100, 2018.

DIAS, Rubia Mara Ribeiro. **Ideb, quantificação e qualidade**: avaliação do desempenho no ensino fundamental e os impactos do trabalho docente em escolas de Aguari-MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Uberlândia, Minas Gerais, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13969. Acesso em: 21 fev. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

EFFGE, Deliane Paula; SAMPAIO, Adelar Aparecido. Implicações no processo pedagógico pela redução de aulas de educação física. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE**, p. 51-9, 1994.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto Alegre, Porto Editora, 1995.

IBGE. **Cidades e Estados**: Russas. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https:// https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/russas.html. Acesso em: 02 fev. 2020.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Alessio Costa. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 53, p. 38-58, 2012.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação escolar:** estudos e preposições. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Mikeully Meire de Andrade. **Responsabilização (accountability), gestão por resultados, rotina escolar e perda da autonomia profissional dos docentes do município de Russas - CE**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARTINS, Raphaell Moreira. Caminhos e descaminhos do currículo da Educação Física no IFCE, campus Itapipoca. PINTO, Nilson Vieira; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; MARTINS, Raphaell Moreira. **Transfazeres do ensino na educação profissional e tecnológica**. Fortaleza: INESP, 2020.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774. Disponível em: https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24. Acesso em: 18 feb. 2021. DOI https://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 37, 2010.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filippe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

RUIVO, João. Formação, avaliação e autonomia docente. **Avaliação de Desempenho de Professores**, p. 35, 2009.

RUSSAS. Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar. **Diretrizes da Educação Municipal 2017-2020**. Russas: SEMED, 2017.

RUSSAS. Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar. IDEB 2017: Desempenho de Russas supera médias do Ceará e Brasil. **Prefeitura Municipal de Russas**, Russas, 2019. Disponível em: https://russas.ce.gov.br/destaque/ideb-2017-educacao-de-russas-de-parabens-desempenho-do-municipio-supera-medias-do-ceara-e-brasil/. Acesso em: 21 fev. 2021

RUSSAS. Secretaria Municipal da Educação e do Desporto Escolar. **Plano Municipal de Educação**: Russas - Ceará: 2015-2025. Russas: SEMED, 2015.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. **Avaliação da educação**, p. 37, 2018.

SANTOS, Elieser dos; GURSKI, Luciano de Lacerda. A diminuição de aulas de educação física nas escolas públicas de Curitiba de ensino fundamental anos finais. XI EVINCI — Anais [...], v. 2 n. 1: **Caderno de Resumos**, 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 391-412, 2014.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

A Música Ensina: Educação e Multiculturalismo

The Music Teaches: Education and Multiculturalism

La Música Enseña: Educación y Multiculturalismo

Alexandre dos Santos[1]
Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil
E-mail: ale.lexotrio@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8510-1537

Resumo: Este texto consiste numa análise teórica das possibilidades educacionais e lúdicas da música e da arte na construção do conhecimento. Apresenta a reflexão de como as canções refletem o contexto cultural, político, social e econômico ao qual os compositores estão inseridos no momento de criação. Analisa a diversidade cultural presente nas regiões brasileiras, enfatiza como a música tradicionalista "conta" a história do Rio Grande do Sul e como estas exerceram influência no Rock Gaúcho. Elenca questionamentos acerca das Ciências Humanas à luz da Arte e da especificidade da linguagem musical, o que enriquece a percepção aos conceitos vinculados ao Multiculturalismo, na medida em que a dimensão musical amplia as possibilidades de aprendizado.
Palavras-chave: Educação. Música. Multiculturalismo.

Abstract: This text consists of a theoretical analysis of the educational and recreational possibilities of music and art in the construction of knowledge. It presents a reflection on how the songs reflect the cultural, political, social and economic context in which composers are inserted at the time of creation. It analyzes the cultural diversity present in Brazilian regions, emphasizes how traditionalist music "tells" the history of Rio Grande do Sul and how these influenced Rock Gaucho. It lists questions about the Human Sciences in light of Art and the specificity of musical language, which enriches the perception of concepts linked to Multiculturalism, as the musical dimension expands the possibilities for learning.
Keywords: Education. Music. Multiculturalism.

Resumen: Este texto consiste en un análisis teórico de las posibilidades educativas y recreativas de la música y el arte en la construcción del conocimiento. Presenta una reflexión

[1] Doutorando em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), graduado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI Santo Ângelo RS), especialista em Game Design pela Universidade Positivo, Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professor do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Gamificação, Cinema, Música e Novas Abordagens Metodológicas no Ensino de História.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sobre cómo las canciones reflejan el contexto cultural, político, social y económico en el que se insertan los compositores en el momento de su creación. Analiza la diversidad cultural presente en las regiones brasileñas, enfatiza cómo la música tradicionalista "cuenta" la historia de Rio Grande do Sul y cómo ésta influyó en el Rock Gaucho. Enumera preguntas sobre las Ciencias Humanas a la luz del Arte y la especificidad del lenguaje musical, que enriquece la percepción de conceptos vinculados al Multiculturalismo, ya que la dimensión musical amplía las posibilidades de aprendizaje.
Palabras Clave: Educación. Música. Multiculturalismo.

Data de recebimento: 15/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v2i2.14565

Introdução

A música faz parte da nossa vida cotidiana, na medida em que invadimos o seu universo, de várias formas. E, assim como outras artes, sensibiliza nossos sentimentos através de poesias ritmadas. Este texto[2], que utiliza uma metodologia baseada em uma perspectiva teórica, estabelece uma análise das canções nacionais e regionais, pertinentes ao tema do multiculturalismo, da identidade cultural, da diversidade cultural brasileira, da cultura gaúcha e missioneira, e discorre sobre como a música é um valioso estímulo e um instrumento de aprendizagem.

Diante disso, consiste numa análise teórica das possibilidades educacionais e lúdicas da música e da arte na construção do aprendizado, já que as canções refletem o contexto cultural, político, social e econômico ao qual os compositores estão inseridos no momento de criação. Aborda a diversidade cultural presente nas regiões brasileiras, enfatiza como a cultura gaúcha e a cultura missioneira estão presentes na música e nas obras de arte, assim como essas exerceram influência no Rock Gaúcho.

Discute-se o multiculturalismo neste texto pelo viés do Multiculturalismo Crítico, para o qual a diversidade não é apenas como uma meta, mas uma afirmação de crítica e compromisso com a justiça social. A diferença é vista como produto da história, da cultura, das relações ideológicas e de estabelecimento das forças de poder. Assim,

> A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de

[2] Este artigo é a fundamentação do documentário homônimo "A Música Ensina: Educação e Multiculturalismo" que se encontra em fase final de produção. O projeto foi aprovado pelo educador, músico e autor do texto, fomentado pelo edital Multiartes Cidades dos Anjos, promovido pela prefeitura de Santo Ângelo – RS, em apoio aos artistas e à cultura neste momento de pandemia do Coronavírus (Covid-19). O documentário terá a duração aproximada de 60 min. Com a preocupação de possibilitar a democratização, o acesso cultural e a inclusão, o filme será disponibilizado de forma gratuita no Youtube e nas redes sociais (Facebook e Instagram).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLAREN, 2000, p. 123).

Na música Béradêro, Chico César possibilita, aos apreciadores, o reconhecimento das diferentes etnias e culturas brasileiras, assim como submete uma análise das relações sociais surgidas a partir dessas diferenças, como é possível notar:

> Os olhos tristes da fita / Rodando no gravador / Uma moça cosendo roupa / Com a linha do Equador / E a voz da Santa dizendo / O que é que eu tô fazendo / Cá em cima desse andor / A tinta pinta o asfalto / Enfeita a alma motorista / É a cor na cor da cidade Batom no lábio nortista / O olhar vê tons tão sudestes / E o beijo que vós me nordestes / Arranha céu da boca paulista / Cadeiras elétricas da baiana / Sentença que o turista cheire / E os sem amor os sem teto / Os sem paixão sem alqueire / No peito dos sem peito uma seta / E a cigana analfabeta / Lendo a mão de Paulo Freire / A contenteza do triste / Tristezura do contente / Vozes de faca cortando / Como o riso da serpente / São sons de sins, não contudo / Pé quebrado verso mudo / Grito no hospital da gente / Catulé do Rocha Praça de guerra / Catulé do Rocha / Onde o homem bode berra / Bari bari bari / Tem uma bala no meu corpo / Bari bari bari / E não é bala de coco / São sons, são sons de sins / Pé quebrado, verso mudo / Grito no hospital da gente (GONÇALVEZ, 1995).

Tais paradoxos se fazem presentes, a todo momento, na estrutura social do Brasil. Não obstante, com essa canção, composta por trocadilhos que remetem às situações corriqueiras e cotidianas da realidade brasileira, é possível refletir acerca da importância de temas referentes ao multiculturalismo e das desigualdades sociais e da diversidade étnicas da população brasileira.

Educação multicultural por meio da música

Considerando o intuito de tecer relações entre a música e a Educação, torna-se pertinente, neste momento, a construção dos conceitos centrais que nortearão o referencial teórico deste trabalho. Para isso, é necessário também reconhecer como estes conceitos se encontram interligados.

Nesse âmbito, a cultura deve ser compreendida como o conjunto de elementos – crenças, tradições, hábitos, vestimenta, idioma, culinária, etc. – que caracterizam os grupos humanos, e interessam dois conceitos importantes para compreendê-la: o de representação e o de identidade. Conforme os escritos de Stuart Hall (2006), a representação atua

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

simbolicamente para classificar o mundo de nossas relações no seu interior. As questões de representação estão ligadas à identidade e à diferença. Ao examinar sistemas de representação é necessário analisar a relação entre cultura e significado.

> É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia (WOODWARD, 2013, p. 18).

Para Kathryn Woodward (2013), a identidade é marcada por meio de símbolos e por meio de exemplos. Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa.

> Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior. Aqui, estaremos tratando de um outro momento do "circuito da cultura": aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas (WOODWARD, 2013, p. 17).

Portanto, em uma perspectiva plural, as culturas podem ser compreendidas como diferentes categorias sociológicas, como organização social, religiosa e econômica. Representam, ao menos, três elementos no cotidiano dos sujeitos humanos: o que as pessoas pensam; aquilo que fazem e o modo como fazem; e o material que produzem.

Para tanto, Geertz (1989) salienta que o significado é essencialmente constituído por signos, já que:

> O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise: portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 4).

Nesse sentido, cada agrupamento de "animais amarrados", isto é, com suas práticas sociais específicas, produzirá "teias de significados" diferentes. Quanto a isso, é preciso supor que o desenvolvimento da humanidade está marcado por distintos contatos e conflitos entre as diversas "teias". Logo, é o contato com essas diferentes teias que resulta na transformação das culturas, sendo que, para que isso ocorra, o mesmo homem pode ser movido por forças externas ou internas, mas, muitas vezes, por ambas.

A partir da relação de contato, Peter McLaren (1991) definirá a cultura como:

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> Formada fundamentalmente por rituais inter-relacionados e sistemas de rituais, é um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida. A cultura é uma construção que permanece como uma realidade consistente e significativa através da organização abrangente de rituais e sistemas simbólicos (McLAREN, 1991, p. 32-33).

As obras artísticas (filmes, músicas, pinturas ou outras representações) são discursos de um contexto e refletem uma cultura vigente, assim, são elaboradas de acordo com as características nas quais elas estão imersas. As suas criações e suas utilizações têm a capacidade de romper com essa construção, ou, pelo menos, reformular e questionar a imposição de uma estrutura social. Stuart Hall (2006, p. 50) afirma que

> a formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais.

A manutenção ou não deste discurso é opção das instituições presentes na sociedade, e cada instituição escolar, universidade ou centro de educação – escolar ou não-escolar, intencional ou não-intencional (LIBÂNEO, 2013) –, tem o poder de formar e definir a sua finalidade, tanto ideológica como de intervenção.

Para dar suporte ao que se dispõe este texto, que é conceituar a cultura de forma a reconhecê-la enquanto categoria plural, Canclini (1998) concebe a cultura como um processo em constante transformação. Então, a partir do conceito de relativismo cultural, ressalta que todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas e que precisam ser respeitadas. O autor considera o consumo, como categoria de análise, uma das principais características da cultura contemporânea. Desse modo, ainda que leve em consideração o fenômeno da globalização, afirma que os aspectos regionais e locais também possuem importância dentro das comunidades (CANCLINI, 1998).

Não obstante, neste escopo, Santos (2003) auxilia a compreender como a cultura facilita o entendimento da formação da identidade "e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e contradições" (SANTOS, 2003, p. 28).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Além disso, a cultura é entendida, então, como híbrida, dinâmica, transnacional e dotada de uma capacidade infinita de criar novos símbolos (signos e significados) (BHABHA, 1998; CANCLINI, 1998). Para Silva (1994, p. 14), A "cultura significa uma forma completa de vida, material, intelectual e espiritual, incluindo o comportamento simbólico da vida cotidiana de uma sociedade". Nesse âmbito, é possível afirmar que as identidades são reconstruídas dentro do grupo e de acordo com a cultura. Logo, é necessário que a escola compreenda que, no processo histórico, as culturas passam por transformações. Não é que seja possível negar a tradição, mas deve-se compreender que, mesmo estando ligada ao passado, ela influência nas formas como as pessoas se relacionam com as novidades.

Em suma, portanto, a Educação multicultural "é percebida como uma via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a garantir a pluralidade cultural" (CANEN, 2000, p. 138). Destarte, defende-se uma educação multicultural que problematize o engessamento de uma identidade nacional, que busque entender a dinamicidade e o hibridismo cultural, e que, dessa forma, lance um olhar crítico e desafiador a preconceitos e estereótipos, vislumbrando, por meio das práticas curriculares, o alcance de uma reflexão que valorize a cidadania plural.

Para discutir esta questão, por exemplo, é possível considerar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como um dos objetivos do Ensino de História: "Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país" (BRASIL, 1998, p. 20). Salienta o documento que

> A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica. [...] Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Entre as finalidades dos PCN's, encontra-se a de regulamentar o ensino de história, com a visão ampla de desenvolver os objetos do conhecimento e formar cidadãos que exerçam a criticidade e a cidadania, que digam respeito à contextualização sociocultural, ao objetivo de "situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação" (BRASIL, 1998, p. 28).

Sendo a música definida como a "arte ou ciência de combinar os sons de modo que agradem ao ouvido; a que tira dos elementos dinamogênicos (ritmo, melodia, harmonia) as suas razões de agradar" (FERREIRA, 2010, p. 759), ela poderá ser utilizada na sala de aula como uma forma diferenciada de interpretação das fontes e dos fatos históricos.

> Sons e ruídos estão impregnados no nosso cotidiano de tal forma que, na maioria das vezes, não tomamos consciência deles. Eles nos acompanham diariamente, como uma autêntica trilha sonora de nossas vidas, manifestando-se sem distinção nas experiências individuais ou coletivas (MORAES, 2000, p. 204).

A ciência histórica, e consequentemente seu ensino, precisa intentar compreender os elementos que formam o imaginário popular. A aproximação e a explicação da realidade social também são entendidas a partir da análise e da interpretação das canções que compõem os grupos de indivíduos ligados pelos mesmos elementos culturais. Para Moraes (2000, p. 218)

> creio que as questões aqui realçadas alcançaram pelo menos três aspectos relevantes para a reflexão do historiador que pretende trabalhar com a canção popular: a linguagem da canção, a visão de mundo que ela incorpora e traduz, e, finalmente, a perspectiva social e histórica que ela revela e constrói [...] é bem provável que as canções possam esclarecer muitas coisas na história contemporânea que às vezes se supõem mortas ou perdidas na memória coletiva.

Segundo Moreira (2002), o multiculturalismo configura-se como uma tendência educacional inescapável do mundo ocidental, uma vez que a diversidade cultural e social originada das migrações faz parte de nossa sociedade, que está em processo crescente de globalização. Portanto, McLaren (2000) define quatro formas distintas de multiculturalismo: conservadora, humanista liberal, liberal de esquerda e crítica ou de resistência.

O multiculturalismo conservador se fundamenta no discurso de inferioridade cognitiva, cultural e moral dos diversos grupos sociais subalternos. Enaltece, dessa forma, a supremacia dos grupos dominantes, desconsidera as relações de poder e justifica sua superioridade pelas qualidades advindas dos aspectos da cultura do homem branco.

A forma de multiculturalismo humanista liberal, por sua vez, possui, como discurso, a existência de "igualdade" entre as culturas, uma vez que, por detrás das diferenças, existe

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

uma igualdade essencial entre todos os indivíduos: a sua humanidade. Desconsidera as relações sociais e de exploração entre os homens e as mulheres.

Já o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a igualdade das raças e descarta as diferenças específicas entre as culturas e as manifestações construídas historicamente. Considera que essa igualdade constitui a essência dos indivíduos, independente das relações de poder.

As concepções do multiculturalismo Crítico e de Resistência, que norteia a teoria deste trabalho, buscam compreender de que forma o discurso dominante constrói as representações e identidades dos indivíduos. Nessa perspectiva,

> A educação multicultural seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de "tolerância" e de "apreciação" da diversidade cultural [...] fomenta-se, acima de tudo, o desenvolvimento de uma conscientização crítica acerca do binômio pluralidade cultural e poder, e, consequentemente, acerca das práticas pedagógicas cotidianas que excluem as vozes ligadas a grupos socioculturais marginalizados (CANEN, 2000, p. 138).

Os educadores, principalmente aqueles ligados às Ciências Humanas, necessitam estar inteligíveis ao poder de enriquecimento cultural oriundo dos processos históricos para o reconhecimento da valorização das diferenças culturais. Essa forma de multiculturalismo concebe as diferenças como produto das relações sociais e tem sua ênfase na transformação social, a qual tem uma função imprescindível para a escola.

Importante ressaltar aqui que a Constituição Federal de 1988 passa a reconhecer a diversidade cultural como elemento constituidor da sociedade nacional. É importante essa menção, pois as políticas educacionais elaboradas na década seguinte, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, mencionados anteriormente passam a refletir isso.

A diversidade cultural das regiões brasileiras

O Brasil foi formado historicamente por uma diversidade de povos. A herança colonialista europeia trouxe à tona, desde o começo de nossa história, a exploração e uma estrutura elitista. Dessa mistura, originou-se um país com proporções continentais, onde a nação se tornou diferente nos seus "quatro cantos". Estabelece-se, assim, um país heterogêneo, tanto no aspecto cultural, quanto no aspecto étnico.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Os quatro-Brasis foram definidos por Milton Santos e Maria Laura Silveira (2006) a partir do critério de acesso (ou da falta de acesso) ao "meio técnico-científico-informacional". A informação e as finanças estão irradiadas de maneira desigual e distinta pelo nosso território. De acordo com os autores,

> Neste ponto da história do território brasileiro, parece lícito propor, a partir das premissas levantadas aqui, uma discussão em torno da possibilidade de propormos uma divisão regional baseada, simultaneamente, numa atualidade marcada pela difusão diferencial do meio técnico-científico-informacional e nas heranças do passado. Cada região instala aquilo que, a cada momento, vem a constituir rugosidades diferentes. Essas rugosidades estão ligadas, de um lado, à tecnicidade dos objetos de trabalho e, de outro, ao arranjo desses objetos e às relações daí resultantes (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 268).

A diversidade caracteriza a nação, a diferença enriquece a cultura e o conjunto dessa "mistura" forma a nossa sociedade. A música *Homem Amarelo*, da banda carioca O Rappa, apresenta em seus versos a temática da difusão étnica de nossa nação. "O Homem Amarelo do Samba do Morro / O Hip Hop do Santa Marta / Agarrar o louro na descida da ladeira / Malandro da baixada em terra estrangeira / A salsa cubana do negro oriental / Já é ouvida na central" (O RAPPA, 1999). Essa miscigenação está presente na paisagem urbana do Rio de Janeiro, que é o contexto de criação da canção. Tal pluralidade é evidenciada nos versos finais, onde também aparecem a questão da religiosidade (terreiros remetendo à religião da Umbanda) e da esperada igualdade entre as etnias: "Eu e a minha tribo brincando nos terreiros / Eu e a minha tribo nos terreiros do mundo / Só misturando pra ver o que vai dar / Só misturando pra ver o que vai dar / Cor da pele, sempre / Todo mundo é igual" (O RAPPA, 1999).

A questão referente às diferenças religiosas do Brasil, por exemplo, pode ser reforçada a partir da interpretação da canção *Toda Menina Baiana*, de Gilberto Gil, nos versos "Toda menina baiana tem um santo, que Deus dá / Toda menina baiana tem encanto, que Deus dá / Toda menina baiana tem um jeito, que Deus dá / Toda menina baiana tem defeito também que Deus dá" (GIL, 1979). O colonialismo perverso também está representado quando o autor fala em "Que Deus entendeu de dar a primazia / Pro bem, pro mal, primeiro chão na Bahia / Primeira missa, primeiro índio abatido também (...) Que Deus entendeu de dar toda magia / Primeiro carnaval, primeiro Pelourinho também / Que Deus deu" (GIL, 1979).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Este contexto colonialista, contido no pensamento brasileiro, construiu as concepções de preconceito do indígena (citado na música anterior) e do negro, citado na música *Olhos Coloridos*, de Sandra de Sá. Observe a letra:

> Os meus olhos coloridos / Me fazem refletir / Eu estou sempre na minha / E não posso mais fugir / Meu cabelo enrolado / Todos querem imitar / Eles estão baratinados / Também querem enrolar / Você ri da minha roupa / Você ri do meu cabelo / Você ri da minha pele / Você ri do meu sorriso / A verdade é que você / Tem sangue crioulo / Tem cabelo duro / Sarará crioulo / Sarará crioulo (COSTA, 1995).

Esta composição é fruto de ironia sobre o preconceito sofrido pelo compositor (Macau), que a compôs na década de 1970, após ser preso injustamente pela Polícia Militar do Rio de Janeiro em uma exposição de escolas públicas no Estádio de Remo da Lagoa. Como reflexo, representa a valorização da cultura afrodescendente e reafirma a ligação de todo o brasileiro com a sua composição étnica.

Já a música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, reflete o espaço semiárido brasileiro e a sua influência no contexto cultural, como é possível perceber na letra:

> Quando olhei a terra ardendo / Qual fogueira de São João / Eu perguntei a Deus do céu, ai / Por que tamanha judiação / Que braseiro, que fornaia / Nem um pé de plantação / Por falta d'água perdi meu gado / Morreu de sede meu alazão / Inté mesmo a asa branca / Bateu asas do sertão / Entonce eu disse, adeus Rosinha / Guarda contigo meu coração / Hoje longe, muitas légua / Numa triste solidão / Espero a chuva cair de novo / Pra mim vortar ai pro meu sertão / Quando o verde dos teus olhos / Se espalhar na plantação / Eu te asseguro não chore não, viu / Que eu voltarei, viu / Meu coração (GONZAGA , 1947).

A escassez de água e vegetação molda a população nordestina, que se submete a atividades (agricultura, urbanização, vestimenta, entre outras) relacionadas somente ao sertão, quando comparadas a outras porções do território nacional. A vida regula-se, então, a essa adequação. É por meio desse processo que o sertanejo adquire seus aspectos particulares de convívio em sociedade.

Conforme salientam Santos e Silveira (2006, p. 270),

> A constante é o espaço, isto é, um conjunto indissociável, solidário, mas também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações. Poderíamos, grosseiramente – e como sugestão de um debate -, reconhecer a existência de quatro Brasis: uma Região Concentrada, formada pelo Sudeste e pelo Sul, o Brasil do Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Essa constante adaptação ao meio natural e a modificação do espaço pela atividade humana formam as particularidades presentes na população em espaços diferentes de um mesmo território. A divisão tradicional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) já não congrega todas as relações das diferenças regionais. Por isso, a regionalização trazida por Milton Santos e Maria Laura Silveira exprime de maneira mais eficaz as semelhanças socioculturais de nossa nação.

A Cultura Gaúcha e Missioneira

A cultura gaúcha é composta por diversos elementos: as tropeadas e a lida com o gado, a ocupação do pampa e as disputas territoriais que aqui ocorreram, o Rio Guaíba e o processo de colonização da capital do estado, o fronteiriço Rio Uruguai e a disputa pelas demarcações territoriais e o poderio econômico da bacia do Prata, etc. A história do Rio Grande do Sul, bem como a formação das Missões Jesuíticas-Guarani, criadas pela Companhia de Jesus (ordem católica espanhola formada no contexto da contrarreforma), está presente na música tradicionalista e nativista do estado do Rio Grande do Sul.

De acordo com Pesanvento (1984, p. 12),

> Os Sete Povos tornaram-se importantes centros econômicos, onde, além da erva-mate e criação do gado, realizavam-se trabalhos de fiação, tecelagem, metalurgia, ofícios vários e trabalhos artísticos, com destaque na arquitetura e escultura. Usando de habilidade, num processo de adaptação da cultura indígena anterior ao aldeamento, os missionários nomearam seus caciques como chefes de setores de serviços administrativos. Aos poucos, com o florescimento dos Sete Povos e o desenvolvimento dos quadros administrativos necessários à organização de cada redução, os novos cargos, agora eletivos, foram substituindo as antigas lideranças.

Os povos originários utilizavam a música para adoração aos elementos espirituais associados aos fenômenos da natureza. Nas reduções, fez-se a apropriação dos saberes e conhecimentos europeus às práticas indígenas. Neste processo, os índios reduzidos[3] (re)adaptaram a arte barroca, passando a esculpir os santos católicos, produzir a cestaria, a cerâmica jesuítico-guarani e fabricar instrumentos musicais segundo os modelos europeus (violão, harpa, piano, lira, guitarra acústica, violinos, contrabaixos, cielos, entre outros).

Segundo Golin (2004), a música gaúcha reflete essa herança sócio-histórica e as canções exaltam a memória cultural:

[3] Nome dado aos índios que moravam nas Missões Jesuíticas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> O movimento gauchesco chegou ao novo milênio tendo absolutamente consagrado uma estética do relacionamento. A sua maior expressão de massa é a música. Milhões de pessoas recebem desse cancioneiro padrões de valores, multiplicados nos meios de comunicação, nos clubes tradicionalistas e nos espaços de lazer. Na verdade, expandiram-se como expressões públicas, emuladas no cotidiano de todas as classes sociais. Entretanto, duvida-se que tal estética, pelo seu conteúdo, possa ter sobrevivência significativa na intimidade dos casais. Sua predominância popular, no fundo, domina e ocupa as mentes e, de algum modo, constrange e inibe a sensibilidade no aprendizado de gestos mais humanizados (GOLIN, 2004, p. 77).

A música *Eu sou do Sul*, de Elton Saldanha, representa a cultura gaúcha. Sua letra traz à tona vários elementos da história do Rio Grande do Sul relacionados às atividades laborais (agricultura e pecuária), à Revolução Farroupilha, quando se refere à "gente que veio da guerra", à produção de vinho da região serrana, ao Guaíba (rio de Porto Alegre de suma importância no processo de ocupação do estado, da questão fronteiriça e a experiência missioneira). Observe:

> Eu sou do sul / É só olhar pra ver que eu sou do sul / A minha terra tem um céu azul / É só olhar e ver / Nascido entre a poesia e o arado / A gente lida com o gado e cuida da plantação / A minha gente que veio da guerra / Cuida dessa terra, como quem cuida do coração / Você que não conhece meu estado / Está convidado a ser feliz neste lugar / A serra te dá o vinho, o litoral te dá carinho / E o Guaíba te dá um pôr do sol lá na capital / A fronteira, meus hermanos, é prenda, cavalo e canha / Viver lá na campanha é bom demais / Que um santo missioneiro te acompanhe, companheiro / Se puder, vem lavar a alma no rio Uruguai (SALDANHA, 1996).

Quando são aparadas as arestas do romantismo e do tradicionalismo, que confrontam a veracidade histórica, a música gauchesca pode se tornar um poderoso meio de diversificação das metodologias escolares. A história do Rio Grande do Sul pode ser reconstruída a partir das reflexões surgidas com a análise das canções presentes na música gauchesca, processo que pode ocorrer pela mediação do professor.

A Influência do tradicionalismo no *Rock* Gaúcho

A Música Popular Gaúcha (MPG) ficou conhecida por dar um novo enfoque à música produzida no Rio Grande do Sul. O tema que veio à tona foi o cenário urbano, principalmente o da região metropolitana de Porto Alegre. Nesse contexto, novos artistas emergiram no cenário musical gaúcho. As temáticas se diversificam e os estilos (Música Popular Brasileira

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(MPB), *pop* e *rock*) contam novas histórias, entre as quais surgem algumas reinterpretações da música tradicionalista. É essa influência que será abordada neste tópico.

Nesse contexto, salienta Estivalet (2016, p. 67):

> O rock no estado remonta suas origens desde final da década de 50, onde surgiam grupos musicais locais que rejeitavam a vestimenta "gaudéria". Assim como em diversas partes do mundo, a juventude porto-alegrense foi impactada pelo surgimento de artistas e o estilo de vida rock n'roll. A partir dos anos 1960, a jovem guarda incentivou conjuntos locais à comporem em português, e evidentemente, os Beatles amplificaram a popularidade do estilo além de expandir as fronteiras criativas do gênero. Também desde essa época já se entendia a posição mercadológica marginal de Porto Alegre em relação à São Paulo e Rio de Janeiro, onde as bandas obtinham com maior facilidade um contrato com produtores e proximidade com a indústria fonográfica. Mais próximo ao final da década, os músicos roqueiros de Porto Alegre tiveram contato com rock psicodélico o movimento hippie via-Woodstock. Já na década de 1970, grupos ligados ao Tropicalismo de Tom Zé e Mutantes também foram à capital e influenciaram músicos que buscavam uma linguagem modernista.

Para uma possível análise da canção *Amigo Punk*, do grupo *Graforréia Xilarmônica*, é preciso alçar a análise não somente da letra, mas também da sua composição melódica. A letra mistura os elementos dos traços tradicionalistas no vocabulário composto pelas atividades do trabalho com o gado, a domesticação do cavalo como meio de transporte e os termos usados na linguagem do povo gaúcho, como pode-se notar:

> Amigo punk / Escute este meu desabafo / Que a esta altura da manhã / Já não importa o nosso bafo / Pega a chinoca, monta no cavalo / E desbrava esta coxilha / Atravessa a Osvaldo Aranha / E entra no Parque Farroupilha / Amanhecia e tu chegavas em casa com asa / A tua mãe dá bom dia / E se prepara pra marcar / O gado com o ferro em brasa / E não importa se não tem lata de cola / Eu quero agora é sestear nos meus pelego / Com meu cavalo galopando campo afora / O meu destino é Woodstock, mas eu chego / Aonde eu ouço a voz da cordeona / Já escuto o gaiteiro puxando o fole / Vai animando a gauderiada no bolicho / Enquanto eu sigo detonando o hardcore (JORGE; BIRK, 1995).

Já o seu contexto melódico mistura elementos da milonga (ritmo gaúcho de influência argentina e missioneira), com os timbres pesados e solos de guitarra presentes no *rock*. Esta música exprime as influências sofridas pela banda: do *rock* internacional, do *rock* brasileiro produzido no resto do país e da música regional produzida no Rio Grande do Sul.

> Devido ao apreço rock e pop anglófono e simultânea formação gaúcha, de música do interior, havia uma intenção de unir o que eles consideravam suas raízes e fazer da música do Rio Grande do Sul algo que soasse como

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> a música pop internacional. Tal fenômeno pode já demonstrar, cerca de vinte anos antes da canção Amigo Punk ser gravada, uma tendência em convergir a cultura regional com o rock (ESTIVALET, 2016, p. 69).

Outro exemplo dessa influência é a canção *Herdeiros da Pampa Pobre*, composta por Vaine Darde. A música foi gravada pela primeira vez em 1990 pelo *Gaúcho da Fronteira* (músico nativista) e regravada pela banda *Engenheiros do Hawaii* (banda gaúcha de *rock*) no ano seguinte. A referida canção teve alcance e sucesso nacional em ambas as versões.

> Mas que pampa é essa que eu recebo agora / Com a missão de cultivar raízes / Se dessa pampa que me fala a história / Não me deixaram nem sequer matizes? / Passam às mãos da minha geração / Heranças feitas de fortunas rotas / Campos desertos que não geram pão / Onde a ganância anda de rédeas soltas / Se for preciso, eu volto a ser caudilho / Por essa pampa que ficou pra trás / Porque eu não quero deixar pro meu filho / A pampa pobre que herdei de meu pai / Herdei um campo onde o patrão é rei / Tendo poderes sobre o pão e as águas / Onde esquecido vive o peão sem leis / De pés descalços cabresteando mágoas / O que hoje herdo da minha grei chirua / É um desafio que a minha idade afronta / Pois me deixaram com a guaiaca nua / Pra pagar uma porção de contas (DARDE, 1991).

Destarte, como uma tendência de toda a música brasileira produzida na década de 1990, a música criada no Rio Grande do Sul também absorveu os elementos regionais. As raízes da música nativista, seu legado e contexto, são encontrados na obra das bandas de rock, MPB e outros estilos.

Multiculturalismo e Globalização

A globalização surge como fenômeno econômico e transcende para os âmbitos sociais, políticos e culturais. As empresas transnacionais estabelecem os padrões de consumo, ritmo de trabalho, velocidade de produção e os valores estéticos. Nesse cenário, despontam as críticas a essa globalização perversa, que estabelece as desigualdades sociais, as hegemonias mundiais e a homogeneização cultural. Para Santos (2008):

> Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação. Esse conjunto de mundializações, uma sustentando e arrastando a outra, impondo-se mutuamente, é também um fato novo. Um elemento da internacionalização atrai outro, impõe outro, contém e é contido pelo outro. (SANTOS, 2008, p.15).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Nesse passo, as distâncias são "encurtadas" com a evolução do meio tecnológico, científico e informacional, sendo que as populações se conectam através dos fenômenos migratórios. Nesse tema, uma canção que pode contribuir na construção do aprendizado é a música *Disneylândia*, do *Titãs*, que sempre permeou a temática nas composições:

> Filho de imigrantes russos casado na Argentina com uma pintora judia / Casou-se pela segunda vez com uma princesa africana no México / Música hindu contrabandeada por ciganos poloneses faz sucesso no interior da Bolívia / Zebras africanas e cangurus australianos no zoológico de Londres / Múmias egípcias e artefatos incas no museu de Nova York / Lanternas japonesas e chicletes americanos nos bazares coreanos de São Paulo / Imagens de um vulcão nas Filipinas passam na rede de televisão em Moçambique / Armênios naturalizados no Chile procuram familiares na Etiópia / Casas pré-fabricadas canadenses feitas com madeira colombiana / Multinacionais japonesas instalam empresas em Hong-Kong / E produzem com matéria prima brasileira para competir no mercado americano / Literatura grega adaptada para crianças chinesas da comunidade europeia / Relógios suíços falsificados no Paraguai vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles Turista francesa fotografada seminua com o namorado árabe na baixada fluminense / Filmes italianos dublados em inglês com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia / Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné / Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul / Pizza italiana alimenta italianos na Itália / Crianças iraquianas fugidas da guerra / Não obtém visto no consulado americano do Egito / Para entrarem na Disneylândia (TITÃS, 1993).

Essa aculturação mundial é representada pela crítica do grupo ao seu tempo. Neste caso, mostra as discrepâncias populacionais, os fenômenos migratórios e as relações socioculturais oriundas desse processo. A associação dos "elementos globais" e a mistura das populações mundiais aparece a todo momento na canção. As grandes empresas transnacionais são exemplificadas e consumidas por todas as nações, e, dentro dessa ideia, não necessariamente pelas populações locais, mas sim pela mistura delas.

Também referente à Globalização, são inúmeros os problemas que surgem a partir da Urbanização desenfreada. A música *Manguetown*, do grupo de recife *Chico Science & Nação Zumbi*, verbaliza a globalização no âmbito dos problemas ambientais. A letra exprime a supressão dos biomas naturais (nesse caso, o mangue):

> Tô enfiado na lama / É um bairro sujo / Onde os urubus têm casas / E eu não tenho asas / Mas estou aqui em minha casa Onde os urubus têm asas / Eu vou pintando, segurando as paredes / No mangue do meu quintal / Manguetown / Andando por entre os becos / Andando em coletivos / Ninguém foge ao cheiro sujo / Da lama da manguetown / Andando por entre os becos / Andando em coletivos / Ninguém foge a vida suja / Dos

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

> dias da Manguetown / Esta noite sairei, vou beber com meus amigos / E com as asas que os urubus me deram ao dia / Eu voarei por toda a periferia / Vou sonhando com a mulher / Que talvez eu possa encontrar / E ela também vai andar na lama do meu quintal / Manguetown / Fui no mangue catar lixo / Pegar caranguejo / Conversar com urubu (FRANÇA; MAIA, 1996).

Ainda pela ótica de Milton Santos (2008), esse sistema de forças pode levar a pensar que o mundo se encaminha para algo como uma homogeneização, uma vocação a um padrão único. Isso ocorreria devido, de um lado, à mundialização da técnica, de outro, à mundialização da mais-valia[4]. Tudo isso é realidade, mas também – e sobretudo – tendência, porque em nenhum lugar, em nenhum país, houve completa internacionalização. O que há em toda parte é uma vocação às mais diversas combinações de vetores e formas de mundialização.

Considerações finais

Este artigo, através de uma perspectiva teórica, apresentou possibilidades de reflexões sobre como as composições musicais podem ser um instrumento lúdico e educacional para compreensão do contexto cultural, político, social e econômico ao qual os compositores estão inseridos no momento de criação. As canções presentes na produção artística da sociedade brasileira representam um instrumento de resgate ao patrimônio cultural, uma herança que, juntamente com outros elementos, caracteriza os diferentes grupos humanos, bem como estabelece pontos de aproximação entre as diversas culturas por meio da música.

Despertar possibilidades sobre a riqueza das diferentes expressões musicais e as sugestões educacionais que emergem desse processo foi o foco principal deste trabalho. Uma situação presente nas práticas educacionais está no pouco comprometimento dos educandos com a leitura. Para um povo que lê pouco, a poesia das letras das canções (de uma riqueza admirável) pode suprir essa lacuna (da poesia escrita).

Além disso, do ponto de vista de políticas educacionais, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que os estudantes tenham a habilidade de reconhecer as diversas produções culturais no seu contexto histórico e cultural. Conhecer e analisar as

[4] A mais-valia representa a disparidade entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho. Dessa maneira, pode ser entendida como o trabalho não pago, ou seja, são horas que o trabalhador cumpre pelo valor (lucro) que ele gera ao dono da indústria e pelo quais ele não é remunerado. No sistema capitalista, com o afastamento do trabalhador de seu produto final, ele é incapacitado de medir o valor de seu trabalho, o que possibilita ao capitalista apropriar-se de parte desse valor (MARX, 2013)

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 391 a 408, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

canções que fazem parte da cultura brasileira pode representar um enriquecimento deste processo.

Para tanto, foram apresentadas algumas músicas como representação da cultura brasileira - nacional e local -, as quais são reflexos da sociedade multicultural atual. Neste sentido, foram propostas algumas possibilidades de articulações das canções apresentadas, com o contexto sócio histórico dos artistas e os conhecimentos escolares. O professor pode agir como mediador dessas reflexões, aproximando as canções de sua preferência, ou com as quais se sinta mais capacitado, e/ou familiarizado, para ser o interlocutor, com os conteúdos programáticos.

Referências

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Médio. MEC/SEF. 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 102, p. 135-149, 2000.

COSTA, Oswaldo Rui da. Olhos Coloridos. *In*: SANDRA DE SÁ. **Olhos coloridos**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1995. Faixa 9.

DARDE, Vaine. Herdeiro da Pampa Pobre. *In*: ENGENHEIROS DO HAWAI. **Várias Variáveis**. Rio de Janeiro: BMG, 1991. Faixa 2.

ESTIVALET, Felipe. Hibridações na canção Amigo Punk, da Graforréia Xilarmônica. **Revista Sonora**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 61-72, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Ed. Positivo: 2010.

FRANÇA, Francisco de Assis; MAIA, Lúcio. Manguetown. *In*: CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia.** Rio de Janeiro: 1996: Chaos. Faixa 12.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GIL, Gilberto. *In*: GILBERTO GIL. **Realce**. Los Angeles: WEA, 1979. Faixa 7.

GOLIN, Tau. **Identidades:** questões sobre as representações socioculturais no gauchismo. Passo Fundo: Clio, Méritos, 2004.

GONÇALVES, Francisco César. Beradêro. *In*: CHICO CÉSAR. **Aos vivos.** São Paulo: Velas, 1995. Faixa 1.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

GONZAGA, Luiz. *In*: LUIZ GONZAGA. **Vou pra roça.** Rio de Janeiro: Victor, 1947. Faixa 2.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORGE, Frank, BIRK, Marcelo. Amigo Punk. *In*: GRAFORRÉIA XILARMÔNICA. **Coisa de Louco II**. Porto Alegre: Banguela Records, 1995. Faixa 10.

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

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política:** O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MORAES, José Geraldo Vinci. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Goiânia, n. 79, p. 15-38, 2002.

O RAPPA. Homem Amarelo. *In*: O RAPPA. **Lado B Lado A**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. Faixa 9.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

SALDANHA, Elton. Eu sou do sul. *In*: OSVALDIR & CARLOS MAGRÃO. **Osvaldir & Carlos Magrão**. Porto Alegre: 1996. ACIT. Faixa 7.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de janeiro: Record, 2008.

SILVA, Marcio Ferreira da. A Conquista da Escola: Educação escolar e movimento dos professores indígenas. *In*: **Em aberto**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282. Acesso em: 31 nov. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-72.

TITÃS, Disneylândia. *In*: TITÃS. **Titanomaquia**. Rio de Janeiro: WEA, 1993. Faixa 3.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Os Kiriri de Jacobina e os riscos ambientais da exploração aurífera

The Kiriri of Jacobina and the environmental risks of gold mining

Pueblo Kiriri de Jacobina y los riesgo ambientales de la exploración de oro

Joelma Boaventura da Silva
Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador, Bahia, Brasil
E-mail: jbomfim@uneb.br
ORCID: 0000-0002-7582-6662

Almacks Luiz Silva
Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco (CBHSF)
Jacobina, Bahia, Brasil
E-mail: almacks@gmail.com
ORCID 0000-0001-7673-0825

Resumo: O objetivo principal deste artigo é situar as ilações histórica e sociais do povo Kiriri com o espaço jacobinense e as consequências dessas ilações no âmbito cultural, de proteção de direitos e ambiental. O presente trabalho discute a relação histórica do povo Kiriri com a região de Jacobina na Bahia a partir de aspectos linguísticos, históricos, sociais e ambientais. Discute-se também a legislação aplicável às barragens de rejeito, bem como a cultura Kiriri, além da questão ambiental vinculada à mineração de ouro no município de Jacobina, em especial, o risco atual de ruptura de barragem. Tal risco tem repercussão na alteração da paisagem, contaminação de corpos d'água, além de risco de morte para membros do agrupamento Kiriri. É um estudo interdisciplinar que utiliza várias fontes de consulta: jornais, textos técnicos, teses, dissertações, processos judiciais, legislações dados estatísticos, mapas e imagens, além da pesquisa empírica junto à comunidade indígena. O estudo conclui que a ameaça ao agrupamento Kiriri em Jacobina é uma realidade e acirra sua vulnerabilidade.
Palavras-chave: Povo Kiriri. Barragem. Mineração. Vulnerabilidade.

Abstract: The main objective of this article is to situate the historical and social illatons of the Kiriri people with the Jacobinense space and the consequences of those illations in the cultural, environmental and protection of rights. The present work discusses the historical relationship of the Kiriri people to the Jacobina Region in Bahia from linguistic aspects, social, historical and environmental. It also discusses the legislation applicable to waste dams, as well as the Kiriri culture, in addition to the environmental issue linked to gold. Gold mining in the municipality of Jacobina, in particular, the current risk of dam failure. This risk has repercussions on altering the landscape, contamination of water bodies, in addition to the risk of death for members of the Kiriri group. It's, therefore, an interdisciplinary study that uses various sources of consultation, from newspaper, technical texts, theses, dissertations to lawsuits, laws, statistical data, maps and images, in addition to empirical

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

research with the indigenous community. The study concludes that the threat to the Kiriri group in Jacobina is a reality, therefore, it is a form of hardening their vulnerability.
Keywords: Kiriri people. Dam. Mining. Vulnerability.

Resumen: El objetivo principal del artículo es estudiar las relaciones de este pueblo con Jacobina y sus consecuencias culturaes, ambientales y de la proteción de los derechos. El presente trabajo discute la relación histórica del pueblo Kiriri con la región de Jacobina Bahía en los aspectos linguísticos , históricos, sociales y ambientales. Análisis también la legislación bajo las represas de rechazo y también bajo la cultura Kiriri y la cuestión ambiental de la minería de oro en Jacobina, especialmente,lo riesgo actual de la ruptura de la presa. Esto riesgo tiene impacto em la paisaje, contaminación del agua, ademais hay el risco de morte para lo Pueblo Kiriri. Es un estudio interdisciplinar que utiliza varias fuentes como los periódicos, textos técnicos, tesis, disertaciones, hasta demandas judiciales, datos estadísticos, mapas e imágenes, además impíria junto a la comunidad indígena.El estudio concluye, que hay amenaza real al pueblo Kiriri en Jacobina, la cual es una forma de vulnerabilidad.
Palabras clave: Pueblo Kiriri. Represa. Minería. Vulnerabilidad.

Data de entrada: 07/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v2i2.14511

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil tem sido cenário de desastres e crimes ambientais causados por rupturas de barragens que impactam a sociedade e tem uma conotação mais perversa quando vitimam povos originários. A pouca visibilidade dos problemas indígenas atravessa o tempo e gera com isso a perda de parte de nossa história, impactando no empobrecimento da academia que se distancia deste saber latente e necessário para as gerações futuras. O trabalho tem perspectiva interdisciplinar, pois analisa aspectos históricos, jurídicos, linguísticos, sociais e econômicos, utilizando de uma ampla revisão de literatura e análise dialética das informações.

O objetivo principal deste trabalho é mostrar que a vinculação entre os Kiriri e Jacobina remonta a longas datas e por várias nuances. Em segundo plano, objetiva esclarecer os riscos aos quais o agrupamento Kiriri em Jacobina está exposto ante o desgaste de barragens de rejeitos advindas de extração aurífera. A justificativa da temática abordada está na parca literatura sobre o tema, em especial sobre Povo Kiriri, atendendo-se assim ao ineditismo quando se esboça a relação deste povo com a região de Jacobina e a mineração. A relevância do trabalho decorre da exploração de tema multifacetado e da possibilidade de visibilidade acadêmica e social para o agrupamento étnico citado, que compõe hoje o universo dos invisíveis sociais.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Utiliza-se nesta obra várias fontes de consulta, as quais podem ser apresentadas didaticamente por áreas, a saber: documentos jurídicos através de inquérito civil do MP – BA; legislação federal como Resoluções da ANM; antropologia, a partir de Brasileiro, Donato, Pagliaro, Carvalho e Vieira; História com base em Conceição, Farias e Rodrigues; na Estatística pelos portais do IBRAM e IBGE; na esfera jornalística por Moura, Jornal do Brasil e Jornal de São Paulo; além da área ambiental nas contribuições de Oliveira, Pinheiro e Sanches. Outras contribuições da ordem geológica também estão presentes no texto.

A metodologia empregada é de caráter misto, parte do trabalho de observação da comunidade estudada por parte de um dos autores, seguida do diálogo com aqueles atores sociais e o registro fotográfico do modo de vida deles. No segundo momento faz uma revisão de literatura, passando por análise de dados estatísticos; elaboração de mapas comparativos e utilização de imagens. A pesquisa empírica através do contato com a comunidade e da oitiva dos relatos forneceu as pistas para buscar na literatura histórica e nos dados oficiais as comprovações que resultaram na construção deste texto.

As conclusões são propulsoras de novas pesquisas e de aprofundamento do tema, pois traz a tona o descaso da empresa mineradora com os rejeitos produzidos na extração aurífera; expõe claramente o risco, ao qual, o agrupamento Kiriri, em sua localidade, e em caso de rompimento da barragem B1, pode ser alvo; escancara a eterna, reiterada e repetida vulnerabilidade dos povos indígenas no Brasil, além de colocar uma das temáticas indígenas sob olhar acadêmico. O texto contribuí para área jurídica e demais áreas supracitadas.

Caracterização Espacial

A área de estudo está circunscrita ao Piemonte da Chapada Diamantina[1] no Estado da Bahia, onde se localiza a cidade de Jacobina. Geologicamente, o piemonte é a superfície de declive entre a montanha e a planície, neste caso, entre a Chapada, "grande superfície, por vezes horizontal, a mais de 600 metros de altitude" (OLIVEIRA, 1983, p.109) e as montanhas jacobinenses, pois a cidade tem altitude de 463 metros, rodeada por serras e morros. Uma outra característica do piemonte é sua composição geológica resultante de "acumulação de material muito heterogêneo, constituído de blocos, seixos, areias, argilas,

[1] Chapada Diamantina é uma região de serras, protegida na categoria de parque nacional, situada no centro do estado brasileiro da Bahia, onde nascem quase todos os rios das bacias do Paraguaçu, do Jacuípe e do Rio de Contas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

limo, que litrificado, constitui um fanglomerado". (OLIVEIRA, 1983. p.503), composição essa facilitadora e propícia para extração mineral.

Jacobina

Devido as condições geomorfológicas, brevemente descritas acima, a região de Jacobina apresenta-se vinculada à exploração de minérios, em especial o ouro, como bem depreende-se dos estudos de SANCHES (2017, p.1) " já que existiam diversas atividades subsidiárias ao ouro, condição esta que promoveu também o aumento da criminalidade nas vilas Jacobina e Rio de Contas foram vilas fundadas através deste eixo econômico". Como destaque da desordem social pode-se citar o quase desaparecimento do serviço de ourivesaria, o qual foi responsável pelo cunho da Rua dos Ourives, na qual trabalhavam aproximadamente 20 ourives com a produção local. Da condição de vila, Jacobina foi elevada a município em 1722 e manteve a forma produtiva aurífera bem como um passivo de desordem social, seguida de desorganização ambiental, efeito tão comum em áreas de extrativismo mineral. Hodiernamente este município tem uma população de aproximadamente 80.518 habitantes, contido um contingente indígena em percentual de 2,4%, nos quais, está o agrupamento do povo Kiriri.

Mineração em Jacobina

É impossível abordar Jacobina sem fazer referência a mineração de ouro conforme esclarece FARIAS (2008, p.43) que "o povoamento em Jacobina, segundo a literatura produzida na Bahia, teve início no século XVII, mas foi a produção aurífera, iniciada na segunda metade do século XVII e intensificada no século XVIII, que promoveu o crescimento da localidade [...]". De forma industrial, tem-se o marco temporal de 1884, pois segundo JESUS (2005), através do Decreto Imperial 9.242 de maio daquele ano concedeu "o direito a Eduardo Dias e Moraes de explorar as serras de Jacobina ampliado pelo decreto 9705 de 29 de fevereiro de 1887. Foi montada uma instalação com pesados pilões californianos em Itapicuru, ao sul de Jacobina". (JESUS (2005, p.42). Essa instalação montada denominou-se Companhia das Minas de Jacobina vindo a falência em 1897 e deixando de passivo as instalações na área citada. Entre 1897 e 1930, a exploração aurífera em Jacobina não teve repercussão industrial, vindo a ser reativada no século passado, especificamente em 1930. Nas palavras de FARIAS (2008, p.29) "quando um comerciante chamado Leonídio Miranda se tornou um dos grandes exploradores do serviço do ouro trazendo consigo cerca de 300 garimpeiros a título de faiscação de ouro. Ali se instalou

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

formando o atual povoado de Itapicuru". Essa atividade é barrada judicialmente e a Companhia da Minas de Jacobina retoma sua propriedade. Em 1947 essa Companhia é sucedida pela "Mineração de Ouro de Jacobina Ltda, que em 1950 é vendida à empresa canadense Mineração Northfield Ltda que permaneceu em Jacobina até 1960. "(FARIAS, 2008, p.30). A década de 1960 foi marcada pela paralisação das atividades extrativista minerais na cidade, sendo retomada em 1973 através de pesquisas geológicas sobre a responsabilidade da UNIGEO, "uma associação entre empresa ICOMI e a Anglo América Sul Africana no Brasil para explorar as serras em Jacobina" (FARIAS, 2008, p.32). Nas décadas de 1980 e 1990, a empresa Mineração Morro Velho assume a exploração aurífera tendo por base os trabalhos anteriores de pesquisa. Atualmente as atividades mineradoras estão vinculadas a empresa canadense Yamana Gold.

Há um elemento essencial na produção aurífera: uso da água. Este uso traz vários desdobramentos, como por exemplo construção de barragens para captação da água; barragens para contenção de rejeito/dejetos da mineração; e poluição dos corpos d'água. Neste trabalho concentrar-se-á nas barragens de rejeito/dejetos decorrentes da mineração em Jacobina, em especial ao sul da cidade, nas comunidades de Itapicuru e Canavieiras. Tais barragens são denominadas B1 e B2.

Situação da Barragem

Após o período de pesquisa, iniciou-se a exploração e a construção da barragem de rejeito (B1), inicialmente pelo método de linha de centro e na década de 1990 a empresa mineradora assumiu a responsabilidade arriscadíssima da construção de barragem sob o método a montante (igual as barragens da Vale que se romperam em Mariana e Brumadinho – MG). Segundo a Agencia Nacional das Águas – ANA, em seu Relatório de Segurança de Barragens[2], deve-se observar que as barragens de contenção de rejeitos são construídas com o próprio material proveniente da atividade minerária ou industrial. Com base na estrutura inicial de contenção, denominada dique de partida, os rejeitos são lançados para armazenamento, formando um depósito com uma zona denominada praia e outra denominada lagoa de decantação. A partir do momento em que a capacidade operacional da barragem de rejeito é atingida, necessário se faz, que o dique de partida seja elevado gradualmente, para acumular mais resíduos. Esse processo é denominado de alteamento, e

[2]Relatório de segurança de barragens/ 2018 disponível no site https://www.ana.gov.br/noticias/ana-lanca-relatorio-de-seguranca-de-barragens-2018

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

pode ser executado, geralmente, de três formas diferentes, tendo como referência a direção em que a crista de alteamento se desenvolve em relação à posição inicial do dique de partida.

Devido ao risco de deslizamento deste tipo de barragem, sua utilização está proibida pela Agencia Nacional de Mineração - ANM em todo o território nacional, desde fevereiro de 2019. Além disso, a ANM estabeleceu prazos para descaracterização das barragens à montante, existentes, a depender do volume da barragem. As barragens de rejeito localizadas na área sul de Jacobina, principalmente a B1 deve ser descaracterizada para adequação às normas vigentes. O prazo dado para que as companhias mineradoras façam a descaracterização das barragens à montante é 25 de fevereiro de 2022, embora a Resolução Nº 13/2019 da ANM, determine prazos escalonados até 2027, de acordo com o porte da barragem. A compatibilização dos prazos será ajustada entre os órgãos públicos competentes para a temática. No entanto, as condições de desgaste da barragem são cercadas de ocultamento de informações por parte da Yamaha Golden gerando inclusive ação do Ministério Público do Estado da Bahia, através do Inquérito Civil nº 702.9.76928/2017 / Seção Jacobina.

Ressalta-se que a cidade cresceu em direção a área de exploração de ouro e seguindo o curso dos rios, portanto as condições de desgaste de tais barragens de rejeito efetivam risco para toda a cidade, mas com ênfase nas aglomerações residências mais próximas, a exemplo do povo Kiriri que se encontra na parte sul da cidade. Essa caracterização da região neste artigo permite situar a interface com os povos Kiriri e mineradora.

Caracterização Étnica

Temos uma variedade significativa de grupo indígenas e suas línguas, pois “200 povos, falantes de aproximadamente 180 línguas, distribuídos em praticamente todo o território nacional, em áreas rurais e urbanas, com características sociais e culturais, bem como trajetórias históricas, econômicas e políticas, as mais diversas” PAGLIARO (2005,p. 105). Cabe ressaltar que as fontes embasadoras sobre os Kiriri são parcas, porém muito relevantes. Uma observação inicial incide sobre a grafia do nome deste povo. Em fontes mais antigas esta grafia aparece “Kiriri” e em fonte mais atuais aparece “Kiriri”, portanto, usamos as duas grafias neste trabalho.

Assevera-se com base em PAGLIARO (2005, p. 245) que as maiores perdas populacionais ocorreram “entre os povos que tiveram contato com frentes agrícolas,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

seguidos dos que se defrontaram com as expansões extrativistas e pastoris". Infere-se que o extrativismo mineral foi, é, e pode ser uma das condicionantes de mortalidade, extermínio e dizimação dos povos originários. Ainda dentro da caracterização do povo Kiriri merece destaque a diversidade étnica da Bahia no início do século XVI incluindo o povo em estudo. Os Caetés, Tabajaras e Icós ocupavam, no início da colonização brasileira, a área do Estado da Bahia. Segundo Rodrigues (2019), a família linguística Kariri, foi incluída no tronco Macro-Jê e o povo Kiriri utiliza, esporadicamente, alguns fragmentos do dialeto kipeá da família linguística Kariri. Sendo assim, os Kiriri são "falantes de Kariri, pertencentes ao grupo étnico tupiniquim "(Jornal do Brasil, 1971, p. 38).

Breve História Dos Kiriri

A primeira informação sobre a existência dos Kiriri no interior da Bahia aparece no Alvará da Coroa Portuguesa no século XVI. Um dos marcos importantes da história dos Kiriri ocorreu em 1758 e "extingue todos os aldeamentos e funda a Vila de Canabrava de Santa Tereza de Jesus dos Kiriri, que mais tarde seria denominada Vila de Pombal" (KIRIRI,2014, p.20). Merece destaque a participação dos Kiriri na Revolta de Canudos, no final do século XIX. Segundo Reesink (2012) foi o contexto da luta que contribuiu com sua "ciência de índio" e seus poderes xamânicos para o enfrentamento das tropas republicanas. A significativa participação Kiriri nesta revolução, levou a morte de aproximadamente 500 membros desta etnia. A mitigação de seus direitos durante o século XIX é denunciada por CARVALHO (2012, p.247/248),

> nos anos noventa do mesmo século XIX, no entanto, mesmo esta tênue proteção deixou de existir e os índios passaram um período à mercê da sociedade regional, e, em particular, dos mais poderosos, portadores de títulos da Guarda Nacional

Percebe-se da transcrição, portanto, que os Kiriri estavam numa posição, especialmente, enfraquecida no quadro do sistema das relações interétnicas. Os conflitos em Canudos, área do nordeste da Bahia, acontece nos anos de 1896 e 1897, no mesmo lapso temporal em que a proteção aos Kiriri é retirada, promovendo assim uma identidade de discurso entre o "visionário" Conselheiro e os povos originários. No século XX, a luta pela terra Kiriri se intensificou ante a diáspora sofrida e o ano de 1949 aponta para a reclamação formal da terra originária através do Serviço de proteção ao Índio com instalação de um

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

posto em Mirandela[3]. No mapa a seguir visualiza-se distintamente a área originária dos Kiriri em Ribeira do Pombal e a subsequente área regulamentada em– Banzaê.

Figura 01 - Mapa da Aldeira Kiriri – Mirandela



Fonte: www.google.com. Acesso 13/52020

A vida precária em 1949 decorrente da mudança forçada de Ribeira do Pombal para Banzaê, passando pela redução da terra e pelo empobrecimento cultural e social se reificam na luta dos Kiriri na década de 1970. Os anos de 1972 com a instituição da FUNAI e 1976 com a mudança do chefe do Posto local foram importantíssimos para a reconquista da terra demarcada. Em abril de 1983, finalmente as terras foram retomadas após indenização paga pelo INCRA e FUNAI a fazendeiro que ocupava e explorava a terra Kiriri. Alguns anos mais tarde, em 1989, mais uma vitória deste povo, quando "85% do território Kiriri passa a compor o município de Banzaê, desmembrado de Ribeira do Pombal" (BRASILEIRO, 2018). Por fim, na década de 1990, esse povo teve a demarcação de suas terras, com uma área de 12.320ha, homologada através do [4]Decreto nº 98.828/90. Atualmente o município de Banzaê, segundo IBGE tem uma população de 2.172 indivíduos com base no censo 2010.

A presença dos Kiriri em Jacobina é notada por volta do ano de 2005 devido dissidência de alguns membros da aldeia localizada em Banzaê, segundo relato dos próprios

[3] Mirandela é aldeia Kiriri na localidade de Banzaê, que foi desmembrado de Ribeira do Pombal.
[4] Em 15 de Janeiro de 1990, o decreto n 98.828, da Presidência da República, cria, nos territórios de banzaê e Ribeira do Pombal, terras indígenas para os Kiriri. Dentro dessas terras pertencentes ao município, existem sete comunidades indígenas: Sacão, Cacimba Seca, Canta-Galo, Lagoa Grande, Baixa da Cangalha, Marcação e Picos, sendo estes os núcleos tradicionais.(https://pt.wikipedia.org/wiki/Banza%C3%AA).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

dissidentes. Em 2017 esse grupo residente em Jacobina tornou-se objeto de pesquisa[5], pois apesar de contribuírem economicamente para o município, ainda eram e são invisíveis sociais. Este grupo dissidente, sem território demarcada em Jacobina, é um potencial contingente humano passível de sequelas irreversíveis, que possui ilações anteriores com Jacobina.

Ilações históricas dos Kiriri com Jacobina

Conforme noticiado na imprensa nacional "na segunda metade do século XVII (1666), formou-se uma expedição jesuítica – Missão das Jacobinas – com a finalidade de catequizar os índios do nordeste baiano" (JORNAL DO BRASIL, 1971. p. 38). Aqui, nos parece o primeiro elo de ligação entre os Kiriri e Jacobina, tendo em vista que a área de Jacobina era tão grande que se usava o termo declinado no plural (Jacobinas). O objetivo daquela expedição era a catequese dos índios do nordeste da Bahia, região que inclui a atual Ribeira do Pombal, área inicial de habitação dos Kiriri. Em apertada síntese, a Missão das Jacobinas serviu para catequisar os antepassados dos Kiriri. Juridicamente encontra-se outra ilação dos Kiriri com Jacobina, pois aquela comarca ao "princípio era assas vasta, porém foi coarctada por ocasião da criação das do Rio-de-Contas e de Centocé. Na prática tudo que não estava na jurisdição da comarca da Bahia e de Cachoeira era comarca de Jacobina no princípio" VIEIRA FILHO (2002, p. 12). Tal contexto do século XVIII é afirmado por CONCEIÇÃO (2017, p. 4):

> a comarca de Jacobina foi, portanto, desmembrada da comarca da Bahia e houve motivos para tal separação, pois o território do interior da capitania passou a ser alvo de atenção da coroa, quando no século XVIII suas povoações foram sendo transformadas em vilas.

Excluindo-se o litoral e o Recôncavo baiano, todo o resto territorial, estendendo-se por Minas Gerais, Pernambuco e Sergipe, faziam parte da jurisdição de Jacobina. O nordeste da então província baiana é anexado à citada comarca ainda no século XIX como bem esclarece CONCEIÇÃO (2017, p. 16) "fazia-se necessário anexar à comarca da Jacobina as

[5] Outra experiência significativa de valorização dos coletivos diversos foi o desenvolvimento do Projeto "A cultura dos povos indígenas Kiriri na cidade de Jacobina-BA, elaborado em 2017 por alguns estudantes do curso técnico em comércio do CEEP Professora Felicidade de Jesus Magalhães, que se propuseram a pesquisar tal temática com a intenção de aprenderem sobre a história dos povos Kiriri e os ensinamentos que em família eles transmitem por gerações, sejam por meio dos artesanatos, das narrativas contadas, das festas vivenciadas e dos saberes medicinais. Para, além disso, visavam também contribuir para uma maior visibilidade destes povos tradicionais, já que era uma etnia pouco conhecida mesmo se fazendo presente comercializando objetos artesanais em nossa cidade" (LIMA; SANTOS; SILVA, 2018).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

vilas do Itapicuru e Rio Real, que ficavam localizadas no 'sertão de baixo', distantes 80 léguas da vila de Jacobina" O motivo de tal anexação incidia sobre "a necessidade de aumentar o território de jurisdição de sua comarca, posto que a ampliação desta jurisdição, dava-lhe mais poderes para intervir junto a outras localidades" CONCEIÇÃO (2017, p. 16). Vale ressaltar que o pedido de anexação foi aceito e a partir daí os caminhos jurisdicionais de Kiriri e Jacobina se reencontram, incluindo-se a Bacia Hidrográfica do Rio Itapicuru. Os Kiriri passaram a pertencer à comarca de Jacobina a partir da ampliação desta. A abrangência da comarca de Jacobina baseada na sertania (os sertões) tem como pressupostos: a expansão do gado e a descoberta do ouro.

O primeiro pressuposto tem referência em SANTOS (2011, p. 67) a um dos caminhos da criação de gado que passava por "Pombal no Itapicuru, Jeremoabo no Vasabarris, atingindo o São Francisco acima da região encachoeirada". O Outro caminho dependia da expansão do gado e da passagem das Jacobinas para Juazeiro. Os pés dos bovinos, fora da área litorânea fazia das Jacobinas uma rota de tal importância que justificava a instituição de Comarca e também por isso as Jacobinas se tornou "um nome opulentado de grandezas e de misérias por seus metais e índios bravos" (SANTOS, 2011, p.20) - Kiriri e o ouro - como hoje ainda se configuram e se paralelizam, além de "um local de múltiplos encontros e contatos que foi um importante teatro de expansão da fronteira colonial e da resistência e adaptação de diversos grupos indígenas"(SANTOS, 2011, p. 20). Assim, a história com agentes diferentes, geracionalmente postos, se "repete". O segundo pressuposto, o ouro, corroborou para justificar tal amplitude da comarca quando a "situação tornou-se mais aguda com o descobrimento de minas de ouro, tanto na Bahia, quanto em Minas Gerais" (CONCEIÇÃO. 2017, p. 04).

Outra interface entre os Kiriri e Jacobina recaí sobre os aspectos linguísticos pois "do ponto de vista linguístico, os Payayá, juntamente com os Sapoiá, Maracás, Moritises e Tocós faziam parte da família Kariri, ramo vinculado ao tronco macro-jê" (SANTOS. 2011 p.36). Os Payayá, (predominantes em Jacobina) "juntamente com outros grupos da família Kariri (Kiriri), dominavam o sertão ao sul do São Francisco" (SANTOS. 2011 p.36), então o enlace linguístico é outro elo inconteste da relação entre o território jacobinense e o povo Kiriri.

Recentemente em decorrência de dissidência no grupo Kiriri em Banzaê, cerca de 50 indivíduos daquela comunidade migraram para a região sul de Jacobina, denominada de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Canavieira, nos arredores da área de exploração aurífera. Esta é, portanto, a nova e mais recente interface entre Kiriri e Jacobina e que é analisada neste trabalho sob a perspectiva ambiental.

Modus de vida em Jacobina

Uma vez apresentados os aspectos históricos que embasam este trabalho, é cabível descrever a produção aurífera em Jacobina, hodiernamente, bem como a forma de vida que foi engendrada pelos Kiriri desde 2005 nesta localidade, Pontilhão da Canavieiras. Esclarece-se que a descrição do modo de vida deste povo far-se-á com base no relato dos indivíduos e da observação dos autores *in locu,* tendo em vista, que um deles reside no município de Jacobina e mantém contato regular com a comunidade estudada.

Da atividade de extração mineral

Para a produção aurífera, necessário se faz uso de água bruta, que no caso deste estudo, incide sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Itapicuru, em especial, sobre o Rio Itapicuruzinho. O uso da água está regulamentado na forma de outorga, que pode ser de dois tipos: captação e lançamento de efluentes. A mineradora Yamana Gold possui outorga de captação no Rio do Cuia, através de barragem própria, bem como outorga de lançamento de efluentes no Riacho Santo Antonio, tributário do Rio Itapicuruzinho. Para o modelo de exploração de ouro em Jacobina, forçosa foi a implantação de barragens para contenção dos rejeitos da mineração. As barragens de rejeitos B1 e B2 têm outorga de lançamento de efluentes fornecida pelo Instituto de Meio Ambiente e Recursos Hídricos – INEMA, via Riacho Santo Antônio que faz a conexão com o Rio Itapicuruzinho e por sua vez com o Rio Itapicuru-Mirim que desce para formar a Barragem de Pedras Altas no município de Capim Grosso. Em 2018 foi construído um sistema adutor interligando a Barragem de Pedras Altas a Barragem de Ponto Novo, no município de mesmo nome e consequentemente ao sistema adutor do Rio Jacuípe, que pela salinização das águas da Barragem de São José de Jacuípe, adiciona-se 40% (quarenta) por cento das águas do sistema integrado Pedras Altas/Ponto Novo, que é responsável pelo abastecimento de aproximadamente 2 (dois milhões) de pessoas. Os municípios de Jacobina, Caém, Saúde e Caldeirão Grande são abastecidos pela barragem de Pindobaçu que pertence a outro sistema, porém todos eles utilizam rios e afluentes da Bacia Hidrográfica do Itapicuru.

A barragem de rejeito B2 tem a concepção de construção pelo método a jusante (mais segura e moderna), e é revestida de mantas termoplásticas de polietileno de alta densidade (PEAD), o que oferece uma maior segurança e melhor adequação ambiental.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Segundo a mineradora, Yamana Golden, até o ano de 2036, essa barragem atingirá a altura de 92 (noventa e dois) metros de altura e terá capacidade para mais de 42 (quarenta e dois) milhões de toneladas de rejeitos. A empresa, porém, cometeu o erro gravíssimo de construir esta barragem a jusante (área abaixo) da problemática barragem / B1, comprometendo completamente a estrutura moderna e segura da B2. (informe retirados do Inquérito Civil nº 702.9.76928/2017 do Ministério Público da Bahia/ Seção Jacobina). Na foto a seguir, tem-se uma visão clara das referidas barragens e percebe-se sua disposição.

Figura 02 - Visão de barragens B1 e B2



Fonte: SILVA, 2018[6]

A Resolução Nº 4/ 2019, do Ministério de Minas e Energia em conjunto com a Agência Nacional da Mineração – ANM, estabelece medidas regulatórias e cautelares objetivando assegurar a estabilidade de barragens de mineração, notadamente aquelas construídas ou alteadas pelo método denominado de "montante", que é o caso da B1 da Yamana Gold em Jacobina. Neste sentido, a referida Resolução prevê a

> proteção dos recursos naturais e à manutenção da incolumidade física, psicológica e da qualidade de vida das populações estão associados à implementação de normas que assegurem a adoção de um modelo de desenvolvimento em bases sustentáveis (BRASIL, 2019).

Em seu artigo 7º, a Resolução nº4/2019 alude que "as barragens de mineração inseridas na PNSB devem contar com sistemas automatizados de acionamento de sirenes na ZAS, em local seguro e dotado de modo contra falhas em caso de rompimento da estrutura"

[6] Mineração a céu aberto (João Belo ao fundo) B1 em segundo plano e B2 da Yamana Gold em Jacobina. (SILVA, 2018). Foto feita pelo autor do texto Almacks Luis Silva.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(BRASIL, 2019). Vale ressaltar que a Zona de autossalvamento - ZAS vinculadas as B1 e B2 englobam a área do Pontilhão da Canavieira, local exato onde os Kiriri se encontram. Recentemente, em maio de 2020, foi aprovado em Comissão específica, o Projeto de Lei – PL. 550/19, que amplia as exigências para as mineradoras no que se refere à segurança das barragens de rejeito. Além de reiterar a proibição do uso de barragens construídas pelo método de alteamento à montante, como a que se rompeu em Brumadinho (MG) em janeiro de 2019, o referido projeto estabelece multa de até R$ 1 bilhão no caso de acidente com essas estruturas. Os riscos de deslizamento das Barragens de rejeitos B1 e B2 (a engenharia admite que não existe obra 100% segura) são reais e essa previsão de multa não cobre perdas humanas. Com base no citado projeto de lei, é obrigatória, no caso das barragens de rejeito de mineração, a elaboração do Plano de Ação Emergencial - PAE, que discipline todas as ações a serem adotadas na eventualidade de acidentes. O plano é exigido também para as barragens com Dano Potencial Associado - DPA de nível médio. Para determinação do DPA, leva-se em conta o impacto que um possível rompimento ou vazamento pode ocasionar, mesmo que a barragem não seja classificada como de alto risco. O PAE terá que ser apresentado à população local antes que ocorra o primeiro enchimento do reservatório da barragem e implementado em articulação com órgãos de proteção e defesa civil municipais e estaduais.

O supracitado plano, que não está em vigência, deve alcançar as áreas consideradas de maior risco em relação à localização de uma barragem, como: a Zona de Auto-Salvamento (ZAS) à jusante da barragem (para a qual não há tempo suficiente para socorro); e a Zona de Segurança Secundária (ZSS), fora da ZAS. Essas zonas devem constar do mapa de inundação, que precisa detalhar as áreas potencialmente afetadas por uma inundação e os cenários possíveis para facilitar a notificação eficiente e a evacuação da região.

Na análise da produção de ouro é importante informar valores de lucratividade da mineradora e o impacto no desenvolvimento econômico do município. Consta, no site do Instituto Brasileiro de Mineração – IBRAM, informes[7] sobre os investimentos da Yamana

[7] além de "reduzir os custos operacionais com um impacto positivo no fluxo de caixa" da operação Município de Jacobina - BA. Por meio de comunicado, a Yamana salientou que o estudo de pré-viabilidade (FPS, na sigla em inglês) da fase 2 está concluído, "com resultados preliminares apontando custos totais de capital de US$ 57 milhões". "A companhia está avançando em estudos para aprimorar e otimizar ainda mais a Fase 2 como parte do estudo de viabilidade com resultados esperados para meados de 2021", afirma o documento. De acordo com o FPS, do investimento total, US$ 35 milhões devem ser aplicados na expansão da planta de processamento. Já a mineração subterrânea demandará aporte de US$ 14 milhões e o os US$ 8 milhões restantes serão destinados em obras de infraestrutura. (IBRAM, 2020).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

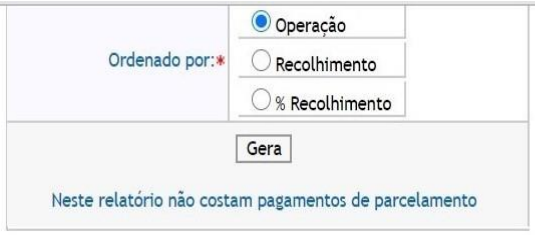
Gold em Jacobina, bem como sobre projeto de expansão nos seguintes termos: "possibilidade de adiantar a Fase 2 de expansão da mina de ouro Jacobina, na Bahia. O projeto deve consumir investimentos de US$ 57 milhões. [...]Com a Fase 2, estima elevar a produção de Jacobina para 230.000 onças de ouro por ano" (IBRAM, 2020). Como no passado, a pujança do ouro se contradiz e põe em xeque as afirmações oficiais quanto ao faturamento e lucro da Yamana Gold. No site da ANM, setor de arrecadação, a empresa consta entre os maiores arrecadadores, declarando um faturamento para Compensação Financeira pela Exploração Mineral-CFEM(primeiro quadrimestre de 2020), de R$ 528.032.142.30. No período da escrita deste trabalho, em comparação do valor da onça de ouro com diversas moedas do mundo, apontava para US$ 1.708,80, ou seja, aproximadamente R$ 8.616,41 reais, o faturamento da referida empresa, portanto em uma simples conta de multiplicar, aufere-se para o primeiro trimestre de 2020, o somatório é de 43.938 onças de ouro sobre o faturamento da mineradora, em torno de R$ 378.587.822,58 conforme consta no site especializado[8] e ilustrado em imagem a seguir.

Figura 03 - Arrecadação Yamana Gold 2020

[8] https://goldprice.org/pt/gold-price.html que fornece on-line.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.



Filtros	
Ano :	2020
Arrecadação por :	Subs. Agrupadora
Ordenação por :	Operação
Regiao :	Nordeste
Estado :	Bahia
Municipio :	JACOBINA

Maiores Arrecadadores					
Arrecadador (Subs. Agrupadora)		Qtde Títulos	Valor		
			Operação	Recolhimento CFEM	% Recolhimento CFEM
1	MINÉRIO DE OURO	1	528.032.142,30	7.920.482,13	1,49%
2	AREIA	5	493.310,30	4.628,01	0,93%
3	GRANITO	1	193.488,19	1.863,43	0,96%
4	ARGILA	2	99.742,23	1.535,21	1,53%
Total	528.818.683,02	7.928.508,78	1,50%		

Fonte: Site da Agencia Nacional de Mineração/ 2020

O aumento da extração de ouro, inevitavelmente, impacta na produção de rejeito e consequentemente nas barragens existentes. Sobre possíveis medidas de amortização de desgaste na B1 e B2 paira o silencio da mineradora. O mesmo ciclo de extração lucrativa e miséria ao derredor se mantém, seja no passado com os fazendeiros em Ribeira do Pombal produzindo em terras indígenas, seja atualmente com o capital internacional extraindo minério em Jacobina e ameaçando com barragens desgastadas as terras Kiriri.

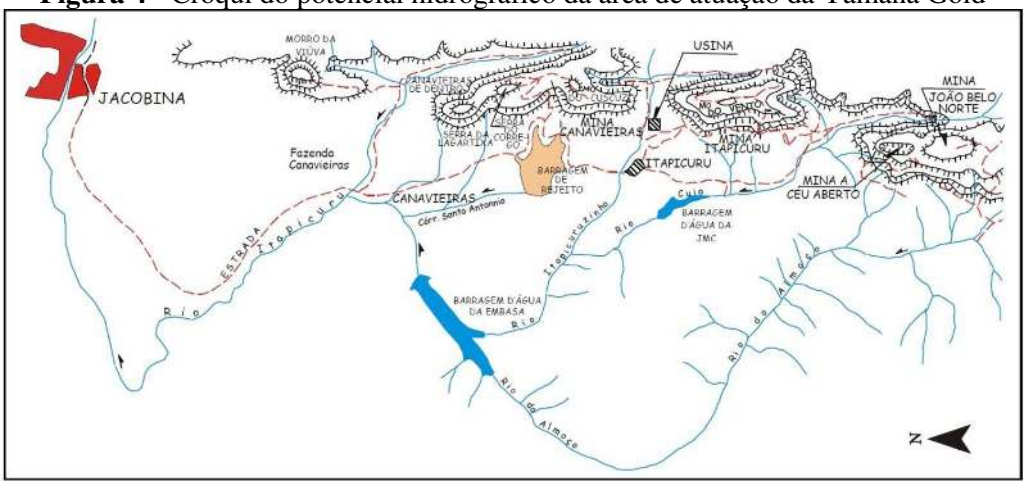
A área dos Kiriri em Jacobina

O Rio Itapicuruzinho, um dos contribuintes do Rio Itapicuru, tem sua nascente literalmente dentro da área da planta da Yamana Gold e ambos pertencem a Bacia Hidrográfica do Rio Itapicuru. De acordo com os estudos de Pinheiro (2004), os rios Canavieiras e Itapicuruzinho, são tributários do Itapicuru-Mirim que é um rio intermitente, cujas nascentes situam-se nos contrafortes da Serra Jacobina, no município de Miguel Calmon, onde hoje se localiza o Parque Estadual das Sete Passagem. Vale ressaltar que "o rio Itapicuruzinho possui um curso de aproximadamente 5 km, têm suas nascentes na área de influência de uma grande mineradora de ouro, atravessa o povoado do Itapicuru e abastece a barragem que distribui água para cidade de Jacobina" (OLIVEIRA, 2013).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Figura 4 - Croqui do potencial hidrográfico da área de atuação da Yamana Gold



Fonte: Pinheiro ,2004, p. 23

Como se vê no croqui acima, Canavieira está bem abaixo da barragem de rejeito e nesta localidade encontram-se os Kiriri, logo não restam dúvidas, sobre o risco de prejuízo e letalidade, em caso de rompimento de barragem. A partir do relato dos próprios Kiriri, sabe-se que chegaram a Jacobina há 15 anos atrás e foram acolhidos por um fazendeiro que permitiu que eles ocupassem a área em que estão hoje. Esse relato é subsidiado por informações do IBGE sobre a presença indígena nos municípios e baseia-se em alguns parâmetros como: a) Dados mesclados[9]: são reunidos indígenas e quilombolas numa mesma categoria; b) Autodeclaração[10]: inclui-se no quantitativo apresentado os indivíduos que se declaram indígenas e aqueles que estão cadastrados pela FUNAI como povo originário; c) Cadastro aleatório[11]: para além do cadastro da FUNAI e da autodeclaração: existe ainda dados de área ocupadas por indígenas, mas sem sistematização oficial. O quantitativo de 334 indígenas é atribuído ao município de Jacobina e dentre eles, 50 indivíduos, aproximadamente, se identificam dentro dos parâmetros "b" e "c". Em termos percentuais, os Kiriri representam 14,97% do universo geral de indígenas em terras jacobinenses. No aspecto econômico, os Kiriri cultivam a terra e tem renda basicamente vinculada a produção

[9] A Base de Informações sobre os Indígenas e Quilombolas consiste em um conjunto de informações cadastrais, organizadas por municípios, sobre as localidades indígenas e quilombolas estimadas pelo IBGE para a realização dos censos e pesquisas. (IBGE,2020).

[10] A base representa todos os lugares do território nacional onde exista um aglomerado permanente de habitantes declarados indígenas ou quilombolas, observando-se o princípio da autoidentificação (Decreto n. 5.051/2004, Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho) (IBGE,2020).

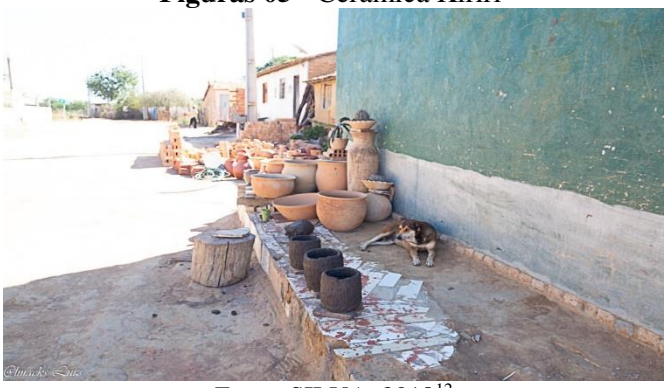
[11] São cadastradas as terras indígenas e territórios quilombolas oficialmente delimitados pelos órgãos responsáveis e os agrupamentos de domicílios ocupados por indígenas e quilombolas. São inseridos ainda dados de outras localidades que não atendam aos critérios anteriores, mas que sejam ocupados por indígenas ou quilombolas. (IBGE,2020).

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

e venda de cerâmica, na feira livre da cidade, bem como na estrada de acesso às suas casas, cotidianamente, como se ilustra nas imagens abaixo.

Figuras 05 - Cerâmica Kiriri.



Fonte: SILVA, 2018[12]

Da Vulnerabilidade Kiriri em Jacobina

O conceito de vulnerabilidade adotado neste trabalho parte do aspecto social. Brevemente, vulnerabilidade social caracteriza-se pela condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. Neste contexto, pode-se afirmar que a vulnerabilidade dos Kiriri é histórica e com consequências nefastas. Em matérias jornalísticas da década de 70 do século XX, encontram-se referencias bastante significativas que apontam para essa vulnerabilidade social, como por exemplo a descrição da moradia: "As ocas são cabanas de adobe cobertas por palha de Ouricuri[...] de modo geral são pobres e sem condição de higiene" (JORNAL DO BRASIL, 1971). Quanto a alimentação, a mesma matéria jornalística noticia que basicamente comem "feijão, a farinha e carne do sol. Do milho fazem pipocas, paçoca e farinha moída. A caça também é um meio de vida. Os adultos, de um modo geral, são fortes e rijos, mas a maioria das crianças mostram-se desnutridas" (JORNAL DO BRASIL, 1971). As condições de moradia. na referida década, denotavam a vulnerabilidade deste povo pois "quando chove na região, todos passam enormes dificuldades" (JORNAL DO BRASIL, 1971).

A própria luta para demarcação e posse das terras originariamente deste povo demonstra o estado de vulnerabilidade no qual permaneceram por vários séculos, cabendo aqui ressaltar um aspecto, qual seja, a perda de sua representatividade na sociedade, gerando dependência de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência. Tal perda se reflete

[12] Fotografia produzida por um dos autores deste trabalho.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

nas palavras de CARVALHO (2012, p. 36) que nos "processos contemporâneos de construção sociopolítica e afirmação étnica têm se destacado povos como os Pankararu e os Truká, em Pernambuco, os Potiguara, na Paraíba, os Karirí-Xokó, em Alagoas, e os Kiriri, Tuxá e Tupinambá, na Bahia". Diante do exposto, percebe-se que a vulnerabilidade dos Kiriri se perpetua na atualidade, pois as condições de posse da terra, habitabilidade, ausência de representatividade e meios de subsistência em Jacobina continuam, e com um agravante: o risco de rompimento de barragem de rejeito. Para além de toda a vulnerabilidade social acima descrita, há a vulnerabilidade ambiental iminente que decorre das condições de desgaste da barragem de rejeito da mineradora em Jacobina e da localização da pequena aldeia Kiriri, exatamente na zona de autossalvamento- ZAS.

Da exposição

Vale destacar que os indígenas têm proteção normativa diferenciada, pois assim entendeu o legislador constitucional no capítulo VIII da Constituição Federal de 1988. Destaca-se três aspectos importantes com base no Artigo 231 CF/88 que se relacionam com os Kiriri em face da ameaça de rompimento das barragens B1 e B2. O primeiro incide sobre as terras tradicionais, Artigo 231, §1º:

> São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, [...] as imprescindíveis à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL,1988).

Os Kiriri que vivem nas proximidades da Yamana Gold ocupam a terra há mais de 15 anos e dela retiram o sustento e produzem sua arte, a qual também contribui para a subsistência. A arte Kiriri é um traço cultural importante com imbricamento histórico conforme se depreende de SANTOS (2011, p.38), "falantes do kariri, os Payayá podem ser identificados como caçadores-coletores-agricultores, fabricantes de instrumentos de pedra e, possivelmente, conhecedores da produção de cerâmica". Vale salientar que o "uso da cerâmica possivelmente não serviria apenas para a estocagem e cozimento de alimentos, mas também para rituais festivos e fúnebres" (SANTOS,2011, p.38). Na Feira livre de Jacobina, bem como na estrada de acesso à comunidade Kiriri em Canavieira é possível comprar peças de cerâmica a preços baixos.

Outras referências a cerâmica Kiriri aparecem na década de 1970 do século XX quando jornais brasileiros noticiaram que "com exceção dos badoques – feitos com arcos – que são utilizados pelos meninos nas caças a passarinhos, até a cerâmica difere da primitiva"

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

(Jornal do Brasil, 1971). Sabe-se que a expressão cultural reafirma a identidade de um povo, portanto deve ser protegida e estimulada. Outro aspecto importante trazido pelo Projeto de Lei, anteriormente analisado, diz respeito ao reassentamento da população, bem como o resgate do patrimônio cultural ou obras de reforço para garantir a efetiva estabilidade da estrutura. Todas essas disposições legais previstas no projeto de lei são necessárias para a proteção mínima da pessoa humana e com destaque para a comunidade Kiriri. A pergunta que não se cala é se elas serão efetivadas.

O segundo aspecto trata-se do usufruto dos corpos d'água pelos Kiriri baseado no parágrafo 2º, Artigo 231CF/88: "terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes" (BRASIL,1988). Depreende-se que qualquer situação de contaminação ou destruição de corpo d'água que prejudique o povo Kiriri, (como a que se denuncia neste texto) é descumprimento de preceito constitucional.

Terceiro e último aspecto incide sobre a Proteção dos Kiriri e das águas ante o descumprimento do parágrafo 3º do supracitado artigo:

> O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas, só podem ser efetivados, com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas (BRASIL, 1988).

Pelo já relatado neste artigo, a comunidade Kiriri já tem dificuldade para aproveitar o recurso hídrico do Rio Itapicuruzinho, devido a poluição notificada através do inquérito civil já citado neste trabalho, e se houver ruptura de barragem, tais dificuldades se intensificarão.

Considerações Finais

Em caso de rompimento das barragens B1 e B2 as consequências são seríssimas, pois atinge uma grande extensão territorial da cidade de Jacobina, além de atingir a área ocupada pelo povo Kiriri. Esse alcance gera vítimas fatais e perda de moradia. Na verdade, gera uma desagregação social, dentre as muitas, pelas quais os Kiriri já passaram no passado. Em um segundo plano inviabiliza o *modus* de vida da comunidade Kiriri, pois sem terra ou com terra contaminada por produtos químicos usados na mineração, não há produção.

No plano hídrico, em caso de deslizamento, há comprometimento dos corpos d'água e consequente no abastecimento de água potável. Há ainda possíveis dificuldades

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 409 a 430, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

para recebimento de valores indenizatórios ou reassentamento populacional, pois não há a posse regular da terra por parte dos Kiriri, nem o reconhecimento de seu pertencimento étnico. A intensificação da vulnerabilidade social e ambiental dos Kiriri é inequívoca em caso de ruptura das barragens mencionadas.

Diante de todo o exposto verifica-se que existem percursos históricos e linguísticos dos Kiriri em terras jacobinenses que se perpassam e se cruzam muito tempo. Reitera-se que a atividade mineradora em Jacobina coloca em risco o modo de vida do agrupamento Kiriri na localidade de Pontilhão da Canavieira.

O risco principal ao que esse povo indígena está exposto é de caráter ambiental devido os desgastes da barragem de rejeito e uma possível ruptura, mas apesar deste risco, nenhuma atitude preventiva, efetivamente, em relação a zona de autossalvamento foi empreendida. Verifica-se que há claro descumprimento da legislação protetiva ao indígena brasileiro, portanto aplicável aos Kiriri, por serem estes econômica, social e culturalmente vulneráveis.

O entendimento constitucional de meio ambiente é extensivo às gerações presentes e futuras, ou seja, deve-se mitigar risco e reduzir a vulnerabilidade Kiriri como expressão de proteção ao meio ambiente.

Referencias

BAHIA. **Inquérito Civil nº 702.9.76928/2017.** Ministério Público do Estado da Bahia. Seção Jacobina. 2017.

BRASIL, **Relatório Nacional de Segurança de barragens 2020**. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/gestao-2/barragensreservatorios/relatorio-segura-barragens/. Acesso em 15/05/2020.

BRASIL**,** Resolução Nº 4, De 15 De Fevereiro De 2019. **Estabelece medidas regulatórias cautelares objetivando assegurar a estabilidade de barragens de mineração, notadamente aquelas construídas ou alteadas pelo método denominado "a montante" ou por método declarado como desconhecido**. Diário Oficial da União. 18/02/2019. Edição 34. Seção 1. Página: 58.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União de 05/12/1988. P.1

BRASILEIRO. Sheila. **Kiriri.** Disponível em: **https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kiriri.** 2018. Capturado em 01/06/2020.

CARVALHO, Maria Rosário; CARVALHO, Ana Magda. **Índios e caboclos: a história recontada** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. ISBN 978-85-232-1208-7. Disponível em:

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

https://static.scielo.org/scielobooks/mv4m8/pdf/carvalho-9788523212087.pdf. Acesso em 15/05/2020.

CONCEIÇÃO. Hélida Santos. **Governando a periferia: A criação da comarca da parte do Sul da Bahia no Império Ultramarino Português – Século XVIII.**. 2017. Disponível em XII Jornada de Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Anais da XIII Jornada de Estudos Hstóricos professor Manuel salgado. PPGHIS/UFRJ. Vol. 3.

FARIAS, Sara Oliveira. **Enredos e Tramas nas Minas de ouro de Jacobina/** Sara Oliveira Farias – Recife- 2008. 237 fl.: il Orientador Antonio Torres Montenegro. Tese (doutorado) Universidade Federal do Pernambuco.2008.

HTTPS://goldprice.org/pt/gold-price.html que fornece on-line. Acesso em 19/8/2020
IBRAM. Portal da Mineração / Notícias / Notícias Gerais 2020. **Yamana pretende acelerar 2ª fase de expansão da mina de ouro Jacobina(BA).** Noticias de Mineração Brasil. 04/05/2020. Disponível em: http://portaldamineracao.com.br/ibram/yamana-pretende-acelerar-2a-fase-de-expansao-da-mina-de-ouro-jacobinaba/.

JESUS, Zeneide Rios. **Eldorado sertanejo: garimpos e garimpeiros nas serras de Jacobina (1930 – 1940)**. Salvador. Dissertação de mestrado, UFBA. 2005

JORNAL DO BRASIL. **Indios Kiriri perdem antigos costumes e se entregam ao alcoolismo.** 12e 13 /12/1971.1º caderno. P. 38. Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil. Acesso em 25/05/2020.

KIRIRI, Dernival. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. 2014. Acesso em 25/05/2020.
LIMA, Sabrina de Souza; SANTOS, Laudiceia da Cruz; SILVA, Jeronimo Jorge Cavalcanti. Reconhecimento De Coletivos Diversos No Ceep Felicidade De Jesus Magalhães: Uma Experiência Pedagógica Com Povos Tradicionais – Negros, Ciganos E Indígenas. In: **V CONEDU**, 2018.

OLIVEIRA, Céurio de. **Dicionário Cartográfico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1983.
PAGLIARO, H., AZEVEDO, MM., and SANTOS, RV., orgs. **Demografia dos Povos Indígenas no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2005. ISBN 978-85-7541-254-1. Edição Kindle

PINHEIRO, Christiane Freitas. **Avaliação geoambiental do município de Jacobina-Ba através das técnicas de geoprocessamento: um suporte ao ordenamento territorial.** Salvador, 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado) - PósGraduação em Geografia. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências.

REESINK, E. **A maior alegria do mundo: a participação dos índios Kiriri em Belo Monte (Canudos)**. In: CARVALHO, MR., and CARVALHO, AM., org. Índios e caboclos: a história recontada [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 243-256. ISBN 978-85-232-1208-7. Available from SciELO Books .

RODRIGUES, Adam**. Karirí como família linguística Macro-Jê no Nordeste do Brasil.** In: Revista Brasileira de Linguística Antropológica, 2019. Volume 11. N1. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/26441. Acesso em 25/05/2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

SANCHES, NANCI. **A exploração aurífera na Bahia oitocentista: decadência, desgaste ambiental e desordem social.** In: estudoscolaborativos.sei.ba.gov.br. 2017.Bahia. Acesso em 25/05/2020.

SANTOS, Solon Natalício Araújo dos. **Conquista e Resistência dos Payayá no Sertão das Jacobinas: Tapuias, tupi, colonos e missionários (1651-1706).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia. 2011. Orientadora: Profª. Drª. Maria Hilda Baqueiro Paraíso.
SILVA. Almacks Luis. **Fotografia cerâmica Kiriri**. Disponível em: https://www.instagram.com/almacksluizsilva/.2018.

VIEIRA FILHO. Rafael. **Educação nas Jacobinas – período colonial e imperial. Natal. 2002**. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0735.pdf. Acesso em 01/06/2020.

WWW.ibge.gov.br/. Acesso em 03/06/2020

WWW.ana.gov.br/noticias/ana-lanca-relatorio-de-seguranca-de-barragens-2018. Acesso em 23/9/2020
WWW.gov.br/anm/pt-br. Arrecadação. Acesso em 12/7/2020.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Resenha

Ensino, tecnologia e formação de professores durante a pandemia de COVID-19: histórias reais

Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field

Enseñanza, tecnología y formación docente durante la pandemia COVID-19: historias de campo

Gláucia Cristina Silva Buzato
Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Sorocaba, São Paulo, Brasil
E-mail: glauciabuzato@estudante.ufscar.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8830-3609

Resumo: Esta resenha objetiva apresentar o e-book "Ensino, tecnologia e formação de professores durante a pandemia de COVID-19: histórias reais", que traz uma importante reflexão e contribuição frente à crise sanitária mundial - pandemia COVID-19. A relevância do assunto é oportuna diante o retorno presencial, fato que já acontece em diversos estados do país. A obra está focada na formação continuada dos professores. O e-book está dividido em sete categorias, totalizando 133 capítulos. Os capítulos são de leitura rápida e contam com uma seção para ajudar o leitor a visualizar e replicar o que os autores realizaram, com uma abordagem inovadora e criativa, frente a uma pandemia e a necessidade de reinventar as práticas de ensino.
Palavras-chave: Educação. Pandemia. E-book.

Abstract: This objective review to present the e-book "Teaching, Technology and Teacher Training during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field", which brings an important reflection and contribution to the global health crisis - the COVID-19 pandemic. In order to promote the subject, and because it is opportune for the academic return, a fact that already happens in several states of the country. The work is focused on the continuing education of teachers. The e-book is divided into seven categories, totaling 133 chapters. The chapters are quick to read and have a section to help the reader visualize and replicate what the authors have done, as an innovative and creative approach, in the face of a pandemic and the need to reinvent their teaching practice
Keywords: Teaching. Pandemic. E-book.

Resumen: Esta revisión objetiva para presentar el libro electrónico "Enseñanza, tecnología y formación de docentes durante la pandemia COVID-19: historias de campo", que trae una importante reflexión y contribución a la crisis de salud global - la pandemia COVID-19. Para promover la asignatura, y porque es oportuno para el retorno académico, hecho que ya ocurre en varios estados del país. El trabajo se centra en la formación continua de los profesores. El libro electrónico se divide en siete categorías, con un total de 133 capítulos. Los capítulos

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

son de lectura rápida y cuentan con una sección para ayudar al lector a visualizar y replicar lo que han hecho los autores, como un enfoque innovador y creativo, ante una pandemia y la necesidad de reinventar su práctica docente.
Palabras Clave: Ensenãnza. Pandemia. E-book.

Data de recebimento: 14/04/2021
Data de aprovação: 10/06/2021
DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.14400

Introdução

A área de educação foi impactada duramente pela pandemia COVID-19, forçando professores e educadores a ministrarem aulas remotas de forma emergencial, da noite para o dia. Muitos desafios foram vividos e enfrentados, mas muito sucesso também foi alcançado durante todo esse processo e ficou clara a necessidade em preparar os professores atuais e futuros.

A resenha sobre o e-book "Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field", foi organizado por cinco pesquisadores: Richard E. Ferdig, Emily Baumgartner, Richard Hartshorne, Regina Kaplan-Rakowski, Chrystalla Mouza e publicado pela Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), localizada em Waynesville, Carolina do Norte - Estados Unidos. O e-book é de acesso gratuito, buscando compartilhar práticas e estratégias adotadas por professores e pesquisadores.

O e-book iniciou sua elaboração em abril de 2020, logo no início da pandemia, quando os organizadores vislumbraram que dentro de 9 a 24 meses, haveriam revistas de educação interessadas em material científico detalhando os acontecimentos desse período com as dificuldades vividas pelos professores e resultados positivos de ações tomadas. Devido a informação disponível globalmente, era claro que muito professores estavam se reinventando e trazendo para seu dia a dia inovações e havia muita narrativa de sucesso a ser compartilhada e principalmente por não estarem atreladas a sequência de pesquisa que conhecemos: ideia teórica/plano de pesquisa/coleta de resultado, que se tornava importante o registro e compartilhamento para oferecer apoio a outros professores, nos mais remotos lugares e que pudessem oferecer apoio uns aos outros em um momento que pedia respostas não tradicionais e de aplicação rápida.

Assim, o e-book começou a ser escrito com uma chamada para envio de artigo e em quinze dias, os organizadores receberam mais de 260 artigos. Artigos relevantes, com ações

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

e conselhos úteis para os educadores, para os tempos incertos que ainda estavam por vir. Desse material, 156 artigos foram escolhidos e orientados a revisar suas submissões de forma a garantir uma consistência geral para o e-book. Era de conhecimento dos organizadores que os artigos não apresentavam uma estrutura de pesquisa formal, portanto definiram de 1000 a 1500 palavras aos autores e um modelo focado na inovação pedagógica (respostas frente à pandemia) e suas implicações para a prática, de forma que o e-book foi finalizado com 133 capítulos, dividido em sete seções.

Ao final de cada capítulo, criou-se uma sessão de boas práticas, com materiais de apoio que podem facilmente ser reproduzidos ou readequados frente às necessidades específicas. Além de referências, apêndices e futuras pesquisas que pudessem ser geradas pelos resultados alcançados até aquele momento, contendo também a literatura de introdução utilizada para o desenvolvimento daquela prática. Destacamos aqui, as futuras pesquisas por oportunizar aos leitores a continuidade de uma pesquisa mais estruturada sobre a prática trazida e que facilmente pode se tornar um objeto de estudo.

As seções são organizadas por temas e a essência da organização reflete a intersecção entre o uso de tecnologia e formação de professores, no entanto os organizadores apontam que os artigos abrangeram mais do que a essência inicial e portanto as seções foram organizadas para refletirem as divisões do Journal of Technology and Teacher Education, jornal oficial Association for the Advancement of Computing in Education - Waynesville, Carolina do Norte - Estados Unidos. O jornal é um fórum para divulgar e discutir conhecimentos sobre o uso da tecnologia da informação na formação de professores. O conteúdo do jornal engloba desde a formação inicial e contínua do professor, programas de pós-graduação, administração educacional, tecnologia educacional de desenvolvimento de pessoal e computação educacional.

Desenvolvimento

O e-book "Ensino, tecnologia e formação de professores durante a pandemia de COVID-19: histórias reais" como os próprios autores enfatizam, tem por objetivo principal compartilhar boas práticas de professores e pesquisadores que foram adotadas durante a primeira onda da pandemia mundial, momento em que todos os educadores migraram de suas salas de aula presenciais para os ambientes remotos. Muitos, pela primeira vez, estavam

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

à frente de um computador para ministrarem aulas online e com pouco ou nenhum conhecimento em como orientar seus alunos e pais para esse tipo de aprendizagem.

O primeiro tema é dirigido para - "**Estratégias pedagógicas online**" - onde o foco é a transição da aprendizagem presencial para online e avaliação online, onde a mudança para o ensino remoto exigiu a transição presencial ou de abordagens tradicionais para novas estratégias pedagógicas para a formação inicial e continuada de professores. A seção conta com 24 artigos que discutem uma ampla gama de estratégias que facilitam o recebimento das atividades ou cursos pelos professores em formação. Também é trazido referencial teórico para a adaptação das estratégias de ensino e aprendizagem online, novas plataformas de aulas online, desenvolvimento de recursos digitais para professores e estratégias para preparar os pais e alunos no ensino e aprendizagem remota e avaliação online.

Para essa seção destacamos algumas práticas, que dizem respeito às estratégias pedagógicas online: a primeira seria a manutenção de plano de aprendizagem online pós pandemia, essa orientação consiste em futuros situações emergenciais que possamos viver novamente e também a ampliação e diversificação do aprendizado tradicional. Outra prática, demonstra que a possibilidade de adultos e adolescentes terem a possibilidade de escolher o conteúdo e método de aprendizagem, apresentam melhor rendimento e aprendizagem de conteúdo. Uma ferramenta que pode ser destacada é o Padlet (padlet.com), uma tecnologia participativa em tempo real que permite que todos os alunos expressem suas opiniões e apóia o aprendizado colaborativo e social, também citamos o Flip Grid (flipgrid.com) que é uma plataforma gratuita, que pode ser usada pelo computador ou aplicativo no celular, e permite a comunicação por meio de vídeos. Pode ser entendido como uma evolução dos fóruns de discussão, mas a interação se dá com vídeos produzidos e publicados dentro da própria plataforma. Essa plataforma oferece ao professor(a), a promoção de discussões interativas entre os estudantes, acerca de seu componente curricular. Os pesquisadores/educadores consideram que a somatória dos recursos online, oferecem a oportunidade de um treinamento online mais interativo e dialógico.

Ainda sobre as estratégias pedagógicas online, é citada a criação de um grupo de apoio para aumentar o compartilhamento de informações e boas práticas entre os professores e manter ativo o canal de respostas de forma que os membros oferecem apoio e sugestões de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

soluções para as questões pedagógicas compartilhadas de forma a aprimorar as tecnologia e conhecimentos.

Um aspecto importante trazido nessa seção é a importância das aulas síncronas e assíncronas para os estudantes, onde os momentos em que o estudante pode direcionar suas dúvidas, em uma aula online síncrona, é muito benéfica para seu aprendizado e um momento de apoio aos estudantes para que possam lidar melhor com os desafios vivenciados.

Uma ideia interessante, também discutida nessa seção, é introduzir o "remix", não de forma tradicional como conhecemos e que empregam em situações culturais (músicas, por exemplo), mas expandindo o modelo de forma que os alunos preparem seus trabalhos e em seguida, a partir do material desenvolvido criem um "remix" usando expressões coletivas, interativas e assim auxiliando o aprendizado de uma forma menos tradicional e mais criativa.

Citamos, aqui também, a aplicação de e-book para leitura e posteriormente a criação de um podcast ou mesmo um áudio, levando o estudante a prática de leitura em voz alta. Também os e-book em vídeos e com legendas podem ser aplicados para os estudantes com deficiência garantindo assim o acesso às narrativas orais e que eles (estudantes), com apoio familiar, podem criar seus vídeos desenvolvendo a técnica de sua própria narrativa pessoal.

A segunda seção – **"Comunidade e colaboração" -** discute os benefícios em construir comunidades onde haja a colaboração entre escolas e universidades e uso de mídia social para conectar os educadores, que seria importantíssimo para responder às necessidades dos professores de formação inicial e contínua. Os 19 capítulos apresentados nesta seção destacam maneiras de construir tais grupos.

Nesta seção destacamos a prática de uma escola localizada em Farmersville, Texas - Estados Unidos, os professores foram treinados para conhecer a pirâmide de Maslow (Milheim, 2012) com foco na compreensão da necessidade humana de conforto e normalidade, especialmente em uma situação de crise, com o objetivo em estarem preparados para identificar necessidades emocionais dos alunos. Promovendo assim, uma forte conexão entre escola-casa e oferecer suporte acadêmico e emocional. Manter a comunicação é vital tanto entre a escola-alunos, quanto incentivar os contatos entre os alunos, minimizando assim possíveis traumas causados pelo isolamento forçado.

Na terceira seção - "**Experiências no dia-a-dia e a formação de professores"** - os capítulos trazem alternativas para a formação inicial dos professores e abordagens

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

alternativas para experiências de campo. Os 19 capítulos apresentados nesta seção discutem abordagens inovadoras para as experiências de campo. Estes capítulos discutem o uso de simulações e vídeo como uma alternativa e abordagens alternativas para ajudar os professores de formação inicial a conectarem a teoria à prática.

Trazemos aqui uma reflexão importante sobre as estruturas dos cursos universitários para formação de professores, algo que pode ser discutido também no Brasil, atualmente os cursos que apresentam apenas o formato presencial, precisam discutir formatos alternativos e complementares para que o ensino tenha sua qualidade mantida em momentos futuros de crise. Muitos professores em formação nos Estados Unidos, bem como no Brasil, não puderam realizar estágios presenciais durante 2020 e isso pode causar impactos duradouros e que serão sentidos pelos profissionais, podendo até afetar futuramente o ensino dos alunos que os terão como professores.

A quarta seção - **"Métodos pedagógicos para a formação de professores" -** trata de métodos e abordagens pedagógicas para desenvolver conhecimentos e habilidades para ensinar uma disciplina. Os 15 capítulos apresentados nesta seção, discutem novas abordagens pedagógicas para o ensino das disciplinas (por exemplo, matemática, música, ensino de línguas e etc), bem como estratégias pedagógicas inovadoras para ajudar os professores a desenvolverem habilidades críticas relacionadas à reflexão, colaboração e aprendizagem contínua.

Nesta seção, destacamos a prática de utilização do site Khan Academy (https://pt.khanacademy.org/) oferece exercícios, vídeos educativos que proporcionam aos alunos estudarem no seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula. Os assuntos abordados são: matemática, ciência, computação, história, história da arte, entre outros, inclusive conteúdo do Ensino Fundamental e Médio. O site foi utilizado em aulas síncronas e assíncronas para auxiliar especificamente as aulas de matemática.

Um dos trabalhos significativos e destacado para essa resenha, é o uso da autoetnografia, uma prática onde o professor/sujeito relata sua experiência ou pesquisa utilizando a subjetividade, sem o afastamento proposto por outras metodologias. Assim, é possível criar um espaço para aprender juntos e aprimorando o aprendizado do aluno.

Outra prática descreve como utilizar o método construtivista, mesmo com aulas remotas. A sugestão é desenvolver projetos com o grupo e definir etapas (framework), sendo

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

sugeridas 3 etapas: A etapa de "compartilhar" é onde os alunos devem demonstrar seu conhecimento do conteúdo ou competência da habilidade e, em seguida, obter feedback. A segunda etapa - "aprender" - fornece experiências centradas no aluno e focadas em um tópico e oportunidades para envolver um grupo de alunos. Essas experiências devem envolver ativamente os alunos no conhecimento ou habilidades. A terceira etapa - "apropriar-se" - concentra-se nos alunos, compartilhando seus conhecimentos pré-existentes ou experiências que eles têm sobre o tópico e, em seguida, criando uma meta de aprendizagem.

Na quinta seção – **"Desenvolvimento profissional de educadores" -** a abordagem é a formação e desenvolvimento de habilidades para professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior e a importância do desenvolvimento profissional como essencial para ajudar os professores a se manterem atualizados com novos desenvolvimentos na teoria e prática. Esta seção inclui 16 capítulos com foco em inovação e abordagens para o desenvolvimento profissional do educador. Essas abordagens trazem informações sobre o desenvolvimento profissional, incluindo oportunidades para aprender com coaching e tutoria.

Uma prática interessante trazida nessa seção foi o desenvolvimento de vídeo em formato de Talk Show, onde educadores e outros profissionais são convidados e participam respondendo perguntas dos participantes online, ou trazem uma prática implantada em sua sala de aula/dia-a-dia. Além de priorizarem assuntos de bem-estar físico e mental.

A sexta seção - "F**erramentas digitais" -** é a vez das orientações sobre o uso de ferramentas digitais no ambiente de aprendizagem. Esta seção apresenta 23 capítulos que apresentam uma visão geral de implementações inovadoras de ferramentas digitais, como feedback de áudio, sites com hiperlinks, vídeo de 360 graus, videoconferência, storyboards e narração digital.

Destacamos a ferramenta digital Pixton (https://www.pixton.com/) para o desenvolvimento de quadrinhos online, auxiliando os alunos a trabalharem narrativas escritas de uma forma divertida, lúdica e criativa. As vantagens de usar plataformas de narrativa digital incluem a capacidade dos alunos se gravarem, ver o produto acabado em forma de livro e ser simples o suficiente para os alunos mais jovens usarem, mas pode ser complexo o suficiente para dar ótimos exemplos de escrita.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Por fim, a sétima seção - **"Questões de equidade" -** trata ao longo dos 13 capítulos apresentados, uma variedade de tópicos que abordam questões de equidade com o objetivo de ajudar os professores a atender as necessidades diversas de todos os alunos. Os tópicos abordados incluem discussões relacionadas à exclusão digital, soluções de tecnologia assistiva e bem-estar.

Nesta seção temos uma importante reflexão trazida por educadores do Kansas, Estados Unidos. O uso de tecnologias é importante em momentos de crise, mas entender as dinâmicas familiares se faz mais importante antes de iniciar as ações de aprendizagem remota. Isso significa que é importante levantarmos como as famílias poderão oferecer suporte aos alunos nos horários das atividades, mapear as casas que não tem acesso a internet, auxiliar os pais para uma alfabetização tecnológica, etc. Essas ações farão com que haja maior engajamento dos pais no processo ensino-aprendizagem remoto, facilitando assim, o aprendizado do aluno.

A leitura do material é muito prazerosa, pois traz as dificuldades enfrentadas por qualquer professor, indiferente em que país esteja. As soluções encontradas podem ser aplicadas na realidade brasileira e outras, podem ser adaptadas, mas a globalização nos oferece o grande benefício de termos acesso a ferramentas online e gratuitas como em países do mundo todo, facilitando assim o ensino pelo professor, sua formação e fortalecendo o aprendizado do aluno.

Considerações finais

O e-book foi escrito sobre o dia a dia de várias histórias e relatos de professores e pesquisadores sobre sua vivência e busca de soluções que não iniciaram por uma pergunta-problema ou uma idéia teórica, mas sim por tentativas em usar e aplicar tecnologias frente a uma desordenada pandemia, que a cada dia aumentava exponencialmente.

O e-book oferece um aprendizado aos professores através de projetos reais e autênticos, oportuniza aos professores brasileiros orientações e conhecimento diversos para atuarem no ensino remoto, algo que já dá indícios que será a nova tendência dos próximos anos.

Finalmente, observamos que as soluções apresentadas são de rápida implementação, oferecendo respostas rápidas e concretas à educação durante pós pandemia.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 431 a 439, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Referências

Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020). **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic:** Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved March 19, 2021. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/216903/

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). **Journal of Technology and Teacher Education**. Disponível em: https://www.aace.org/pubs/jtate/ .

Milheim, K. L. (2012). Towards a better experience: **Examining student needs in the online classroom through Maslow's hierarchy of needs model**. Journal of Online Learning and Teaching, 8(2), 159-171.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Entrevista:

O que a geografia da saúde por Raul Borges Guimarães tem a dizer sobre a Covid-19

What the geography of health by Raul Borges Guimarães has to say about Covid-19

Lo que la geografía de la salud por Raul Borges Guimarães tiene que decir sobre el covid-19

Adeir Archanjo da Mota
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: adeirmota@ufgd.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8511-1572

Alexandre Bergamin Vieira
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: alexandrevieira@ufgd.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3055-3143

Andréia Sangalli
Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: andreiasangalli@ufgd.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2297-4282

Cássio Knapp
Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2237-9966

DOI: 10.30612/riet.v%vi%i.15014

Desde os anos 2000, a comunidade geográfica brasileira se interessou cada vez mais pelo debate da saúde coletiva, sendo um marco desse processo a realização do I Simpósio Nacional de Geografia da Saúde, em dezembro de 2003, na cidade de Presidente Prudente (SP). Desde então, a cada dois anos têm ocorrido outros simpósios, reunindo os

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

pesquisadores da geografia no desafio de compreender novos significados da saúde e da vida na cidade ou no campo. Assim, a interface geografia e saúde fazem parte de um sistema de ideias em evolução e de um movimento mais amplo de consolidação do campo da saúde coletiva (GUIMARÃES, 2016, p.871).

A grande contribuição da Geografia para a compreensão da sociedade seria o estudo do espaço social, assim como o da História seria o estudo do tempo social. Por sua vez, o campo da ciência geográfica deveria ter como ponto de partida e de chegada a melhor compreensão das dimensões espaciais da vida social, aprofundando-se os conceitos geográficos de território, região e lugar (GUIMARÃES, 2015, p.47).

O ponto de partida é a inserção de nosso corpo no mundo. Sim, o corpo humano não é apenas um corpo anatomofisiológico, mas também um corpo social. As diferenças corporais servem como base para formas socioespaciais de inclusão e empoderamento, exclusão e opressão, produzindo experiências diferenciadas de saúde e doença. E o desafio é compreender os novos significados da vida social, do sentimento de pertencer a um território e dos processos geradores do interesse coletivo e comunitário daqueles que vivem e morrem em cada lugar (GUIMARÃES, 2015, p.50;51).

As características do meio impõem uma série de condições que conformam essa Geografia da saúde. Isso pode ser observado no período que vivemos. A exemplo, o mundo contemporâneo é marcado pela aceleração dos fluxos e pelo elevado conteúdo de ciência e tecnologia nos processos produtivos, impondo uma ordem e racionalidade na escala global. Mas essa racionalidade atinge desigualmente os territórios nacionais, regiões e lugares (GUIMARÃES, 2015, p.52).

Em 2020, um novo desafio de investigação foi imposto a geografia da saúde: a COVID-19. A disseminação acelerada do Coronavírus no Brasil, resultou em necessidade de mudanças inesperadas e readequações em todos os setores da sociedade brasileira, e ocasionou maiores preocupações em relação ao setor ou rede de saúde pública brasileira, em específico ao Sistema único de Saúde – SUS, visto que ao longo da história tem resistido, mesmo sem a devida atenção por parte dos governantes, principalmente pela falta de infraestrutura para o funcionamento e atendimento à população.

A rede de saúde pode ser compreendida como um sistema interconectado que funciona por meio da circulação de pessoas, mercadorias ou informações. Neste sentido, a rede de saúde não é um dado, mas uma questão em aberto. Não se trata só de uma rede de

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

equipamentos conectados, mas de um conjunto de atores sociais que a frequentam em busca de um objetivo ou para cumprir uma tarefa bem localizada territorialmente. Cada um destes atores (corpo técnico dos hospitais e unidades básicas de saúde, usuários dos serviços, lideranças das associações de moradores, entre outros) ocupa uma posição relativa, ou seja, um nó conectado na rede de saúde (GUIMARÃES, 2001, p.157).

Tomando como referência essa compreensão dos eventos em saúde em suas conexões com a totalidade, ressaltamos que a difusão espacial da Covid-19 não se trata de um problema de saúde pública nos mesmos moldes que outras pandemias trouxeram, mas de um desafio a ser enfrentado cada vez mais relevante no mundo globalizado em que vivemos. Assim, alteraram-se as escalas da vida e da economia, ampliaram-se os cruzamentos impostos por um mundo mais complexo, e por isso se torna necessário transformar nosso olhar para novos problemas (Guimarães, et al., 2020, p.120).

A disseminação do Coronavírus é mais um exemplo marcado por uma aceleração gradativa da intervenção humana nos processos naturais. A descoberta do fogo e a domesticação de plantas e animais foram algumas das primeiras técnicas que alteraram significativamente a relação da sociedade com a natureza. Em seu nicho ecológico, muitos parasitos não causavam doenças nem nos animais ou nos homens. Em contato com os agrupamentos humanos, esses parasitos encontraram novos hospedeiros com condições muito mais favoráveis, infectando rapidamente os organismos (focos naturais). (GUIMARÃES, 2015, p.60).

O mapeamento e análise da COVID-19 no território permite constatar que sua evolução se dá estreitamente associada a essas estruturas territoriais, que são formas fixas associadas aos fluxos por elas conformadas... Em razão dessas características, a geografia pode fornecer subsídios não somente ao diagnóstico das dinâmicas territoriais dos casos da doença, mas também para a realização de prognósticos que possam orientar as ações de saúde pública, desde que respeitadas e compreendidas as especificidades desse fenômeno em cada lugar (Guimarães, et al., 2020, p.134;136).

Diante da breve exposição, destaca-se a importância da geografia da saúde em busca de respostas aos cenários que se desenharam a partir da COVID-19, e para ampliar essas discussões, o professor e pesquisador Raul Borges Guimarães, pautará algumas considerações sobre esse contexto.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Ao considerar a Geografia da Saúde, como uma das abordagens temáticas da Geografia, e como um campo de conhecimento que tem crescido e se consolidado nas últimas décadas no Brasil, como o professor percebe as contribuições desta abordagem frente a pandemia da COVID-19 no país?

Raul Borges Guimarães: De fato, nos últimos 30 anos, com apoio financeiro da CAPES e CNPq (diga-se de passagem), foram realizadas reuniões bianuais entre os geógrafos brasileiros preocupados com a temática da saúde. Ao mesmo tempo, ocorreu uma expansão dos estudos no nível de mestrado e doutorado. O resultado desse processo foi a formação de uma expressiva comunidade de geógrafos brasileiros especialistas na temática da saúde. Este coletivo, logo no início da pandemia da Covid-19 organizou uma força tarefa para trocar experiências e atender às demandas dos gestores de saúde de municípios e estados das diferentes regiões do país. Temos bons resultados alcançados em praticamente todas as unidades da federação.

O Brasil, um país de proporções continentais, tem no SUS, o maior nível de abrangência dos serviços de saúde pública do mundo, mas tem apresentado muitas dificuldades para controlar a Pandemia. De que forma, o poder público poderia contribuir para que, os trabalhos de investigações realizados por grupos de pesquisa, como os que o senhor colabora, pudessem refletir em ações mais eficazes no combate a Pandemia?

Raul Borges Guimarães: A força tarefa de geógrafos da saúde desenvolveu análise acerca da distribuição dos casos de COVID, assim como identificou tendências. Também foram realizados estudos de vulnerabilidade social. Esses estudos poderiam se somar a outros esforços de planejamento territorial, mas para isso seria preciso aumentar a testagem em massa na população para que o Brasil pudesse compreender melhor as rotas de dispersão viral no território nacional.

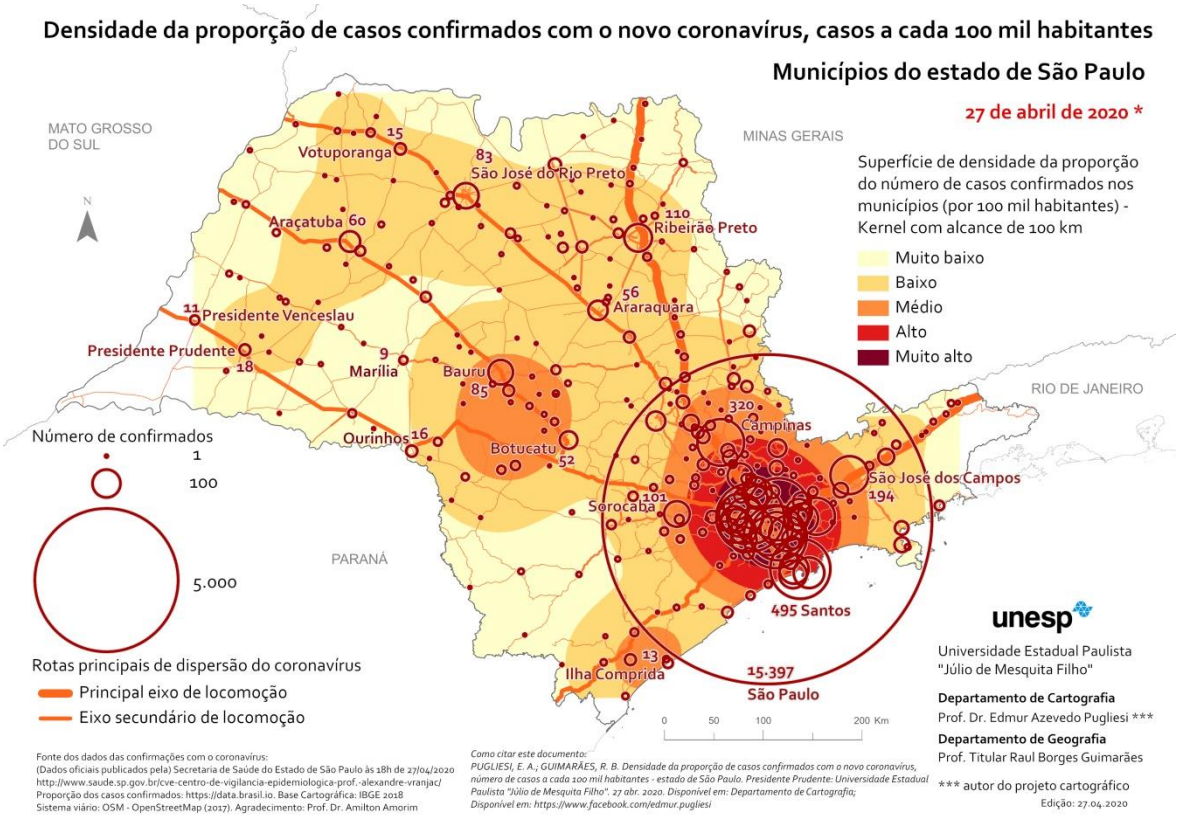
Os primeiros casos de COVID-19 no Brasil, foram registrados em grandes centros, lugares com bastante trânsito internacional, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Manaus e Fortaleza. Já é possível compreender como o Sars-CoV-2 se interiorizou no país?

Raul Borges Guimarães: Sim, o processo de interiorização se completou em novembro/dezembro do ano passado. Ocorreu um caso clássico de difusão espacial hierárquica, como já descrito em epidemias de doenças virais. Neste caso, a disseminação

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

ocorreu das cidades maiores para as menores, passando pelos centros regionais, que se transformaram em centros dispersores do vírus para o interior do país. Certamente, os eixos rodoviários que interligam os principais centros urbanos do país foram rotas de dispersão da doença, como observamos no mapa abaixo, para o Estado de São Paulo ainda em abril de 2020.



Fonte: https://covid19.fct.unesp.br/mapeamento-cartografico/#densidade-casos

Desde dezembro de 2019, circulava nos mais diversos meios de comunicação rumores de um vírus com potencial poder de contágio e letalidade. Após 1 ano do registro da primeira morte no Brasil em decorrência da COVID-19, com o registro de tantos infectados e um número tão alto do mortes. Em sua análise, quais fatores contribuíram para que o Brasil, principalmente a partir da chamada "segunda onda", se transformasse em um foco mundial de preocupação com a Pandemia?

Raul Borges Guimarães: Sem dúvidas, a falta de uma articulação nacional sob o comando do Ministério da Saúde foi o principal fator responsável para o Brasil se transformar em um dos principais epicentros mundiais da pandemia a partir da 2a onda. Dadas as dimensões continentais do país e as enormes disparidades regionais, criou-se uma situação complexa com diversos ciclos virais em ritmos e escalas diferentes. Somente uma

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

análise de conjunto com base nas ferramentas científicas da epidemiologia e também da geografia, podemos encontrar uma saída para a pior crise sanitária da história do Brasil.

As novas mutações do vírus resultaram em aceleração das taxas de contágio e de letalidade. Estas novas variantes mudaram o padrão espacial de disseminação no Brasil em relação ao que aconteceu no primeiro semestre de 2020?

Raul Borges Guimarães: Como a circulação viral encontra-se por toda parte, o número de casos passou a ocorrer ao mesmo tempo em diferentes tipos de cidade. A resposta ao problema tornou-se mais complexa.

Ao considerar o processo histórico que resultou em uma sociedade que apresenta altos índices de desigualdades sociais, econômicas, educacionais, que impões grandes desafios para grupos sociais mais periféricos, seja na cidade, seja no campo, seja indígena, quilombola, camponesa, ribeirinha, ou seja, toda a classe de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros. E visto que essas desigualdades se ampliaram significativamente com a Pandemia da COVID-19. Em sua análise, era previsível que a população mais vulnerável do país fosse a mais atingida pela Pandemia, quais políticas governamentais poderiam ser implementadas para atenuar essa crise? E o que caberia à sociedade civil e às organizações sociais?

Raul Borges Guimarães: Sim, era esperado que a letalidade seria maior nos grupos mais vulneráveis. O apoio financeiro aos mais pobres foi uma medida importante, ainda que tenha demorado muito para ser implementado. Faltou uma ajuda mais efetiva para os pequenos empresários segurarem os empregos, mesmo que mantendo os funcionários em isolamento social. Temos relatos de experiências exitosas de controle social da pandemia, o que ocorreu muito mais pela capacidade de organização do movimento social do que medidas de maior capilaridade das ações do Estado para a proteção da vida. Quanto à sociedade civil, temos vários exemplos de mobilização social exitosas para o enfrentamento da COVID-19. Diversas comunidades indígenas criaram barreiras sanitárias para controlar a entrada e a saída de pessoas de suas terras, o que mesmo se verificou em diversas comunidades de favelas.

Considerando as mudanças na disseminação do novo coronavírus, da taxa de mortalidade entre pessoas socioeconomicamente mais vulneráveis, da queda da média de idade de pacientes internatos, entre outras alterações identificadas desde o início da Pandemia até agora. É possível afirmar que o Plano Nacional de Imunização, que já

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

está na 5ª edição, foi elaborado de forma correta para promover o controle da pandemia no país?

Raul Borges Guimarães: O Plano Nacional de Imunização prioriza os grupos mais vulneráveis: a população mais velha, pessoas com co-morbidades, povos indígenas e quilombolas, sucessivamente. Em linhas gerais, a abordagem adotada é adequada.

A campanha de vacinação da COVID-19 no Brasil tem ocorrido de forma muito lenta, com diversos replanejamentos na entrega e produção das vacinas. Em abril de 2021, a OMS declarou que o Brasil não irá controlar a pandemia da Covid-19 apenas com vacinação. O senhor vislumbra alguma tendência para o cenário brasileiro no segundo semestre de 2021 e início de 2022?

Raul Borges Guimarães: Teremos alguma ideia dessa questão somente no início de 2022. Como a vacinação é muito lenta, ainda não conseguimos freiar a circulação viral, o que favorece o desenvolvimento de outras variantes. Há um risco de surgir alguma variante que as vacinas não protejam. Tal situação colocaria o Brasil no pior cenário possível para 2022. Temos de continuar acompanhando os acontecimentos e utilizando das ferramentas da geografia para compreender o que está ocorrendo.

Considerando os impactos nos ecossistemas do planeta, acentuados pelo aumento das dinâmicas produtivas, do acirramento das desigualdades socioambientais, da mudança climática, dos grandes desastres ambientais, considerando também os aprendizados acumulados no manejo da pandemia da CoVID-19 e das anteriores, quais as principais mudanças necessárias para evitar novas pandemias de doenças infectocontagiosas?

Raul Borges Guimarães: Estamos diante da primeira pandemia do mundo globalizado. Certamente, não será a última. Já estão ocorrendo uma série de reuniões multilaterais entre as principais nações do mundo para construir uma agenda de vigilância da saúde global. Infelizmente, o Brasil não tem participado dessas discussões. A política externa adotadas pelo atual governo retirou do país o protagonismo que sempre teve, inclusive na discussão da saúde pública e das ações da Organização Mundial da Saúde.

Dados sobre o Entrevistado:

Raul Borges Guimarães, possui graduação em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985), mestrado em

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 2, n. 2, p. 440 a 447, jan./jun., 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.

Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (1994), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela mesma faculdade em 2000 e livre docência pela Faculdade de Saúde Pública da USP em 2008. Desenvolveu dois programas de pós-doutorado: em 2001, no Laboratório de Planejamento Urbano e Cidades Saudáveis da Universidade do Oeste da Inglaterra (UWE), em Bristol (Reino Unido); em 2009, no Departamento de Saúde Ambiental da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Atualmente é professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Presidente Prudente. Coordena o Laboratório de Biogeografia e Geografia da Saúde (Centro de Estudos do Trabalho, Ambiente e Saúde - CETAS). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia da Saúde, atuando também nos seguintes temas: geografia regional e urbana, política pública e cartografia temática. É bolsista produtividade do CNPQ, nível 1D e editor adjunto da Revista Saúde e Sociedade.

Referências

GUIMARÃES, R. B. Saúde urbana: velho tema, novas questões. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 2, n. 17, p. 155–170, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/344. Acesso em: 24 jul. 2021.

GUIMARÃES, Raul Borges. Geografia e saúde coletiva no Brasil. **Saúde Soc.** São Paulo, v.25, n.4, p.869-879, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/ByYQCmppfzfSnT8pWpQr7HR/?lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2021.

GUIMARÃES, R. B., Catão, R. de C., MARTINUCI, O. da S., PLUGIESI, E. A., & MATSUMOTO, P. S. S. (2020). O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, v.34, n.99, p.119-139. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173374. Acesso em: 24 jul. 2021.

GUIMARÃES, RB. **Saúde:** fundamentos de Geografia humana [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 109 p. ISBN 978-85-68334-938-6. Available from SciELO Books. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/4xpyq/pdf/guimaraes-9788568334386.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil.