



A EDUCAÇÃO DIANTE DO ESPELHO

COVID-19 E AS JANELAS DE RESPONSABILIDADES
DURANTE E APÓS A PANDEMIA

ORGANIZADORES:

AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE CASTRO

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

ULISANDRA RIBEIRO DE LIMA SILVA

A EDUCAÇÃO DIANTE DO ESPELHO:

COVID-19 E AS JANELAS DE RESPONSABILIDADES
DURANTE E APÓS A PANDEMIA

AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE CASTRO
JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA
MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO
ULISANDRA RIBEIRO DE LIMA SILVA
ORGANIZADORES

A EDUCAÇÃO DIANTE DO ESPELHO:

COVID-19 E AS JANELAS DE RESPONSABILIDADES
DURANTE E APÓS A PANDEMIA



FORTALEZA/CE, 2023

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI
Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

Conselho Editorial

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Bibliotecária

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Marilene Barbosa Pinheiro

Organização do e-book

Ahram Brunni Cartaxo de Castro

José Gllauco Smith Avelino de Lima

Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino

Ulisandra Ribeiro de Lima Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Caule de Papiro

Capa

Enquadre Design

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Editora IFCE - EDIFCE**

A Educação diante do espelho: covid-19 e as janelas de responsabilidades durante e após a pandemia /
Organizador: Ahram Brunni Cartaxo de Castro ... [et al.]. --. Fortaleza: EDIFCE, 2023.

169 p. il.

E-book no formato PDF 5.808 KB

ISBN: 978-65-84792-02-9

1. Educação. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia de Covid-19. I. Castro, Ahram Brunni Cartaxo de (Org.). II. Lima, José Gllauco Smith Avelino de (Org.). III. Aquino, Maria Elizabete Sobral Paiva de (Org.). IV. Silva, Ulisandra Ribeiro de Lima (Org.). V. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (EDIFCE). VI. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB Nº 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426. Fone:
(85)34012263 / E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br

SUMÁRIO

- 6** APRESENTAÇÃO
- 12** CAPÍTULO 1
DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS FRENTE AO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DE PANDEMIA
Leonardo Rafael Medeiros
Lázaro Rodrigues Tavares
Edilza Alves Damascena
- 26** CAPÍTULO 2
ABORDANDO A TEORIA DOS GRUPOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19
Rodrigo Rafael Gomes
- 40** CAPÍTULO 3
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ
Tatyane Caruso Fernandes
Natália Bueno
Gabriela Parro
- 52** CAPÍTULO 4
RED(E)AÇÃO - ORIENTAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM CONTEXTO PANDÊMICO
Elis Betânia Guedes da Costa
Kéfora Janaína de Medeiros
- 64** CAPÍTULO 5
VIDAS NEGRAS IMPORTAM: PANDEMIA, PERIFERIA E PROSA
Antonio Peterson Nogueira do Vale
Artur Ribeiro Cruz
- 75** CAPÍTULO 6
FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DIANTE DO ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO POR TICS, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA
Alexandre Hochmann Béhar
- 86** CAPÍTULO 7
O SENTIDO PEDAGÓGICO DO MELODRAMA: ANÁLISE SOBRE O DESASTRE EM YOUR NAME
Thátilla Sousa Santos
Lara Lima Satler

- 99** **CAPÍTULO 8**
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA
Marcia de Campos Biezeki
Paulo Vinícius Vasconcelos de Medeiros
- 111** **CAPÍTULO 9**
INFORMANDO: A (IN)FORMAÇÃO ENTRE ESCOLA E (SO)CI(E)DADE COMO EXPERIÊNCIA DIALÓGICA
Tacicleide Dantas Vieira
Kéfora Janaína de Medeiros
- 15** **CAPÍTULO 10**
IMPACTO DA COVID-19 NO ENSINO E NA SAÚDE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
Anelise Rebelato Mozzato
Maira Sgarbossa
Fernanda Rebelato Mozzato
- 138** **CAPÍTULO 11**
SOCIEDADE ASSÉPTICA E O PARADOXO DA MOBILIDADE X IMOBILIDADE ACADÊMICA: REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO DOS MOVIMENTOS DE ESTUDANTES PÓS-PANDEMIA
Cédrick Cunha Gomes da Silva
- 148** **CAPÍTULO 12**
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS EM TEMPOS DE COVID-19 NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS COLATINA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Elizabete Gerlânia Caron Sandrini
Monica Costa Arrevabeni
Octávio Cavalari Júnior
- 163** **POSFÁCIO**
- 166** **SOBRE OS ORGANIZADORES**
- 167** **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

JANELAS DE RESPONSABILIDADES DURANTE E APÓS A PANDEMIA

“Uma vez que vemos outros videntes, não temos apenas diante de nós o olhar sem pupila, espelho sem estanho das coisas, este pálido reflexo, fantasma de nós mesmos, que elas evocam ao designar um lugar entre elas de onde as vemos: doravante somos plenamente visíveis para nós mesmos, graças a outros olhos. Essa lacuna onde se encontram nossos olhos, nosso dorso, é de fato preenchida, mas preenchida por um visível de que não somos titulares; por certo, para acreditarmos numa visão que não é a nossa.

(MERLEAU-PONTY, 1992, p. 139)”.

O filósofo Maurice Merleau-Ponty, na obra *O Visível e o Invisível* (1964/1971), ressalta a noção da intercorporeidade como uma possibilidade de reversibilidade do visível, e do tangível como algo que se estende para além das coisas que toco e vejo. Nesse sentido, esta coletânea, ao corroborar o pensamento merleau-pontyano, pretende contribuir com diversos olhares sobre o contexto pandêmico da Covid-19, a partir de experiências que dialogam com janelas de responsabilidades as quais se abrem para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão na perspectiva da produção de novos conhecimentos.

Os livros anunciam modos de elaborar pensamentos, de marcar o espírito de um tempo. Com a Pandemia da Covid-19, o mundo se reorganiza, a sociedade adquire novos hábitos de comportamento e de higiene, e a educação se reinventa. Na tentativa de abrir janelas que ventilem a produção de conhecimentos prudentes sobre a pandemia do novo coronavírus, a obra *A Educação diante do espelho: Covid-19 e as janelas de responsabilidades na e o no pós-pandemia* toma a educação pública e privada como objeto de análise no âmbito da pandemia e do pós-pandemia, elencando experiências para se discutir ações, propostas, desafios e possibilidades nos espaços de desenvolvimento de práticas educacionais escolares e não escolares.

O ensino atravessa desafios invisíveis e visíveis quanto à partilha de novas experiências educativas. A comunidade acadêmica transita por meio de um “ensino remoto”, em que a educação diante do espelho promove um novo modo de pensar, de viver e de educar intermediado por plataformas digitais e virtuais. Nessas novas relações do ensino, os educadores reaprendem a ver o mundo e a (re)conhecê-lo. Há incertezas nesse processo entre o que deve ser feito, o que pode e o que não pode ser feito. Com isso, a educação se vê diante do desafio de provocar novas formas para o exercício do pensamento crítico, reflexivo e relacional sobre

a realidade, além de permanecer em estado de mútua suspeita e vigilância, em que a atenção, a paciência e a esperança ativa sejam cultivadas.

A pesquisa parte do pressuposto de que durante e após a pandemia mudanças rápidas vem ocorrendo, tal como um “catalisador em uma reação química” na sociedade. Na maioria das vezes, não é possível vê-lo, mas podemos sentir as consequências por ele provocadas. Assim, de forma antecipada, é possível percebermos a importância da pesquisa científica para o enfrentamento de um inimigo invisível. Em uma comunidade preparada, na qual a educação é canal para a pesquisa, podemos contribuir para a segurança e a proteção do indivíduo e da população. Dessa forma, o cenário é propício para refletir e valorizar todos os que trabalham na produção científica e assumem a responsabilidade de compreensão do inimigo invisível e de seus efeitos deletérios na sociedade, buscando soluções plurais nos distintos espaços em que a educação se desenvolve.

A Extensão volta-se para relatos críticos de experiências socioeducacionais e assistenciais no que se refere às ações de enfrentamento à Covid-19 desencadeadas por instituições educacionais ou não, bem como ensaios que contemplam desafios e responsabilidades da Extensão no panorama pandêmico e pós-pandêmico. Afirma-se, nessa direção, o pressuposto fundamental das atividades extensionistas, ou seja, o diálogo plural e aberto com a sociedade em suas diversas dimensões, bem como as janelas de responsabilidades diante das problemáticas sociais vivenciadas pelas comunidades em seus muitos modos de vida.

A gestão busca conhecer ideias, empreendidas ou planejadas, para responder questões da atualidade, norteadas pela responsabilidade social da gestão escolar na estruturação desse campo (instituições, estruturas, estratégias, cultura organizacional, processos, tecnologias, gestão de pessoas, gestão do conhecimento, inovação, parcerias) em múltiplos contextos organizacionais, os quais possam estar viabilizando o ensino, a pesquisa e a extensão, e, em paralelo, observando ações, lições aprendidas, boas práticas, reflexões, recuos e as possibilidades de planos de ação e de antecipações.

Convém enfatizar que os quatro pilares de responsabilidades aqui evidenciados, inerentes a toda instituição educacional formal ou não-formal, reverberam as inúmeras incertezas nos diferentes espaços de convivência humana trazidas pelo novo coronavírus, assim como anunciam não apenas oportunidades para novos saberes e práticas, mas, sobretudo, responsabilidades éticas e políticas a serem assumidas e postas em movimento pelo conjunto da sociedade.

Diante disso, e em meio a essa assustadora realidade, o sociólogo português Santos (2020, p. 5), em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, nos mobiliza a pensar sobre a seguinte indagação: “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”. Essa pergunta, provocativa em sua substância, traz consigo uma verdade incômoda em face do atual contexto global: a ausência de respostas mais contundentes para o enfrentamento do novo coronavírus e, conseqüentemente, para a salvaguarda da vida das pessoas.

Ao mesmo tempo, a pergunta clama pela construção de conhecimentos plurais e multireferenciados e instiga a essa construção, uma vez que os impactos destrutivos da pandemia se fazem sentir, para além da área da saúde pública, nas áreas da educação, da cultura, da

seguridade social, da infraestrutura das cidades, do ambiente natural, da economia e de tantas outras. É com base nesse cenário, portanto, que se erguem os pilares de responsabilidade contemplados nesta coletânea, os quais sustentam o imperativo da visibilidade e da audibilidade de experiências formativas envolvidas e compromissadas com a plena e irrecusável defesa da dignidade humana.

Os escritos são advindos de compartilhamentos de profissionais de diversas áreas: professores, administradores, psicólogos e assistentes sociais que transitam na docência, na gestão e na administração de instituições públicas e privadas do Brasil, fato que marca esta obra com o distintivo da interdisciplinaridade e da interinstitucionalidade nacional, característica pertinente e coerente com os dilemas de um mundo notadamente globalizado, não somente quanto às instâncias econômica, política e cultural, mas também quanto à devastação sanitária e social destes tempos.

Temas urgentes são conclamados, como a inclusão, a esperança, a ecologia, as tecnologias educativas e tantos outros caminhos a serem visibilizados como apostas para a gradual construção de uma educação plural e emancipatória, em que os seres humanos sejam o centro e não a margem. Os espaços educativos se mesclam em cenários formativos do ensino básico e do ensino superior. Cada artigo compreende um capítulo de temática diversa, em que a intercambialidade entre os pilares de responsabilidade se faz visível. Por essa razão, conclamamos o leitor para desfrutar dos textos que o afetam, que o movem e que aguçam a sua sensibilidade.

O primeiro capítulo, intitulado *Desafios para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em face do ensino remoto no contexto de pandemia*, escritos por Leonardo Medeiros, Lázaro Tavares e Edilza Damascena, lança um olhar individualizado para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no contexto do ensino remoto no *Campus Ipanguaçu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os autores partiram do pressuposto de que a promoção da inclusão desses alunos requer a análise de vários aspectos da vida deles, e propuseram a realização de um estudo de contexto que levasse em consideração as possíveis dificuldades que seriam enfrentadas durante a excepcionalidade do ensino remoto na pandemia da Covid-19, dentre elas, a falta de um ambiente adequado, baixa conectividade, desmotivação, ansiedade e menor produtividade.

Rodrigo Gomes, no segundo capítulo, apresenta *Abordando Teoria dos Grupos no contexto do ensino remoto em um curso de licenciatura em matemática: um relato de experiência de ensino durante a pandemia de Covid-19*. Trata-se de um conjunto de atividades exploratórias nas quais o conceito de grupo foi abordado a partir do estudo da noção de simetria, de forma mais visual e menos formal. O trabalho revelou que, mesmo no contexto da pandemia e com as dificuldades adicionais representadas pelo ensino remoto, as atividades permitiram um processo significativo de ensino, aprendizagem e avaliação com reflexões relevantes para futuros professores sobre a prática docente.

O terceiro capítulo, intitulado *Ensino remoto em tempos de pandemia: perspectivas de professores do ensino fundamental e médio no estado do Paraná*, Tatyane Fernandes, Natália Bueno

e Gabriela Parro apresentam um estudo realizado com professores desse nível de ensino de escolas públicas do Paraná. Elas apontam uma reflexão crítica sobre a desigualdade de acesso e oportunidades por parte dos estudantes das mais diversas camadas sociais. Verificou-se que, apesar do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação, ainda falta preparo de docentes, estudantes e familiares, assim como políticas públicas que promovam acesso a um ensino remoto de qualidade para todos.

Red(e)ação – Orientação de produção textual em contexto pandêmico compõe o quarto capítulo desta coletânea. Nesse relato, Elis Betânia e Kefora Janaina, professoras de Língua Portuguesa e Literaturas do IFRN, abordam a concretude de um projeto de ensino que visou à orientação remota de produção de texto dissertativo-argumentativo, tendo como referência a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As autoras explicitaram as principais finalidades do projeto, suas orientações teóricas, o planejamento e a execução totalmente à distância. Apontaram uma reflexão sobre como se dá a redação no ENEM e relataram as considerações que puderam apreender com o término das ações de orientação, com destaque para os limites e desafios colocados pela Covid-19 ao ensino formal.

O texto de Antonio Peterson do Vale e Artur Cruz aporta uma temática emergente na nossa sociedade – *Vidas negras importam: pandemia, periferia e prosa*. Eles propõem, no quinto capítulo, um diálogo entre a literatura e a periferia brasileira para observar o ponto em comum entre elas. Partem destas indagações pertinentes: Qual tem sido o lugar do negro na literatura? Por que a margem tem sido um lugar naturalizado para o negro? Tendo a literatura negra brasileira como horizonte, os autores recorrem a interlocutores que endossam a representação do negro no Brasil, particularmente no que concerne ao cenário pandêmico da Covid-19.

Alexandre Béhar abre o sexto capítulo com o texto *Formação em administração diante do ensino à distância mediado por TICs, no contexto da pandemia de covid-19: reflexões a partir da pedagogia da autonomia*. O trabalho destaca pontos de afinidade que podem contribuir para dirimir as críticas associadas ao processo formativo em Administração. Críticas estas associadas à formação discente, por vezes considerada acrítica, sem estímulo à reflexividade, distanciada do contexto sócio-histórico e submetida aos interesses do mercado. O texto traz como pano de fundo a realidade pandêmica em suas interfaces com os desafios por ela colocados aos processos didático-pedagógicos no âmbito da formação acadêmica de administradores.

O sétimo capítulo, intitulado *O Sentido Pedagógico do Melodrama: análise sobre o desastre em Your Name*, as autoras Thátilla Santos e Lara Satler buscaram cenas do filme de animação japonesa *Your Name* aliadas a um levantamento bibliográfico com o intuito de possibilitar novos modos de conscientização e ensino em um momento de pandemia, no qual o ambiente virtual, em conjunto com os medos e ansiedades sobre o futuro, oferece obstáculos para a proposição de formas eficazes de educação. Como resultados, a discussão apresentou características do melodrama que podem ser utilizadas para construir efeitos dramáticos e incitar os espectadores a reflexões sobre diferentes realidades, com ênfase para a da pandemia do novo coronavírus.

A Educação em direitos humanos com crianças em tempos de pandemia, de autoria de Marcia Biezeki e Paulo Medeiros constitui o oitavo capítulo da coletânea. Neste artigo, os autores

analisam algumas das ações referentes a um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do *Campus* Palmas do Instituto Federal do Paraná. O escrito analisa, dentre outras questões, os efeitos do isolamento social no campo educacional, descrevendo como oficinas lúdicas sobre direitos humanos foram adaptadas para plataformas on-line de modo a amplificar a discussão dessa temática em diferentes instituições de ensino durante e após o período pandêmico.

O nono capítulo compreende o relato de um projeto de extensão no seio da comunidade do Território Potengi/RN, com a qual, há cinco anos, mantém uma relação dialógica, axiológica e sociológica na esteira do Círculo de Bakhtin. *InFoRmaNdo: a (in)formação entre escola e (so)ci(e)dade como experiência dialógica*, escrito pelas professoras Tacicleide Vieira e Kéfora Medeiros, amplia a relação de servidores e alunos do IFRN, *Campus* São Paulo do Potengi, com o público externo, por meio de usos da linguagem nas diversas configurações discursivas e midiáticas que convergem da/na comunicação social. O escrito suscita, desse modo, experiências (in)formativas responsivas e responsáveis aos nossos alunos e à comunidade que (n)os interpela, reforçando, em tempos de pandemia da Covid-19, o objetivo de fazer chegar à sociedade fidedignas notícias, vivências e propostas escolares (agora remotas), notadamente aos usuários que decidem seguir a(s) nossa(s) página(s) em redes sociais.

Impacto da Covid-19 no ensino e na saúde do professor universitário são as contribuições de Anelise Mozzato, Maira Sgarbossa e Fernanda Mozzato para o décimo capítulo desta coletânea. As autoras constataram diversas consequências que a pandemia trouxe para a sociedade e, sobretudo, para a educação, fatores estes que impactaram a saúde física e mental dos professores universitários, seja por meio da intensificação do trabalho, aumento da monotonia, riscos ergonômicos, conturbação entre espaço pessoal e laboral, entre outros. Assim, em face de tantas mudanças necessárias na pandemia e no pós-pandemia, reformulações relacionadas ao mundo do trabalho são inevitáveis, incluindo a educação, em um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, reflexivo, dialógico e emancipatório.

Cédrick da Silva nos apresenta para o décimo primeiro capítulo *Sociedade asséptica e o paradoxo da (i)mobilidade acadêmica: reflexões acerca da gestão dos movimentos de estudantes pós-pandemia*. O autor nos põe em movimento nos espaços físicos e digitais de ensino no contexto pandêmico. O ensaio problematiza e provoca o pensar sobre questões envolvendo a (i)mobilidade dos atores que constituem escolas, institutos e universidades em uma sociedade asséptica pós-pandêmica. A gestão desses movimentos envolve a consideração sobre as assimetrias de poder em torno da acessibilidade aos aparatos tecnológicos, assim como aos conhecimentos necessários para seu manuseio.

Atividades pedagógicas não presenciais (ANP) em tempos de Covid-19 no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Colatina: entre desafios e possibilidades, de autoria de Elizabete Sandrini, Octavio Junior e Monica Arrevabeni, compreende o décimo segundo capítulo do livro, encerrando a coletânea. A partir da aplicação de questionários aos docentes, discentes e técnicos administrativos sobre as relações entre as atividades pedagógicas e a realidade da Covid-19, os autores obtiveram como respostas a falta de universalização da internet e dispositivos para acesso, a dificuldade de mediação por tecnologia no desenvolvimento da aprendizagem, tanto dos docentes quanto dos discentes, e as questões emocionais em lidar com todas as mudanças

em meio à pandemia. Nesse contexto, há que se considerar a valorização da inclusão digital, da autonomia acadêmica, da inovação e da criatividade.

Diante dessa apresentação do livro *A EDUCAÇÃO DIANTE DO ESPELHO: Covid-19 e as janelas de responsabilidades durante a pós a pandemia*, aproveitamos para agradecer aos autores, profissionais e acadêmicos de diversas instituições do Brasil, em especial, à Professora Lydia Maria Pinto Brito, pela escritura do posfácio. Desejamos uma boa leitura dos textos, os quais transitam por diversas temáticas sob o olhar reflexivo do contexto pandêmico, convocando os leitores a disponibilizarem sua atenção e sensibilidade quanto ao encontro de partilhas acadêmicas que podem movimentar ideias, despertar a esperança e fazer circular a proposição de novos sonhos e projetos socioeducacionais.

Boa leitura!

Os organizadores.

REFERÊNCIA

MERLEAU-PONTY, M. **O Visível e o Invisível** (A. Gianotti, e A. Mora, Trad.). São Paulo: Perspectiva. 1992 (Texto original publicado em 1964).

DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM FACE DO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Leonardo Rafael Medeiros
Lázaro Rodrigues Tavares
Edilza Alves Damascena

RESUMO

O ensino remoto emergencial, adotado por muitas instituições escolares em decorrência da pandemia do novo coronavírus, suscitou uma série de questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ao acompanhamento das aulas. Partindo do pressuposto de que a promoção da inclusão desses alunos requer a análise de vários aspectos de sua vida, propomos a realização de um estudo de contexto que levasse em consideração as possíveis dificuldades a serem enfrentadas com a adoção de um ensino remoto pelos alunos com NEE do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu. No intuito de atingir esse objetivo, foi aplicado um questionário eletrônico com perguntas sobre as barreiras, as adaptações pedagógicas e o apoio familiar desses estudos em relação ao período anterior e durante a pandemia. Constatamos que muitas dificuldades seriam enfrentadas por qualquer estudante, independentemente da sua deficiência, tais como a falta de um ambiente adequado, baixa conectividade, desmotivação, ansiedade e menor produtividade. Além disso, os alunos com deficiência visual podem apresentar fadiga ocular decorrente da maior exposição à tela do computador e ao celular, bem como os estudantes com deficiência intelectual e autismo podem ter mais dificuldade de concentração. Assim, um olhar individualizado para esses alunos foi fundamental para assegurar uma educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. COVID-19. Pessoas com deficiência. Estudo de contexto.

INTRODUÇÃO

O advento da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), no primeiro semestre do ano de 2020, tem suscitado diversos questionamentos sobre as possibilidades de se promover a manutenção do ensino em um cenário que inviabiliza a realização de aulas presenciais nas escolas (MEDEIROS; CARVALHO, 2020), ou seja, através da modalidade de ensino remoto. Diante das restrições impostas pelas recomendações de isolamento social, diversas instituições de ensino encontraram nesse tipo de ensino, apoiado nos recursos tecnológicos, uma alternativa para não haver comprometimentos no calendário acadêmico e na continuidade dos estudos

(FAUSTINO; SILVA, 2020). Todavia, a adoção de atividades não presenciais acarreta implicações para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (doravante NEE), sendo um desafio para docentes e demais profissionais da educação (PLETSCH *et al.*, 2020).

Os princípios da escola inclusiva, caracterizada pela oferta de uma educação universal e pela defesa do respeito às diferenças entre as pessoas, são bastante difundidos na sociedade e representam um importante marco da luta pelos direitos das pessoas com NEE (MANTOAN, 2003). Entretanto, o que se verifica, de fato, é que a inclusão escolar real, como proposta de garantia de uma educação libertadora e para todos, ainda enfrenta diversos obstáculos para se concretizar (COSTA; TURCI, 2011). Na percepção de docentes e gestores escolares, existe um despreparo significativo desses profissionais para atuar com a inclusão em sala de aula, além de haver grandes inquietações, inseguranças, falta de formação e de recursos (KONKEL *et al.*, 2015). Assim, observa-se que vem sendo legitimada a exclusão no ambiente escolar, no momento em que se inserem alunos com NEE nas classes regulares, mas não são oferecidas a eles as condições necessárias para o seu pleno aproveitamento (CARVALHO, 2019).

O paradoxo inclusão-exclusão presente nos ambientes escolares pode ser intensificado no atual contexto de pandemia, em que aulas virtuais foram adotadas. A limitação tecnológica, sobretudo a falta de acesso à internet de qualidade, vem dificultando o ensino de alunos atendidos pela Sala de Recursos em algumas escolas, podendo contribuir para o agravamento das dificuldades encontradas pelas instituições para ensinar alunos com NEE (ABREU, 2020).

É importante salientar, também, o impacto psicológico que a pandemia impôs em todas as pessoas. A condição de isolamento social afetou significativamente a qualidade de vida dos indivíduos, especialmente os que tiveram de ficar em quarentena obrigatória, causando ainda mais sentimentos de ansiedade, solidão, depressão, raiva, insônia e estresse (BO *et al.*, 2020). No tocante às pessoas com NEE, esse cenário não é diferente e os impactos da pandemia sobre esses indivíduos podem ser notados de maneira mais acentuada. Por exemplo, algumas pessoas com deficiência visual, as quais apresentam grande dependência do sentido do tato, vivenciam quadros de grande irritabilidade, angústia e medo, além de uma sensação de insegurança e exclusão, tendo em vista que o tato é uma das principais vias de disseminação da doença (ROCHA, 2020). Ademais, a ausência de socialização e a falta de contato vivenciada pelas pessoas sem deficiência no cenário atual reflete a realidade de muitos indivíduos com NEE diariamente, os quais enfrentam diversos obstáculos para viver em sociedade (COSTA, 2020).

Apesar dos empecilhos enfrentados por diversos alunos para acompanhar as aulas remotas, verifica-se que há um engajamento e um esforço por parte dos estudantes para que o modelo de ensino virtual aconteça (MARQUES, 2020). Assim, mesmo diante dos entraves relacionados às questões de ordem tecnológica e psicossocial, a continuidade de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e inclusivo parece ser possível. Contudo, é necessário que, primeiramente, seja feito um planejamento satisfatório e bastante minucioso sobre as reais condições tecnológicas e psicológicas dos estudantes com deficiência.

Para um bom planejamento pedagógico de atividades realizadas de forma remota, a primeira etapa a ser considerada é o estudo de contexto, o qual visa à caracterização do aluno

público-alvo, bem como sua realidade no tocante às necessidades educacionais, interesses, restrições e condições tecnológicas (CLEMENTINO, 2015). Esse estudo é de fundamental importância, pois serve como norte para a definição dos objetivos de ensino, metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas a serem adotadas no ensino remoto (FAIM, 2018). Quando o ensino é voltado para alunos com NEE, a relevância do estudo de contexto se intensifica, uma vez que as dificuldades advindas da deficiência dos alunos precisam ser ponderadas para que eles não vivenciem a condição de exclusão.

Tendo em vista que algumas projeções indicam o aumento do número de infecções pelo novo coronavírus correlacionado ao processo de reabertura das escolas para o ensino presencial (DOMENICO *et al.*, 2020), e que já existe pesquisa confirmando essas projeções (STEIN-ZAMIR *et al.*, 2020), a adoção de aulas remotas por um período mais duradouro em caráter emergencial parece ser, além de iminente, necessária. Dessa forma, realizar o estudo de contexto dos alunos, sobretudo aqueles com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é imprescindível para a diminuição das barreiras que possam existir no processo de ensino remoto e, assim, garantir a inclusão escolar.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento da situação contextual e das possíveis dificuldades a serem enfrentadas com a adoção do ensino remoto pelos alunos com NEE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu, a partir da análise do estudo de contexto.

METODOLOGIA

ESCOPO DO ESTUDO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, ou seja, realizada através de um método que se baseia em descrições cuidadosas e detalhadas, e natureza aplicada (GIL, 2008). A pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2020 no IFRN, *campus* Ipanguaçu (IFRN/IP), instituição situada no município de Ipanguaçu, localizado no Vale do Açu, região pertencente à mesorregião do Oeste Potiguar do estado do Rio Grande do Norte (IBGE, 1990).

O IFRN/IP oferta cursos técnicos de nível médio, bem como cursos superiores de tecnologia e licenciatura. O *campus* apresentava, durante a realização desta pesquisa, 1.207 alunos regularmente matriculados, dos quais 21 possuíam algum tipo de NEE diagnosticada oficialmente. Para auxiliar na permanência e no êxito desses alunos, a instituição conta com uma equipe multiprofissional que atua no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual promove ações inclusivas a partir do planejamento e da elaboração de estratégias para contrapor as dificuldades que esses alunos possam ter no processo de ensino e aprendizagem.

Dos 21 alunos atendidos pelo NAPNE, 19 aceitaram participar da pesquisa. No Quadro 1 são apresentadas algumas características dos estudantes, cujos nomes foram modificados

para garantir o sigilo. Os nomes atribuídos são abreviações das suas NEE, apenas para facilitar a compreensão da leitura do trabalho. Todavia, ressaltamos que os alunos não devem ser rotulados por suas NEE, pois elas não os definem ou restringem seu processo de ensino, já que as ações inclusivas devem focar nas suas potencialidades e não em suas limitações (MANTOAN, 2003).

Quadro 1 – Características dos alunos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	CURSO	NEE	BREVE DESCRIÇÃO
DF1	M	16	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência física	Deficiência física nos pés, com comprometimento na locomoção.
DF2	M	18	Técnico Integrado em Informática	Deficiência física	Deficiência física nas mãos, sem comprometimento na escrita.
DF3	F	14	Técnico Integrado em Meio Ambiente	Deficiência física	Deficiência física na medula, com sequelas na bexiga.
DF4	F	25	Técnico Integrado em Agroecologia (EJA)	Deficiência física	Deficiência física no membro inferior esquerdo, com comprometimento na locomoção.
DV1	F	20	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência visual	Baixa visão.
DV2	F	22	Técnico Integrado em Informática	Deficiência visual	Cegueira no olho esquerdo e visão subnormal no direito.
DV3	M	25	Licenciatura em Informática	Deficiência visual	Cegueira no olho direito e baixa visão no olho esquerdo.
DV4	F	14	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência visual	Baixa visão.
DV5	M	15	Técnico Integrado em Informática	Deficiência visual	Baixa visão próximo à cegueira, associado a distúrbios refratários oculares. Apresenta TDA.
DV6	F	24	Tecnologia em Agroecologia	Deficiência visual	Cegueira no olho esquerdo.
DA1	F	19	Tecnologia em Agroecologia	Deficiência auditiva	Surdez no ouvido esquerdo.
DA2	F	29	Licenciatura em Química	Deficiência auditiva	Deficiência auditiva moderada em um dos ouvidos.
DA3	F	23	Licenciatura em Informática	Deficiência auditiva	Deficiência auditiva leve, fazendo uso de aparelho auditivo e implante coclear.
DA4	M	15	Técnico Integrado em Informática	Deficiência auditiva	Audição remanescente de 25% no ouvido direito e 75% no esquerdo. Usa aparelho auditivo.
DI1	M	25	Técnico Integrado em Agroecologia (EJA)	Deficiência intelectual	Retardo mental leve, levando a um déficit de aprendizagem.
DI2	F	17	Técnico Integrado em Meio Ambiente	Deficiência intelectual	Déficit de aprendizagem.

DI3	M	18	Licenciatura em Química	Deficiência intelectual	Déficit de aprendizagem associado a TDA.
TEA1	M	15	Técnico Integrado em Informática	Transtorno Esp. Autista	Síndrome de Asperger.
TEA2	M	16	Técnico Integrado em Informática	Transtorno Esp. Autista	Autismo associado a deficiência intelectual.

Fonte: Elaborado pelos autores.

ETAPAS METODOLÓGICAS

O presente estudo foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Inicialmente, foi feito contato telefônico com todos os estudantes, informando sobre a pesquisa e convidando-os a participar. Os interessados, bem como os responsáveis dos menores de 18 anos, assinaram termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido eletrônicos, respeitando as normas de pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (Res. CNS 466/12).

Em seguida, foi aplicado o estudo de contexto, a partir do envio, por e-mail, de um questionário misto *on-line*, elaborado através do *Google Forms*, dividido em duas partes: a primeira, semiestruturada, contendo 8 perguntas sobre as dificuldades, adaptações pedagógicas e apoio familiar para os estudos antes e durante a pandemia; e a segunda, estruturada, trazendo 8 questões objetivas sobre alguns aspectos psicoafetivos e tecnológicos dos estudantes durante a pandemia. Todos os 19 estudantes responderam à primeira parte do questionário, ao passo que 18 responderam à segunda. O impacto da pandemia no psicológico e emocional dos alunos foi autoavaliado a partir de uma escala de 1 a 5, em ordem crescente de intensidade, quanto à motivação, ansiedade e produtividade. Assim, valores abaixo de 3 indicam menor intensidade desses aspectos, ao passo que respostas acima de 5 representam maior intensidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEXTO ANTES DA PANDEMIA

As experiências dos alunos antes da pandemia no ambiente escolar foram bastante variadas e revelam desde a ocorrência da inclusão, a partir de atitudes simples e pontuais adotadas pelos docentes, até a perpetuação da exclusão, com a experiência de grandes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Dos 4 estudantes com deficiência física, apenas 1 informou uma dificuldade imposta pela sua deficiência. O DF1 declarou: “minhas dificuldades eram mais de locomoção, pois canso facilmente e longas distância (*sic*) eu logo sinto dores etc”. Observa-se que essa é uma dificuldade que deve ser considerada e amenizada para a sua participação nas aulas presenciais, não havendo grandes implicações no formato remoto.

Os estudantes com baixa visão destacaram que as dificuldades para ler eram, sobretudo, devido ao tamanho das letras nos *slides* e nos textos impressos, causando um cansaço visual. Esse fato fica bastante evidente no detalhamento dado pelo estudante DV3:

Não consigo ficar por longos períodos lendo, mesmo o texto estando ampliado. [...] Não consigo ficar muito tempo na frente do computador e, quando insisto, sinto dor nos olhos. Isso é mais frequente quando estou escrevendo no Word ou lendo um PDF. Creio que o agravante seja o fundo branco (como o do Word e de arquivos PDFs). Não consigo utilizar computadores que com (*sic*) a luminosidade muito alta. Diante dessas dificuldades, necessito de dois terços a mais do tempo para responder um exercício.

Esse relato denuncia que algumas adversidades podem persistir mesmo que sejam adotadas ações para amenizá-las, como é o caso da ampliação do material impresso, pois o cansaço visual é inevitável. Esse e todos os outros aspectos citados por DV3 reforçam a importância de a escola ter conhecimento sobre a condição do aluno, suas limitações e privações, para que haja maior compreensão e tolerância. Por fim, o aluno DV5 relatou, também, dificuldades de concentração, justificando ser em decorrência do seu TDA.

No tocante aos alunos com deficiência auditiva, DA1 afirmou que “as vezes (*sic*) não conseguia escutar tudo o que os professores explicavam” e DA2 relatou que “a falta de assuntos dados no ensino médio dificulta acompanhar a aula e piora por não conseguir ouvir e entender o professor pelo barulho dos demais alunos”. Compreendemos, a partir desses relatos, que as dificuldades pessoais vinculadas diretamente à NEE se somam a outras muito comuns aos demais estudantes, como dificuldades nos conteúdos de base, agravadas por fatores externos, como o barulho na sala. Essas informações são relevantes, pois a adoção de atividades remotas pode dificultar a leitura labial realizada por muitos deficientes auditivos, em virtude, por exemplo, de “travamentos” em decorrência de conexões ruins (NUNES *et al.*, 2020).

Os alunos com deficiência intelectual e TEA destacaram entraves comuns a uma sala de aula, potencializadas pela NEE. O TEA1, por exemplo, expôs que incomodavam “as vezes (*sic*) algumas conversas paralelas que tinham entre os alunos, e desviava um pouco a minha atenção”; e o DI3 descreveu que sua maior barreira era “manter o foco e a atenção por muito tempo”.

Na sequência, perguntamos aos estudantes que estratégias e adaptações pedagógicas/metodológicas eram utilizadas pelos professores e gestores para contornar esses empecilhos em sala de aula. O aluno DF1, que expôs sua dificuldade de locomoção e cansaço, afirmou que os professores e/ou gestores sempre perguntavam se ele “precisaria de algo para que tivesse maior aproveitamento das aulas, principalmente quando se tratava de aulas externas”. Já DI1 indicou que foi orientado a procurar a “tutoria” na disciplina em que ele tinha mais dificuldade. A DI2 destacou que um professor sempre interagiu com ela, perguntando se ela estava acompanhando os assuntos. Além disso, TEA1 relatou que os professores chamavam a atenção dos demais colegas para que parassem com a conversa em sala de aula.

Os estudantes com baixa visão, de uma forma geral, indicaram as seguintes adaptações: ampliação da letra na lousa, uso de canetas mais escuras, ampliação de materiais impressos, utilização de fotos maiores nos *slides*, mapeamento da sala reservando uma carteira na frente, uso de óculos, tempo adicional em avaliações, envio antecipado dos *slides*, dentre outras.

A partir das respostas dos alunos, é possível perceber que ações bem simples eram adotadas pelos docentes e gestores para auxiliar no aprendizado dos estudantes com NEE. Esses relatos estão em consonância com os estudos de Mantoan (2003), a qual ressalta:

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2003. p. 31).

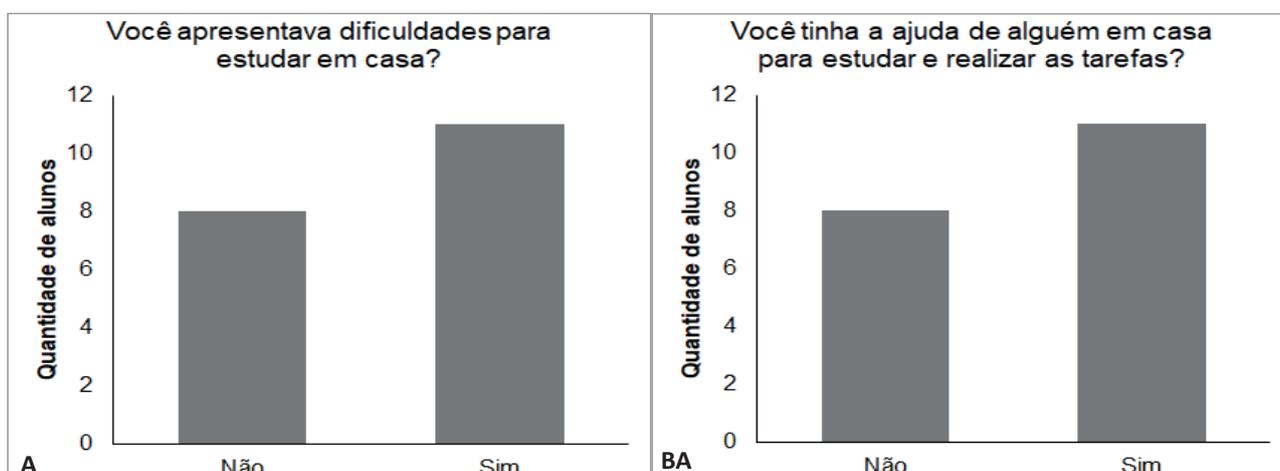
Apesar desses relatos positivos, DA2, em contrapartida, alertou que “não era feita muita coisa, alguns professores não têm (*sic*) um olhar para alunos com necessidades especiais”. O alerta da estudante remonta a uma necessidade ainda atual e constante de discutir a temática da inclusão escolar com todos os educadores em diferentes níveis e modalidades, para não perpetuar o cenário de exclusão, ainda presente em muitas escolas (MATTOS, 2012).

Em seguida, duas perguntas foram aplicadas a respeito de como aconteciam os estudos em suas residências: se os alunos tinham alguma dificuldade para estudar em casa e se tinham o auxílio de alguma pessoa para estudar e, conseqüentemente, realizar as tarefas. Ambas as perguntas apresentaram o mesmo resultado: 11 estudantes (58%) responderam de forma afirmativa, ao passo que 8 (42%) responderam negativamente (Figura 1).

Figura 1 – Respostas dos alunos a respeito dos estudos em casa

A - Dificuldades que eles apresentavam para estudar

B - Presença de alguma pessoa para auxílio nas tarefas (N = 19)



Fonte: Elaborada pelos autores.

Dentre as respostas, DV1 e DA1 reforçaram o apoio psicológico e o incentivo aos estudos oferecidos pelos pais; DF1, DF3, DV4, DA1 e DI2 comentaram sobre a presença dos pais, amigos e outros parentes para tirar dúvidas; e DI1 e TEA2 recebiam aulas de reforço. O principal impedimento citado por eles nos estudos em casa foi a inadequação do ambiente domiciliar. DV1, mesmo com baixa visão, priorizava estudar durante a madrugada, tendo em vista que era o momento de maior silêncio na residência. DI2, que tem deficiência intelectual, tinha problemas de concentração e DV3 buscava a biblioteca e o laboratório de informática da escola. Além disso, DV2 e DA2 tinham que conciliar trabalho e atividades domésticas.

O papel da família é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista que os pais são os principais educadores dos filhos, desde a infância. Dessa maneira, uma verdadeira parceria entre os pais e os profissionais de educação tem um impacto bastante positivo no desenvolvimento e na aprendizagem da pessoa com NEE (MITTLER, 2003). Todavia, na prática, observa-se um grande abismo de comunicação entre as instituições escolares e as famílias, o que dificulta o processo de aprendizagem desses alunos. Diante desse contexto, é imprescindível que sejam construídas “pontes” entre a escola e a família para contrapor esses abismos (NUNES *et al.*, 2015), principalmente durante o período de pandemia, em que os estudantes são expostos a um novo cenário de estudo que impõe maiores desafios. Aliado a isso, o período de isolamento social também oportuniza os pais a estarem mais presentes na educação dos filhos, possibilitando uma aproximação com a escola.

RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SOBRE O CONTEXTO DURANTE A PANDEMIA

Dentre os 13 estudantes do nível médio deste estudo, 7 eram recém-ingressantes, 4 se encontravam em dependência, 1 estava retido no primeiro ano e apenas 1 estava regular. Dos 6 alunos do ensino superior, 1 era recém-ingressante, 3 estavam desnivelados devido a muitas reprovações e apenas 2 estavam regulares (dados não apresentados). Verifica-se, portanto, que, durante a pandemia, a maioria dos alunos não-ingressantes estavam em situação não regular no curso. Esse fato evidencia que, com aulas presenciais, esses estudantes já apresentavam grandes barreiras para acompanhar as aulas, bem como a própria instituição enfrentava desafios para efetivar a inclusão. Sobre isso, Konkel e colaboradores (2015) afirmam que muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com estudantes deficientes, tanto pela falta de formação específica quanto pela falta de conhecimento das suas necessidades educacionais.

Se fossem adotadas aulas remotas no momento da aplicação desta pesquisa, 11 estudantes (58%) não teriam suporte em casa para o estudo e realização das tarefas. Os 8 (42%) que responderam positivamente afirmaram poder contar com familiares, amigos ou namorado (dados não apresentados). É possível perceber que, durante a pandemia, o cenário domiciliar mudou em relação ao momento anterior (Figura 1B), havendo menos apoio para os estudos. Isso possivelmente é devido ao isolamento social, impossibilitando que alguns parentes ou professores particulares possam dar auxílio a esses estudantes em casa presencialmente.

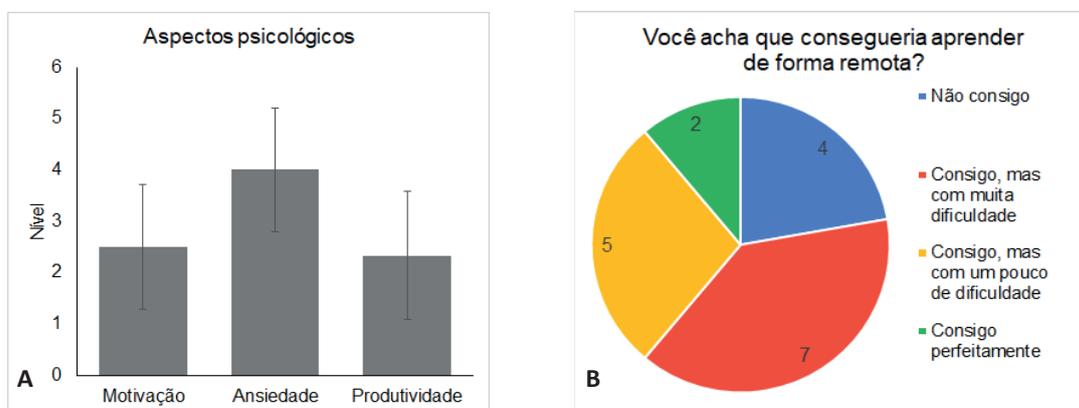
Outro fator importante é que, no tocante aos aspectos psicoafetivos, os alunos se autoavaliaram como estando menos motivados ($2,5 \pm 1,2$), mais ansiosos ($4,0 \pm 1,2$) e menos produtivos ($2,3 \pm 1,2$) durante a pandemia em relação a antes desse período (Figura 2A). Essa realidade já foi retratada em outros estudos com alunos com NEE (ROCHA, 2020), bem como sem deficiência (BO *et al.*, 2020). Percebe-se, portanto, que, para adoção de ensino remoto na pandemia, essas questões de ordem psicológica precisam ser levadas em consideração, já que o estado de inteligência emocional dos estudantes interfere diretamente no processo de aprendizagem e sucesso escolar (SILVA; DUARTE, 2012). Assim, as instituições escolares precisam estar atentas não somente quanto ao ensino adaptado aos alunos com deficiência, mas também em fornecer um amparo psicológico e um olhar mais empático para esses alunos.

Nosso estudo também mostrou que de 18 alunos com NEE, apenas 2 (11%) acreditam que teriam facilidade para aprender de forma remota, caso as aulas voltassem nessa modalidade, ao passo que o restante acredita que não conseguiria aprender adequadamente ou que teria pouca ou muita dificuldade (Figura 2B). Segundo os entrevistados, os fatores que contribuem para esse pensamento foram: i) a falta de concentração/atenção; ii) o acesso à internet; iii) a necessidade de se trabalhar durante parte do dia; e, por fim, iv) os distúrbios oculares (miopia, astigmatismo, daltonismo, perda da visão).

Figura 2 – Autoavaliação dos alunos quanto ao aspecto emocional

A - Impacto da pandemia sobre a motivação, ansiedade e produtividade, numa escala de 1 a 5. As barras de erro indicam desvio padrão.

B - Capacidade de aprender de forma remota (N = 18).



Fonte: Elaborada pelos autores.

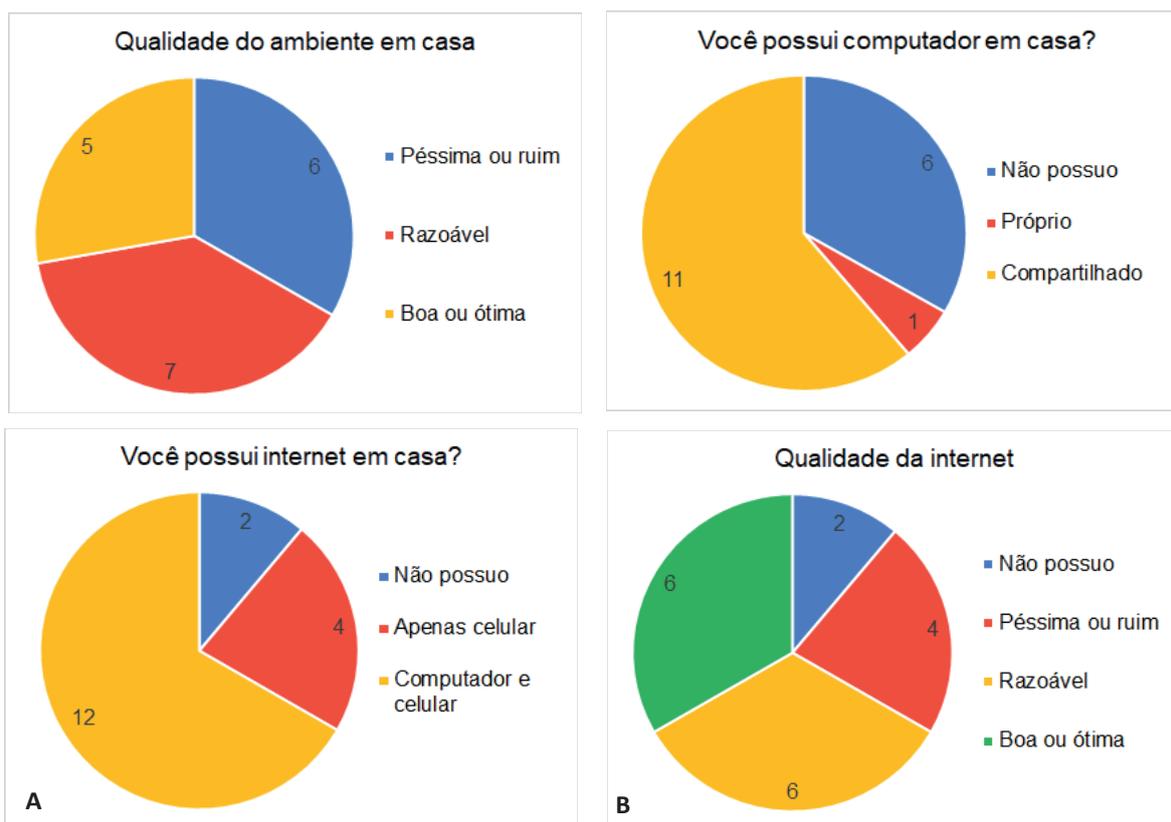
A dificuldade de atenção dos estudantes se relaciona à ausência de um lugar tranquilo e propício aos estudos em casa. Segundo alguns alunos, muitas dificuldades para estudar em casa, antes da pandemia, eram devido à falta de um ambiente adequado (Figura 1A). Essa realidade permanece durante a pandemia, pois apenas 5 (28%) alunos avaliaram o ambiente domiciliar como sendo bom ou ótimo para os estudos no atual contexto (Figura 3A). Conforme relata o aluno DF2, “a dificuldade pode vir com a questão de que em casa, os alunos tenho (*sic*) mais distrações para aprender e acompanhar as aulas por vídeo”, salientando ainda que o ensino remoto pode deixar “os alunos mas (*sic*) relaxados e descuidados muitas vezes não

prestando muita atenção”. Assim, a qualidade do ambiente é um ponto importante a ser considerado, pois a adoção de atividades *on-line* requer maior autonomia do aluno para o cumprimento das tarefas.

Outro motivo que os alunos atribuem às dificuldades para aprender de forma remota é a falta de condições tecnológicas adequadas para os estudos nas residências. Muito embora os alunos tenham se mostrado confortáveis em manusear certas plataformas, como *Google Meet* e *Google Classroom*, bastante usuais neste momento de ensino remoto, os que possuíam dificuldades atribuíram-nas à própria falta de recursos, reforçando o fato de que boa parte dos alunos não têm em casa sequer os dispositivos tecnológicos necessários para o ensino remoto. Dos entrevistados, 6 (33%) não possuem computador e 11 (61%) o compartilham com familiares (Figura 3B). Alguns alunos relataram que os computadores de que dispõem são de má qualidade ou sem câmera/áudio, ao passo que outros estudantes possuem somente o celular, muitas vezes, compartilhado por outros membros da família.

Figura 3 - Levantamento do aparato tecnológico e do ambiente para estudos durante a pandemia

A - Qualidade do ambiente em casa **B** - Presença de computador; C: Presença de internet; D: Qualidade da internet (N = 18).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à conectividade, 2 estudantes (11%) não têm internet em casa (Figura 3C) e, dos que possuem, apenas 6 (33%) a consideram de boa ou ótima qualidade (Figura 3D). Sobre isso, DA3 e DI2 afirmam que têm “sinal ruim”, ao passo que DA1 comenta não possuir a conexão banda larga *wifi* na residência e que, somente vez ou outra, algum familiar disponibiliza algum

tipo de conexão. Portanto, percebe-se que o próprio acesso à internet se configura como um entrave à adoção de um ensino remoto. De acordo com dados do IBGE (2020), apesar de o aumento do percentual de brasileiros com acesso à internet ser bastante significativo, ainda há cerca de 46 milhões que não acessam a rede, sobretudo nas zonas rurais. Assim, muito embora o nosso contexto seja de alunos com NEE, evidenciou-se que a maior barreira se deve a não ter o serviço de internet disponível, bem como equipamentos necessários disponíveis para uso.

No que se refere à necessidade de alguns alunos trabalharem durante boa parte do dia, DA2 pensa que “os assuntos não seriam bem aproveitados, pois é de difícil compreensão, trazendo danos mais na frente”. Esses alunos expõem a dificuldade de acompanhar as aulas virtuais, ou ainda de conseguir entregar as atividades após o trabalho, mais uma vez destacando como a autonomia dos estudantes se faz primordial em um ensino remoto, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem passaria a ter um caráter mais individual e independente.

No tocante às dificuldades que estariam relacionadas às NEE, DV3 reitera que “não iria conseguir ficar muito tempo na frente do computador”, da mesma forma que acontecia antes da pandemia, e que, além disso, por questões financeiras, talvez não teria acesso ao material impresso. A mesma dificuldade foi relatada pela aluna DV1, ratificando o fato de que se cansa mais facilmente ao passar muito tempo em frente à tela do computador ou do celular. No caso dela, que apresenta quadro de miopia e astigmatismo, esse problema é potencializado. De acordo com Leite e colaboradores (2020), a proposta de ensino remoto para os estudantes com deficiência visual precisa: i) ser acompanhada por equipe multiprofissional de maneira contínua; ii) ter providenciados os recursos assistivos necessários; e iii) capacitação de docentes, objetivando que estes possam contribuir para a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, os alunos com deficiência intelectual relataram que seria imprescindível o auxílio mais efetivo por parte dos professores em relação à resolução de atividades propostas, da mesma forma que ocorre no ensino presencial, já que a inexistência desse apoio poderia causar lacunas no entendimento dos assuntos.

Ao serem indagados sobre quais seriam suas sugestões de como superar as barreiras advindas das limitações em relação ao ensino remoto, 7 alunos (37%) afirmaram “não saber”, ou “não ter nenhuma barreira”. Entretanto, outros focaram nas seguintes possíveis soluções: a retomada dos assuntos de forma gradual, para não sobrecarregar os alunos; a realização de aulas de revisão; disponibilização de materiais impressos ampliados nos domicílios; vídeos feitos pelos docentes; e, ainda, a possibilidade de esperar o fim da pandemia e, portanto, o retorno das aulas presenciais com aulas extras no contraturno. Dentre os 19 alunos, somente 1 citou o ensino remoto propriamente dito como alternativa, ou seja, a adesão das aulas virtuais pela instituição, apesar de reconhecer que alguns alunos poderiam ficar à margem nesse tipo de ensino.

Através desses discursos, percebe-se a necessidade de um maior cuidado na distribuição e retomada dos conteúdos, respeitando o ritmo de cada um dos discentes. Além disso, é interessante frisar que quase metade desses alunos responderam desconhecer como as barreiras

do ensino remoto poderiam ser contornadas, tendo em vista o ineditismo da pandemia. Sobre esse fato, é importante ter em mente que as instituições escolares, por mais que se esforcem, não estarão totalmente preparadas antecipadamente para incluir seus alunos de forma adequada. A inclusão de fato, muitas vezes, só acontece após um processo de planejamento inicial, análise crítica da própria prática, adequações aos novos contextos e posterior replanejamento. Sobre isso, Mantoan (2003) afirma que “no questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas ‘teorias pedagógicas’”. Assim, a escola precisa estar aberta a manter uma constante autorreflexão sobre suas ações pedagógicas, com o intuito de conseguir prover um ensino que atenda às necessidades de seus alunos nessa nova realidade. Além disso, é preciso incentivar uma postura mais empática e sensível dos profissionais em relação aos alunos que têm dificuldades e “um olhar individualizado pelo professor”, conforme exposto pelo estudante DI3, reforçando a importância de se pensar em um ensino remoto adequado e diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a adoção do ensino remoto emergencial suscita uma série de questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem de alunos com NEE as quais precisam ser averiguadas antes mesmo do planejamento das aulas. Muitas dessas dificuldades não são limitações impostas por suas deficiências e sim por fatores externos, podendo ser vivenciadas por qualquer outro aluno, a saber, a baixa qualidade do ambiente domiciliar para os estudos, a falta de apoio familiar para acompanhamento das atividades, bem como a carência de aparato tecnológico, como computadores e internet de qualidade. Além disso, o impacto no aspecto emocional (desmotivação, ansiedade e menor produtividade) precisa ser considerado.

Em contrapartida, este trabalho reforça que os alunos com NEE podem enfrentar mais barreiras para o acompanhamento do ensino remoto, as quais, inclusive, já existiam com as aulas presenciais. Dentre elas, a exposição prolongada diante do computador e do celular pelos estudantes com baixa visão pode causar maior cansaço e dores na vista, bem como os alunos com deficiência intelectual e TEA podem ter mais dificuldades de concentração, em decorrência do ambiente domiciliar inapropriado.

Diante desses entraves, é imprescindível que as instituições escolares tenham um olhar mais atento e compreensível com seus alunos, focando numa pedagogia mais acolhedora e não punitiva. Assim, seus anseios, aflições e dificuldades precisam ser conhecidas para que os estudantes cresçam dentro de suas potencialidades. Para concretizar a inclusão nesse momento de ensino remoto, uma conversa prévia com os alunos com NEE é muito bem-vinda, a fim de conhecê-los melhor, afinal, conforme afirmam Jesus e Effgen (2012), o papel do professor é de sensibilizar-se em busca de descobrir seus sonhos e desejos. Somente assim, é possível encontrar alternativas para que a inclusão possa acontecer.

REFERÊNCIAS

- ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, 2020.
- BO, H.-X.; LI, W.; YANG, Y.; WANG, Y.; ZHANG, Q.; CHEUNG, T.; WU, X.; XIANG, Y.-T. Posttraumatic stress symptoms and attitude toward crisis mental health services among clinically stable patients with COVID-19 in China. **Psychological Medicine**, 2020.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CLEMENTINO, A. Planejamento pedagógico para cursos EaD. *In*: KENSKY, V. M. **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.
- COSTA, L. S. A vida da pessoa com deficiência: reflexões legadas do distanciamento social. *In*: MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F.; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: Territórios existenciais na pandemia**. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.
- COSTA, M. P. R.; TURCI, P. C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. *In*: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2011.
- DOMENICO, L. D.; PULLANO, G.; SABBATINI, C. E.; BOËLLE, P.-Y.; COLIZZA, V. **Expected impact of reopening schools after lockdown on COVID-19 epidemic in Île-de-France**, 2020. Disponível em: http://www.epicx-lab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm-covid-19_report_school_idf-20200506.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.
- FAIM, R. M. T. Produção de material didático para educação a distância: Planejamento e direitos autorais. **Cadernos de Educação**, v. 17, n. 34, 2018.
- FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **BOCA ano II**, v. 3, n. 7, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. **Biblioteca IBGE**. 1: 44–47, 1990. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 2020. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 31 ago. 2020.
- JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: A visão dos professores do Ensino Fundamental. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2015.
- LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

- MARQUES, R. A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **BOCA ano II**, v. 3, n. 7, 2020.
- MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, v. 1, n. 44, 2012.
- MEDEIROS, R. C. R.; CARVALHO, M. J. C. Educação básica em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, 2015.
- NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de COVID-19 e os desafios para uma educação inclusiva. *In*: MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F.; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: Territórios existenciais na pandemia**. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Inclusão digital e acessibilidade: Desafios da educação contemporânea. **ReDoC**, v. 4, n. 1, 2020.
- ROCHA, S. R. G. Um olhar sobre os impactos psicológicos peculiares à deficiência visual na pandemia de COVID-19. *In*: MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F.; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: Territórios existenciais na pandemia**. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.
- SILVA, D. M.; DUARTE, J. C. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, v. 1, n. 42, 2012.
- STEIN-ZAMIR, C.; ABRAMSON, N.; SHOOB, H.; LIBAL, E.; BITAN, M.; CARDASH, T.; CAYAM, R.; MISKIN, I. A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. **Euro Surveill**, v. 25, n. 29, 2020.

CAPÍTULO 2

ABORDANDO A TEORIA DOS GRUPOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:

um relato de experiência de ensino durante a pandemia de Covid-19

Rodrigo Rafael Gomes

RESUMO

O presente relato apresenta um recorte de uma experiência do autor com o ensino do conteúdo de teoria dos grupos em um curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. O processo de ensino ocorreu de forma fragmentada ao longo do ano de 2020, primeiro de modo presencial e posteriormente de forma remota, após um longo período de interrupção do calendário acadêmico. Trata-se de um conjunto de atividades exploratórias na qual o conceito de grupo foi abordado a partir do estudo da noção de simetria, de forma mais visual e menos formal. Note-se, a partir dos registros feitos pelos estudantes, que mesmo no contexto da pandemia e com as dificuldades adicionais representadas pelo ensino remoto, no geral, essas atividades promoveram um processo significativo de ensino, aprendizagem e avaliação e reflexões relevantes dos futuros professores sobre a prática docente.

Palavras-chave: Simetria. Isometrias. Portfólio. Reflexão sobre a prática docente. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Neste relato é apresentado um recorte da experiência que o autor vivenciou com o ensino remoto envolvendo o conteúdo de teoria dos grupos para uma turma constituída por nove alunos do penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Bragança Paulista. Tal experiência compreendeu um conjunto de atividades que foram desenvolvidas no componente curricular Introdução à Álgebra Moderna desde antes da suspensão do calendário acadêmico, em março de 2020, e que foram retomadas no mês de agosto, com o retorno das aulas, de forma não presencial.

Após algum tempo à frente do componente curricular, o autor decidiu desde 2018 abordar o conteúdo de grupos a partir do estudo das simetrias de figuras planas. Partindo

do pressuposto de que o processo cognitivo de aquisição dos conceitos matemáticos difere da forma sintética com que esses conceitos comumente são abordados nos livros e cursos de matemática superior (VINNER, 2002), o autor tem trabalhado desde então na elaboração de sequências didáticas exploratórias, de caráter mais visual e menos formal, com o propósito de promover uma negociação com os estudantes, ao longo das aulas, dos significados dos conceitos de teoria de grupos.¹ Para elaborar essas sequências, tem se baseado principalmente em Carter (2009) e em Farmer (1996).

A metodologia de trabalho adotada nas aulas antes da pandemia foi o trabalho em grupo. Reunidos em grupos, os alunos discutiam entre si e com o professor as questões propostas e suas soluções para essas questões. Tais questões tinham uma estrutura aberta (PONTE, 2003) e, à medida que iam sendo respondidas, o conteúdo se desenvolvia com a intervenção do autor.

O contexto do trabalho remoto não exigiu muitas adaptações dessa dinâmica, uma vez que, na prática, nas aulas presenciais os grupos compartilhavam entre si suas ideias e a turma atuava, portanto, como um único grupo. O que mudou é que esse fenômeno passou a ocorrer de forma remota.²

Como instrumento avaliativo, usamos o portfólio desde o início do semestre letivo. Este pretende ser um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte do estudante, de seu processo de aprendizagem, oportunizando a ele acompanhar o próprio desempenho por meio de uma autoavaliação contínua (VILLAS BOAS, 2012). Os portfólios eram construídos como textos e compartilhados pelos estudantes via ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), onde o professor podia acompanhar de forma individual o seu progresso em relação ao conteúdo. Nesse aspecto, o contexto do ensino remoto não acarretou mudanças, exceto nos prazos de entrega, que se tornaram mais curtos.

No que se segue, o autor apresentará as atividades e as discussões que considera mais relevantes num período em que a maior parte das aulas ocorreram no formato remoto, mas no qual uma parte importante se deu presencialmente. Convém salientar que, no momento da conclusão deste relato, o semestre ainda não havia se encerrado.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ANTES DA SUSPENSÃO DAS AULAS

Antes da suspensão das atividades de ensino, tivemos quatro semanas de aulas presenciais. Nesse período, fizemos uma revisão do conceito de isometria, a partir do qual a noção de grupo foi apresentada como uma lista de movimentos rígidos sobre uma figura plana com as seguintes características: (i) a combinação de dois movimentos quaisquer da lista resulta em

1 A oportunidade de divulgar esse trabalho surgiu ano passado no VII Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática (SHIAM).

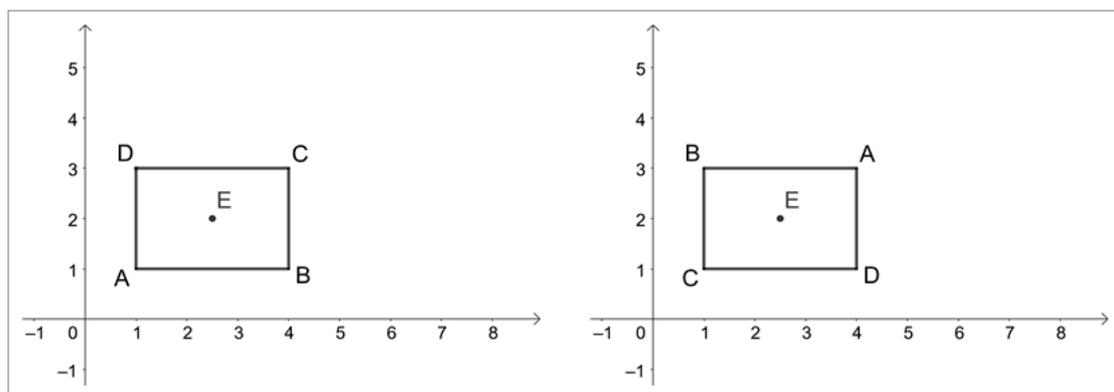
2 Importante ressaltar aqui a boa relação existente entre os estudantes e entre estes e o professor, um elemento que sem dúvida tem contribuído para a aprendizagem e para a permanência dos estudantes diante do momento delicado que estamos vivenciando.

um movimento da lista (propriedade do fechamento); (ii) existe um movimento na lista que deixa a figura inalterada (existência de elemento neutro); (iii) para cada movimento da lista há um movimento simétrico (também chamado de oposto ou inverso), que é o movimento que, quando realizado após o primeiro ou antes dele, deixa a figura com o mesmo aspecto (tamanho, orientação e localização) que tinha antes da realização dos movimentos.

Uma vez fornecida a definição acima e após breve discussão sobre ela com os estudantes, foram apresentadas algumas figuras (um tríscelo, um triângulo isósceles não equilátero, um retângulo não quadrado e um pentágono regular) e proposto que identificassem as simetrias dessas figuras no plano (entendidas como transformações sob as quais a forma, o tamanho, a orientação e a localização da figura no plano eram preservados), construíssem tabelas com todas as combinações possíveis entre essas simetrias e avaliassem, finalmente, se esses conjuntos de movimentos constituem ou não grupos.

Algumas convenções foram estabelecidas para a realização dessa primeira atividade e que seriam seguidas nas próximas. A primeira delas é que dois movimentos seriam considerados a mesma transformação se a figura permanecesse com o mesmo aspecto sob tais movimentos (os vértices da figura, inclusive, não poderiam ser permutados, conforme Figura 1). Outra foi que, para fins de construção das tabelas, a transformação composta entre o movimento da coluna fundamental da tabela e o movimento da linha fundamental (DOMINGUES; IEZZI, 1982), denotado por \circ , seria lida como “o movimento seguido do movimento”, conforme interpretamos “um movimento seguido de outro” como uma composição de duas funções.

Figura 1 – Uma rotação de 90° (e qualquer de seus múltiplos) em torno do centro do retângulo transforma a figura da esquerda na da direita, permutando seus vértices. Por esse motivo, as rotações de 90° e 270° , por exemplo, seriam consideradas transformações distintas



Fonte: Elaborado pelo autor.

As tabelas foram construídas no Microsoft Excel, identificando os movimentos com cores (Figura 2). Desse modo, foi possível identificar o elemento neutro (a linha desse elemento coincide com a linha fundamental da tabela) e verificar quais elementos são opostos entre si (resultam no elemento neutro) e quais grupos são abelianos (simetria das tabelas). Os estudantes nomearam os movimentos como quiseram.

Figura 2 – Tabela de composição das simetrias do pentágono regular construída por um dos estudantes. Ele identificou cinco rotações e cinco reflexões

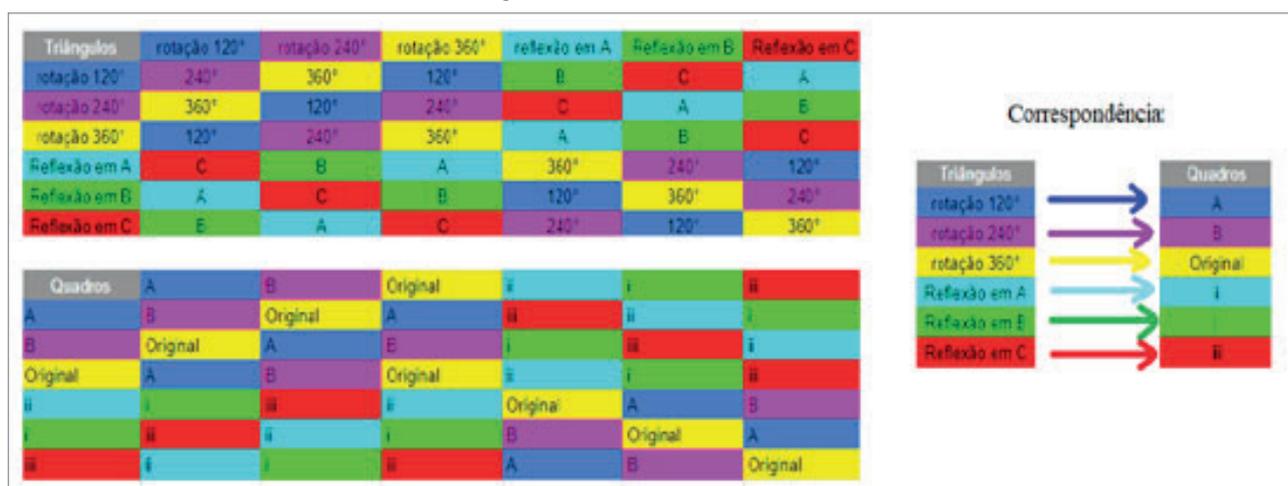
2 c)	movimentos	72° centro	144° centro	216° centro	288° centro	360° centro	reflexão A	reflexão B	reflexão C	reflexão D	reflexão E
	72° centro	144° centro	216° centro	288° centro	360° centro	72° centro	reflexão D	Reflexão E	Reflexão A	Reflexão B	Reflexão C
	144° centro	216° centro	288° centro	360° centro	72° centro	144° centro	Reflexão B	Reflexão C	Reflexão D	Reflexão E	Reflexão A
	216° centro	288° centro	360° centro	72° centro	144° centro	216° centro	Reflexão E	Reflexão A	Reflexão B	Reflexão C	Reflexão D
	288° centro	360° centro	72° centro	144° centro	216° centro	288° centro	Reflexão C	reflexão D	Reflexão E	Reflexão A	Reflexão B
	360° centro	72° centro	144° centro	216° centro	288° centro	360° centro	Reflexão A	Reflexão B	Reflexão C	reflexão D	Reflexão E
	reflexão A	Reflexão C	Reflexão E	Reflexão B	Reflexão D	reflexão A	360° centro	216° centro	72° centro	288° centro	144° centro
	reflexão B	Reflexão D	Reflexão A	Reflexão C	Reflexão E	Reflexão B	144° centro	360° centro	216° centro	72° centro	288° centro
	reflexão C	Reflexão E	Reflexão B	Reflexão D	Reflexão A	Reflexão C	288° centro	144° centro	360° centro	216° centro	72° centro
	reflexão D	Reflexão A	Reflexão C	Reflexão E	Reflexão B	Reflexão D	72° centro	288° centro	144° centro	360° centro	216° centro
	reflexão E	Reflexão B	Reflexão D	Reflexão A	Reflexão C	Reflexão E	216° centro	72° centro	288° centro	144° centro	360° centro

Fonte: Elaborado pelo autor.

A atividade seguinte, inspirada em Carter (2009), explorou os conceitos de grupo simétrico e isomorfismo a partir de duas questões. Na primeira questão foi proposto: “Imagine uma parede com três quadros que você está trocando de lugar entre si, a fim de conseguir a configuração que mais lhe agrade. Considere os seguintes movimentos: (i) trocar o quadro da esquerda com o do meio; (ii) trocar o quadro da direita com o do meio; (iii) trocar o quadro da esquerda com o da direita. Com apenas esses três movimentos temos um grupo? Se não, quais outros movimentos você incluiria na lista de movimentos a fim de que essa lista constituísse um grupo?” O enunciado da segunda questão era “Determine o grupo das simetrias de um triângulo equilátero ABC. Que relações existem entre esse grupo e o da questão anterior? Explique.”

Os alunos não tiveram dificuldade em identificar que mais três permutações dos quadros eram necessárias para a constituição de um grupo na primeira questão – nas palavras de um deles, “(iv) movimento neutro, (v) deslocar todos os quadros para a esquerda e (vi) deslocar todos os quadros para a direita” – e perceberam facilmente que havia um “paralelo” entre essas permutações dos quadros e as simetrias do triângulo, que permutam os vértices da figura. Ao construírem as tabelas de composição dos dois grupos, perceberam que elas coincidem, identificando transformações correspondentes com as mesmas cores (Figura 3).

Figura 3 – Isomorfismo “natural” percebido pelos estudantes entre os dois grupos. Esse estudante está chamando a permutação identidade de “Original” e as outras duas permutações incluídas na questão dos quadros de A e B



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para concluir essa atividade, solicitei a eles que pesquisassem por definições do conceito de isomorfismo, tentando identificar nessas definições o que estavam enxergando nas tabelas. Abaixo segue a explicação de dois estudantes sobre a atividade, conforme expuseram em seus portfólios:

No lado direito das tabelas encontra-se as correspondências termo a termo do grupo dos triângulos e dos três quadros, enquanto nas tabelas os termos que se correspondem possuem a mesma cor. Percebemos que suas combinações presentes entre $a_{1,1}$ e $a_{6,6}$ também possuem as mesmas cores isto é, se chamarmos os elementos da tabela Triângulos de $a_{i,j}$ e da tabela Quadros de $a'_{i,j}$ temos que $a_{1,1}$ mantém a correspondência com $a'_{1,1}$ estabelecida previamente, estando representadas pelas mesmas cores. Isso ocorre com cada elemento da tabela, como vemos na Figura 11. Esses dois grupos são chamados Isomorfos, o que significa que eles possuem a mesma estrutura. Em uma definição mais formal, um isomorfismo de grupos é uma função entre dois grupos que gera uma correspondência biunívoca entre os elementos de ambos respeitando-se as operações de cada grupo (ou equivalências entre as operações).

Com isso, concluímos que esses grupos são isomorfos, ou seja, tem a mesma estrutura. Definimos também que isomorfismo de grupos é uma função entre dois grupos que gera uma correspondência biunívoca entre os elementos de ambos, respeitando-se as operações de cada grupo, ou seja, respeitando as equivalências entre as operações. Assim, conclui a atividade 2 que foi bem legal, pois pude construir as duas tabelas e perceber as correspondências entre cada movimento e entender o que é o isomorfismo entre grupos.

Essa foi a última atividade realizada antes que as aulas fossem suspensas. Nesse momento, os estudantes já haviam entregado a primeira versão dos seus portfólios, cujas devolutivas logo providenciei. As duas figuras anteriores e as próximas foram extraídas desse material.

AS ATIVIDADES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Cinco meses depois, já em agosto, as aulas foram retomadas em nosso *campus*, no formato remoto em virtude da pandemia provocada pelo Covid-19. Com pouco tempo disponível desde a aprovação pelo Conselho de *campus* da retomada das atividades de ensino até o reinício efetivo das aulas, o autor optou por continuar com as atividades anteriormente planejadas, adaptando-as ao novo formato, visando dar sequência à metodologia que vinha utilizando.

Felizmente, todos os alunos tinham condições de participar de aulas síncronas, assim pudemos retomar as discussões que vínhamos fazendo anteriormente à interrupção das aulas. Começamos com uma aula síncrona via Microsoft Teams³ toda semana para conversar sobre as atividades, ampliando para dois encontros semanais posteriormente.

Precisávamos cumprir quinze semanas em apenas oito⁴, conforme o novo calendário aprovado, assim tivemos que acordar um conjunto de atividades não simultâneas. Permanecemos com o portfólio como instrumento de avaliação, cujo processo de elaboração pelos estudantes já era conduzido de forma assíncrona antes.

Não foi fácil retomar de onde paramos, assim uma breve revisão na primeira aula síncrona foi necessária, mas ainda no mesmo dia o autor sugeriu que pensassem em outras bijeções entre os grupos das permutações dos quadros e das simetrias dos triângulos (Figura 4). Mantendo a tabela do grupo das simetrias do triângulo, e refazendo a tabela do grupo das permutações dos quadros conforme as novas correspondências, era possível verificar quais destas eram isomorfismos quando as tabelas dos dois grupos coincidissem.

³ No Microsoft Teams é possível gravar as aulas. Assim, se algum aluno não podia participar em determinado dia, poderia acompanhar o que havia sido discutido posteriormente na gravação. Essa foi uma das razões para a escolha dessa plataforma, que estava disponível gratuitamente aos estudantes e docentes por meio de um convênio entre a Microsoft e o IFSP.

⁴ O curso está organizado em dezenove semanas.

Figura 4 – Algumas das correspondências que foram feitas entre os dois grupos, conforme indicado por um estudante. Aqui ele identifica quais são e quais não são isomorfismos, embora não tenha se expressado corretamente ao registrar “não isomorfos”. Esse registro motivou uma intervenção do professor

Triângulos	Quadros		Triângulos	Quadros		Triângulos	Quadros
rotação 120°	D		rotação 120°	E		rotação 120°	E
rotação 240°	E		rotação 240°	D		rotação 240°	D
rotação 360°	N		rotação 360°	N		rotação 360°	N
Reflexão em A	E-D		Reflexão em A	E-D		Reflexão em A	E-M
Reflexão em B	E-M		Reflexão em B	D-M		Reflexão em B	D-M
Reflexão em C	D-M		Reflexão em C	E-M		Reflexão em C	E-D
primeira:	isomorfismo		segunda:	isomorfismo		Oitava:	isomorfismo
Triângulos	Quadros		Triângulos	Quadros			
rotação 120°	D		rotação 120°	D			
rotação 240°	E-D		rotação 240°	E-D			
rotação 360°	E-M		rotação 360°	N			
Reflexão em A	D-M		Reflexão em A	D-M			
Reflexão em B	N		Reflexão em B	E-M			
Reflexão em C	E		Reflexão em C	E			
terceira:	Não isomorfos		Quinta:	Não isomorfos			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa atividade, além de possibilitar uma revisão do conteúdo, permitiu aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito do conceito de isomorfismo. Perceberam, por exemplo, que pode haver mais do que um isomorfismo entre dois grupos, embora nem toda correspondência biunívoca entre ambos seja um isomorfismo. O relato a seguir aparece no portfólio de um terceiro aluno, fazendo também menção ao retorno das aulas no formato remoto:

Bom, as outras atividades propostas vieram cheias de desafios para serem realizadas, com todo esse caos que está acontecendo mundo a fora, chegou a vez do Instituto Federal se adaptar as novas práticas de aprendizagem à distância, assim o professor sugeriu que criássemos uma equipe na plataforma Microsoft Teams, onde aconteceriam nossas aulas e assim foi feito, começamos as nossas aulas on-line dessa disciplina na plataforma proposta, assim nos adaptamos um pouco com ela para que pudéssemos realizar a primeira atividade proposta em grupos, ela consistia em alternar as combinações na tabela do triângulo e na dos quadros que havíamos construído e assim fazer alterações entre as correspondências que gerassem um isomorfismo de grupos, foi então que, ao realizar a atividade, depois muitas tentativas com muitas combinações percebemos que para que os grupos fossem isomorfos nós só podíamos fazer correspondências como, alternar as correspondências de reflexão e movimentos i, ii e iii e também que o elemento neutro precisaria estar relacionado a rotação 360°.

Também reconheceram algumas propriedades dos isomorfismos, conforme se pode perceber no relato acima. Notaram, por exemplo, que as correspondências que são isomorfismos

associam o elemento neutro de um grupo ao do outro grupo (as três correspondências de cima, na Figura 4), embora essa propriedade não seja suficiente para caracterizar um isomorfismo (quinta correspondência, Figura 4).

Em uma aula posterior, discutimos o conceito de subgrupo. O autor solicitou aos estudantes que buscassem identificar os subgrupos dos grupos investigados em atividades anteriores. Essa atividade (assíncrona) fê-los perceber a propriedade expressa pelo teorema de Lagrange (a ordem do subgrupo é divisor ordem do grupo), mas aparentemente isso não foi tão marcante, haja vista que apenas três estudantes a mencionaram em seus portfólios.

As primeiras ideias sobre o teorema de Cayley foram exploradas ao mesmo tempo que essa atividade. O autor propôs aos estudantes que construíssem a tabela de composição do grupo das simetrias do quadrado e que comparassem esse grupo com o das permutações de 4 objetos, aproveitando para introduzir os conceitos de grupo simétrico e de grupo diedral. Perceberam então que havia um isomorfismo entre o grupo das simetrias e um subgrupo do grupo simétrico de grau 4, conforme Figura 5.

Figura 5 – Isomorfismo entre o grupo diedral de ordem 8 e subgrupo do grupo simétrico de grau 4, conforme registrado por estudante em seu portfólio

Simetria do Quadrado	ABCD	Correspondência	Permutações Quadros	ABCD
Rotação 90°	DABC	→	D	Todos para direita
Rotação 180°	CDAB	→	A-C/B-D	Trocar A com C e B com D
Rotação 270°	BCDA	→	E	Todas para a esquerda
Rotação 360°	ABCD	→	N	Neutro
Reflexão J	BADC	→	A-B/C-D	Trocar A com B e C com D
Reflexão M	ADCB	→	B-D	Trocar B com D
Reflexão K	DCBA	→	A-D/B-D	Trocar A com D e B com D
Reflexão L	CBAD	→	A-C	Trocar A com C

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa atividade foi interessante não apenas pelos conceitos de teoria dos grupos que possibilitou discutir – fornecendo um contexto anteriormente explorado pelos estudantes para essa discussão –, mas também pela conexão com um conteúdo de matemática que é abordado na educação básica: permutações.

Embora uma associação mais estreita entre funções e permutações não tenha sido feita pelos estudantes, conforme o exame de seus portfólios assim o revela, a partir das duas questões da Figura 6, adaptadas de Carter (2009) e Livio (2008), respectivamente, foi possível aprofundar o conceito de função ao mesmo tempo em que os de grupo e isomorfismo.

Figura 6 – Questões sobre grupos e isomorfismos

1. Considere dois interruptores de luz posicionados lado a lado em uma parede, conforme ilustração abaixo, e as seguintes ações sobre eles: (i) acionar o interruptor de cima; (ii) acionar o interruptor de baixo; (iii) acionar ambos os interruptores; (iv) não fazer nada com os interruptores. Esse conjunto de ações constitui um grupo? Explique.

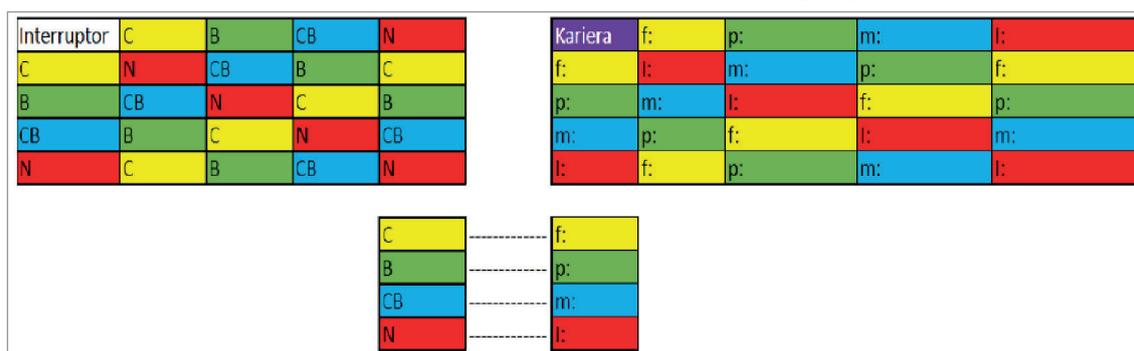


2. Os kariera são um grupo aborígine da Austrália cujas relações de parentesco seguem regras muito rígidas. Cada kariera pertence uma só de quatro classes: banaka (A), karimera (B), burung (C) ou palyeri (D). Um banaka só pode se casar com um burung e um karimera só pode se casar com um palyeri. Por outro lado, os filhos de um homem banaka e uma mulher burung são palyeri, os filhos de um homem burung e uma mulher banaka são karimera, os filhos de um homem karimera e uma mulher palyeri são burung, os filhos de um homem palyeri e uma mulher karimera são banaka. Desse modo, na estrutura social dos kariera há (i) uma regra para o casamento, (ii) uma regra para a paternidade e (iii) uma regra para a maternidade. Pensando nessas regras como funções, a regra (i) pode, por exemplo, ser identificada com a função $f : X \rightarrow X$ tal que $X := \{A, B, C, D\}$ e $f(A) = C$, $f(B) = D$, $f(C) = A$ e $f(D) = B$. A função f pode ser representada pela notação, mas conveniente, $\begin{pmatrix} A & B & C & D \\ C & D & A & B \end{pmatrix}$, isto é, $f := \begin{pmatrix} A & B & C & D \\ C & D & A & B \end{pmatrix}$. Tendo em vista essas considerações, faça o que se pede:
- Usando a abreviatura acima, escreva as outras duas regras (ii) e (iii) como funções p e m , respectivamente, sobre o conjunto X .
 - O conjunto das funções f , p , m e I , em que I designa a função identidade sobre X , constitui um grupo? Explique. Se sim, verifique se esse grupo é isomorfo ao da questão anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além de introduzir o conceito de grupo de Klein a partir dessas duas questões, o autor pode explorar um pouco mais com os estudantes a ideia de grupos isomorfos como situações que compartilham a mesma estrutura algébrica. Assim, embora situações completamente distintas à primeira vista, revelaram ser descritas pelo mesmo grupo após análise feita pelos alunos (Figura 7).

Figura 7 – Imagem produzida por estudante, onde fica evidente o isomorfismo entre os dois grupos



Fonte: Elaborado pelo autor.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A prática como componente curricular, componente obrigatório dos cursos de licenciatura, é abordada ao longo de todo o processo formativo pelos componentes curriculares de conteúdo matemático do curso de Licenciatura em Matemática do IFSP de Bragança Paulista.

Foi acordado entre professor e estudantes no início do semestre que a discussão sobre a prática não iria ocorrer à parte da discussão sobre o conteúdo de álgebra. Assim, algumas questões relacionadas concomitantemente a esse conteúdo, ao seu ensino e à prática do professor que ensina matemática foram propostas nas primeiras semanas de aula.

Por exemplo, ao mesmo tempo em que as discussões sobre o conceito de simetria e a linguagem dos grupos para descrevê-las ocorria nas aulas, os estudantes pesquisaram, a pedido do professor, as recomendações para o ensino do conceito de simetria na Base Nacional Comum Curricular.

Mas foi dentro da realidade do ensino remoto que uma proposta de discussão mais robusta sobre a prática e suas conexões com o conteúdo foi proposta. Como parte das atividades assíncronas, foi combinado com os estudantes a leitura e discussão do livro “Álgebra para a formação do professor: explorando os conceitos de equação e de função” (RIBEIRO; CURY, 2015). Acordamos a leitura de um capítulo por semana desse livro, que estava disponível para os alunos na biblioteca virtual. As discussões ocorreram por meio de fóruns no Moodle.

Abaixo segue um dos comentários feitos pelos estudantes nesses fóruns:

Logo no início do capítulo algumas dúvidas que tinha sobre a disciplina foram de certa forma esclarecidas... No início estava esperando cálculos enormes com diversas incógnitas, mas com o decorrer dos conteúdos vi que seria mais do que isso, o livro ao descrever as definições de álgebra por alguns autores já mostra a quantidade de conteúdo que ela abrange. Outra impressão que tive com este capítulo foi de que, não é nenhuma novidade que a maneira que a matemática é ensinada é rasa, carregada na maioria das vezes de resoluções mecânicas, mas as vezes ainda me surpreendo com isso! Ao começar com as definições de funções e equações percebi

alguns significados para ambos que eu não atribuiria sem ajuda ou consulta. Por fim, gostei da parte que eles explicam que entender um conceito leva certo tempo e durante esse tempo podem sofrer alterações, na minha opinião dentre vários motivos, esse seria um para pensarmos em ensinar matemática dando significados que façam sentido no cotidiano do/a estudante.

O estudante está se referindo no início do seu comentário à disciplina Introdução à Álgebra Moderna. Assim, ele estabelece uma conexão com a crítica feita no livro sobre a forma como a álgebra costuma ser ensinada (muitas vezes de forma mecânica e desprovida de significado) e o modo significativo que estava sendo abordada no componente curricular. Nota-se também no seu discurso o reconhecimento dos pressupostos que estavam norteando o trabalho realizado pelo autor quando menciona o processo de entendimento dos conceitos. Está, portanto, problematizando a prática do professor formador (autor deste relato), indo além de uma relação do tipo mestre-aprendiz tradicional que, segundo Lins (2005), não é suficiente para a formação do professor.

O comentário de um colega reforça uma percepção crítica da turma em relação à prática do formador:

Acho interessante a forma como o professor aborda esse componente. Escrevi no meu portfólio, por exemplo, que também não estava entendendo onde o professor queria chegar, mas percebi que mesmo ainda não sabendo onde ele chegaria (não acabou o conteúdo ainda kkkk) a formação de grupo, depois de um tempo, começou a se generalizar e não ficar apenas no trisceles, depois foi pro triângulo, em uma formação de quadros e posteriormente chegamos a um grupo simétrico de grau 4, mas ainda usamos os conceitos aprendidos em casos específicos.

Acima ele menciona o conceito de grupo simétrico, explorado a partir do problema da permutação dos quadros.

O comentário de um terceiro estudante chama atenção para o fato de que as discussões sobre isomorfismos e correspondências estavam ampliando o seu conhecimento sobre funções, o que revela uma aproximação entre a matemática superior e a da educação básica em seu processo formativo:

Tinha o mesmo pré conceito sobre essa disciplina. Apesar de não ter procurado saber qual era a ementa, imaginava uma disciplina com muitas contas e tenho me surpreendido com os conteúdos que estamos estudando até agora e muito mais com a ideia de como ela nos faz pensar e refletir sobre a construção das funções.

AULAS MAIS EXPOSITIVAS NAS ÚLTIMAS SEMANAS

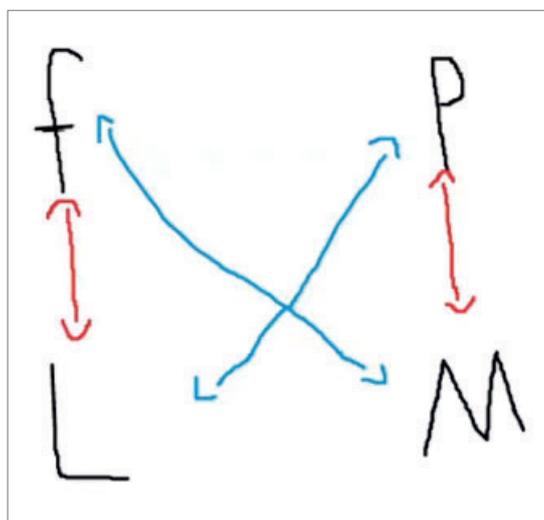
Nas últimas semanas uma abordagem mais expositiva do conteúdo passou a ser utilizada pelo autor. Assim, no lugar de iniciar a discussão do conteúdo a partir de um grupo de

questões de caráter mais aberto, os conceitos eram apresentados pelas suas definições e as questões eram basicamente exercícios.

A despeito das características mais exploratórias das primeiras atividades, o autor considera que mesmo assim foi possível continuar a abordar de forma significativa os conteúdos porque as ideias centrais da teoria de grupos já haviam sido estabelecidas por essas atividades.

Assim, quando uma definição mais ampla de grupo foi apresentada, abrangendo grupos numéricos e infinitos, o autor não notou muitas dificuldades em relação à sua compreensão, mas as questões propostas, a pedido dos alunos, foram feitas em grupo e com a supervisão síncrona do professor. O mesmo ocorreu com questões relacionadas a outros temas que foram apresentados expositivamente, como grupos gerados e diagramas de Cayley (Figura 8).

Figura 8 – Atividade síncrona na qual os estudantes, usando recursos do Microsoft Teams, trabalharam coletivamente na construção do diagrama de Cayley do grupo da estrutura social kariera (grupo de Klein)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como dito anteriormente, quando este relato foi escrito o semestre não havia terminado. Assim, o autor ainda não havia desenvolvido demonstrações de algumas propriedades de grupo com os estudantes, nem introduzido outras estruturas algébricas, como as de anel e corpo, também previstas na ementa da disciplina. Essa parte costuma ser abordada de forma mais expositiva pelo autor – que proporciona espaços para que os alunos façam em grupo algumas provas por si mesmos – e é deixada mais para o final das atividades, com os conceitos de teoria de grupo mais formalizados, por isso terá que ser apresentada em um outro relato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto neste relato, as atividades de ensino relacionadas ao componente curricular Introdução à Álgebra Moderna têm sido já há algum tempo conduzidas segundo uma abordagem mais exploratória e menos formal, a partir dos conceitos de teoria de grupos,

incentivando os alunos a trabalharem em equipe e a se posicionarem criticamente em relação ao conteúdo e à prática docente.

Nessa perspectiva, o conteúdo não começa pelas definições, mas por questões que buscam levar ao reconhecimento de padrões pelos estudantes, que progressivamente formalizam os conceitos com a intervenção do professor. Em alguns momentos, a abordagem é expositiva, mas os espaços de trabalho em equipe e exposição do conteúdo se alternam, conforme o perfil da turma e a forma como a aprendizagem se desenvolve.

A avaliação individual se dá através do portfólio, um instrumento que atribui mais responsabilidade ao futuro professor em relação a seu processo formativo, ao mesmo tempo que lhe permite experimentar práticas avaliativas diferenciadas nesse processo.

Não se trata, portanto, de uma estratégia de ensino remoto, mas de uma metodologia que tem sido experimentada pelo autor e cuja eficácia foi colocada à prova no contexto de tal ensino. Embora os resultados tenham se mostrado, no geral, satisfatórios, alguns pontos merecem atenção.

A realidade social dos estudantes que cursam a disciplina é bastante heterogênea e a pandemia tem afetado as pessoas de diferentes maneiras, o que, mesmo em uma abordagem menos formal do que se costuma desenvolver em um curso de álgebra abstrata, acaba por comprometer a aprendizagem. Reflexo disso são as dificuldades que alguns manifestaram em seus portfólios ao tentar articular as ideias desenvolvidas nas atividades ou mesmo a pouca participação de alguns nas aulas síncronas, embora as ausências tenham sido praticamente inexistentes.

Outro elemento a ser considerado é o desgaste provocado pelo fato de os estudantes estarem cursando outros componentes curriculares e, portanto, tendo que fazer as atividades de várias disciplinas num curto espaço de tempo. O depoimento de um aluno em seu portfólio expõe bem a situação na perspectiva dos discentes:

Quando foi tomada a decisão que o calendário voltaria da maneira que voltou (com os dias letivos reduzidos) eu não gostei nenhum pouco, demonstrei minha indignação na reunião com a diretoria... Imaginei como seria difícil nos adaptarmos ao ensino remoto ao mesmo tempo que tínhamos que dar conta do conteúdo. E está sendo muito difícil, na maioria dos dias me sinto sobrecarregada, percebo também o meu privilégio de não precisar trabalhar e poder me dedicar apenas aos estudos, não ter filhas ou filhos ou pais que dependem dos meus cuidados, além de ter acesso bom a internet e equipamentos eletrônicos. Ao que observo essas são as maiores dificuldades que o momento está trazendo a alguns colegas.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus tem imposto, pois, um enorme desafio às instituições de ensino e aos profissionais do magistério, que precisaram se reinventar para tentar promover a aprendizagem de seus estudantes diante de uma situação bem delicada.

Não há garantias, contudo, de que os conteúdos das nossas disciplinas serão aprendidos, permanecendo apenas a certeza da lição de que não seremos mais os mesmos daqui por diante.

REFERÊNCIAS

CARTER, N. **Visual group theory**. Washington, DC: Mathematical Association of America, 2009.

DOMINGUES, H. H.; IEZZI, G. **Álgebra moderna**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1982.

FARMER, D. W. **Groups and symmetry: a guide to discovering mathematics**. [Providence, RI]: American Mathematical Society, 1996.

LINS, R. C. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas licenciaturas em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18 p. 117-123, jun. 2005.

LIVIO, M. **A equação que ninguém conseguia resolver**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PONTE, J. P. M. Investigar, ensinar e aprender. *In: Actas do ProfMat*. Lisboa: APM, 2003. p. 25-39.

RIBEIRO, A. J.; CURY, H. N. **Álgebra para a formação do professor: explorando os conceitos de equação e de função**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VINNER, S. The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. *In: TALL, D. Advanced mathematical thinking*. New York: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 65-81.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA:

**perspectivas de professores do Ensino
Fundamental e Médio no Estado do Paraná**

Tatyane Caruso Fernandes
Natália Bueno
Gabriela Parro

RESUMO

A pandemia mundial do novo coronavírus Sars-CoV-2 trouxe diversas consequências para a sociedade, dentre elas, a necessidade do ensino remoto emergencial, no intuito de manter o distanciamento social. Professores e estudantes precisaram se adaptar a uma nova rotina sem precedentes, e ainda não sabemos de que forma isso irá impactar a qualidade do ensino. Para refletir sobre tais impactos, essa pesquisa, feita com professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas do Paraná, através de questionário aberto, objetiva debater os pontos positivos e negativos do ensino remoto, refletindo de forma crítica sobre a desigualdade de acesso e oportunidades por parte dos estudantes das mais diversas camadas sociais. Verificou-se que, apesar do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação, ainda falta preparo de docentes, estudantes e familiares, assim como políticas públicas que promovam acesso a um ensino remoto de qualidade para todos.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias da Informação e Comunicação. Equidade. Construtivismo.

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo coronavírus se alastrando rapidamente, pelo mundo todo e, as medidas de distanciamento social a fim de conter a doença, a educação no Brasil precisou se adaptar a um novo cenário, nunca antes pensado. Professores e estudantes tiveram, bruscamente, que modificar profundamente as relações sociais e a maneira como o processo de ensino e aprendizagem se dá.

Todavia, em um país delineado por grandes diferenças sociais e econômicas, no qual 48% da população sequer tem coleta de esgoto, e onde uma em cada quatro pessoas não possui acesso à internet (IBGE, 2020), essa transformação está longe de atingir ideais de uma educação de qualidade para todos.

De acordo com o Artigo 205 da Constituição brasileira, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Porém, o questionamento que aflige muitos professores, famílias e estudantes, é como promover esse acesso, num momento tão delicado.

Levando tudo isso em conta, esta pesquisa objetiva investigar, do ponto de vista dos professores de ensino Fundamental e Médio, quais as vantagens e desvantagens do ensino remoto em tempo de pandemia, e suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem neste cenário.

DESENVOLVIMENTO

VYGOTSKY E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

De acordo com os estudos da neurociência, para Cunha e Heckman (2007) existe influência significativa associada aos primeiros anos de educação infantil, que permitem o desenvolvimento da formação cerebral, por meio das habilidades desenvolvidas pela criança durante o período de ensino.

Para compreender como as habilidades da criança são desenvolvidas em conciliação com a aprendizagem, adentra-se na teoria de Lev Vygotsky *apud* Zófili (2006) que, por toda sua jornada como psicólogo, permeia os caminhos da educação, enfatizando a importância do processo social dentro desta.

A comparação é simples, porém, significativa. Tem-se o nascimento de uma criança, e durante a sua jornada entre seus familiares, este ser passa a desenvolver habilidades, tais como as dos seus entes, e absorver da mesma cultura, até esse momento de seu desenvolvimento, não existe somatório de conhecimento, apenas replicação.

A base está formada, todavia, assim como no processo gestacional, no decorrer do período é necessário que avanços ocorram, para que o desenvolvimento cerebral atinja seus potenciais e, nesse momento, pode-se relacionar os focos estudados pelo psicólogo Vygotsky. Assim como a base da criança foi formada pela sua interação familiar, o raciocínio avançado será transmitido através da interação social com outras culturas, a escola.

A teoria não relata com discrepância os casos em que crianças possuem a capacidade e intelecto para desenvolvimento individual, porém enaltece a eficácia do método baseado em interação social, enfatizando o momento de troca de conhecimento.

As atividades das escolas apresentam, para Vygotsky, teor de aprendizado além do conteúdo dos livros, estas devem trazer consigo significado de orientação para autocontrole interno (signos) e expandir para o controle externo (instrumentos), formando seu intelecto para viver em uma sociedade com características diferentes, comparadas às de seus familiares.

Os signos atuam na memória das crianças, ou seja, são significados que irão marcar momentos em sua vida, e criar as melhores ações para determinada situação. Já os instrumentos,

estão associados com o caráter investigativo das crianças, é o método que evidencia as explicações dos questionamentos delas.

Outra definição estudada por Vygotsky e muito citada por pesquisadores, é a relação indivíduo-sociedade. O psicólogo atribuía um papel dominante às relações sociais nesse processo. Segundo ele, a atividade mental é estritamente humana e resultante da aprendizagem social e das relações sociais, e o aprendizado perpassa através da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. O estudo da teoria sócio-histórica diz que o ser humano só se desenvolve através da aprendizagem, e que essa aprendizagem se dá devido ao meio no qual o sujeito está inserido. Para Vygotsky, a formação do indivíduo se dá numa relação retórica entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Na perspectiva vygotskiana, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados entre si desde o nascimento da criança. É através da interação com o meio físico e social que as crianças são capazes de realizar uma série de aprendizados. As características individuais como o modo de agir, pensar, sentir, ter conhecimentos, visão de mundo, etc, também dependem da interação do ser humano com o meio físico e social.

Já em relação ao papel escolar no processo de desenvolvimento do sujeito, de acordo com Vygotsky, o ensino escolar desempenha um papel de importância na formação dos conceitos geral e científicos em particular. A escola proporciona às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que elas não possuem ou não vivenciam diretamente.

Vygotsky ainda ressalta que é necessário que o ambiente escolar desafie, exija e estimule o intelecto do aluno, para que, dessa forma, haja uma aprendizagem efetiva. Caso esses requisitos não forem cumpridos, esse processo poderá se atrasar ou até mesmo não se completar, e o aluno não conseguirá alcançar estágios mais elevados do raciocínio. Portanto, para Vygotsky, o pensamento conceitual é alcançado principalmente pelo contexto que o indivíduo se insere e não somente do esforço individual deste.

Da mesma forma, são vários os estudos feitos sobre a educação a partir da visão Piagetiana e sua importância para a educação em ciências. Para Stoltz (2012), o modelo de aprendizagem construtivista de Piaget é baseado no conceito de estrutura cognitiva e enfatiza que a criança somente se idealiza em interação com o ambiente. Segundo Piaget, a inteligência surge através do processo de interação. Isso porque toda a parte do desenvolvimento da cognição, que compreende as diferentes atividades da mente humana como memória, percepção, imagem mental, raciocínio, entre outras, surge por meio do convívio, contato, comunicação da pessoa com o meio físico e social.

A partir do estudo construtivista de Piaget apud Treviso e Almeida (2014), sugere-se que a construção da nossa inteligência não acontece de forma isolada e segmentada, mas sim por meio da integração do que é assimilado. Dessa forma, um fator de suma importância para o desenvolvimento da inteligência estudado por Jean Piaget, é a transmissão e a interação social. Esses elementos implicam a necessidade da experiência social com pessoas para que a desenvolvimento cognitiva da criança ocorra. Para o biólogo, se os indivíduos não passarem

por essa experiência, logo será um ato de adestramento e não educação, distorcendo a ideia de uma escola democrática.

A respeito da educação escolar, a ideia da mediação do conhecimento ser realizada por outros indivíduos, como professores e tutores, é muito defendida por Piaget e vários outros pesquisadores. Isso porque, assente-se que o professor possui um papel importante e decisivo no que condiz o processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido.

Muitos estudos sobre educação e pedagogia, de acordo com Stoltz (2008) reforçam a ideia de o professor resgatar o conhecimento prévio que o aluno já possui, para, a partir disso, fazê-lo refletir acerca do conhecimento trabalhado. Para Piaget, faz-se necessário que o aluno interaja com o conhecimento científico, relacionando-o com o que já sabe, construindo, dessa forma, uma nova compreensão dos conhecimentos. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, uma vez que, através de diferentes atividades que envolvem problemas e desafios, ele contribui para a construção do conhecimento do aluno.

A construção da autonomia do aluno na visão de Piaget, segundo Treviso e Almeida (2014) deve ser acompanhada pelo professor e por demais alunos, os quais apresentam novas reflexões que auxiliam na busca desta. A relação com outros estudantes é uma ferramenta importante, sendo que, a partir disso, o sujeito consegue trocar experiências e construir novas reflexões que contribuem para sua autoconstrução e apropriação do conhecimento. É através do conflito e comparação com a diferença do outro, que o ser humano consegue estabelecer o seu desenvolvimento, uma vez que a interação não pode ser vista de forma isolada.

ENSINO REMOTO VERSUS CONSTRUTIVISMO

Diante do cenário complexo que se vive no momento, com uma pandemia que assola diversos países, ações governamentais buscam solucionar o problema da impossibilidade de se frequentar escolas. Todavia, acredita-se que a simples transposição das aulas tradicionais para os meios tecnológicos, por meio de aulas televisionadas, por exemplo, não configura um ensino de qualidade.

A figura 1 representa esquematicamente a maneira como o ensino à distância têm funcionado no Brasil.

Figura 1 – representação esquemática EaD



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Para Kenski (2010), práticas educacionais elaboradas e impostas por agentes que desconhecem a realidade das escolas, acabam por ser ineficazes pois, sua operacionalização não condiz com a realidade prática dos espaços educacionais aos quais se dirigem. Isso resulta em incongruências nos projetos, com currículos inadequados e recursos didáticos padronizados, que não levam em conta as particularidades tanto regionais, quanto de cada educando, deixando de lado suas necessidades concretas de ensino.

A mesma autora ainda critica o modo como projetos relacionados ao ensino à distância apresentam um entusiasmo ao uso político, justificado pelo grande número de pessoas atingidas, sem explicitar qualidade nos resultados.

Nonato (2013) discorre sobre diversas vantagens do ensino à distância, salientando a flexibilidade de horários e ritmo de estudos. Porém, também afirma que é necessário haver o hábito de estudo independente, já que essa modalidade requer disciplina. Para isso é preciso ter cuidado pois, talvez, nossos alunos, na faixa etária em que se encontram, não tenham a autodisciplina necessária para criar uma rotina de estudos sozinhos.

No cenário atual, ainda podemos refletir sobre essa questão. Atingir um maior número de pessoas em detrimento da qualidade de ensino, seria de fato um avanço? Transmitir vídeo aulas para crianças e adolescentes pode promover uma aprendizagem significativa?

Zófilo (2006), assim como outros autores, defende que um ensino de qualidade não se resume a apenas transmitir conhecimentos, é importante que também haja uma construção crítica dos mesmos. Que o estudante compreenda que todos os indivíduos merecem felicidade e dignidade, e que é dever da sociedade como um todo lutar para atingir esses objetivos. Será

que aulas a distância, em etapas da formação inicial do estudante, conseguem atingir esse objetivo? Ir além da simples transmissão de conceitos?

São questionamentos que ainda não conseguimos sanar, todavia a reflexão, nesse momento, se faz de suma importância.

Uma construção crítica do conhecimento, de acordo com Zófilo (2006), deve englobar qualidades como: consciência de seu entorno (comunidade, sociedade, mundo); estímulo do pensamento crítico; diálogo crítico entre os participantes; aprendizagem significativa, crítica, emancipatória e comprometida com o bem-estar coletivo; consciência do papel do cidadão na sociedade. Levar em conta todos esses aspectos não é uma tarefa fácil, quando se fala de ensino remoto.

Além de todas essas questões, ainda é preciso pensar na equidade dentro desse processo. A premissa de que mais pessoas podem ter acesso à educação pode, de certa forma, ser válida para a EaD, contudo, no ensino remoto na época de pandemia, isso nem sempre se mostra verdadeiro.

Patto (2013) aponta para o modo como determinadas instituições disfarçam de inclusão, uma prática que na realidade é excludente. Algumas vezes, o EaD é defendido sob o viés do acesso à educação, por parte de pessoas que não poderiam frequentar uma faculdade presencial, por exemplo, contudo, a lógica mercantilista apenas tem interesse em aumentar o número de vagas, sem precisar modificar a infraestrutura ou contratar mais profissionais. Dentre as críticas apontadas pela autora, destaca-se o aligeiramento dos conteúdos, fragmentação do processo de ensino e a transformação da educação em mercadoria.

Da mesma forma, o ensino remoto não atinge de forma igualitária todos os alunos. Há que se levar em consideração não apenas a falta de acesso à tecnologia, mas também as condições familiares a que o estudante está submetido, tendo que estudar em casa, muitas vezes sem um ambiente adequado para se concentrar, e sem uma rotina de estudos para seguir.

Em contrapartida, para a mesma autora, os argumentos a favor desse tipo de ensino costumam ser rasos e de senso comum.

Como regra, nenhuma reflexão sobre história, sociedade e relações de poder; sobre a ciência e a técnica como ideologia; sobre a política educacional numa sociedade de classes; sobre a cultura e os meios de comunicação de massa nas sociedades administradas; sobre o conceito de formação educacional; sobre a relação professor-aluno – temas que não podem ser desconsiderados pelo Estado quando se trata de pensar a democratização do ensino e as possibilidades e os limites de sua realização. (PATTO, 2013, p. 308)

Desta forma, os entusiastas das novas tecnologias e das metodologias inovadoras como meio de salvação para a educação, fecham os olhos para problemas estruturais na sociedade brasileira, marcada pelas desigualdades sociais e mecanismos que as perpetuam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa foi qualitativa (interpretativa), definida por Erickson (1986), como um tipo de investigação que prima pelos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, bem como suas ações e interações no contexto em que se inserem e na reflexão e exposição de tais significados por parte do pesquisador.

O contexto também tem papel de destaque nesse tipo de pesquisa, ao buscar analisar criticamente cada significado dentro de seu contexto (Moreira, 2003). Deve existir uma reflexão permanente de como os dados representam os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação e currículo para os indivíduos envolvidos.

Quanto ao delineamento, este trabalho se classifica como um Estudo de Caso, que segundo Rosa (2013), é um tipo de pesquisa recomendável ao analisar situações complexas, não buscando a generalização, mas sim a especificidade da situação concreta. Algumas das características do estudo de caso, que se aplicam à esta pesquisa são: ênfase na interpretação em contexto, representação dos diferentes pontos de vista presentes em uma situação social, e análise da experiência de outros.

O instrumento de coleta utilizado foi questionário aberto, aplicado a 25 professores que lecionam em escolas estaduais do estado do Paraná, nos níveis fundamental e médio. Tal questionário foi validado por pares, e contemplou questões referentes à formação do profissional para as áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Ensino à Distância (EaD). Também foram inseridas questões para que o docente refletisse sobre os aspectos positivos e negativos das atividades remotas, e de que modo isso impactará a aprendizagem dos estudantes.

Os resultados foram submetidos à Análise de Conteúdo, método que, segundo Rosa (2013), busca extrair significados implícitos e explícitos nos discursos dos sujeitos. Separou-se as respostas por unidades de contexto, a fim de verificar quais termos foram mais associados à aspectos positivos do ensino remoto, assim como os que foram associados à aspectos negativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 25 respondentes, tivemos professores das disciplinas de Química, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Pedagogia, História, Artes, Biologia, Sociologia, Geografia e Inglês. Tal diversidade auxilia no sentido de compreender que as vantagens e limitações são semelhantes, mesmo em diferentes áreas do conhecimento.

Quanto ao tempo que lecionam, 52% dos professores entrevistados estão em sala de aula a mais de quinze anos, 24% entre dez e quinze anos, 16% entre cinco e dez anos, e apenas 8% a menos de cinco anos. Tal dado será importante ao se discutir sobre a formação inicial e continuada destes professores no que tange às TIC.

Conforme o esperado, a maioria dos entrevistados não teve disciplinas voltadas às TIC em sua graduação, o que condiz com a pergunta anterior, visto que, em currículos mais antigos

das licenciaturas, as TIC ainda não eram sempre contempladas. Para Silva e Costa (2012), para que os recursos tecnológicos tenham um bom resultado em sala de aula, é necessário que o docente não apenas os domine, como também procurem incorporá-los a suas práticas pedagógicas, aliando os conteúdos às ferramentas tecnológicas, pensando em como elas podem contribuir no enriquecimento dos mesmos.

No que concerne à formação continuada para as TIC, somente 60% dos professores entrevistados afirmaram ter participado de alguma capacitação. Este dado soa preocupante, principalmente diante do cenário discutido neste artigo. Preparar atividades remotas, mediadas por meios tecnológicos, exige que se concilie a ferramenta ao currículo, conforme mencionado anteriormente. Sem formação adequada, não há garantias de que o docente possa elaborar um material de boa qualidade, que propicie uma aprendizagem significativa. Da mesma forma, apenas 40% dos professores mencionaram ter tido formação sobre educação à distância em sua carreira. Ainda que o ensino remoto não seja o mesmo que EaD, ter alguma noção do seu funcionamento poderia ajudar nesse momento de emergência.

Os entrevistados foram questionados sobre as suas respectivas considerações quanto aos pontos positivos e negativos do ensino remoto. Mediante a apresentação das respostas, 68% dos professores acreditam que existem sim pontos positivos, dentre os pontos destacados estão: o aprimoramento de novas ferramentas de ensino, a troca de experiência entre o professor e o aluno, não cancelamento do ano letivo e não corroborar para o aumento de contágio durante a pandemia.

De acordo com o professor A, ele acredita que esse momento pode proporcionar o contato real dos professores com as TIC, e que para os professores que já participaram de alguma capacitação pedagógica sobre o tema, há agora a oportunidade de aprimorar o conhecimento na área e utilizar na prática tais recursos. Em contrapartida, 32% dos entrevistados acreditam que não existem pontos positivos no ensino remoto, a maioria das justificativas está associada a desigualdade social presente entre os estudantes, sendo que um grupo minoritário possui melhores oportunidades de acesso à tecnologia.

Com o questionamento dos pontos negativos, apenas 4% acreditam que não existem pontos negativos no ensino remoto. Para todos os professores que pontuaram a existência de considerações negativas para esta modalidade de ensino, a justificativa está atrelada novamente à desigualdade social dos estudantes e ao ambiente familiar, visto que muitos não possuem um local próprio e favorável para estudo em casa, o computador, quando existe, é compartilhado pela família, alguns têm a estrutura familiar complicada, com conflitos emocionais e psicológicos que também podem interferir na qualidade de sua aprendizagem em casa.

A professora B, por exemplo, diz que:

São inúmeros os pontos negativos do ensino remoto, contudo, o principal, é a incapacidade de ser inclusivo e democrático. Este momento de pandemia revela para nós as fragilidades de um ensino ainda centrado no papel do docente e que não incentiva o estudante a se compreender como protagonista no processo de aprendizagem, não estimulando, dessa maneira, a sua autonomia. Por isso, quando

se passa forçadamente de um ensino presencial para um remoto, há inúmeros entraves para que o ensino de fato ocorra. Para além disso, o ensino remoto não abrange a totalidade dos estudantes, pois é incapaz de perpassar as tão aprofundadas desigualdades sociais de nosso país. Desse modo, o ensino ignora os estudantes que não têm acesso à internet, os que não possuem um ambiente familiar saudável, os que não possuem uma moradia com local adequado para o estudo, enfim ignora a realidade de, pelo menos, metade dos estudantes da rede pública, o que torna essa modalidade de ensino excludente.

De fato, o ensino remoto, diferente da aula tradicional, é centrado no aluno, o que pode ser uma característica positiva, se bem aproveitado esse potencial. O ensino híbrido e a sala de aula invertida têm sido levantados como exemplos de melhor se trabalhar os conteúdos de forma remota. Contudo, como a professora B mencionou, a comunidade escolar ainda não está habituada, e há um caminho de reflexões e experiências até se atingir esse potencial.

Além disso, em 28% das respostas foi possível encontrar menções à interatividade social que existia no ambiente escolar e que declinou no ensino remoto.

E por fim, o último questionamento realizado foi quanto aos projetos políticos pedagógicos e as diretrizes nacionais e estaduais do ensino fundamental e médio, que priorizam a formação da cidadania de forma crítica e construtiva, indagando se estes objetivos poderiam ser mantidos no processo de ensino remoto.

Apenas 40% dos entrevistados afirmaram que de alguma forma o ensino à distância pode proporcionar a formação de cidadania de forma crítica e construtiva, as justificativas para essa afirmação estão atreladas à atitudes necessárias, por parte de professores e estudantes, para que o processo de formação ocorra de modo eficaz. Por exemplo, a participação efetiva dos alunos, o incentivo na busca de contextualizações críticas guiadas pelo professor, revisão dos métodos e planejamentos que estão sendo utilizados hoje e, por fim, a utopia de um país onde todos os alunos tenham acesso a rede de internet.

De acordo com o professor C, os alunos de ensino fundamental e médio são dependentes do ambiente escolar, pois é nesse ambiente que a maioria dos estudantes entendem que possuem o dever de estudar, e até a disposição dos horários de aulas contribuem para a dedicação do aluno na formação de cidadania. Desta forma, temos 60% de professores entrevistados que acreditam não ser possível desenvolver a formação de um cidadão, pois o convívio com o ambiente escolar e pessoas com culturas diferentes, proporciona a formação de um pensamento crítico e construtivo, o que dificilmente ocorrerá no convívio de sua família, que naturalmente apresenta aspectos culturais muito semelhantes.

Considerando que o maior impacto na eficiência do ensino remoto apresentado nas respostas do questionário, está diretamente associado à desigualdade, seja ela de conhecimento, de acesso a diversas tecnologias ou até de condição financeira, familiar e psicológica, iniciamos a discussão a partir deste tópico. Vemos que a política adotada para a aceitação do ensino remoto emergencial frente a pandemia, está sendo delineada com a garantia de que a mesma fornece inclusão, contudo, retomando a perspectiva de Patto (2013), essa é uma

realidade diferente, pois o ensino remoto não atinge de modo igualitário a todos os alunos, as condições financeiras não são as mesmas assim como o contexto dos lares e o acesso à internet.

Na escola, sabemos que existem diversidades culturais e sociais, e os alunos aprendem a conviver com isso diariamente, construindo assim, uma sociedade crítica e consciente. Todavia, no ambiente escolar, todos os alunos de uma mesma sala de aula sentam-se nas mesmas cadeiras, aprendem com os mesmos professores, participam dos mesmos métodos de ensino e possuem uma rotina ou carga horária de estudos bem definida. Isso não faz com que as diferenças sociais desses alunos sejam sanadas, mas neste momento, os alunos possuem as mesmas oportunidades de aprendizagem, o que reduz o termo desigualdade.

Ainda sobre o tema de formação de cidadania, como expressado e desenvolvido nos projetos políticos pedagógicos e nas diretrizes de ensino, temos o impacto da interatividade social, que também foi pontuada pelos professores durante o questionário.

Para a formação da cidadania podemos citar Zófilo (2006) que escreveu sobre o psicólogo Vygotsky. Para este, o desenvolvimento do ser humano não se iniciava com as técnicas que ele desenvolvia, mas sim na sociedade em que ele é inserido e na interação que ocorre entre o homem e o espaço em que ele vive, o ato de modificar o meio através dos signos (símbolos) e instrumentos faz com que o desenvolvimento humano ocorra, formando um cidadão mediante as modificações que ele realiza, gerando o desenvolvimento cognitivo e o pensar crítico.

Além de Vygotsky, a autora escreveu também sobre Piaget, que partilhava de muitos assuntos com Vygotsky, sendo que suas ideias se complementavam em certos aspectos. Como por exemplo, o aspecto da interação: de modo similar, ambos compartilham de uma mesma teoria, sendo que para Piaget, a aprendizagem ocorria de forma construtiva, enfatizando que a criança só aprende efetivamente em interação com o meio em que vive.

Com base em ambos os estudiosos, o desenvolvimento estudantil e social de um ser humano está diretamente associado ao ambiente em que se dedica para esses momentos de crescimento. Portanto, isso certifica que todos os aspectos da escola propiciam o melhor desenvolvimento do ser humano (horário de aulas, método de ensino e convívio social). Com essa teoria, quando retomamos ao ponto de desigualdade quanto ao acesso a rede de internet, inicia-se o processo de exclusão, pois os alunos não poderão desfrutar do momento de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de modo igualitário, o que pode prejudicar a formação da futura sociedade.

Como medida emergencial, considera-se que o ensino remoto tem sido a única opção viável, diante da impossibilidade de crianças e jovens frequentarem a escola. Mas acima de tudo, é uma possibilidade de refletir sobre nossa sociedade e como toda essa desigualdade afeta as condições de aprendizado dos mesmos, colocando em pauta a importância da escola e da sala de aula, do convívio social e da interação direta com o professor para a formação de uma sociedade mais crítica e justa.

CONCLUSÕES

A educação não é um processo simples em nenhum aspecto, seja ele social ou cultural, em todas as modalidades, apresentará as suas respectivas dificuldades. Na sala de aula presencial, por exemplo, um único professor precisará adequar o método de ensino para crianças/jovens que possuem aptidão para métodos diferentes de aprendizagem.

A diferença do método EaD é que as variações de aptidão de aprendizado ainda existem e tornam-se mais complexas, quando o estudante também passa a ter a responsabilidade de adequar seus horários e a melhor forma de aprendizado, sem ter uma análise física de seu professor no dia a dia, para acompanhar a sua evolução e auxiliar nas suas necessidades.

Considerando que alguns discentes não consigam ver as aulas *on-line* e tenham que acessá-las em um momento posterior, isto fragiliza a interação professor-aluno, que carrega consigo a robustez da motivação. Também há que se levar em conta o convívio social com os seus colegas. Além disso, o sistema de ensino público fundamental e médio não possui estrutura para comportar o sistema de EaD, pois alguns alunos assistem às aulas *on-line*, outros em um momento posterior quando conseguem e por fim temos os que não possuem acesso para assistir em nenhum momento.

A falta de estrutura no ensino remoto proporciona desigualdade no aprendizado de crianças e adolescentes. Sabemos que o cenário de pandemia enfrentado pela humanidade não oportuniza a interação social física, porém, com esse fato, todos estão aprendendo de alguma maneira a manter a interação social, mesmo que seja cada um em sua casa.

Da mesma forma, existem diversos aspectos positivos no ensino remoto, como o protagonismo do aluno, um melhor uso das tecnologias da informação e comunicação, a busca por metodologias ativas, que façam com que a informação disponível *on-line* se transforme em conhecimento através da mediação da escola. O ensino híbrido, por exemplo, seria uma ótima tendência quando as aulas presenciais retornarem, entretanto, a desigualdade ainda torna este cenário distante da realidade da maioria dos estudantes brasileiros.

Concluindo-se que não se trata de uma falha com o método que os profissionais da educação estão utilizando para tentar manter o processo de ensino e aprendizagem, mas sim na estruturação de todo o sistema de ensino fundamental e médio na modalidade remota, o primeiro passo para garantir que o mesmo seja eficaz, é garantir políticas públicas, para que este tenha um alcance mais inclusivo, não corroborando para uma exclusão social no ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. **The technology of skill formation**. *American Economic Review*, 97(2), 31–47, 2007. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w12840.pdf> Acesso em Maio/2020

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Quatro em cada dez municípios não têm serviço de esgoto no país.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28326-quatro-em-cada-dez-municipios-nao-tem-servico-de-esgoto-no-pais>, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC), 2018.

KENSKI, V. M. **O desafio da educação a distância no Brasil.** Disponível em: www.ufjf.br/revistae-dufoco/files/2010/02/011.pdf. Acesso: abril/2020.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em Ensino: Aspectos Metodológicos.** Textos de Apoio do Programa Internacional de Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade de Burgos, 5, 1, 101-136, 2003.

NONATO, H.P.; PINTO, E. N. **Educação a distância** – vantagens e desvantagens. Disponível em <http://www.inf.ufg.br/espinedu/sites/www.inf.ufg.br/espinedu/files/uploads/trabalhos finais/Artigo%20EAD.pdf> Acesso em maio/2020.

PATTO, M. H. S. **O ensino a distância e a falência da educação.** Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 303-18, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>.

ROSA, P. R. S. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ensino de Ciências.** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

SILVA, G.; COSTA, C. **As TIC e a formação inicial de professores: análise sobre novas práticas pedagógicas.** Associação Brasileira de Educação a Distância - ABEd (Org.), v. 18, p. 1-10, 2012.

STOLTZ, TANIA. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar.** Ibpex. 3 ed. 124 p, 2012.

TREVISIO, V. C.; ALMEIDA, J. L. V. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar.** Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 233-244, 2014.

ZÓFILI, Z. **Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.** Ano 2, nº 2. Dez., 2006.

RED(E)AÇÃO - Orientação de produção textual em contexto pandêmico

Elis Betânia Guedes da Costa
Kéfora Janaína de Medeiros

RESUMO

Este trabalho discorre sobre o projeto de ensino que visou à orientação remota de produção de texto dissertativo-argumentativo, tendo como referência a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O projeto foi desenvolvido por duas professoras de Língua Portuguesa e Literaturas do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Zona Norte (ZN) e *campus* São Paulo do Potengi (SPP) e contou com a participação de dez discentes efetivos e egressos dos dois campi. É importante destacar que ações de ensino remoto se tornaram necessárias em virtude do contexto pandêmico que eclodiu em 2019 e que vivenciamos tão vigorosamente em 2020. Devido à COVID-19, os momentos de formação presenciais foram substituídos por aulas a distância e metodologias e práticas de ensino e aprendizagem estão sendo ressignificadas. Neste relato, explicitamos como ocorreu a execução do projeto, suas orientações teóricas, que têm como base autores da Linguística Textual, a exemplo de Koch e Elias, Rodrigues; apresentamos o planejamento e a execução, totalmente a distância; apontamos uma reflexão sobre como se dá a redação no Enem e relatamos as considerações que pudemos depreender com o término das ações de orientação. Com a exposição desse projeto, pretendemos colaborar com reflexões acerca da produção de textos (para Enem) e somar com propostas similares que estão sendo executadas em um contexto tão novo e tão desafiador.

Palavras-chaves: Ensino remoto. Texto dissertativo-argumentativo. Enem. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Muitos desafios surgiram com a propagação do vírus da COVID-19⁵, setores tiveram que se reinventar para atender às novas demandas que o contexto pandêmico exigia, em especial, o distanciamento social. O contexto educacional também teve que se reinventar para continuar realizando suas atividades; docentes e discentes tiveram que aprender novas formas de ensino e aprendizagem, tiveram que se adaptar às novas metodologias e tecnologias, tiveram que se (re)conhecer em um contexto tão desafiador.

Em meio a todos esses contratemplos, os alunos do ensino médio têm que lidar com mais uma apreensão: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Enem impresso estava marcado para ser aplicado em 1º e 8 de novembro de 2020 e as provas digitais seriam realizadas em 22

5 Saiba mais em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

e 29 de novembro de 2020, mas com a ocorrência da pandemia, foi adiado e após passar por uma enquete com os participantes inscritos, teve sua data redefinida para o ano de 2021, em janeiro⁶ (dias 17 e 24: aplicação do Enem impresso; dia 31: aplicação do Enem digital - 1º dia) e fevereiro (dia 7: aplicação do Enem digital - 2º dia). Mesmo com o adiamento da aplicação do exame, os estudantes continuam preocupados, pois para muitos ocorreu tardiamente o retorno (remoto) das aulas e a preparação ficou prejudicada, especialmente, para aqueles que não têm condições socioeconômicas de pagar por aulas particulares e cursinhos a distância.

Pensando em toda essa problemática e em uma tentativa de amenizá-la, as docentes de língua portuguesa do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), dos campi Zona Norte (ZN) e São Paulo do Potengi (SPP), elaboraram um projeto de ensino para executarem com discentes que estão cursando o terceiro e quartos anos do ensino médio integrado e alunos egressos do IFRN⁷. Com o objetivo de promover a leitura, análise, escrita e retextualização de textos argumentativos com temáticas voltadas para questões que se referem às polêmicas sociais estabelecidas no contexto de pandemia mundial, em semelhança estrutural com o que é solicitado pelo Enem, o projeto foi aplicado em 30 dias através do compartilhamento de materiais e interação com os alunos através de rede social (grupo de WhatsApp) e e-mail institucional.

Este trabalho apresentará o projeto de ensino Red(e)ação com uma explanação do que é texto dissertativo-argumentativo, segundo a linguística textual (KOCH e ELIAS, 2016) e a análise textual dos discursos (ADAM, 2011), explicitará as competências avaliadas na prova de redação do Enem e, nos textos produzidos pelos discentes, apontando que competência se apresenta como a mais desafiadora.

Os resultados confirmam que o novo contexto educacional que vivenciamos em tempos de pandemia é extremamente desafiador, pois vários fatores podem dificultar o êxito das ações planejadas, como a falta de acesso à internet, problemas e/ou falta de equipamentos tecnológicos para realizar as atividades etc. Também é possível perceber que mesmo com tantos desafios, os momentos de interação podem ser ricos e estimulantes, abrandando a distância física e fazendo com que a construção de conhecimentos ocorra, em uma rede de aprendizagens.

RED(E)AÇÃO: A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM REDE

O projeto de ensino “Red(e)ação” foi pensado no formato de pesquisa-ação no qual nós, professoras, adaptamos algumas metodologias já utilizadas na sala de aula presencial ou relatadas em outros trabalhos com produção textual escrita (RODRIGUES, 2004) para

6 O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou uma consulta de 20 a 30 de junho de 2020, com enquete sobre as novas datas de aplicação do Enem (1. Enem impresso: 6 e 13 de dezembro de 2020 / Enem Digital: 10 e 17 de janeiro de 2021 / 2. Enem impresso: 10 e 17 de janeiro de 2021 / Enem Digital: 24 e 31 de janeiro de 2021 / 3. Enem impresso: 2 e 9 de maio de 2021 / Enem Digital: 16 e 23 de maio de 2021). A data mais votada pelos participantes foi a terceira opção, em maio de 2021, mas o INEP estipulou que será em janeiro de 2021. Mais informações em <https://enem.inep.gov.br/>

7 Cinco alunos (cursando e egressos) dos cursos técnicos integrados em Edificações e Meio Ambiente, do campus São Paulo do Potengi e mais cinco alunos (cursando) dos cursos técnicos integrados em Programação de Jogos Digitais e Informática, do campus Ceará-Mirim.

atender a demanda do atual contexto e também possibilitar a análise constante do nosso fazer pedagógico visando aprimorar o processo de interação com os alunos.

Nosso objetivo é possibilitar aos participantes atividades de leitura, análise, escrita e retextualização de textos argumentativos com temáticas voltadas para questões que se referem às polêmicas sociais estabelecidas no contexto de pandemia mundial. Para tanto, escolhemos duas questões, sendo: (1) “Os desafios da modalidade EAD para alunos do ensino médio em tempos de pandemia” e (2) “O impacto da pandemia nas pequenas empresas e suas implicações na economia nacional”.

Por se tratar da nossa primeira experiência com o ensino de produção de texto em formato remoto, estabelecemos o número máximo de 10 alunos, uma vez que pretendíamos proporcionar a tais estudantes uma imersão no universo da leitura e escrita de forma mais próxima, mais individualizada.

A avaliação dos participantes se deu de forma contínua e qualitativa. Elaboramos questionários para compreender o cotidiano dos sujeitos envolvidos, dialogamos pelos aplicativos utilizados, propomos brincadeiras direcionadas (figura 1), observamos a participação dos alunos nas atividades propostas, além de elaboramos e compartilhamos duas propostas de produção textual.

Figura 1 – Eu Nunca... Red(e)ação

Eu nunca... Red(e)ação		
1. Já copiou o texto motivador.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
2. Já fugiu do tema.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
3. Já tangenciou.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
4. Já deu aquele branco!	Eu já! ()	Eu nunca. ()
5. Errou a palavra e fez aquele borrão.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
6. Fez menos de 7 linhas.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
7. Já usou “na minha opinião”.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
8. Errou o nome do autor da citação.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
9. Adivinhou o tema da redação.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
10. Repetiu muito uma mesma palavra.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
11. Usou “pois” e “mas”.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
12. Iniciou a conclusão com “Concluindo”.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
13. Usou versos de música como citação.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
14. Citou filmes ou obras literárias no texto.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
15. Esqueceu de fazer a divisão do texto e ficou um parágrafo gigante.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
16. Tirou nota máxima em uma competência.	Eu já! ()	Eu nunca. ()
17. Ficou ansioso(a) e misturou primeira e terceira pessoa na redação.	Eu já! ()	Eu nunca. ()

Fonte: criação das professoras do projeto.

O *template* acima foi idealizado com base em postagens interativas comuns em redes sociais (como o Instagram) e teve como objetivo conhecer um pouco mais as habilidades e dificuldades dos participantes e, ao mesmo tempo, proporcionar a socialização do grupo, uma vez que havia alunos de dois *campi* distintos. De forma geral, observamos que a estratégia atingiu o propósito, tornando-se uma tarefa leve e lúdica para iniciarmos as orientações sobre o processo de escrita.

No que concerne às propostas de produção textual já citadas, as mesmas foram encaminhadas aos alunos por e-mail e foi estabelecido um prazo de 48 horas para que escrevessem seus textos. Cada estudante deveria redigir sua redação de forma manuscrita, numa folha pautada disponibilizada, para reproduzir o processo que ocorre no Enem. Com base na redação manuscrita, deveria digitar a redação para facilitar o processo de orientação/correção. Os dois textos deveriam ser anexados ao e-mail na devolutiva da atividade. Como nem todos os participantes conseguiram atender ao prazo, prorrogamos por mais 48 horas, o que acarretou um atraso do nosso cronograma inicial e, ao mesmo tempo, nos permitiu a reflexão sobre os obstáculos vivenciados por todos nós no atual contexto.

Quadro 1 - Cronograma das atividades desenvolvidas no projeto Red(a)ção

2/8 - Criação do grupo e apresentação do projeto e dos participantes.
4/8 - Diagnóstico da equipe (questionário) e envio da primeira proposta de produção textual.
6/8 - E-mail - receber escrita da primeira proposta.
11/8 - WhatsApp (WA) - publicar "Eu já, eu nunca".
12/8 - E-mail - devolver correções da primeira proposta.
17/8 - E-mail - receber reescrita da primeira proposta / enviar material teórico 1.
18/8 - Devolver correções da reescrita da primeira proposta.
19/8 - WA - momento tira dúvidas.
21/8 - E-mail - enviar segunda proposta.
24/8 - E-mail - receber escrita da segunda proposta.
28/8 - Enviar material teórico 2.
31/8 - E-mail - devolver correções da segunda proposta.
3/9 - Questionário de avaliação do curso.
4/9 - E-mail - receber reescrita da segunda proposta.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos verificar no cronograma acima, tivemos um curso bem informativo e ao mesmo tempo interativo e colaborativo, no qual buscamos priorizar as atividades de leitura, escrita e reescrita. Os materiais teóricos utilizados (material 1) fundamentavam a teoria da argumentação, com o conceito de tese, argumentos e seus tipos, bem como (material 2) reforçavam os conhecimentos acerca da redação do Enem, suas competências e critérios de elaboração e análise de textos.

As correções dos textos foram realizadas seguindo os critérios apontados pelo Enem, não só no que concerne as competências avaliadas, assim como todo o processo de simulação de "banca examinadora". Cada professora atribuiu a nota sem verificar o nome do participante e após a correção de todos os textos, simulamos o processo de cálculo da média e destacamos alguns aspectos possibilitando ao aluno o aperfeiçoamento da sua escrita. No primeiro texto, o processo de reescrita foi obrigatório e recebemos 80% das redações, as quais apresentaram uma melhora significativa, principalmente em relação as competências 1 (uso da norma culta)

e 4 (domínio da coesão e coerência). Na segunda solicitação, deixamos a reescrita facultativa, para que o aluno pudesse refletir sobre os benefícios de tal processo. Apenas 20% dos participantes fizeram a devolução do texto reescrito.

Prestes a concluir os encontros com os discentes, solicitamos que eles apontassem a competência que apresentou maior nível de dificuldade e que fez com que a nota obtida na correção fosse a mais baixa. Unanimemente, todos os participantes indicaram a competência 1. Por essa razão, discorreremos mais sobre ela neste trabalho.

A DIMENSÃO ARGUMENTATIVA DO DISCURSO

Para fundamentarmos nosso trabalho nos reportamos a autores da linguística textual e da análise textual do discurso, além de retomarmos algumas experiências já desenvolvidas por professores pesquisadores.

A linguística textual (LT) é um subdomínio da linguística que tem o texto como objeto de análise. Para Vilela e Koch (2001, p. 456), o texto pode “ser concebido como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias [...] e são postos em ação em situações concretas de interação social.”. Entre os estudos da LT no Brasil podemos destacar os trabalhos voltados para o estudo dos gêneros e dos fatores de textualidade, em especial, a coesão e a coerência.

A partir de 2008, com a publicação da obra “A linguística textual”, Adam introduz a análise textual dos discursos, que consiste em uma teoria que dialoga fortemente com a LT, a análise do discurso e a teoria da enunciação. Em tal obra, o autor propõe níveis ou planos da análise de discurso entre os quais nos interessa – para esse trabalho – principalmente os níveis 5 e 8, que correspondem (N5) a estrutura composicional, sequências e planos de textos e (N8) atos de discurso e orientação argumentativa.

A compreensão do plano de texto é decisiva para a composição e desenvolvimento do texto, podendo ser convencional, quando se apresenta de uma forma mais fixa – como acontece com a redação do Enem, ou ocasional, quando permite flutuações na sua estrutura composicional. Tal conceito apresenta uma relação próxima com a escolha da(s) sequência(s) predominante(s). Em nosso trabalho, voltaremos o olhar para a sequência argumentativa caracterizada, principalmente, pelo movimento de comprovar ou refutar uma tese, que deve ser apoiada em argumentos e encaminhar para uma determinada conclusão. Entre as marcas textuais de tal sequência, destacamos o uso dos operadores argumentativos e dos verbos de opinião, que são imprescindíveis para organizar a apresentação de ideias e argumentos de forma clara e convincente.

Koch e Elias (2016) defendem que a argumentação é uma atividade humana iniciada ainda na infância para justificar nossas escolhas e comportamentos e influenciar os demais sujeitos. Para as autoras, a argumentação “[...] exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num

quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24 – grifo das autoras).

Estevam (2019) apresenta muitas contribuições para a análise do plano de texto e das marcas linguísticas que indicam o ponto de vista presentes nas redações que atingem nota mil no Enem. O autor considerou em seu estudo as redações escritas nas edições de 2013 a 2017, chegando à conclusão de que com o “passar dos anos” o plano de texto vem sofrendo alterações em decorrência do próprio edital e das competências avaliativas elencadas pelo exame, o que tem contribuído para o surgimento do gênero discursivo-textual redação do Enem, no qual há uma predominância de textos estruturados em quatro parágrafos, sendo (1) introdução, (2 e 3) desenvolvimento e (4) conclusão.

Rodrigues (2004) desenvolveu uma pesquisa colaborativa com estudantes da licenciatura em Letras com foco na orientação da produção textual escrita partindo da concepção sociointeracionista da linguagem e na conscientização da prática da reescrita. Tal estudo também se caracterizava como uma pesquisa-ação que foi orientada através de encontros presenciais, possibilitando, assim, a elaboração de textos individuais e em grupo.

A experiência desenvolvida pela pesquisadora aponta para a melhoria do texto após a reescrita, principalmente no que concerne ao uso dos mecanismos coesivos e no processo de coerência. Para a autora, “trabalhar a produção textual escrita em uma perspectiva dialógica requer grupos pequenos, uma estrutura diferenciada, a fim de que o professor possa realmente orientar com qualidade.” (RODRIGUES, 2004, p. 166).

Após essa breve exposição da nossa orientação metodológica e teórica, passaremos a abordar as competências solicitadas na prova de redação do Enem, dialogando com as vivências e desafios que nossa prática nos apresentou.

A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM E AS COMPETÊNCIAS DE UM PRODUTOR DE TEXTO

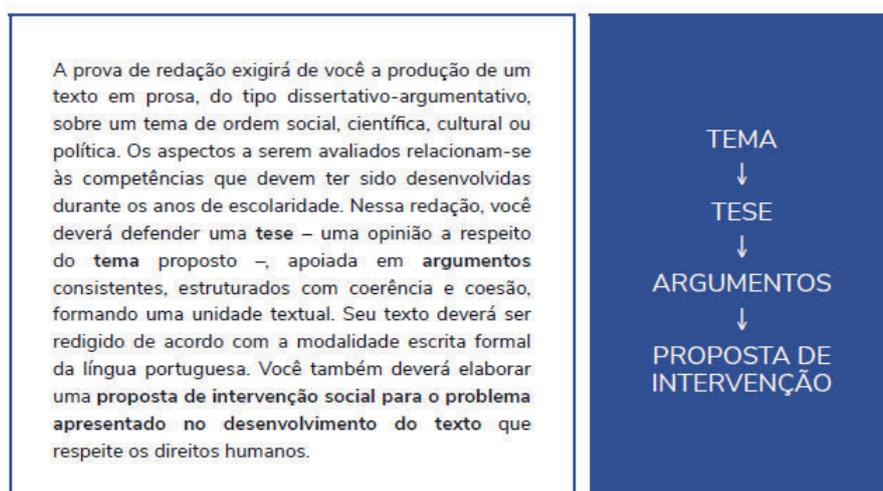
O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – iniciado em 1998, é uma prova que substituiu o vestibular em muitas instituições e se tornou o processo nacional de seleção para ingresso na educação superior pública e certificação do ensino médio no Brasil.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) avalia o desempenho escolar ao final da educação básica. Realizado anualmente pelo Inep, desde 1998, o Enem colabora para o acesso à educação superior – por meio do **Sisu**, do **Prouni** e de **convênios com instituições portuguesas** – e a programas de financiamento e apoio estudantil, caso do Fies. Os resultados também permitem o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Qualquer pessoa pode fazer o Enem, entretanto, participantes “treineiros” podem usar o resultado somente para autoavaliação de conhecimentos. (<http://inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em 14. set. 2020 – grifos do autor).

Aplicado em dois dias, o processo avaliativo é dividido por áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias), e também é composto por uma redação. A redação do Enem “exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema.” (<http://inep.gov.br/web/guest/enem>. Acesso em 14. set. 2020). Para orientar a prova de redação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁸ (Inep) produz e disponibiliza aos candidatos uma cartilha sobre a redação com “dicas de como estruturar seu texto e explicações sobre a correção e os critérios usados na distribuição dos pontos.” (<https://enem.inep.gov.br/antes#prepare-se-para-provas> Acesso em 14. set. 2020).

A cartilha traz informações sobre a natureza textual da redação, as competências que serão avaliadas e demonstra um esboço estrutural do texto, conforme podemos verificar a seguir:

Figura 2 – Recorte do quadro de “A redação no Enem 2019: cartilha do participante”



Fonte: Brasil (2019, p. 5).

Notemos que o quadro sintetiza o que se espera do candidato-produtor textual: um texto dissertativo-argumentativo, que apresente domínios linguísticos apreendidos em sua vida escolar, e que se posicione (tese), defendendo seu posicionamento (com argumentos), intervindo em um problema de ordem social, científica, cultural ou política (proposta de intervenção).

Além de apresentar essa orientação mais englobante, a Cartilha esclarece quem serão os avaliadores dos textos (pelo menos dois professores) e quais os critérios para a avaliação – as cinco competências:

8 “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.” Mais informações em <http://inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep> Acesso em 14. set. 2020.

Figura 3 – Recorte do quadro de “A redação no Enem 2019: cartilha do participante”

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2019, p. 6).

A Cartilha apresenta, ainda, como a nota será atribuída e outros critérios que balizam a avaliação da produção textual (discrepâncias, nota zero, partes deliberadamente desconectadas, tangenciamento etc.). Neste trabalho, vamos nos ater às competências, pois foram elas que orientaram nosso trabalho de avaliação e orientação quanto à revisão e à reescrita.

Ao analisarmos as cinco competências, percebemos que cada uma delas destaca um aspecto linguístico importante no processo de produção textual do tipo dissertativo-argumentativo. A competência 1 avalia o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, ou seja, se o candidato produz um texto que atende às normas gramaticais de nosso idioma materno, orientadas pelo Acordo Ortográfico. A competência 2 vai avaliar dois aspectos: a compreensão do tema proposto e se o texto produzido é do tipo textual dissertativo-argumentativo. Na competência 3, o candidato deve apresentar um projeto de texto, isto é, um texto coerente e plausível em relação à defesa de seu ponto de vista sobre o tema. A coesão textual é o foco da avaliação na competência 4, que apreciará o uso dos conectivos que garantem o encadeamento textual. Por fim, a competência 5 tratará da proposta de intervenção que, respeitando os direitos humanos, deve estar relacionada ao tema e trazer um enfrentamento exequível ao problema.

É importante destacar que a Cartilha trata cada competência de modo minucioso, explicando diversos conceitos e apresentando quadros com a pontuação que se poderá obter nos seis níveis de avaliação (200, 160, 120, 80, 40 e 0 pontos). Além do mais, na parte 2 da Cartilha (Amostra de redações nota 1.000 do Enem 2018), há redações que obtiveram pontuação máxima (1000 pontos) na edição do Enem de 2018, com comentários que auxiliam na compreensão de como cada competência foi (bem) avaliada, justificando a (excelente) pontuação.

Por fim, a Cartilha conclui sua orientação com a sugestão para que o êxito (tão desejado) seja alcançado: “Leia mais, seja mais! Com certeza você já ouviu falar que, para escrever bem, é preciso ler muito. Pois bem, isso é verdade.” (BRASIL, 2019, p. 45). Destacando o importante (e determinante?) papel da leitura, o manual aponta caminhos que entrecruzam leitura e produção textual, com o intento de uma boa avaliação no Exame:

[...] leitura realmente pode nos ajudar a escrever melhor, à medida em que amplia nosso entendimento da língua, do mundo e das relações humanas, trazendo para nossos textos não apenas novas palavras, mas ideias mais maduras, articuladas e fundamentadas, seja no contexto de uma prova, como é a redação do Enem, seja em outras tantas situações cotidianas permeadas pela escrita.

BOA LEITURA E BONS ESTUDOS! (BRASIL, 2019, p. 45).

COMPETÊNCIA 1 – “LUTAR COM AS PALAVRAS É A LUTA MAIS VÃ”⁹

Conforme vimos, a competência 1 do Enem é a que avalia o domínio da escrita na modalidade formal da língua portuguesa. Na Cartilha disponibilizada pelo Inep, esse critério avaliativo é assim apresentado:

A Competência 1 avalia se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, o que inclui o conhecimento das convenções da escrita, dentre as quais se encontram as regras de ortografia e de acentuação gráfica regidas pelo atual Acordo Ortográfico. Além disso, o domínio da modalidade escrita formal será observado na adequação do seu texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à fluidez da leitura, que pode ser prejudicada ou beneficiada pela construção sintática. (BRASIL, 2019, p. 10)

Percebamos que essa competência já é apresentada quando se exhibe (apresenta) a orientação acerca da produção da redação: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo **em modalidade escrita formal da língua portuguesa** sobre o tema...” (BRASIL, 2019, p. 9, grifo do autor), em uma expectativa de que o candidato domine a escrita formal e suas convenções. A cartilha destaca que os professores avaliadores se orientarão na percepção de desvios da construção sintática e na presença de desvios nas convenções gramaticais:

Em relação à construção sintática, você deve estruturar as orações e os períodos de seu texto sempre buscando garantir que eles estejam completos e contribuam para a fluidez da leitura.

Quanto aos desvios, você deve estar atento aos seguintes aspectos:

9 Trecho do poema “O lutador”, de Carlos Drummond de Andrade.

- Convenções da escrita: acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação).
- Gramaticais: regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, pontuação, paralelismo, emprego de pronomes e crase.
- Escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.
- Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem. (BRASIL, 2019, p. 11).

Os critérios que devem ser observados, normalmente, fazem parte dos currículos de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio das escolas brasileiras. Com isso, pensamos que os candidatos que já concluíram o ensino médio, em tese, dominariam essas normas, já que passaram, no mínimo, doze anos nos bancos escolares. No entanto, com nossos discentes participantes do projeto de ensino, essa competência se mostra como a mais desafiadora¹⁰, como a que é mais difícil de obter 200 pontos. Isso se confirma quando observamos que nenhum deles alcançou a nota máxima e as notas que obtiveram apresenta uma oscilação entre 120 e 160 pontos. O que justifica essa dificuldade na não obtenção dos 200 pontos na competência são os desvios cometidos. Os discentes apresentaram, principalmente, dificuldades nas convenções de escrita (acentuação e ortografia) e no emprego das regras gramaticais (regência, concordância, pontuação e crase).

Essa análise nos leva a uma indagação: por que é tão difícil atingir a pontuação máxima na competência 1? O que impede os discentes de terem êxito nessa competência? As respostas não são simples, pois envolvem diversos elementos que apontam para como se dá o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em nosso sistema educacional, principalmente no tocante ao chamado “ensino de gramática”.

Segundo Koch e Elias (2015), nossa relação com a escrita está intimamente relacionada ao tipo de concepção de linguagem que possuímos. As autoras indicam que a escrita pode ser concebida em três focos: foco na língua (“... para escrever – e fazê-lo bem – é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário”, p. 32), foco no escritor (“... uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento”, p. 33) e foco na interação (“... a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”, p. 34). Quando concebemos a linguagem, o texto e os sujeitos implicados na produção de textos como representação/representantes (e vigias!) da “boa escrita”, reduzimos a atividade a uma transposição de normas e vocabulário rebuscado, sem atentar e promover a concepção de que o texto é muito mais que isso e que implica a utilização de muitas estratégias:

¹⁰ Numa enquête realizada com os discentes, cinco dos oito alunos que concluíram o projeto, apontaram a competência 1 como a mais difícil de obter nota máxima (200 pontos).

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Notemos que para a produção da redação no Enem, essas estratégias são ativadas. Mesmo valorizando a modalidade escrita formal da língua portuguesa, não se prestigia esse aspecto unicamente. Recordemos que são cinco as competências avaliadas e que apenas uma delas se destina a avaliar a escrita formal. As demais competências aproximam-se da concepção dialógica da língua, pois dá à escrita um sentido de interação, que parte dos elementos linguísticos para criar textos com inteligibilidade e que atendam ao tipo dissertativo-argumentativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho aponta a necessidade de projetos voltados para a produção de textos argumentativos em português escrito formal com alunos concluintes do ensino médio tecnológico, uma vez que identificamos entre os participantes algumas dificuldades relacionadas, principalmente, ao domínio da linguagem escrita formal e dos processos que colaboram para a progressão textual. Diferente do que muitos pensam, não são “exercícios de gramática” que fazem com que ocorra esse domínio, é a prática de produção – escrita e reescrita – de textos escritos, numa “luta” com as palavras em uso empírico.

Constatamos também que a prática da reescrita precisa ser mais consolidada entre nossos alunos, uma vez que tanto na nossa pesquisa como em outras que nos fundamentamos, observamos que tal exercício favorece a melhoria do processo de escrita. Ao mesmo tempo, reconhecemos que através de grupos pequenos, o professor pode identificar de forma mais precisa as dificuldades específicas de cada aluno e traçar estratégias para solucioná-las.

No que diz respeito ao uso das ferramentas tecnológicas para interagir com os alunos, percebemos algumas vantagens. Quando não podiam participar de forma síncrona, as discussões estavam disponíveis para serem acompanhadas em um momento oportuno (de forma assíncrona), de modo que todos ficavam a par das orientações. Além do mais, na participação síncrona, por não ser presencial, alguns alunos se sentiam mais “à vontade” para fazer questionamentos e interagiram bastante. Por outro lado, percebemos também que alguns alunos apresentaram dificuldade em realizar a devolução das redações, já que

não dispunham da aparelhagem tecnológica (computador *desktop* ou *notebook*, *scanner*) para atender às demandas do projeto (escanear a redação manuscrita, digitá-la e anexá-la ao e-mail). Percebemos também que tal contexto requer do aluno uma maior autonomia em interagir e, ao mesmo tempo, seguir as orientações propostas. Em outras palavras, concluímos que é viável associar as ferramentas tecnológicas ao trabalho com a produção textual escrita, mas que é preciso pensar em metodologias que não impeçam que todos possam participar das atividades propostas. Afinal, em um país tão desigual como o nosso, a educação não deve ser reforçar as tantas exclusões que já ocorrem em nossa sociedade, mas deve oportunizar e fortalecer a inclusão de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos; revisão técnica Luiz Passegi, João G. S. Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

AUGUSTO, F. F. **A produção e a compreensão de um texto dissertativo argumentativo**: a estrutura problema-solução nas redações do SARESP. Dissertação de mestrado- Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ESTEVAM, M. B. S. **A (não) assunção da responsabilidade enunciativa em redações nota mil do exame nacional do ensino médio - ENEM**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - CCHLA, UFRN, Natal, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. 2. ed. SP: Ática, 1997.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 6. ed. SP: Ática, 1998.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. SP: Cortez, 1984.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. SP: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, M. G. S. A produção textual escrita no ensino superior: relato de experiência. *In*.

RODRIGUES, M.G.S.; GALVÃO, M. A. M.; SILVA, C.R. (Orgs.) **Anais**, v. 2 do 1º Seminário de Estudos de Teoria Literária, Linguagem e Educação, Currais Novos, RN. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

CAPÍTULO 5

VIDAS NEGRAS IMPORTAM:

pandemia, periferia e prosa

Antônio Peterson Nogueira do Vale

Artur Ribeiro Cruz

RESUMO

Este artigo propõe um diálogo, no período pandêmico de 2020, entre a literatura e a periferia brasileira, ou o que já foi escrito nela e sobre ela. Assim, resolvemos aproximar as obras *Clara dos Anjos* (1922), de Lima Barreto, e *Quarto de despejo – diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, para observar o ponto em comum entre elas: qual tem sido o lugar do negro na literatura? Ou por que a margem tem sido um lugar naturalizado para o negro? Tendo a literatura brasileira, negra, como horizonte, também recorreremos a autores que endossam a representação do negro no Brasil e o porquê a nossa sociedade grita o que deve ser consenso desde sempre, para sempre: “vidas negras importam”.

Palavras-chave: Literatura negra. Periferia. Negros.

INTRODUÇÃO

Movimentos negros têm tomado conta do Brasil, em plena pandemia da Covid-19, para demonstrar que a sociedade está insatisfeita com o tratamento dado às negras e aos negros do país. Entretanto, a história da escravidão no Brasil, incluindo aí a encenação política de seu fim – sem preocupação com o destino das pessoas negras, e por isso impiedoso, criou, de forma lamentável, uma mentalidade coletiva que vem, felizmente, embora aos poucos, se desfazendo: a de que os negros são cidadãos de segunda categoria. Diante dessa realidade, urge contextualizar o processo de precarização deixado para os negros do Brasil no final do século XIX, logo depois da abolição da escravatura, em 1888.

No contexto republicano, sob uma pretensa égide de progresso, emergiu uma sociedade que, na tentativa de europeizar-se, direcionou os atos políticos para atrair imigrantes europeus, por exemplo, pelo agenciamento de trabalhadores livres nos contratos de parceria ou de enganchado ou pela promessa de facilitação de compra de terras a famílias de agricultores. Ainda que a Lei de Terras tenha dificultado o acesso de agricultores imigrantes a pequenas propriedades – o que fez expandir os latifúndios –, os imigrantes europeus contaram com apoio muito mais efetivo do Estado para se inserirem na sociedade brasileira do que os negros,

tanto no campo quanto na cidade. Sem iguais oportunidades ou quaisquer políticas públicas, muitos ex-escravizados voltaram para as casas ou mantiveram-se nas fazendas de seus antigos patrões/donos para trabalharem em troca de comida. Aos que não assumiram o lugar de agregados na casa dos ex-senhores, restou a marginalização na luta diária pela sobrevivência. Esse movimento reforçou, para a sociedade racista que se constituiu durante os três séculos de escravidão no país, que o espaço do negro era o subúrbio, a marginalidade e o desvalor.

Hoje, século XXI, os ecos desse comportamento racista ainda são massiva e drasticamente sentidos pela população negra. As favelas demonstram a supressão de políticas públicas que visem à moradia e/ou qualquer atenção por parte dos governos à população negra. Essa contextualização da exclusão dos espaços físicos também demarca outra dicotomia – sempre tendo o branco como o outro –, os espaços de privilégio. E aqui, em âmbito introdutório, vamos nos ater à breve discussão da literatura como mais um espaço de privilégio, por muito tempo sacralizado aos e pelos brancos.

Se pensarmos na literatura clássica brasileira, entre os nomes canônicos, poucos são de autores negros; quando se trata de autoras negras, o número quase é ínfimo – o mesmo raciocínio vale para os personagens protagonistas negros. Na discussão sobre os autores negros, muitos leitores ainda se admiram quando Machado de Assis surge dentre os nomes, pois houve uma tentativa deliberada de embranquecimento do autor ao longo do século XX.

Dos autores responsáveis pela edificação de uma literatura nacional, destacamos três recortes temporais distintos, que se imbricam como objeto de estudo deste artigo: Lima Barreto (1881-1922) e Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Trata-se de autores visionários que têm, neste estudo, a periferia como interseção da escrita, preocupada em mostrar um Brasil pungentemente racista, onde os negros estão alijados dos privilégios da elite e são amiúde revelados como marginalizados.

Com finalidade pedagógica para a escrita deste artigo, num movimento cronológico da publicação das obras, discutiremos, inicialmente, o romance *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto, narrativa considerada de natureza social por muitos críticos literários, dentre eles, Alfredo Bosi e Lilian Scharwcz. De importância internacional, *Quarto de despejo* – diário de uma favelada (1960), a qual, a despeito do seu título, apresenta a vida diária de uma moradora da extinta favela do Canindé, em São Paulo. Essa obra, que alcançou sucesso imediato quando da sua publicação, apresenta os suspiros de um Brasil que precisava ser escutado, essencialmente pelas periferias, pelas pessoas pobres que passavam fome e que, no nosso entendimento, ainda não tem o reconhecimento e estudo merecidos. As duas obras, como veremos, trazem a periferia como confluência na prosa literária, pondo em xeque a visão de uma sociedade racista que mobiliza discursos de naturalização desse espaço como “o lugar do negro”.

A intenção deste artigo é, então, durante este período pandêmico que estamos vivendo no ainda início do século XXI, diante da falta de políticas urgentes que combatam de maneira enérgica a disseminação do vírus no Brasil, que já ceifou um número inaceitável de vidas, propor, ao lançar luz sobre essas questões, um diálogo sobre o lugar do negro na sociedade, que sofre de outra epidemia: o racismo enraizado culturalmente associado a teorias negacionistas

que tentam livrar a culpa de uma sociedade com hábitos arraigadamente escravagistas. E é essa mesma sociedade que, mesmo na pandemia, num ato supostamente contraditório, vai às ruas dizer que “vidas negras importam”.

PANDEMIA, POLÍTICA E REVISIONISMO DA ESCRAVIDÃO

As enérgicas e necessárias discussões sobre “vidas negras importam” – movimento que ganhou espaço nas redes sociais a partir de 2016 nos Estados Unidos, com o aval do então presidente Barack Obama –, repetidas agora em 2020 durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, convidam a um diálogo urgente. A morte de um negro estadunidense, George Floyd, reacendeu tais discussões, promovendo uma mobilização enorme nos Estados Unidos e no mundo.

Sem a intenção de esquadrihar o movimento negro norte-americano e/ou o que leva a polícia a matar indistintamente um homem que está imobilizado, outra questão surge no quadro contemporâneo, no qual a direita recrudesce em todo o mundo: a negação de qualquer culpa pelo período escravagista do passado. Líderes políticos como Donald Trump e Jair Messias Bolsonaro têm em comum, além da minimização da pandemia do novo coronavírus, a negação falaciosa do racismo nos países onde são presidentes.

Durante a campanha eleitoral para presidente, o então candidato Jair Messias Bolsonaro falou no programa *Roda Viva*: “Se você for ver a história, realmente, os portugueses nem pisaram na África. Os próprios negros é que entregavam os escravos”. A fala, que repercutiu no país, demonstra o *modus operandi* de Bolsonaro, que sempre atrai para si a opinião pública de forma corrosiva, trazendo à tona um discurso que estimula e chancela comportamentos racistas.

Entretanto, tal argumento, vindo de uma pessoa branca privilegiada, além de pressupor a denominação “escravos” como comum para um grupo de seres humanos, revela um desconhecimento primário da história da diáspora negra. Laurentino Gomes (2019) fez uma primorosa pesquisa na qual demonstra, numa “Linha do tempo”, que o primeiro registro de leilão de africanos escravizados ocorreu em 1444, em Portugal, o que supostamente poderia configurar como verdade a fala de Bolsonaro, mas, no mesmo tópico do livro, Gomes nos informa que em 1456, portanto, antes da “descoberta do Brasil”, “os portugueses chegam ao Arquipélago de Cabo Verde, até então desabitado” (GOMES, 2019). Sobre a mesma discussão, o coletivo Meteoro Brasil (2019, p. 230) aclara a fragilidade e o descompromisso com a veridicção dessas tentativas de revisionismo da História: “o fato é que o Brasil ainda nem estava no mapa do mundo quando, em 1482, o rei de Portugal, Dom João II, mandou que se construísse o Castelo de São Jorge da Mina, onde hoje fica Gana”. De todo modo, aquele argumento, mobilizado levianamente por uma figura pública que seria alçada ao cargo de chefe de Estado, busca desonestamente desviar-se do fato de que o tráfico negreiro foi um projeto central conduzido pelo colonizador europeu em sua economia mercantilista.

Outra leitura possível e urgente que se deve fazer dessas declarações falaciosas é a tentativa de se livrar da culpa pelos estragos que os hábitos escravagistas implantaram no país

ou, pior ainda, negar essa escravidão imposta pelos brancos para também negar os efeitos dela no presente, realidade que se estende desde a abolição da escravatura, em 1888.

Essa esteira de desculpas também “justifica” o fato de os negros estarem sempre à margem, como algo que lhes fosse natural e inequívoco. Não é incomum ouvir de líderes religiosos que, inclusive, ascenderam a cargos políticos referências ao personagem bíblico Cam, retratado como negro, que vê seu pai nu e recebe uma maldição pela qual seria “servo dos servos de seus irmãos” (Gênesis, 9, 20-27, *Bíblia on-line*). Nessa confusão entre narrativa mítica e historiografia, temos, de um lado, a negação da ciência por parte de supostos líderes e, de outro, a lamentável alienação da fé justificando o que deveria ser injustificável.

No meio desse embate, o povo negro tem ficado de fora de políticas públicas que o levem para o centro do discurso, empoderando-o a fim de construir uma verdadeira sociedade igualitária. As conquistas são pontuais e enfrentam duras reações de deslegitimação. Em 2012, por exemplo, num ato progressista, o governo federal oficializou as políticas de cotas para o ingresso de pessoas negras nas universidades. Essa ação afirmativa trouxe à tona questões há muito adormecidas, dentre elas o espaço do negro na sociedade e as políticas de reparação histórica.

Para alguns setores da elite econômica, política e intelectual brasileira entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX, o projeto da eugenia seria o responsável pela extinção dos negros no país, mas, felizmente, ele não prosperou. Com base em propostas pseudo-científicas de sanitarismo e medicalização da sociedade, os eugenistas tupiniquins atuaram intensamente por quase quarenta anos no sentido de promover uma limpeza racial a partir da defesa do branqueamento pelo cruzamento, o controle da imigração, a regulação de casamentos, o segregacionismo em manicômios, por exemplo, e até mesmo a esterilização (DIWAN, 2007). Contudo, se no restante do mundo os eugenistas foram denunciados quando a deflagração da Segunda Guerra e a divulgação dos métodos nazistas demonstraram que a eugenia significava o uso da ciência a serviço da intolerância e de crimes contra a humanidade, aqui no Brasil fez-se questão de apagar esses fatos da biografia dos eugenistas pertencentes à elite republicana. Como sempre, a estratégia da negação e da amnésia histórica.

Assim, embora o Brasil seja um país essencialmente plural, formado pela diversidade de matrizes étnicas, sobretudo a indígena e a negra, as elites que se mantiveram no poder desde a colônia sempre rechaçaram essa condição, o que resulta numa nação dilacerada, conduzida por interesses que não são os do próprio povo, como explica Darcy Ribeiro (2010) em sua obra seminal *O povo brasileiro*. Aliás, na contramão da luta pelos direitos dos povos originais e da população negra, o não reconhecimento da pluralidade e da estrutura de discriminação arraigada no país são características peculiares ao atual governo. Vale ressaltar que somos mais de 55% de negros e pardos autodeclarados, de acordo com o último censo do IBGE. Há várias gerações essas vidas eram relegadas ao vazio antidemocrático, mas a resistência tenta mostrar novos espaços e tem surtido algum efeito, pois muitas pessoas negras, aos poucos, têm conseguido conquistar o seu espaço num universo cujo usufruto exclusivo era destino, como que natural, dos brancos.

Nesse sentido, a literatura, como forma de comunicação que, por meio de linguagem artística, traz à baila discursos silenciados, configura-se como espaço no qual as vozes subalternas se fazem ouvir.

LIMA BARRETO: CRONISTA DE UMA REPÚBLICA BRUZUNDANGA

Afonso Henriques Lima Barreto, ou somente Lima Barreto, como ficou largamente conhecido, é uma dessas vidas que lutou contra o preconceito fazendo o que muitos homens brancos de sua época faziam: escrever.

A vida do autor é digna de extensa biografia – como se tem de fato –, mas vamos recorrer a ela apenas quando o intuito estiver relacionado à ideia de fazer a escrita progredir, conectando às suas narrativas, algo que não parece ser difícil de concatenar. Entendemos, inclusive, ser esse o sentido quando destacamos o fato de ele ser negro e ter a consciência de que o Brasil mantinha obstáculos para a promoção da equidade racial.

A professora Lilia Schwarcz (2017, p. 126) sustenta a ideia de que o autor, mesmo diante das dificuldades de se assumir negro, assim o fazia: “Definir-se como um autor de origem africana – em um país que buscava tornar invisível seu passado, bem como a cor social predominante em seu território – não era postura fácil de ser sustentada.” De um lado, essa invisibilidade, ainda tão comum no país, é uma realidade para os negros, mas se estende às artes e a qualquer conduta que preza os valores humanos; de outro lado, são enaltecidas as posturas fúteis da sociedade. E é o Brasil satirizado por Lima Barreto no livro *Os Bruzundangas*, que, com o hibridismo jornalístico-ficcional das crônicas, denuncia um país denominado Bruzundanga com os mesmos problemas existentes aqui, sobretudo a negação de gente negra, como se pode observar no fragmento a seguir, o qual intenciona mostrar como a Bruzundanga, com ares franceses seria anunciada em Paris: “Nos anúncios luminosos, então, a sua imaginação foi fértil. Houve um que ficou célebre e assim rezava: ‘Bruzundanga, País rico - Café, cacau e borracha. Não há pretos’” (2013, p. 142).

O cenário de pouca ou nenhuma aceitação dos negros em nossa sociedade é visto por Lima Barreto como algo nocivo ao desenvolvimento social. Essa é a visão que, também criticamente, ele imprime em *Clara dos Anjos* (1922), com personagens marginalizados. Segundo Schwarcz (2017, 126), esse é o romance de Lima Barreto “mais suburbano e mais preocupado com a definição das cores dos personagens”. O mote da narrativa é pretensamente simples: um romance proibido entre Clara, pobre, preta e periférica, e Cassi Jones, branco, que, embora marginalizado, possui uma condição melhor do que a da personagem central. A descrição de Cassi Jones abrange sua fama de sedutor e tocador de viola. Esse sedutor é afamado por conquistar donzelas e desprezá-las depois, mas Clara não acredita que isso possa lhe acontecer.

O que nos chama a atenção no romance é o subúrbio, seus arranjos e habitantes; outro aspecto relevante é a postura do narrador em relação à descrição dos personagens negros que, em Lima Barreto, se conecta com a narrativa da periferia. Como já dissemos, suas descrições não se configuram como meros detalhes textuais. João Pintor, por exemplo, é um personagem “preto retinto, grossos lábios, malares proeminentes, testa curta dentes muito bons e muitos

claros, longos braços, manoplas enormes, longas pernas e uns tais pés que não havia calçado” (2017, p. 20). Já a descrição dos pais de Clara tem um “apesar” que parece incômodo: “O carteiro era pardo claro, mas com cabelo ruim, como se diz; a mulher, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso”. (2017, p. 52).

Ao descrever as cores dos personagens, incluindo um “apesar” para “brindar” a personagem com o “cabelo liso”, o autor está evocando a negritude para contar a história. Morrison (2019) nos sugere que a história do Outro deva estar presente sobre o que significa a relação com esse outro, que ela chama de “processo da Outremização” (2019, p. 48). Por ser neto de escravos, Lima tinha essa propriedade para falar do negro no Brasil.

Além da descrição do negro no texto de Lima Barreto, há a demarcação do subúrbio:

Há casas, casinhas, casebres, barracões, choças, por toda a parte onde se possa fincar quatro estacas de pau e uni-las por paredes duvidosas. Todo o material para essas construções serve: são latas de fósforos distendidas, telhas velhas, folhas de zinco, e, para as nervuras das paredes de taipa, o bambu, que não é barato (BARRETO, 2017, p. 93).

Mais adiante, a narração é mais seca:

As ruas distantes da linha da Central vivem cheias de tabuleiros de grama e de capim, que são aproveitados pelas famílias para coradouro. De manhã até à noite, ficam povoadas de toda a espécie de pequenos animais domésticos: galinhas, patos, marrecos, cabritos, carneiros e porcos, sem esquecer os cães, que, com todos aqueles, fraternizam (BARRETO, 2017, p. 94).

A descrição do subúrbio carioca nesses trechos é uma coloração da vida do autor, morador da periferia. Essas cenas, muito mais do que confirmar qualquer panorama periférico, servem para ambientar o leitor quanto à dimensão da pobreza relegada aos negros. Tanto é que a mãe de Cassi Jones, a despeito de sua cor branca, em suas “crises de vaidade, dizia-se descendente de um fantástico Lorde Jones, que fora cônsul da Inglaterra em Santa Catarina” (BARRETO, 2017, p. 27), tinha “ares de fidalguia de alta estirpe” (BARRETO, 2017, p. 28), e exatamente por isso sentia-se superior às famílias que ali se abrigavam e não permitia que seu filho se casasse com “uma criada preta, ou com uma pobre mulata costureira ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta” (BARRETO, 2017, p. 28).

Esse detalhe da cor chama a atenção nas suas pequenas variações, como também observa o narrador ao dizer que, no subúrbio, “uma diferença accidental de cor é causa para que possa se julgar superior à vizinha” (BARRETO, 2017, p. 94). Conforme falamos, a cor em Lima Barreto não é um detalhe, ela serve, no fio narrativo, para mostrar a dualidade daquele que se acha melhor por não ser retinto e, por ser “mais claro”, se sente mais confortável, mesmo fazendo parte do mesmo subúrbio.

A herança da escravidão fincou raízes profundas na nossa história e a literatura pintou essas cores, como também não deixou de mostrar que o governo não se preocupava com aquela

parte da população. Ainda em Clara dos Anjos, ao abordar o subúrbio e sua constituição, o narrador nos chama a atenção: “Por esse intrincado labirinto de ruas e bibocas é que vive uma grande parte da população da cidade, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obra inúteis e suntuárias, noutros pontos do Rio de Janeiro” (BARRETO, 2017, p. 95).

Por fim, a crítica em Clara dos Anjos não se fia somente no casamento que não se consuma porque Clara é negra e Cassi Jones branco. Ela ouve insultos desditosos da mãe do namorado que a chama, inferiorizando-a, de “negra”, acusando-a de ser de “uma laia” e por seu filho não tê-la amarrado, amordaçado ou ameaçado com revólver, impingindo toda a culpa a Clara e negando o casamento, o que faz Clara concluir, junto à mãe, “Não somos nada nesta vida” (BARRETO, 2017, p. 174). E se o livro não tem a intenção de criticar apenas a instituição do casamento obrigatório naquele período, tinha o objetivo principal de trazer para o centro da literatura a periferia, mostrar as cores do subúrbio, a oposição que se faz entre o negro e o branco, o vagabundo e o diligente – acentue-se que a Cassi Jones foram imputados crimes, como o defloramento de donzelas e organizações de rinhas.

DA FAVELA DO CANINDÉ PARA UMA CASA DE ALVENARIA

Casa de alvenaria - diário de uma ex-favelada (1961) é o segundo livro de Carolina Maria de Jesus. Conforme o *spoiler* anunciado do título, construímos a imagem de um novo ambiente, menos hostil e mais digno. A ex-catadora de papel se mudou e ela mora em uma casa de alvenaria, uma habitação melhor do que o barracão da favela do Canindé, onde morou. Relembra os dias de chuva, os piores para catar papel: “Amanheceu chovendo. Vendo a chuva cair lembrei quando eu catava papel o dia que chovia. Era o meu dia de agruras. Eu já conheço o lado amargo da vida” (JESUS, 2020, p. 39).

De um barracão de madeira para uma casa de alvenaria, a autora dava ênfase não mais a um cômodo sujo que serve como espaço de despejo da cidade de São Paulo, como ela fala:

Quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós os pobres que residíamos nas habitações coletivas fomos despejados e ficamos debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós os pobres somos os trastes velhos (JESUS, 2020, p. 19).

Era na favela o lugar onde os moradores observavam, ou não, a vida ruir aos poucos. Carolina assinou contrato com a editora da Livraria Francisco Alves e vendeu, em uma semana, cerca de dez mil cópias, o que lhe fez mudar de vida, mas não impediu que ela morresse no relativo anonimato.

Por que a mesma façanha não aconteceu com o seu segundo livro? Ou mesmo por que ela não se consagrou uma escritora a ponto de estudarmos nas escolas? Se assim fosse, nem mesmo teríamos crítico literário afirmando não ser literatura o que ela escreveu e em pleno evento que homenageava a autora.

O certo é que essa mulher negra, mineira de Sacramento, teve uma vida sempre à margem da sociedade, o que já a distancia dos lugares de privilégio e isso era motivo para seu nome não soar dentre os cânones da literatura. Em sua obra póstuma *Diário de Bitita* (1986), ela relata que não conheceu o pai: “Eu estava fazendo a minha *avant-première* no mundo. E conhecia o pai do meu irmão e não conhecia o meu. Será que cada criança tem que ter um pai?” (JESUS, 1986, p. 7).

Na mesma obra, as digressões de Carolina vão em direção ao início de sua vida, à infância, à família e aos preconceitos continuamente presentes ao seu redor. Ali, ela apresenta questões inquietantes que lançava à mãe, como perguntar se era gente ou bicho, mas a mãe, depois de dizer que ela era gente, não soube explicar a próxima pergunta “o que é ser gente?” (JESUS, 1986, p. 10). A menina Carolina, inspirada pelas razões da sociedade de então, arraigadamente machista e, sobretudo, que reservava às mulheres pretas e pobres algo como a submissão certa aos homens, também desejou ser homem, porque “o homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita pra morar” (JESUS, 1986, p. 12).

Aqui é preciso refletir sobre essa sociedade: Carolina queria virar homem, pois o homem ganhava mais – o quadro não mudou tanto –; nem chega a ser curioso que ela não desejasse, naquele momento da vida, ver a sociedade de forma igualitária, pois era utópico demais, além de que estamos falando de uma criança nascida em 1914. Não havia discussões acerca de espaços conquistados por mulheres ou, o que hoje é comum, com o cuidado para não tornar vazio o termo, o “empoderamento”, sobre o qual Berth (2019) teoriza acerca da sua construção e aduz que o termo, enquanto teoria,

está estritamente ligado ao trabalho social de desenvolvimentos estratégicos e recuperação consciente das potencialidades de indivíduos vitimados pelo sistema de opressão, e visa principalmente a libertação social de todo um grupo, a partir de um processo amplo e em diversas frentes, incluindo a emancipação intelectual (BERTH, 2019, p. 46).

Embora não soubesse de nada disso, Carolina se tornou a potente voz que hoje é vista como resistência e, como lembra Oliveira (2018), o nome da autora “está em eventos literários, em debates públicos, em peças de teatro, no cinema, em letras de música, vira e mexe também na imprensa” (OLIVEIRA, 2018). E foi um nome na periferia paulistana.

Quando ela era moradora da extinta favela do Canindé, já registrava minuciosamente o cotidiano daquele espaço, o comportamento dos moradores, as intrigas, a morte e as cores da pobreza que pulsava no subúrbio de São Paulo e vaticinou, ao discutir com mulheres na vizinhança: “Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que se passa aqui. E tudo que vocês me fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês com essas cenas desagradáveis me fornece argumentos” (JESUS, 2014, p. 20 - *sic*). Carolina chega a conclusões da vida todos os dias, como se pode depreender de sua escrita. No dia 18 de julho de 1955, afirma: “A única coisa que não existe na favela é solidariedade” (2014, p. 16).

A sua mágoa reflete a percepção do que ela encontra no subúrbio, ao descrever mulheres levianas que têm inveja da vida que ela levava, sem homem, mas cumprindo os deveres da maternidade, cuidando de seus três filhos pequenos. A autora faz comparações implícitas das mulheres que se dizem boas mães, mas retalia: “algumas tem filhos na cadeia classificado como mau elemento” (JESUS, 2014, p. 16 - *sic*).

Esses sujeitos periféricos costumeiramente associados a bandidos, maus elementos, desorganizados, pessoas sem solidariedade e sem valor têm cor: pretos. E Carolina registra isso em todos os momentos. Em um dia, vai à delegacia, pois seu filho José Carlos fora intimado, aos nove anos de idade, e escuta do delegado que “a favela é um ambiente propenso, que as pessoas têm mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao país” (JESUS, 2014, p. 29 - *sic*). É esse ambiente hostil no qual ela não se sente à vontade e reiteradamente afirma o desejo de sair dali: “cheguei na favela: eu não acho geito de dizer cheguei em casa. Casa é casa. Barracão é barracão” (JESUS, 2014, p. 47 - *sic*), tem sido o lugar do pobre e, sobretudo, do negro.

Em seus relatos, por vezes, a autora julga as pessoas da favela pelo mau comportamento, em outras, os absorve, nivelando-os pela falta de comida, “a bebida é paliativo” (JESUS, 2014, p. 139) ou quando se conforma: “nós já estamos predestinados a morrer de fome” (JESUS, 2014, p. 142), diz no dia 11 de dezembro de 1958. Em outros momentos, nivela-os pela desgraça da vida, pela falta de poder público, “Eu quando estou com fome quero matar o Jânio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos” (JESUS, 2014, p. 33 - *sic*), desabafou ao amanhecer sem nada para comer em 16 de maio de 1958. Em seu estado de consciência, ela nunca se enganou: “quem paga as despesas das eleições é o povo” (JESUS, 2014, p. 128 - *sic*), constatava quando os preços dos alimentos ou da passagem de ônibus aumentavam.

A fome é a personagem central do texto de *Quarto de despejo*. No diário, Carolina registra, além da fome, a sua imensa vontade de sair da favela e dar uma vida digna aos filhos, o que vai ocorrer logo após a publicação do seu principal livro, editado pelo jornalista Audálio Dantas que, na apresentação do livro diz que ela “se colocou como alguém que tem o que dizer. E tinha!” (JESUS, 2014, p. 6).

E como tinha o que dizer aquela Carolina! Tanto que até hoje sua escrita continua firme e atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria pretensioso um artigo requerer para si a intenção de esgotar os estudos sobre a representação do lugar do negro nas obras de Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus - o que não é nosso propósito. Entretanto, em proposta mais modesta, entendemos ser essencial que a sociedade os conheça, os acolha e os estude, para ter uma compreensão de que há um povo vivendo à margem do próprio país e que precisa, urgentemente, ser visto.

Lima Barreto figura, ladeado a Machado de Assis, como um dos primeiros escritores negros da nossa literatura e, ao escrever, nos mostra um Brasil republicano e livre apenas na aparência, uma sociedade que se habituou, com a escravidão, a costumes sórdidos e trata o povo negro a partir de um desvalor que é proeminente até hoje. Sua literatura, que articula uma crítica direta ao racismo, nos deixou personagens atemporais, revelando um preconceito que se pretendia manter velado, mas que tem sido escancarado através de gritos que ecoam a voz do presidente.

Em outro momento, às portas da ditadura militar no país, vemos Carolina Maria de Jesus rechaçar a favela, porque ela sabia que ali o desvalor se constituía como prerrogativa da necessidade de viver. Ela passou fome e assimilou que o Brasil é um país dominado por brancos que sugam o povo pobre. Seu livro é político, carrega uma voz forte que demonstra o incômodo dos políticos. Foi a única brasileira a entender que a fome precisa ensinar os políticos na pele. E avisava àqueles que tinham pretensão política: “o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para poder descrevê-la” (JESUS, 2014, p. 29 - *sic*) e continuava: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (JESUS, 2014, p. 29).

Se, na infância, Carolina queria ser homem para poder ter uma casa bonita, na idade adulta, já mãe de três filhos, na esperança de ter a tal casa, ela defende a pele negra e arremata: “Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta” (JESUS, 2014, p. 64 – *sic*).

Se houver reencarnação, Carolina, queremos um Brasil melhor para você e para todos as pretas e todos os pretos desse vasto país.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. **Clara dos Anjos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BARRETO, L. **Os Bruzundangas**. São Paulo: FTD, 2013.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/ Coordenação Djamila Ribeiro).

BÍBLIA *ON-LINE*. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/1608/GEN.9.25.ARA> (Acesso em 04 de setembro de 2020).

DIWAN, P. **Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019 (Uma história da escravidão no Brasil; 1) recurso digital - através do aplicativo de leitura Skeelo.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf (Acesso em 04 de setembro de 2020).

JESUS, C. M. de. **O diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo** - diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, C. M. de. **Casa de alvenaria** - diário de uma ex-favelada. 1ª edição. LeBooks, Kindle, 2020.

METEORO BRASIL. **Tudo o que você desaprendeu para virar um idiota**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

OLIVEIRA, A. de. **A vida de Carolina de Jesus além da favela do Canindé, seu quarto de despejo**. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/14/cultura/1521065374_369396.html (Acesso em 15/09/2020)

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

RODA VIVA. **Jair Bolsonaro** | 30/07/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IDL-59dkeTi0> (Acesso em 04 de setembro de 2020).

SCHWARCZ, L. M. **Clara dos Anjos e as cores de Lima**. In.: Sociol. Antropol. Rio de Janeiro, v.07.01, 2017.

FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DIANTE DO ENSINO A DISTÂNCIA MEDIADO POR TICs, NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19:

reflexões a partir da pedagogia da autonomia

Alexandre Hochmann Béhar

RESUMO

O ano de 2020 trouxe profundas transformações no cenário educacional da modalidade presencial, em virtude da pandemia da COVID-19. Em pouco tempo, discentes e docentes de cursos presenciais precisaram operacionalizar e realizar seus cursos a partir de um formato que apresenta especificidades diferentes daquelas necessárias para o ensino presencial, por meio de ferramentas de tecnologia de informação e comunicação. A esse respeito, ganham destaque comportamentos autônomos, ação independente e ativa. O contexto que se apresenta parece ainda mais complexo no cenário formativo dos cursos de Administração. Essa percepção decorre de críticas associadas à formação discente, por vezes considerada acrítica, sem estímulo à reflexividade, distanciada do contexto sócio-histórica e submetida aos interesses do mercado. Às questões observadas destacamos a possibilidade de alinhamento aos conteúdos presentes na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. Dessa forma, a considerar o contexto referenciado, neste ensaio teórico propomos refletir sobre possíveis contribuições da referida obra à modalidade de ensino a distância mediado por TICs em Administração, no contexto pandêmico da COVID-19. No desenvolvimento do trabalho, foram destacados pontos de afinidade que podem vir a contribuir para dirimir as críticas associadas ao processo formativo em Administração. Esperamos por meio deste trabalho contribuir para reflexividade sobre a formação discente em Administração, de forma que seja possível não apenas aprimorar sua qualidade formativa, mas também possibilitar uma perspectiva humanitária vinculada ao contexto social a que se relacionam.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19. Pedagogia da Autonomia. Tecnologias de Informação e Comunicação. Administração. Educação a distância.

INTRODUÇÃO

No contexto da pandemia de COVID-19, o ano de 2020 marca uma profunda adaptação no cenário educacional. Em virtude da necessidade de isolamento social, grande número de faculdades e universidades, públicas e privadas, seguiram a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Ministério da Educação, 2020) e adequaram sua modalidade de ensino presencial ao ensino estritamente a distância, mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Ainda que em amplo crescimento no cenário educacional brasileiro, a educação a distância mediada por TICs apresenta características próprias e diferentes do modelo presencial de ensino. Tal modalidade apresenta variações de conduta tanto direcionadas ao exercício docente quanto à atuação discente, demandando desenvolvimento de comportamentos e habilidades específicas. Entre estas, são destacadas a ação autônoma, independente e ativa (LOPES *et al.*, 2010; BEHAR; SILVA, 2012; COSTA, 2017). Contudo, o cenário que se apresenta em algumas situações é de dificuldade em incorporar tais diferenças, não apenas na perspectiva discente (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016), mas também na atuação docente, diante das especificidades exigidas pela modalidade a distância, a docentes com atuação no modelo presencial (CAMACHO *et al.*, 2020).

Não bastassem esses desafios, tal condição parece ainda mais complexa no contexto formativo em Administração. Reunindo críticas a respeito do que seria seu caráter acrítico e distanciado da realidade social (MARANHÃO; MOTTA, 2007; FREITAS, 2016; KOPELKE; BOEIRA, 2016), reducionista, mercantilizado e voltado para os interesses empresariais (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010; SARAIVA, 2011; SILVA; SILVA; FREITAS, 2013) a mudança do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias torna-se ainda mais desafiadora para docentes e discentes da área.

Diante deste contexto, nos parece urgente refletir sobre propostas educacionais direcionadas a uma formação mais humanizada e contextualizada a discentes de Administração. A estas características, seriam agregadas ainda a necessidade de abordagens pedagógicas que privilegiem uma ação autônoma, crítica, reflexiva e vinculada ao contexto local da/o estudante. Observamos, portanto, interessante aproximação às abordagens pedagógicas propostas na obra “Pedagogia da Autonomia”, de Freire (2013), tanto como a proposta para contornar as críticas observadas a respeito da formação, quanto para atender algumas aspirações relativas ao ensino a distância mediado por TICs.

A partir do exposto, nosso objetivo neste ensaio teórico é refletir sobre possíveis contribuições da obra “Pedagogia da Autonomia” para o ensino a distância mediado por TICs em Administração, no contexto pandêmico da COVID-19. Dessa forma, pretendemos contribuir não apenas para reflexão sobre o papel docente no contexto atual, mas também das possibilidades de aprendizagem e comportamentos desejáveis por parte do corpo discente, aumentando a qualidade formativa das atrizes e dos atores envolvidos.

Para desenvolvimento deste trabalho, na primeira seção contextualizaremos a educação a distância no Brasil e seu acesso no contexto pandêmico da COVID-19. Na seção seguinte abordaremos algumas críticas a respeito do processo formativo de estudantes de Administração, enfatizando as perspectivas discente e docente. Na terceira seção trataremos sobre a proposta de Pedagogia da Autonomia de Freire (2013), especialmente centrada nos aspectos que se vinculam ao ensino a distância mediado por TICs e nas críticas à formação discente em Administração. Na última seção apresentaremos as considerações finais deste estudo.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADA POR TICS E O CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Conforme observa Costa (2017, p. 60), a Educação a Distância é uma “modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo”. Estabelecida pela Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a modalidade de Educação a Distância foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 2005, sendo posteriormente substituído pelo Decreto nº 9.235, de 2017 (Ministério da Educação, 2017).

A modalidade de Educação a Distância mediadas por TICs não se apresenta como algo completamente novo. Antes do advento dos computadores e da internet, essa modalidade já era aplicada por meio de diversos equipamentos audiovisuais (LOPES *et al.*, 2010; COSTA, 2017). Nesse aspecto, conforme observam Lopes *et al.* (2010), a inclusão de TICs na modalidade a distância possibilitaram inclusão social e digital, uma vez que

[...] é uma ferramenta que tem um alcance ainda maior, principalmente para suprir as necessidades da população que não tem acesso ao ensino superior tradicional, seja por motivos geográficos ou indisponibilidade flexível de tempo, muitas vezes tendo que conciliar suas várias atividades para sobreviver, prejudicando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos (LOPES *et al.*, 2010, p. 193).

Contudo, a realização de um curso orientado por tal modalidade não se apresenta como um espelhamento do ensino presencial. Na perspectiva dos cursos superiores, Lopes *et al.* (2010) observam maior alinhamento a determinado perfil de estudantes, como profissionais que possuem pouca disponibilidade para se deslocar a uma sala de aula presencial, precisam de flexibilidade na adequação do tempo e espaço dedicado ao estudo. Os autores observam, contudo, um aspecto comportamental fundamental, que vem a ser a ação autônoma no gerenciamento do processo individual de ensino/aprendizado. De forma mais sistematizada, Behar e Silva (2012) destacam como competências (neste trabalho entendidas como sinônimo de comportamentos e habilidades) do discente da educação a distância: Administração do tempo; Reflexão; Fluência digital; Organização; Autonomia; Planejamento; Comunicação; Presencialidade virtual; Autoavaliação; Flexibilidade; Automotivação; e Trabalho em Equipe. À vista dos tópicos apresentados, destaca-se a representativa frequência de competências associadas à ação própria individual, de certa forma alinhada à observação anterior a respeito da ação autônoma.

Tais questões parecem reforçadas mesmo nos trabalhos que trariam uma construção analítica em sentido contrário. Sob a perspectiva da evasão, Almeida, Abbad e Zerbini (2013) observam que aspectos relacionados ao contexto profissional e familiar (inclusive pessoal – falta de tempo e/ou organização) são os principais motivos para o abandono de cursos a distância. Já Souza, Franco e Costa (2016) observam uma percepção equivocada por parte das/os discentes a respeito de uma menor exigência em face do ensino presencial, em virtude da “[...] facilidade de locomoção, a flexibilidade de horários e o conforto de poder estudar

em casa ou outro local escolhido pelo aluno” (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016, p.111), não levando em consideração suas especificidades. Assim, tais observações parecem corroborar com “[...] a noção de educação como um processo colaborativo, bilateral (professor-estudante e estudante-estudante) e significativo, pois o estudante é visto como construtor do seu próprio conhecimento, através de uma participação ativa” (COSTA, 2017, p. 61).

Contudo, não podemos desconsiderar o caráter dialógico dos aspectos contextuais e culturais diante desta modalidade de ensino. A este respeito Souza, Franco e Costa (2016, p. 111) destacam dificuldades de adaptação ao modelo a distância, especialmente associada ao fato de que

[...] os estudantes possuem marcas profundas dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais suas experiências de escolarização foram construídas, e, portanto, permanecem indícios dessas vivências em suas expectativas diante do curso de graduação escolhido na modalidade a distância. Dentre essas expectativas, salientamos a proximidade com as práticas presenciais, a necessidade do mercado de trabalho e a busca pela facilidade de aprendizagem, seja ela pela flexibilização de cronogramas e datas a cumprir, seja pelo rigor no atendimento aos alunos. Com isso, outro sentido é compreendido: a busca pelas características da modalidade presencial nas práticas a distância.

Sendo essas constatações relativas a discentes que optaram pela formação a distância, há de considerarmos que o cenário pode vir a ser ainda mais agudo na perspectiva de estudantes do modelo presencial que foram direcionados ao ensino a distância, em virtude do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Tal condição não parece apresentar-se de forma diversa no contexto docente, uma vez que também são exigidas atuações diversas do modelo presencial, conforme observam Camacho *et al.* (2020).

Não bastassem essas questões, o desafio pode se apresentar ainda maior para um curso que já apresenta uma diversidade de críticas associadas à formação discente, especialmente no que se refere à falta do exercício da autonomia, da criticidade e da reflexividade. Sendo esta uma questão associada aos cursos de Administração, na próxima seção aprofundaremos tais críticas, no sentido de apropriar as possibilidades propostas pelo objetivo deste ensaio teórico.

CRÍTICAS AO MODELO FORMATIVO NA ADMINISTRAÇÃO

Em certa medida, parece adequado considerarmos os estudos de Tragtenberg (1992) entre os primeiros trabalhos brasileiros a refletir criticamente sobre a formação de administradores e administradoras. A tal noção relacionamos especialmente a proposição do caráter ideológico e manipulativo das teorizações de Taylor, Fayol e Mayo, amplamente utilizados na formação em Administração.

Com a ampliação de estudos apoiados em perspectivas críticas em Administração a partir da década de 1990, e o crescimento exponencial dos cursos da área (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010; SARAIVA, 2011), a temática da formação discente e atuação docente também

recebem maior destaque. Um exemplo refere-se ao trabalho de Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010) que analisam a presença de literatura *pop-management* (livros esotéricos, classificados como autoajuda ou dedicados a orientações generalizadas de gestão) na formação discente em Administração. Na visão dos autores, o grande acesso a uma literatura voltada para rápido consumo, sem amplitude e profundidade não apenas enfraquece a qualidade profissional de egressos, mas inviabiliza sua leitura de mundo, capacidade crítica e atuação autônoma.

Concordando com o viés acrítico, reducionista e com a formação orientada para os interesses do mercado estão Saraiva (2011) e Silva, Silva e Freitas (2013). Para o primeiro, haveria necessidade de debater possibilidades formativas mais profundas e menos instrumentais, especialmente em decorrência das novas demandas sociais, associadas a transformações no contexto histórico. Assim, sob a perspectiva de cliente (e não estudante), a formação em Administração se apresentaria pretensamente neutra, associada a uma ótica de assujeitamento dos indivíduos às demandas organizacionais, colocando-o como simples executores de antigas fórmulas bem-sucedidas. A ausência de reflexividade na formação ocasionaria, assim, uma visão despolitizada, obediente e passiva ou, em outras palavras, “[...] uma formação profissional comprometida tecnicamente com os resultados das empresas, mas não com a sociedade na qual estas organizações se inserem” (SARAIVA, 2011, p. 45).

A partir de um ponto de partida aproximado, Silva, Silva e Freitas (2013) destacam a importância de uma práxis pedagógica voltada para promoção de uma educação transformadora, emancipatória e em comunicação com seu contexto social. Complementarmente observam que “[...] o papel do professor é estimular a formação social do graduando como sujeito, provocando nele a tomada de consciência sobre o contexto no qual vive e sobre as possibilidades que este lhe impõe” (SILVA; SILVA; FREITAS, 2013, p. 7).

Avançando no tempo, Kopelke e Boeira (2016) reforçam a concepção de uma lacuna quanto à reflexividade, criticidade, criatividade e ética na formação em Administração, amplamente orientada por perspectivas funcionalistas e gerencialistas. A esse respeito, os autores observam não apenas a descontextualização histórico-social da prática profissional, mas também a noção de “[...] que profissionais acríticos são incapazes de distinguir a diferença entre os vários modismos de gestão e as contribuições efetivas para a evolução da ciência das organizações” (KOPELKE; BOEIRA, 2016, p.79). Complementarmente, os autores observam como possível causa dessas lacunas uma espécie de replicação do modelo formativo anglo-saxão. A esse aspecto destacam a importância da incorporação de autoras/es vinculados à cultura e às realidades brasileiras, no sentido de proporcionar elaborações contextualizadas ao ambiente sócio-histórico em que se insere a/o discente.

Ao cenário que se apresenta há de se questionar o papel da/o docente para a ação crítica e reflexiva das/os discentes. A esse respeito, Assis *et al.* (2013, p. 46) observam o desafio docente na formação de administradoras/es, uma vez que “[...] esse profissional muitas vezes é compreendido como o responsável por reproduzir e manter a ordem hegemônica”. Assim,

propor uma formação para além da reprodutibilidade, de modo a incentivar os administradores a refletir sobre suas ações no âmbito social, questionar as realidades

humanas naturalizadas e vislumbrar outras formas de organizar o mundo, é o objetivo de uma perspectiva crítica de ensino (ASSIS *et al.*, 2013, p.46).

Orientado para a inserção da lógica dialética do mundo concreto, tal perspectiva formativa é pautada na contradição dos fatos sociais como meio para desenvolvimento de consciência crítica e elaboração de concepções individuais. Desta forma, “[...] abre-se espaço, portanto, para a resistência das pessoas à ordem dominante e para a criação de uma nova ordem, possibilitando a mudança nas estruturas sociais” (ASSIS *et al.*, 2013, p. 48).

Destacando a transformação do papel docente no contexto recente, Freitas (2016, p. 2) observa que o processo educacional “[...] vai além de demonstrações de assuntos e disciplinas específicas por parte de um sujeito ‘conhecedor’ - os professores”. Ao contrário, para cumprir seu papel social mais amplo, caberia a/ao docente caminhar para proporcionar desenvolvimento da reflexividade discente, inserida em seu contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, “[...] o processo educacional é um encadeamento de ações políticas e pedagógicas que agem de maneira expansionista no pensar” (FREITAS, 2016, p. 3).

Atuando ao mesmo tempo como complicador e fator explicativo das críticas que se apresentam, a ausência de uma formação pedagógica mais apropriada por docentes da Administração é observada por Lourenço, Lima e Narciso (2016). Observando o papel central da/o docente na construção educacional discente, as autoras destacam o direcionamento para formação docente associada “aos saberes do conteúdo de ensino” (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016, p. 692), relegando a segundo plano o aprofundamento e exercício da prática pedagógica.

A respeito dessa questão, neste trabalho apresentamos certo alinhamento com Maranhão e Motta (2007) e Freitas (2016) no acesso à obra de Paulo Freire como proposta para atendimento às demandas apresentadas na formação discente em Administração. Soma-se a tais dimensões a necessidade urgente de recorrer ao ensino a distância mediado por TICs no sentido de atender demandas impostas pela necessidade de isolamento social, em decorrência da pandemia de COVID-19. Sob tais considerações, na próxima seção serão apresentadas as premissas de Freire (2013) para a Pedagogia da Autonomia.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, DE PAULO FREIRE

Ao passo que alguns estudos relacionados à formação discente em Administração destacam a necessidade de proporcionar desenvolvimento de criticidade e reflexividade à/ao discente da Administração, considerando seu contexto histórico, político, econômico e social, os trabalhos de Paulo Freire surgem como uma referência alinhada para o debate. Esta já é uma proposta presente no trabalho de Carvalho, Carvalho e Bezerra (2010), a partir da obra “A importância do ato de ler”, assim como no trabalho de Freitas (2016), apoiada sobre uma visão ampliada da obra de Paulo Freire.

Às questões apresentadas, no contexto do cenário pandêmico da COVID-19, em que discentes e docentes de cursos presenciais em Administração foram obrigadas/os a se adaptar ao formato a distância, o acesso à perspectiva freireana parece ainda mais adequado. Tal

consideração é tecida a partir da perspectiva de que os aspectos abordados por Paulo Freire seriam relevantes para o modelo de ensino proposto, especialmente centrado nas noções de autonomia, reflexividade e criticidade. É nessa perspectiva que a obra “Pedagogia da autonomia” se apresenta como ponto central da análise teórica proposta.

Sobre esta escolha parece importante fazer uma observação: ainda que o direcionamento discursivo da obra seja dado à/ao docente não é demais lembrar que sua temática é desenvolvida considerando que o caráter dialógico e dialogado da ação docente e da “[...] prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos [...]” (FREIRE, 2013, p. 15). Assim, não nos parece adequado observar tal elaboração teórica como um manual para treinamento docente. Ao contrário, conforme enfatiza o autor, “[...] reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2013, p.16, grifo do autor). A concepção compartilhada parte de uma premissa ética inserida no exercício docente, atrelada a concepções universais do ser humano, sua presença no mundo e sua relação com outros seres humanos. Assim, o primeiro aspecto destacado refere-se ao caráter humanístico, permeando o processo formativo, apoiado sobre uma ética socialmente delimitada, constituída através do desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e que, por consequência, viabiliza o caráter autônomo do indivíduo diante da sua atuação no mundo. Nesse sentido, “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 2013, p. 89).

A esta observação a perspectiva de uma formação dialogada apresentar-se-ia associada à aproximação entre docentes e discentes, vinculada à prática da solidariedade docente quanto à participação e acolhimento à ação discente. Estará ali presente a noção de que o processo formativo se coloca enquanto “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 96). Em outras palavras, considera-se a perspectiva dialética da reprodução da ideologia dominante, ao mesmo tempo em que se contrapõe a esta, no sentido de possibilitar desconstruções da concepção de mundo “[...] *imobilizadora e ocultadora de verdades*” (FREIRE, 2013, p. 97), não apenas por parte das/os discentes, mas também por docentes. Dessa forma, seria propiciada a reelaboração das concepções socialmente desenvolvidas, proporcionando impacto sobre a leitura de mundo da/o educanda/o e reflexão da prática docente.

Fundamental, então, se apresenta o equilíbrio entre liberdade e autoridade por parte da/o docente. Importante observar, contudo, que tal debate é direcionado à ação da autoridade docente e não do autoritarismo. Ou seja, deve-se respeitar a autonomia discente atuando por meio da liberdade, sem prescindir do acompanhamento responsável, legitimado pelas/os educandas/os em virtude do reconhecimento do papel docente. A esta noção vincula-se a concepção de que

ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2013, p.105, grifo do autor).

Essas condições se vinculariam, portanto, à tomada consciente de decisões coerentes que proporcionem a intervenção do ser no mundo. Por “consciência” entendemos fazer referência à natureza política da ação educacional, corporificada pela ação docente como oportunidade para ação de intervenção discente, em oposição à apatia e passividade (FREIRE, 2013).

Aliado a tais observações parecem colocar-se não apenas o respeito e valorização do conhecimento prévio apresentado por discentes e sua identidade cultural, mas também a ação ética docente, representada pelos comportamentos e pelas ações apresentadas. Sob tal perspectiva, o estímulo à ação liberta pressuporia reconhecimento de conhecimentos outros que não aqueles apresentados pela/o docente. A esta concepção se relaciona também a necessidade de “aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2013, p. 36), uma vez que a atuação livre e autônoma possibilitaria o exercício da experimentação para novas intervenções, inerentemente relacionadas à ocorrência de resultados inicialmente não previstos ou controláveis.

Tal questão se relaciona com a perspectiva de que “ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2013, p. 49). Em outras palavras, inerente ao próprio ser humano, o processo de contínua elaboração e transformação individual sobre a realidade social repercute no ambiente educacional, tanto da perspectiva docente quanto discente. Por tal aspecto, a relação dialógica da construção educacional exige constante reflexão crítica sobre a própria prática. A possibilidade desta ocorrência, contudo, se relaciona fundamentalmente à capacidade e disponibilidade para ouvir, captar a construção de sentido da/o participante da prática educacional, somada à disponibilidade ao diálogo.

Há de se considerar, contudo, que o desenvolvimento formativo individual se dá, de forma geral, inserido sobre bases tradicionais e vinculado ao controle ideológico da ação autônoma. Dessa forma, parece coerente considerar determinado nível de resistência por parte de discentes às ações e propostas. Caberia, assim, destaque aos aspectos de aceitação e acolhimento da insegurança por meio da atuação docente generosa, preocupada em não se limitar transferir conhecimento a educandos, mas, por meio do estímulo à curiosidade, criatividade e experimentação, possibilitar a construção pessoal de conhecimentos e formas de intervenção sobre a realidade. Relativo a essas questões, não devemos desconsiderar a boa vontade e bem querer da/o docente no estímulo ao desenvolvimento discente, incorporando à ação formativa alegria, esperança e confiança sobre a possibilidade de transformação de realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste ensaio teórico foi refletir sobre possíveis contribuições da obra “Pedagogia da Autonomia” para o ensino a distância mediado por TICs em Administração, no contexto pandêmico da COVID-19. Tal proposta decorre não somente das transformações na dimensão educacional ocasionadas pelo contexto pandêmico e das características comportamentais adequadas à melhor ação educativa na modalidade do ensino a distância, mas também das críticas associadas à formação em Administração.

A respeito do primeiro, observamos as características comportamentais e habilidades próprias para o modelo de ensino a distância, tanto da perspectiva discente quanto da docente. Quanto a esses aspectos foram destacados, entre outros, o comportamento autônomo e ativo por parte da/o discente (LOPES *et al.*, 2010; BEHAR; SILVA, 2012; COSTA, 2017).

No que se refere ao segundo ponto, destacamos que tais adaptações podem ser ainda mais complexas para discentes do curso de Administração, diante das críticas apresentadas. Em destaque aparecem o caráter acrítico e sócio-historicamente descontextualizado da formação discente (MARANHÃO; MOTTA, 2007; FREITAS, 2016; KOPELKE; BOEIRA, 2016), ocasionando uma postura passiva e obediente, dedicada aos interesses do mercado (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010; SARAIVA, 2011; SILVA; SILVA; FREITAS, 2013).

Diante das questões apresentadas, a referida obra de Freire (2013) e sua proposta dialógica e dialogada da ação formativa entre docentes e discentes, abordamos tópicos que parecem contribuir para o objetivo em foco. Assim, partindo do cuidado quanto à premissa ética, foi destacada a centralidade do caráter humanístico do processo formativo, socialmente e historicamente contextualizado, direcionado a proporcionar ação autônoma, por meio do estímulo à criticidade e à reflexividade.

Complementarmente, outro ponto da obra destacado foi o papel da solidariedade no acolhimento da ação discente como meio para proporcionar novas construções de sentido que colaborem novas formas de intervenção no mundo, rompendo com as restrições impostas pela ideologia dominante. No diálogo entre liberdade e autoridade, a atuação docente ocorreria no sentido de proporcionar ação discente para transformação em oposição à apatia e passividade (FREIRE, 2013).

Seria também por meio do respeito e da valorização do conhecimento prévio apresentado por discentes, assim como de sua identidade cultural, apresentados por Freire (2013) que se daria o efetivo exercício da experimentação para novas intervenções. Dessa forma, a partir da perspectiva de continuidade e reflexão da atuação docente, enfatizamos a capacidade de ouvir e a disponibilidade ao diálogo.

Por fim, colocamos como fundamental o questionamento das bases educacionais tradicionais a que docentes e discentes se vinculam em ampla medida ao longo de sua formação. A partir do levantamento bibliográfico realizado, parece-nos ainda ser preciso lidar com interpretações diversas da concepção central da modalidade a distância, tanto da perspectiva docente quanto da discente (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016; CAMACHO *et al.*, 2020). Essa oposição ao tradicional, assim, se constituiria por meio da atuação generosa e respeitosa por parte da/o docente, atuando de forma a estimular a ação criativa e transformadora sobre a realidade, observadas por Freire (2013). Para tanto, se faria necessária a ação positiva docente, compartilhando esperança, alegria e confiança sobre a possibilidade de transformação de mundo.

Consideramos, contudo, que este ensaio teórico não encerra a possibilidade de reflexão quanto às questões abordadas. Assim, novos trabalhos e pesquisas serão necessários para

melhor suposição a respeito da relação proposta, assim como das diferentes formas de aplicabilidade dessas concepções.

Entretanto, esperamos que este ensaio possa contribuir para a reflexão sobre a atuação docente e a discente no processo formativo em Administração, por meio da utilização de TICs na educação a distância, não apenas no contexto da COVID-19. Acreditamos, a partir dessas premissas, colaborar para o incremento da atuação docente impactando positivamente não apenas na qualidade formativa entre discentes do curso de Administração, mas também em proporcionar o desenvolvimento de uma perspectiva humanitária que leve em consideração o contexto social a que se vinculam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. C. de S. de; ABBAD, G.; MENESES, P. P.; ZERBINI, T. Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 14, n. 1, pp. 19-33, jan. - jun. 2013.
- ASSIS, L. B.; PAULA, A. P. P. de; BARRETO, R. de O.; VIEGAS, Glauce. Estudos de caso no ensino da Administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **RAM, REV. ADM. MACKENZIE**, v.14, n. 5, pp.44-73, São Paulo, SP, set./out. 2013.
- BEHAR, P. A.; SILVA, K. K. A. da. Mapeamento de competências: um foco no aluno da Educação a Distância. **CINTED-UFRGS**. v.10 n. 3, dezembro, 2012.
- BRASIL. **Lei 9394/1996**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- CAMACHO, A.; JOAQUIM, F. L.; MENEZES, H. F. de; SANT'ANNA, R. M. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. **Research, Society and Development**, v. 9, n.5, e30953151, pp. 1-12, 2020.
- CARVALHO, J. L. F.; CARVALHO, F. A. A.; BEZERRA, C. O monge, o executivo e o estudante ludibriado: uma análise empírica sobre leitura eficaz entre alunos de administração. **Cad. EBAPE. BR**. v. 8, n 3, artigo 9, Rio de Janeiro, pp. 535-549, Set. 2010.
- COSTA, A. R. da. A Educação a Distância no Brasil: Concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**. 2017.1, pp. 59-74, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, M. K. de. Paulo Freire na formação em Administração: processo de construção para novas práticas administrativas. In: **XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – CIGU**, 16., 2016. Arequipa: Peru. 23 a 25 de novembro.
- KOPELKE, A. L.; BOEIRA, S. L. Reflexividade e criticidade no ensino de graduação em Administração. **RPCA**. v.10, n.1, pp. 78-95, jan/mar 2016.
- LOPES, M. C. L. P.; SALVAGO, B. M.; PISTORI, J.; DORSA, A. C.; ALMEIDA, D. T. R. de. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, pp. 191-204, jan./abr. 2010.
- LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, pp. 691-717, nov. 2016.

MARANHÃO, C. M. S. A.; MOTTA, F. M. V. "A importância do ato de ler": Leituras Críticas na formação do administrador. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 6, n. 2, pp. 1-14, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 9.235**. Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78741-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 21/09/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343**. Brasília, DF, 17 de mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em 16 set. 2020.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em Administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, pp. 41-60, jan./jun. 2011.

SILVA, I. C. da; SILVA, K. A. T.; FREITAS, Rodrigo C.de. Ensino de Administração: Reflexões Críticas sobre a Formação do Administrador. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, 4., 2013. Brasília: DF. 3 a 5 de dezembro.

SOUZA, S. de; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. Educação a distância na ótica discente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.1, pp. 99-113, jan./mar., 2016.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

O SENTIDO PEDAGÓGICO DO MELODRAMA:

análise sobre o desastre em *Your Name*

Thátilla Sousa Santos
Lara Lima Satler

RESUMO

Em busca de perceber novos modos de conscientização e ensino em um momento de pandemia, no qual o ambiente virtual em conjunto com os medos e ansiedades sobre o futuro oferecem obstáculos para a proposição de formas eficazes de educação, o artigo tem como objetivo perceber o sentido pedagógico do melodrama, atentando para o fato de que, no âmbito pandêmico, faz-se necessário reinventar as formas de experiência educativa, atravessar desafios do ensino remoto e pensar em como a educação futura será reconstruída nas salas de aula. Através de um levantamento bibliográfico, serão apresentadas as características principais do melodrama, com ênfase no seu papel pedagógico e uso no cinema. Para discutir sobre o uso do melodrama em narrativas que exploram momentos de desastre e tensão, a exemplo da pandemia da Covid-19, serão analisadas algumas cenas do filme de animação japonesa *Your Name* (2016), do diretor Makoto Shinkai. Assim, a pesquisa bibliográfica e a análise fílmica de algumas cenas do filme escolhido serão utilizadas como metodologia do artigo. Como resultados, a discussão apresenta como as características do melodrama podem ser utilizadas para construir efeitos dramáticos e levar os espectadores a reflexões.

Palavras-chave: Aprendizagens. Melodrama. Animês. *Your Name*.

INTRODUÇÃO

A pandemia decorrente da COVID-19 pegou todo mundo de surpresa, e com ela vieram várias novas questões que passaram a ser o foco das pessoas. O medo do número crescente de mortes, a ansiedade, a incerteza sobre o futuro, as consequências econômicas, sociais e outros, resultaram na necessidade de se pensar em novas formas de olhar tanto para o contexto atual como para o futuro incerto. Marcas, escolas, produtos, empresas, o sistema de saúde, precisaram se reinventar para conseguir se adaptar a esse novo cenário. A população como um todo está diante de um momento delicado, mas que pode servir como uma oportunidade para novos pensamentos e ideias. Além das consequências mais agressivas como as perdas de entes queridos, o caos do sistema de saúde, a má gestão da economia, por exemplo, tem-se a própria ignorância das pessoas que, mesmo em face de um problema, tendem a minimizar seus efeitos e preocupações. A partir disso, fica o questionamento de como conseguir conscientizar essas pessoas e, ao mesmo tempo, trazer novas visões de mundo, quais meios seriam ideais

para atingir a população e continuar o processo de educação de forma eficaz em um momento de isolamento social, e várias outras perguntas com diferentes respostas.

Pensando nesse contexto e associando com a pesquisa de mestrado, que tem como objetivo analisar o melodrama em três obras do diretor de animação japonesa Makoto Shinkai, criou-se um paralelo entre as questões que podem servir como uma perspectiva de aprendizado para o momento. A proposta é mostrar como o melodrama utilizado no meio audiovisual pode servir como um aliado para o ensino, principalmente sobre questões morais, formas de se olhar para os problemas (pessoais e globais) e de como resolvê-los, os sentimentos envolvidos e outros fatores que levam os espectadores a reflexões e aprendizados. A partir do diálogo com a pesquisa em andamento, foi escolhido para esse artigo o filme *Your Name* (2016), um dos seus objetos, para mostrar as características do melodrama, sendo utilizadas como ferramentas de apoio na construção da narrativa, destacar o caráter de imaginação melodramática e sua relação com os medos e anseios das pessoas.

O cinema pode ser utilizado como uma ferramenta de aprendizado, pois carrega inúmeras mensagens e apresenta diversas situações que o ser humano pode enfrentar. O melodrama, observado no cinema, ajuda a estabilizar as emoções através de suas narrativas, especialmente aquelas em que os personagens se encontram diante de situações-limite. Assim, perceber características do melodrama no filme *Your Name* pode ajudar as pessoas a aprenderem a lidar com essas situações. Apesar de a obra não tratar especificamente da COVID-19, o filme mostra outro tipo de desastre e como as pessoas se unem para resolver ou diminuir as suas consequências. Então, a obra pode ser utilizada como exemplo para pensar na relação das pessoas com o desastre, as emoções e atitudes envolvidas. A partir disso, pode-se fazer uma relação com os novos desafios gerados pelo crescimento da COVID-19 e as mudanças necessárias na estrutura social e educacional.

Assim, o artigo busca perceber como o melodrama pode ser utilizado para estabilizar as emoções diante de uma situação-limite e o que é possível aprender com essas circunstâncias, a partir do filme *Your Name*. O intuito é instigar novos estudos na área que o utilizem como lente para se observar obras ou pensar a partir dele para se produzir novos materiais no contexto atual e pós-pandemia. Como metodologia, tem-se o levantamento bibliográfico, com base na abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica de Stumpf (2005), de textos sobre o melodrama e as animações japonesas, para que haja maior proximidade com os temas, e a breve análise fílmica, a partir de Vanoye e Lété (1994), de cenas escolhidas previamente que mostram o uso do melodrama. A análise não será feita de forma técnica e completa, mas sim de maneira mais livre, com foco nos pontos desejados.

Nesse momento em que é necessário reinventar as formas de experiência educativa, atravessar desafios no ensino remoto e pensar em como a educação futura será reconstruída nas salas de aula, os acadêmicos e educadores passam por reaprendizado do próprio mundo. Utilizar obras audiovisuais como apoio, principalmente no âmbito virtual em que a atenção pode ser facilmente dividida, faz com que se torne mais interessante estudar a partir do cinema, para estimular o aluno a aprender formas diferentes de se perceber questões sociais e emocionais. Assim, o caráter pedagógico do melodrama funciona como uma ferramenta

de auxílio nesse momento de construção de novos ensinamentos em um mundo que está sofrendo com a pandemia e tem que lidar, ao mesmo tempo, com a rotina e com os medos e ansiedades desse cenário.

MELODRAMA E IMAGINAÇÃO MELODRAMÁTICA

A palavra melodrama surgiu na Itália no século XVII e na França no século XVIII (THOMASSEAU, 2012) para se referir ao drama cantado. Teve seu conceito alterado várias vezes ao longo dos anos e passou a ser utilizada durante a Revolução Francesa para designar diversos tipos de teatro características que escapavam do clássico e tinham apelo dramático e trapalhadas cênicas. Estudiosos como Brooks (1995), Thomasseau (2012), Elsaesser (1991) e seus leitores, para citar alguns nomes, descrevem um histórico europeu, e, mais particularmente, francês, como principal difusor do melodrama. Então, ao traçar um percurso histórico, a França aparece como o berço do melodrama ocidental, que se propagou pelo mundo, se misturou com outros gêneros locais e ganhou novas roupagens.

As características gerais principais¹¹ do melodrama são: a polarização do bem e mal; demonstração dos dilemas morais; papel regulador e educador; grande apelo popular; personagens de fácil identificação; sentimentalismos; exageros; reviravoltas; justiça; busca pela virtude; resolução de conflitos; coincidências; habilidade de introduzir o espectador em uma atmosfera de sonhos e fantasias; a procura pela manutenção da estabilidade e equilíbrio; e outros. O melodrama acompanha o tempo e a cultura de onde está inserido, o que permite uma maior identificação com o público, pois apresenta conflitos morais e medos atuais. Mesmo sendo culturalmente determinado, espectadores de outros locais também são atingidos, pois o melodrama se apropria de diferentes estilos para dialogar com outros públicos. Ao manifestar as necessidades da população em um determinado momento, demonstra os sentimentos das gerações e atinge o imaginário das pessoas.

O ser humano, na tentativa de se reinventar e reinterpretar os modos de significação do mundo, demonstra uma forma específica de imaginário que reflete suas necessidades de preencher as lacunas produzidas pela modernidade, através de transformações. Essa característica se assemelha ao melodrama. O gênero possui um impulso de ilustrar o cotidiano a partir de uma imaginação romântica que se esforça para trazer mais atividade para a vida, ao se tornar palco de conflitos e embates dramáticos (BROOKS, 1995). O melodrama se adapta conforme o que está acontecendo no agora, uma busca constante por novas categorias de emoções. A partir de seu caráter flexível e adaptável, Brooks (1995) traz o conceito de imaginação melodramática para referir-se à sua constante atualização, que o torna uma forma de ver o mundo, uma “imaginação” sempre em transformação e quebra o conceito de gênero fechado. A vida é explicada de forma criativa nas diversas narrativas, de forma a destacar a importância de se observar o cotidiano. Com isso, a imaginação melodramática permite que a identificação seja ampliada, pois atua na subjetividade e o espectador acessa aquilo que faz mais sentido com seu próprio cotidiano. As metáforas e os aspectos simbólicos são utilizados

11 Segundo Thomasseau (2012), Brooks (1995), Elsaesser (1991), Baltar (2019) e Nogueira e Sampaio (2013).

para garantir esse processo, como os elementos que compõem o próprio filme, os cenários, figurinos, objetos e outros.

Ao observarem o uso do melodrama no cinema, Pires e Nogueira (2017) destacam que o envolvimento criado entre o espectador e a imaginação melodramática é “capaz de minimizar níveis de autoconsciência do público, atingindo o espectador em seu ponto mais frágil, naquilo que ele carrega, oculta e negocia todo o tempo: seus julgamentos sobre o mundo” (PIRES; NOGUEIRA, 2017, p. 244). Com isso, ao observar um filme a partir das lentes do melodrama, seria necessário analisar através da ótica de um imaginário expansivo, que trabalha as questões da subjetividade dos indivíduos na contemporaneidade e utiliza jogos para provocar estímulos, sejam visuais, sonoros ou afetivos (PIRES; NOGUEIRA, 2017). “É como se o melodrama fosse uma lente através da qual é possível olhar as mais inesperadas situações sempre dentro de certos parâmetros” (PIRES; NOGUEIRA, 2017, p. 248), com destaque para o caráter moralizante que as mensagens possuem. O melodrama convida seus espectadores a entrar em um mundo cheio de sentidos e expressões morais para compartilhar significados (BROOKS, 1995). “Tais formas de expressão seriam modos imaginativos que permaneceriam até a modernidade, cujos medos, dificuldades, esperanças, valores morais e sociais dariam tônica às tramas” (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2013, p. 343) e poderiam levar os espectadores a uma reflexão.

Mesmo se distanciando dos padrões clássicos do gênero, algo que permanece nas produções é a esperança, pois mesmo sem os papéis bem delimitados (bem x mal) e característicos, o desejo de justiça e a ânsia por um final feliz, ou pelo menos bem resolvido, continua presente e instiga os espectadores. A esperança pela reviravolta, ao atuar na imaginação a partir da promessa de restauração, consola os espectadores mesmo quando o mocinho morre, pois há um consolo justificável, que tudo aconteceu por alguma razão. Ao trabalhar questões do cotidiano, o melodrama demonstra através do triunfo dos bons e da justiça perante o vilão, que as coisas podem ficar bem, desde que não se perca a determinação e a esperança. O otimismo, mesmo em situações de extrema dificuldade, garante na imaginação uma forma de recompensa. A partir disso, entende-se que o melodrama interpreta o processo pelo qual o drama fundamental da vida moral é percorrido. As fragilidades e incapacidades humanas encontram terreno para serem entendidas como processos de transformação, visto que as coisas serão resolvidas se a força de vontade interior do personagem for tão grande que mesmo uma pessoa fracassada pode se tornar um vencedor, pois ela lida com os conflitos e problemas com perseverança, sinceridade e pureza, e escolhe seguir o caminho da bondade (PIRES; NOGUEIRA, 2017). Juntando seu caráter educador e o seu uso no cinema, por exemplo, consegue-se difundir ideais e pensamentos para um grande número de pessoas.

Baltar (2019) enfatiza que o melodrama é uma forma de perceber o mundo, no qual valoriza a vida privada e o cotidiano, regulamenta a vida social em um mundo contemporâneo que perdeu a ideia do sagrado, antes utilizado como um sistema de apoio para questões morais. O excesso utilizado como característica principal de suas narrativas contribui para sua popularidade ao estar ligado às subjetividades e à pedagogização das sensações. Para a autora, o sentido pedagógico que surge na mescla de influências e excessos se afirma em dois movimentos: o ensinamento, “através de um regime que privilegia o envolvimento sensório-sentimental”, e o

sentido de pedagogização ou “até mesmo domesticação, do lugar das sensações e sentimentos na experiência da modernidade” (BALTAR, 2019, p. 100). Assim, o excesso articula a narrativa de forma a mobilizar as reações da plateia, atinge a sensorialidade e os sentimentos através dos seus componentes. É como se “cada elemento da encenação – desde a música, a atuação, os textos, a visualidade, as performances – estivesse direcionado para uma mesma função; ou seja, como se todas as instâncias dissessem, expressassem o mesmo” (BALTAR, 2019, p. 100) e, então, contribuem para uma expressão óbvia, mas espetacular, da narrativa.

A obviedade também é um recurso utilizado para o engajamento e identificação do público, que percebe com mais facilidade os pontos de vista e morais que são colocados na narrativa. “Num melodrama, até cabem ambiguidades – e, em geral, esta é a tônica em se tratando de todo um conjunto de releituras do melodramático –, mas não cabem distanciamentos” (BALTAR, 2019, p. 97). Ou seja, o público é mobilizado pela obviedade e polaridades, pois os idealizadores de um filme com características melodramáticas indicam a moral que querem passar e dirigem os olhares dos espectadores de forma a imergi-los dentro da história. Em relação ao teatro, o cinema garante maior flexibilidade de observação para o público, pois conseguem observar a situação através de vários ângulos e até mesmo ocupar o lugar de um personagem, compartilhar as sensações e ideias, ao contrário do espectador do teatro que possuía apenas um único olhar, o de fora (NOGUEIRA; SAMPAIO, 2013).

Através do excesso melodramático e seu caráter expressivo, é possível perceber a separação entre o bem o mal e as polaridades moralizantes, que garantem o efeito pedagógico, os olhares do público (que podem gerar obstáculos aos personagens) e as instâncias de julgamento. A obviedade, como o modo mais tradicional de atuação, “aparece quando, além da *mise-en-scène* da câmera e da presença de um ou outro personagem, o texto e a direção de arte convergem para a expressão do mesmo olhar público de um julgamento que faz mover o enredo do melodrama” (BALTAR, 2019, p. 127, grifos da autora) como, por exemplo, pessoas invejosas e ciumentas que são personificações das constrições sociais, pois encenam a objetificação e personificação do público. Contribuindo com essa ideia, Elsaesser (1991) argumenta que as situações melodramáticas ativam a participação da audiência “com maior agilidade por meio de uma *mise-en-scène* ‘liberal’ que equilibra diferentes pontos de vista, de modo que o espectador esteja em posição de ver e avaliar atitudes construtivas dentro de um determinado quadro temático” (ELSAESSER, 1991, p. 88, tradução nossa), e, assim, é capaz de dar seu julgamento ou opinião sobre o que aconteceu.

Para Brooks (1995), ao refletir sobre a expansão da noção de melodrama em direção a um adjetivo, adquire-se uma relação com a instauração da modernidade¹², o melodramático aparece como a personificação de uma percepção de mundo num contexto pós-sagrado, em que, através da operação pedagógica, atende as necessidades de uma sociedade que precisa lidar com um mundo cheio de novidades e incertezas:

12 Segundo Baltar (2019, p. 102), a modernidade descrita no texto está ligada às mudanças sociais e tecnológicas contemporâneas: “O conceito de modernidade diz respeito a uma mudança nas relações sociais, políticas e econômicas – que acarretam alterações também nas relações intersubjetivas. Um fluxo de transição em processo a partir das transformações de um mundo medieval para um laico, da ampliação das produções e do mercado consumidor (a cristalização da própria noção de mercado), da crescente urbanização, da reprodutibilidade técnica, enfim, são tais expressões que estão no cerne da questão da modernidade”.

Melodrama expressa e parte da ansiedade trazida por um mundo novo assustador em que os padrões tradicionais da ordem moral não mais promovem o necessário guia social. Exerce a força dessa ansiedade com o aparente triunfo da vilania e a dissipa com a eventual vitória da virtude. Demonstra repetidamente que os sinais de forças éticas podem ser descobertos e tornados legíveis. [...]. Melodrama é, portanto, normalmente, não apenas um drama moralista, mas o drama da moralidade: ele luta para encontrar, articular, demonstrar, “provar” a existência de um universo moral que, embora colocado em questão, mascarado pela vilania e pelas perversões de julgamento, existe e pode se fazer uma força presente e categórica entre os homens (BROOKS, 1995, p. 20, tradução nossa)¹³.

A imaginação melodramática existe como uma forma de auxiliar as pessoas em um mundo moderno cheio de novas informações e mudanças constantes. Através de obras que mostram o cotidiano e os problemas que podem existir, instaura uma possível esperança em momentos mais adversos. Ao pensar na situação atual do mundo, em que todos estão cheios de medos e ansiedades em relação ao COVID-19, o melodrama viria a calhar perfeitamente ao mostrar a vida das pessoas lutando contra as ameaças da doença e transmitir mensagens de ensinamento para enfrentar o problema ou o vislumbre de um futuro sem a doença, trazendo a esperança por dias melhores. Essas mensagens são mostradas no filme *Your Name* (2016), não sobre o Coronavírus, mas sobre um desastre natural que tira a vida de milhares de pessoas, o que cabe associação com o cenário atual.

ANIMÊS

O termo animê veio da palavra em inglês *animation* e ficou popular depois da Segunda Guerra Mundial para se referir às produções feitas no Japão ou aquelas que utilizam a mesma estética de desenho que as obras advindas do país. As produções são feitas com um público específico em foco como estratégia para garantir maior sucesso e audiência, mas não exclui a possibilidade de outras pessoas assistirem, já que existem personagens de vários tipos. Os produtores também dão maior ênfase para a construção do conceito do roteiro, no qual entende-se que “a animação é uma forma de cinema com a mesma importância que a produção de filmes, e não apenas uma forma de cinema para produzir exclusivamente entretenimento desprezioso infantil” (SATO, 2007, p. 31-32).

Os primeiros desenhos animados japoneses surgiram no início do século XX e eram, em sua maioria, versões independentes de contos populares tradicionais do país. Com o advento do cinema sonoro e a concorrência com as produções estrangeiras, os animês se aperfeiçoaram e se ligaram a grandes produtoras de cinema do Japão, além disso, surgiram produtoras

¹³ No original: “Melodrama starts from and expresses the anxiety brought by a frightening new world in which the traditional patterns of moral order no longer provide the necessary social glue. It plays out the force of that anxiety with the apparent triumph of villainy, and it dissipates it with the eventual victory of virtue. It demonstrates over and over that the signs of ethical forces can be discovered and can be made legible. [...]. Melodrama is indeed, typically, not only a moralistic drama but the drama of morality: it strives to find, to articulate, to demonstrate, to ‘prove’ the existence of a moral universe which, though put into question, masked by villainy and perversions of judgment, does exist and can be made to assert its presence and its categorical force among men”.

especializadas em animação que são tão grandes quanto os estúdios cinematográficos e algumas até maiores. Apesar de tanto os animês quanto os filmes em *live action*¹⁴ possuírem a mesma capacidade de transmitir as mesmas mensagens, as animações se destacam por terem uma maior liberdade de imaginação e criação, o que permite os idealizadores contarem suas histórias de formas até mesmo absurdas, algo que o cinema com pessoas e locais reais não podem fazer, pois possuem uma certa limitação.

Segundo Sato (2007) e Napier (2005), o desenhista de mangá Osamu Tezuka foi responsável por criar a estética das animações japonesas, conhecidas e usadas de inspiração até os dias atuais, além de ter criado iniciativas que mudaram o cenário das animações e impulsionou o crescimento da indústria. O empresário estimulou a produção de animês para a televisão e a sua divulgação no exterior, o que fez com que as produções fossem altamente conhecidas no mundo todo. Personagens de corpos magros, cabelos pontudos e coloridos, olhos grandes e expressivos, cores vivas e contrastes fortes, histórias com conteúdo dramático, mensagens humanísticas, entre outros, são alguns dos pontos mais comuns entre os animês que vieram da capacidade criativa e produtiva de Tezuka. Conta-se aproximadamente 150 mil páginas de mangá e pelo menos 90 animês em que Tezuka participou ativamente da produção (SATO, 2007).

A partir desse breve histórico, a produção e exportação das animações japonesas crescem cada vez mais, e, em 2007, existiam mais de dois mil títulos produzidos entre cinema, televisão e *Original Video Animation - OVA*¹⁵ (SATO, 2007). Sua popularização entre os espectadores de todo o mundo continua ganhando mais espaço, influenciando hábitos da cultura japonesa (como a culinária, o uso de *hashis*¹⁶, música, língua e outros) e a utilização do estilo de desenho japonês em produções de outras nacionalidades. Nos últimos anos, as séries de animação ganharam mais espaço nas casas ocidentais, seja pela divulgação de obras nas TVs abertas e fechadas, como foi o caso de *Naruto*, *Cavaleiros do Zodíaco*, *Dragon Ball* e outros, ou pelo interesse em procurar outras produções na internet. No cinema, além de nomes como Hayao Miyazaki (Studio Ghibli), Katsuhiro Otomo e Mamoru Hosoda, o diretor Makoto Shinkai¹⁷ vem ganhando mais espaço e se destacando no ramo das animações.

Shinkai realizou seus dois primeiros filmes de forma independente e, em 2004, se juntou ao estúdio Comix Wave Inc para produzir e lançar suas próximas obras¹⁸, mas foi em 2016, com o filme *Your Name*, que o seu sucesso ganhou maiores proporções e se tornou ainda mais reconhecido mundialmente. Desde os primeiros trabalhos é possível perceber a delicadeza com

14 As obras em *live action* são protagonizadas por pessoas e filmadas em locais reais (espaços abertos ou estúdios).

15 OVA é uma sigla utilizada para se referir às animações feitas para serem lançadas no mercado em formato de vídeo, sem terem sido exibidas previamente na televisão ou no cinema. Disponível em: <https://www.animenewsnetwork.com/encyclopedia/lexicon.php?id=35>. Acesso em: 03 ago. 2020.

16 Utensílios em formato de pauzinhos que são utilizados como talheres no Japão e em outros locais da Ásia.

17 Disponível em: <<https://www.imdb.com/name/nm1396121/bio>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

18 Foram lançados seis filmes em conjunto com a Comix Wave Inc: *The Place Promised in Our Early Days* (2004), *5 Centimeters Per Second* (2007), *Children Who Chase Lost Voices* (2011), *Garden of Words* (2013), *Your Name* (2016) e *Weathering With You* (2019).

que o diretor trata as emoções humanas, a vulnerabilidade, as lutas e os problemas diários, aprendizados e o cotidiano, tendo se tornado característica principal de suas obras. Ao explorar a subjetividade humana e trazer assuntos que são recorrentes nas vidas dos espectadores, o diretor consegue criar uma ligação direta com quem assiste suas obras, o que facilita o uso de mensagens com tons educativos e a produção de reflexões sobre determinado assunto.

Assim, o filme *Your Name* (2016) será analisado nesse artigo através das lentes do melodrama, o que traz uma forma rica de se pensar como os aspectos de um filme podem ser utilizados para demonstrar os sentimentos individuais e coletivos, tendo em mente que nada está presente de forma gratuita e sem sentido, mas sim fazem parte da construção da narrativa e dos efeitos dramáticos, para assim provocar alguma reação no público. Em todos os filmes do diretor, é possível perceber a sua grande sensibilidade na retratação dos sentimentos dos personagens, principalmente ao utilizar recursos da natureza, como a chuva, neve, estrelas e outros, para enaltecer as emoções. O melodrama está presente justamente na criação dessas ambientações ao auxiliar na construção dos personagens, de músicas ou cenários, por exemplo, de modo que consiga transmitir o que a história quer passar além da narrativa principal.

O DESASTRE EM YOUR NAME

O filme *Your Name* conta a história de dois adolescentes, Mitsuha Miyamizu e Taki Tachibana. Mitsuha vive na pequena cidade Itomori com sua avó e irmã mais nova; Taki mora em Tóquio e trabalha temporariamente como garçom. Um dia, sem explicação, acordam no corpo um do outro. As trocas de corpos acontecem várias vezes durante o filme e, com o tempo, eles se apaixonam, mesmo nunca tendo se encontrado pessoalmente. Mas, com a passagem do cometa Tiamat, as trocas param de acontecer, a narrativa muda de rumo e é mostrado que existem duas linhas temporais diferentes: o passado com Mitsuha e o presente através de Taki. A partir disso, Taki parte em uma jornada para conseguir avisar a garota sobre o que vai acontecer após a passagem do cometa.

Apesar de a história principal do filme girar em torno do relacionamento entre o garoto e a garota, dos problemas e momentos engraçados que a troca de corpos proporciona, um segundo acontecimento inesperado muda a vida dos protagonistas mais uma vez: um cometa cai na cidade de Mitsuha, destrói boa parte do local e mata várias pessoas. A passagem do cometa Tiamat é anunciada na televisão em alguns momentos da narrativa, mas fica em segundo plano e ganha foco apenas quando chega o dia em que é possível vê-lo. A população não fica alarmada anteriormente pois os meteorologistas apenas premeditaram que o cometa passaria na órbita da Terra e seria possível visualizá-lo. O que eles não esperavam, entretanto, era que um pedaço do cometa iria se desprender, cair no planeta e atingir a cidade fictícia de Itomori. Curiosamente, como é dito no filme, a cidade já havia presenciado um desastre parecido há mais de mil anos, que resultou na formação do maior lago da cidade (Figura 01, primeira imagem). Ao acontecer novamente, um novo lago se forma embaixo do anterior (Figura 1, segunda imagem), onde parte da cidade ficava.

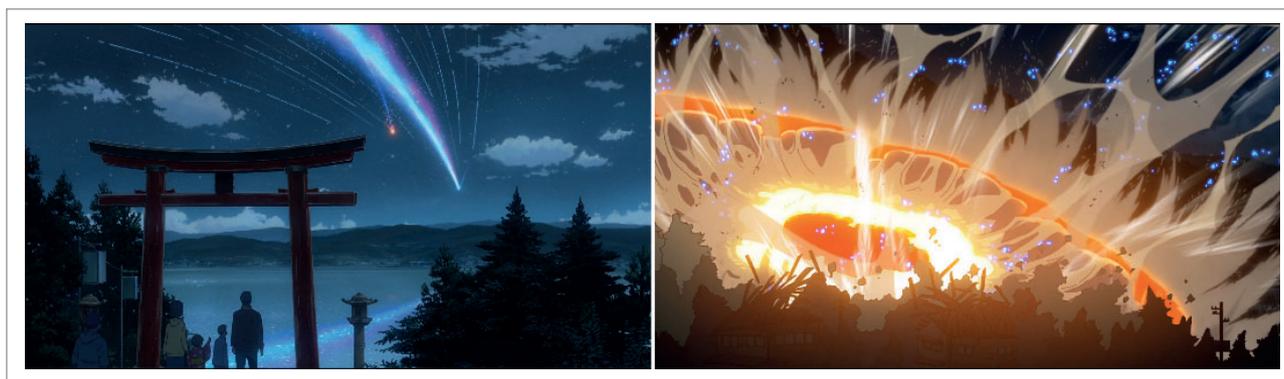
Figura 1 – Lago de Itomori (00:10:52 e 00:50:22)



Fonte: Montagem feita pela pesquisa a partir de frames de *Your Name* (2016).

A relação dos adolescentes, que não conseguem se encontrar fisicamente por estarem em linhas temporais diferentes, é a parte principal do filme e o que os garotos sentem ao descobrirem sobre o desastre e a tentativa de evitá-lo pode ser usado como uma associação ao momento de pandemia que as nações estão passando no momento. Quando o cometa passa e se desintegra (Figura 02, primeira imagem), Taki, que mora em Tóquio, não consegue entrar em contato com Mitsuha, o que o leva a viajar em busca da cidade da garota para encontrá-la. Ao descobrir o nome da cidade e o que aconteceu, o garoto fica arrasado, pois Mitsuha está entre as pessoas que morreram no acidente. Entretanto, já que se trata de uma ficção, o garoto consegue trocar de corpo com a menina mais uma vez, volta no tempo para o dia do acidente, consegue avisar os amigos de Mitsuha (Sayaka e Tessie) sobre o que vai acontecer e juntos fazem um plano para salvar os cidadãos. O plano de Taki, Sayaka e Tessie consiste em explodir uma bomba na estação de abastecimento elétrico da cidade, anunciar o incêndio da floresta através do rádio da escola e fazer com que os moradores da cidade evacuem e fiquem a salvo no local onde a destruição do cometa não alcançará (Figura 2, segunda imagem).

Figura 2 – Cometa Tiamat (01:28:16 e 01:31:56)

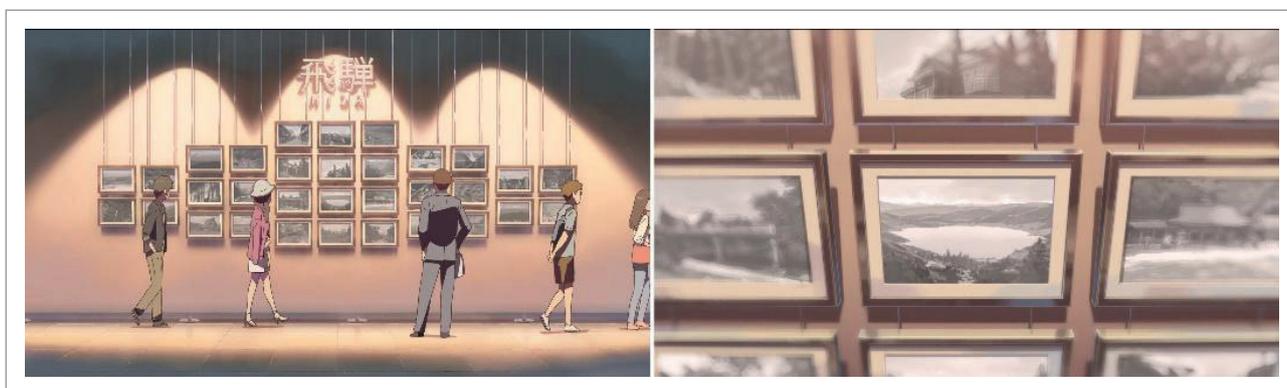


Fonte: Montagem feita pela pesquisa a partir de frames de *Your Name* (2016).

Antes de chegar ao momento da destruição, o filme deixa pistas sobre o que irá acontecer. Isso pode ser considerado um recurso do melodrama, que usa de obviedades e detalhes percebidos apenas pelo espectador o que garante uma visão privilegiada em relação aos personagens. Ele pode, aos poucos, construir uma identificação, causando algum sentimento

como empatia ou aflição por perceber o que vai acontecer caso o personagem siga em um certo caminho. Durante um encontro entre Taki e Okudera, sua colega de trabalho, o casal vai até uma exposição de fotografia com o título “Nostalgia”. Dentre várias fotos, a exposição mostra algumas imagens em preto e branco de uma cidade, como se fosse algo muito antigo (Figura 03). Taki não conhece o local, mas fica concentrado nas imagens. Fica claro para o espectador que se trata de Itomori, pois é possível ver nas fotos os locais que foram apresentados anteriormente durante a rotina de Mitsuha. Além da informação privilegiada, o sentimento de nostalgia colocado no título da exposição mostra como as pessoas que sobreviveram ao desastre ou, então, conheciam alguém que morava na cidade e se foi, se sentem após o ocorrido. O que ficou depois do desastre foi apenas a saudade do passado, lembrando os momentos felizes. Como Taki está em uma linha do tempo de três anos no futuro, o desastre em Itomori já tinha acontecido e as paisagens retratadas nas fotografias da exposição não existem mais, e sim apenas o sentimento nostálgico do local.

Figura 3 – Nostalgia (00:39:56 e 00:40:07)



Fonte: Montagem feita pela pesquisa a partir de frames de *Your Name* (2016).

Nota-se que, em qualquer sociedade, há grupos distintos com ideias diferentes e resistentes em relação aos outros e, em Itomori, o pai corrupto de Mitsuha, a protagonista, se nega a ajudá-la no plano de evacuação, sendo que ele é o prefeito da cidade e teria mais poder para isso, mas prefere ameaçar internar a garota por estar louca e inventando histórias. Ou seja, ao invés de procurar entender o problema e ajudar, o pai cria obstáculos para dificultar o plano criado por Taki (que está no corpo de Mitsuha) destinado a salvar as pessoas da cidade. Esses embates no melodrama expõem os valores morais e as dualidades entre bom e mau, pois alguém que deveria ser o exemplo para a filha e os cidadãos, na verdade é corrupto e compra votos para conseguir se reeleger e, quando é para ajudar a salvar a vida dos moradores, se nega. Mesmo que não tivesse como o pai saber sobre as trocas de corpo entre Mitsuha e Taki e as linhas temporais diferentes, ele poderia apenas ter se negado a ajudar pela incerteza, e não se posicionar como mais um obstáculo para dificultar o plano de evacuação.

Apesar dessas complicações, Taki e os amigos de Mitsuha conseguem executar o plano, pois a união entre eles e a determinação em salvar os demais fez com que fossem bem-sucedidos. Como de costume no melodrama, as atitudes das pessoas, mesmo as bem-intencionadas, têm um preço. Para conseguir voltar no tempo e trocar de corpo com Mitsuha antes do desastre,

Taki precisou entrar no Santuário Miyamizu (Figura 04, primeira imagem), pois assim como a avó da garota explica, é um local onde conecta Deus e as pessoas e, para entrar dentro de seu território sagrado, é preciso deixar algo de grande valor para trás. Assim, para salvar tanto Mitsuha quanto os demais moradores de Itomori, Taki abriu mão de suas memórias com a garota e conseguiu ficar em sua presença apenas por um breve momento durante o crepúsculo (Figura 4, segunda imagem). Mas como ele e ela são os heróis da história e fizeram algo pelo bem coletivo, a partir da visão do melodrama, são merecedores de uma recompensa. Mesmo esquecendo o que viveram juntos, o casal ficou com um vazio no peito, como se algo estivesse faltando. Esse sentimento, em conjunto com o destino, representado pelo *Akai ito* (fio vermelho do destino), fez com que os protagonistas se encontrassem novamente oito anos após o acidente.

Figura 4 – Santuário Miyamizu e o Encontro (00:59:20 e 01:19:01)



Fonte: Montagem feita pela pesquisa a partir de frames de *Your Name* (2016).

Para carregar ainda mais as emoções e mostrar que a vida cotidiana pode simplesmente acabar a qualquer momento, o diretor utiliza de imagens fortes e coloridas para o momento em que o cometa passa e depois destrói o local. Contribuindo com isso, ao final do filme, Taki mais velho diz a seguinte frase “Nunca sabemos quando Tóquio pode desaparecer”, o que mostra que a vida é efêmera e deve ser aproveitada ao máximo, percebendo as belezas internas e externas das pessoas e coisas. Mesmo sem saber do ocorrido em Itomori, já que perdeu suas memórias na última vez em que trocou de corpo com Mitsuha, o sentimento da beleza implícita no cotidiano ficou marcada no coração do rapaz, que decide usar seu conhecimento de arquiteto para deixar coisas belas para as próximas gerações, compartilhando seus sentimentos em suas construções, paisagens e projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo discutir sobre algumas características principais do melodrama e o seu uso em diferentes narrativas, mesmo aquelas que não estão categorizadas como pertencentes ao gênero, assim como sua evolução para o termo imaginação melodramática, que acompanha o ser humano em um mundo em constante transformação. Os excessos, obviedades, emoções enaltecidas, os valores morais, a música, recursos estéticos e outros se

juntam para retratar fatos do cotidiano, medos e ansiedades, questões sociais e a vida das pessoas, em busca da identificação dos espectadores que podem resultar em reflexões.

Os produtos da cultura *pop* japonesa, e especialmente o animê, refletem as condições sociais da sua sociedade ao explorar “não apenas as tendências mais contemporâneas e transitórias, mas também os níveis mais profundos da história, religião, filosofia e política” (NAPIER, 2005, p. 32, tradução nossa)¹⁹, de forma criativa e desafiadora, que pode resultar em vários questionamentos e entendimentos sobre sua cultura e normas sociais. Ou seja, “a animação japonesa é muito mais do que simplesmente uma válvula de escape para as massas. É também muito mais do que simplesmente um ‘reflexo’ das correntes sociais japonesas contemporâneas ou ‘compensação’ pelas ansiedades sociais japonesas” (NAPIER, 2005, p. 33, tradução nossa)²⁰. Os animês são produções que carregam mensagens com valores, sentidos, cultura, ideais e outros fatores que surgem a partir de um contexto.

O filme *Your Name* (2016) do diretor Makoto Shinkai traz uma narrativa que mistura romance e comédia, mas trata do medo coletivo das pessoas em relação ao futuro, aos possíveis desastres que podem acontecer. Por se tratar de uma animação, o filme atinge diversas idades e gêneros, o que aumenta o alcance de suas mensagens e mostra como é possível disseminar diferentes tipos de reflexões através de uma narrativa que superficialmente aparenta ser apenas sobre um jovem casal. Por se tratar de uma produção japonesa, os aspectos culturais do Japão são enfatizados, como a religião, os templos e crenças, mas ao mostrar o desejo dos jovens em salvarem outras pessoas e suas rotinas, espectadores de outras nacionalidades se identificam com os personagens.

O incidente do cometa em Itomori serviu para mostrar aos espectadores sentimentos como dor, perda, união, esperança e outros. O melodrama opera justamente no enaltecimento dessas emoções para passar a mensagem de que mesmo perante a infortúnios incontrolláveis, a esperança não deve ser abandonada e a união entre as pessoas podem mudar o futuro. Essa mensagem exemplifica o caráter pedagógico do melodrama, que, através de suas características, consegue ensinar algo para os seus espectadores, como o zelo pela vida, a beleza das pequenas coisas, a efemeridade, a humildade e a busca por um futuro melhor.

O artigo não teve a intenção de esgotar o assunto, nem o filme, mas mostrar que é possível utilizar uma estratégia comumente aceita pelos espectadores, como é o melodrama. Em um momento de pandemia, em que todos estão precisando reinventar formas de trabalhar, estudar, ensinar, cuidar de si e do próximo, o cinema pode contribuir para lidar com essa situação-limite, através da diversidade de obras e mensagens que possui. Assim, observar as obras através das lentes do melodrama pode ser uma forma eficaz de conseguir com que as pessoas façam reflexões sobre temas atuais ou aprendam algo novo a partir das narrativas.

19 No original: “[...] not only the most contemporary and transient of trends but also the deeper levels of history, religion, philosophy, and politics”.

20 No original: “[...] Japanese animation is far more than simply an escape valve for the masses. It is also far more than simply a ‘reflection’ of contemporary Japanese social currents or ‘compensation’ for Japanese social anxieties”.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. **Realidade Lacrimosa: O melodramático no documentário brasileiro contemporâneo**. Niterói: Eduff, 2019.
- BROOKS, P. **The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess**. Londres: Yale University Press, 1995.
- ELSAESSER, T. Tales of Sound and Fury: Observations on the Family Melodrama. *In*: LANDY, Marcia. **Imitations of life: a reader on film and television melodrama**. Detroit: Wayne State University Press, 1991, p. 68-91.
- MAKOTO S. **IMDb**. [entre 2000 e 2019]. Disponível em: <<https://www.imdb.com/name/nm1396121/bio>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- NAPIER, S. J. **Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation**. Updated ed. New York: Palgrave Macmillian, 2005.
- NOGUEIRA, L. M.; SAMPAIO, I. S. C. M. O olhar entre o bem e o mal no melodrama: um estudo de O medo consome a alma. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 337-353, maio/ago. 2013.
- ORIGINAL Animation Video (OAV/OVA). **Anime News Network**. [20--]. Disponível em: <https://www.animenewsnetwork.com/encyclopedia/lexicon.php?id=35>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- PIRES, C.; NOGUEIRA, L. Como Palavras ao Vento: Considerações sobre a Imaginação Melodramática. **Revista UFG**, Goiânia, v. 14, n. 14, 3 ago. 2017.
- SATO, C. A. **Japop: o poder da cultura pop japonesa**. São Paulo: NPS - Hakkosha, 2007.
- STUMPF, I. R. C. Pesquisa Bibliográfica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 51-61.
- THOMASSEAU, J-M. **O melodrama**. Tradução de Claudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- YOUR Name. Direção: Makoto Shinkai. Produção: **Comix Wave Films**. Intérpretes: Ryo Narita, Mone Kamishiraishi, Nobunaga Shimazaki. Roteiro: Makoto Shinkai. Música: Radwimps. Tóquio: Comix Wave Films, 2016. 1 vídeo (106 min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80161371>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marcia de Campos Biezeki

Paulo Vinícius Vasconcelos de Medeiros

RESUMO

Este artigo trata de descrever algumas ações referentes a um projeto de extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná, *campus* Palmas, desenvolvido entre os meses de março e agosto de 2020. O objetivo é apresentar alguns resultados das ações colocadas em prática por meio do projeto de Extensão intitulado *Educação em Direitos Humanos e a inserção da criança nesse debate através de jogos e brincadeiras*, que se propõe a desenvolver atividades lúdica a fim de contribuir para a compreensão da realidade, tendo os Direitos Humanos como tema. Devido à ênfase no isolamento social, tal proposta, também impactada pela inviabilidade de atividades presenciais, propiciou a adaptação das oficinas de atividades lúdicas para crianças que aconteciam nas instituições de ensino e que passaram a ser feitas por meio de plataforma de compartilhamento de vídeos, acessados via internet. A fundamentação teórica alicerça-se em autores como Beloff (1999), Kishimoto (2011), Vigotski, Luria e Leontiev (2018), entre outros. O texto está dividido em duas seções: a primeira retrata como se desenvolveu a proposta e contempla uma breve discussão sobre o impacto da suspensão das atividades de extensão de forma presencial, sem desgarrar da necessidade de reforçar o debate sobre a garantia dos direitos da criança, diante do isolamento social; a segunda seção discorre sobre a metodologia utilizada por meio de um breve relato de experiência no qual é tratada a execução do projeto de extensão. Nas conclusões, são retomados alguns dos resultados até aqui observados e algumas possibilidades futuras.

Palavras-chave: Dignidade Humana. Sujeitos de direitos. Direitos humanos. Extensão.

INTRODUÇÃO

A atividade educativa no âmbito da educação no ensino superior efetiva-se no conjunto pesquisa, ensino e extensão, que, de forma indissociável, cria a dimensão basilar do ensino superior e forma o que podemos chamar de “atividade educativa”. Esse processo educativo socorre-se, sobremaneira, da atividade de extensão, de modo a contemplá-la em relação às dimensões cultural, política, inclusiva, científica e tecnológica. Destacamos, para efeito de afunilamento do tema proposto neste artigo, que a atividade de extensão é conceituada na Resolução N^o 11, de 27 de março de 2018, que trata das atividades extensionistas no âmbito do Instituto Federal do Paraná (IFPR), da seguinte forma: “Art. 1^o A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, inclusivo, científico e tecnológico que promove, de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, a interação entre o IFPR e a sociedade” (IFPR, 2018, n.p.).

É oportuno destacarmos que este texto tem como objetivo apresentar os resultados das ações colocadas em prática por meio do projeto de Extensão intitulado *Educação em Direitos Humanos e a inserção da criança nesse debate através de jogos e brincadeiras*²¹. Vale citar que, no momento de proposição do aduzido projeto, em 2019, ele tinha como principal objetivo a utilização do laboratório do curso de Pedagogia na produção de materiais para uso em atividades lúdicas, a fim de contribuir nas práticas de leitura e de escrita como ferramentas de compreensão da realidade, tendo os direitos humanos como assunto a ser abordado de forma atraente às crianças.

Essa proposta, aprovada no final do ano letivo de 2019 pelo Comitê de Pesquisa e Extensão (COPE) do IFPR, teve um cronograma de ações em várias frentes, desde a pesquisa sobre o tema de direitos humanos, com o intuito de instrumentalizar os participantes, colaboradores docentes e discentes, como também a elaboração de propostas de formação de professores para discutir essa temática e as atividades práticas em instituições que acolhem crianças em situação de vulnerabilidade social. No início de 2020, no entanto, devido a uma crise sanitária de proporções mundiais causada pela COVID-19²², a qual se tornou uma pandemia com forte e notório impacto no Brasil em todos os campos da sociedade, as orientações que se havia traçado originariamente no projeto necessitaram ser resignificadas e repensadas.

Nesse sentido, as atividades propostas inicialmente sofreram algumas adaptações e muitas delas se tornaram inviáveis devido à impossibilidade de aglomerações e ao imperativo do isolamento social. A proposta de extensão até então desenvolvida, dessa sorte, também impactada pela inviabilidade de atividades presenciais, se mostrou capaz de dar continuidade a algumas ações de extensão anteriormente apontadas de forma diferenciada, entre elas, a adaptação das oficinas de atividades lúdicas para crianças as quais aconteciam nas instituições parceiras e passaram a ser feitas por meio de plataforma de compartilhamento de vídeos acessados via internet.

Neste artigo pretendemos discorrer acerca da experiência de dar continuidade a um projeto de extensão, tendo o desafio do afastamento social, e, assim, realizar as atividades propostas por meio de vídeos compartilhados via internet. Para que essa discussão encontrasse o fundamento teórico condizente, houve a necessidade de adentrarmos nos estudos de Benevides (2000, 2003, 2013) e Beloff (1999), que tratam do tema Direitos Humanos; Kishimoto (2011), para debater sobre o jogo, o brincar e a brincadeira nas atividades com criança; e Vigotski, Luria e Leontiev (2018), para abordar a importância da linguagem em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem nas atividades com as crianças. Esses aportes teóricos fizeram-se imprescindíveis, dada a relevância de trazermos a tríade ensino-pesquisa-extensão na ação proposta. A pesquisa enreda, portanto, toda a ação de extensão que, por sua vez, promove o processo de ensino, o que confere à atividade educativa o seu sentido pleno.

O presente trabalho traz duas seções. Na primeira, denominada *Os direitos humanos e as crianças em tempos de pandemia*, fazemos uma breve discussão sobre o impacto que foi obtido

21 Aprovado pelo Comitê de Pesquisa do IFPR- Campus Palmas, sob o Protocolo/SEI nº 23411.020970/2019-11.

22 COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, conforme a Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS (2020).

por não ser possível dar continuidade ao trabalho de extensão conforme foi pensado originalmente. Na segunda seção, apresentamos o caminho metodológico por meio de um relato de experiência intitulado *Falar de direitos humanos com as crianças, a experiência de elaboração de vídeos no YouTube*, o qual aborda a execução do projeto de extensão, nas plataformas virtuais, extrapolando o presencial pelo virtual, e os seus resultados preliminares, em um momento de extrema urgência para tratar de relações familiares e de cuidados com os estudos em tempos de pandemia. Ainda pontuamos, neste texto, as conclusões que têm o intuito de vislumbrar alguns dos resultados até aqui observados e algumas projeções para a continuidade do projeto.

OS DIREITOS HUMANOS E AS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A preocupação com a garantia de direitos, principalmente aos mais vulneráveis, torna o debate acerca dos estudos na construção histórica da ideia de direitos da criança muito presente, tanto na área da Educação quanto na área do Direito. Nesse caminho, de forma bastante breve, ressaltamos que a redação original do Código de Menores traz, em seu bojo, uma presença datada de 1927, dada pelo Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927), o qual aponta para esse norte. Em 1979, o Código de Menores foi reeditado e prescreveu um olhar de diferenciação entre as crianças do modo mais pujante e desumanizante possível. Nesse sentido,

A implementação desta política pública, entretanto, acabou por gerar, tão somente, uma condição de subcidadania de expressivo grupo de jovens criados fora de núcleos familiares, nas grandes instituições, que acabaram adultos incapazes do exercício de suas potencialidades humanas plenas. (MACHADO, 1989, p. 5).

Curioso mencionarmos que 20 anos antes da reedição do Código de Menores no Brasil, a Organização das Nações Unidas (ONU), precisamente em 1959, elaborou a Declaração dos Direitos das Crianças. Ocorre que apenas em 1989, 30 anos após a aludida Declaração, a ONU (2008) aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual foi crucial, posto que tornava obrigatória, pelos países signatários da ONU, a necessidade de aplicação no interior das legislações nacionais daquilo que fosse previsto na Convenção como princípio e como regra. A Convenção referenciada adotou a chamada teoria da Proteção Integral, em contraponto à doutrina da Situação Irregular dos Menores, prevista no Código de Menores, e amplificou, sobremaneira, os direitos das crianças, inserindo-as em um patamar digno de ser pertencente a uma classe de sujeitos de direitos. Essa Convenção previu, consubstancialmente, os direitos das crianças e dos adolescentes em um patamar de direitos humanos. A respeito desse tema, Saraiva (2016) afirma:

Esse conjunto normativo revogou a antiga concepção tutelar, **trazendo a criança e o adolescente para uma condição de sujeito de direito, de protagonista de sua própria história, titular de direitos e obrigações próprios de sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento**, dando um novo contorno ao funcionamento da Justiça de Infância e Juventude, abandonando o conceito de menor, como subcategoria de cidadania. (SARAIVA, 2016, p. 225, grifo nosso).

No Brasil, muitas entidades e instituições das mais variadas vertentes de existência iniciaram um processo complexo e, por vezes, desgastante de crítica e de enfrentamento ao então Código de Menores, o que fez com que o legislador se debruçasse sobre o tema da criança e do adolescente de modo mais compatível com os teóricos da área e com a própria realidade brasileira. Nesse condão, a Carta Magna brasileira de 1988, antecipando em um ano a entrada em vigor da Convenção da ONU sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, preceituou, em seu art. 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 148).

Nessa toada, podemos dizer que, atualmente, o direito da criança e do adolescente é visto, no seio do nosso ordenamento jurídico, com *status* de robustez e de relevância normativa (por ser um direito constitucional), e, além disso, é um direito humano. O referencial da Lei Maior tem assento no princípio da Prioridade Absoluta, o qual, segundo Saraiva (2016), possui três vieses harmônicos entre si:

- a) O Sistema Primário, que dá conta das Políticas Públicas de Atendimento a crianças e adolescentes (especialmente os arts. 4º e 86/88) de caráter universal, visando a toda a população infanto-juvenil brasileira, sem quaisquer distinções;
- b) O Sistema Secundário, que trata das Medidas de Proteção dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, não autores de atos infracionais (embora também aplicável a estes, no caso das crianças, com exclusividade, e de adolescentes, supletivamente – art. 112, VI, do Estatuto da Criança e do Adolescente), de natureza preventiva, ou seja, crianças e adolescentes enquanto vítimas, enquanto violados em seus direitos fundamentais;
- c) O Sistema Terciário, que trata das medidas socioeducativas, aplicáveis à adolescentes em conflito com a Lei, autores de atos infracionais, ou seja, quando passam à condição de vitimizadores (especialmente os arts. 103 e 112 do ECA). (SARAIVA, 2016, p. 227).

É esse tríptico sistema que emoldura o princípio da Prioridade Absoluta, o qual é previsto não só na Constituição Federal, mas também no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990) - e em outras normas aplicáveis à temática. Aqui percebemos a forma de humanização do direito afeito às crianças com a sua consequente instrumentalização no âmago do Estado. O direito da criança é, assim, um direito inafastável e sistematizado de modo a oferecer eficiência e dignidade aos seus destinatários. É dizermos que o tripé de sustentação do princípio da Prioridade Absoluta, anteriormente observado,

preceitua um tratamento digno e condizente com o momento cronológico pelo qual crianças e adolescentes necessariamente passam: o desenvolvimento, na sua mais alargada e pluralizada concepção. Essa fase de desenvolvimento da vida humana, inclusive, preceitua a existência de uma legislação que leve em consideração que a pessoa, nesse contexto, é capaz de errar, de se equivocar, de sentir múltiplas dificuldades e de entrar em conflito com a lei, por exemplo. Por isso mesmo, os menores de idade não podem ser destinatários de um trato jurídico que os assemelhe ou os limite a pessoas que já adquiriram o seu completo desenvolvimento – físico e psíquico – de modo a atuarem por si mesmas no exercício de sua vida civil. Se entendemos o caráter formativo e edificante que assume o menor de idade no meio social em que está envolto (sobretudo em suas famílias), automaticamente impomos prescrever o direito que a eles se associa como humano. O direito humano alusivo às crianças e aos adolescentes assevera – partindo do pressuposto do desenvolvimento ainda incompleto, por óbvio, desse contingente de pessoas que ainda não adquiriram a maturidade esperada dos adultos –, que elas/eles devem ter um regime jurídico que perceba de modo sensível e, ao mesmo tempo biológico, suas mais intrínsecas e tenras nuances.

Trazendo o debate sob outra perspectiva, não mais a do regramento jurídico, mas, sim, do olhar pedagógico, vale apontarmos o que nos diz Oliveira:

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando-a ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento. Em geral, tais discursos podem levar em conta os fatores econômicos e sociais que presidem a organização familiar, a divisão de tarefas no lar, o tempo que cada membro da família pode dedicar à criança. (OLIVEIRA, 2011, p. 171).

Mediante esse excerto, é ilimitada a possibilidade de imaginar como essa criança será tratada, cuidada e até abandonada, mesmo dentro de casa por aqueles que, por regra, deveriam ser seus protetores ou seus guardiões, como Oliveira (2011) afirma, tendo “a família como refúgio”. Contudo, esse lar e essa família podem ultrapassar os preceitos legais e ser, também, o espaço onde se oferecem apelos de uma cultura de violência, física ou psicológica, tais como, agressões, espancamentos, humilhações que maculam o ideário de família protetora e garantidora de direitos em um grupo, especificamente próximo à criança, passando a ser a promotora da perda de direitos fundamentais. Tratar o direito da criança e do adolescente como um direito humano, além de ser um predicado constitucional – portanto válido e eficaz na nossa sociedade –, é uma questão de prioridade institucional por meio de políticas públicas arraigadas ao Princípio da Proteção Integral e da singularidade do desenvolvimento dos menores.

Assim sendo, esses apontamentos levam-nos a crer que a criança terá garantida sua condição de sujeito de direitos no que tange às leis em nosso país. No entanto, como ficam esses direitos em um momento de pandemia? De que forma a argumentação sobre a condição de Prioridade Absoluta, descrita na Carta Magna de 1988, se mostra em um momento que,

mediante a proteção à vida, todos, incluindo, as crianças, precisam tomar medidas de afastamento, isolamento e distanciamento social que, em suma, significam prejuízo às práticas educativas referenciadas ao desenvolvimento integral da criança nos moldes da legislação educacional vigente? O que se estabelece nesse contexto é o dilema mais cruel para as crianças, o medo do desconhecido, o distanciamento e, em alguns casos, a morte de entes queridos, o afastamento dos colegas de escola, dos professores e, ainda, o isolamento social, em um estágio da vida em que a interação, a relação social é de extrema importância. É, desse modo, um cenário perigoso e, ao mesmo tempo, quase inacessível.

Esse dilema impulsiona-nos a pensar de que maneira nós educadores, promotores de um projeto de extensão que tem como objeto os direitos humanos, poderiam servir para que o histórico de avanços na questão legal não fosse atravessado por uma questão sanitária e se perdesse o momento, talvez o mais propício para discutirmos a convivência, os direitos à vida e à saúde, à convivência, ao lazer, à dignidade, e tantos outros temas que são enraizados no debate sobre direitos humanos. Dessa maneira, foi fundamental encontrarmos formas de promover esse debate justamente em um contexto emergencial e adverso como foi o da pandemia causada pela COVID-19.

É importante ressaltarmos o impacto dessa doença em todos os campos da sociedade, o que não foi diferente em nosso projeto. Devido ao enfrentamento à doença por toda a sociedade, o cotidiano que conhecíamos teve de ser alterado, visto que a COVID-19 assolou o mundo com letalidade muito alta, sem vacinas nem tratamentos ainda conhecidos pela sociedade científico-acadêmica. Devido ao avanço da COVID-19, as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), já nos primeiros meses deste ano, se referiram ao isolamento social, ao afastamento social, à quarentena e a outras formas de enfrentamento dessa doença. Nesse sentido, assim que os primeiros casos, no Brasil, foram confirmados, em março de 2020, pelo Ministério da Saúde, muitas instituições optaram por suspender suas atividades. Ainda que as atividades de pesquisa e de extensão pudessem ser mantidas, elas deveriam respeitar as orientações dos órgãos responsáveis pela saúde nas diversas esferas. Diante do exposto, é relevante compreendermos que o debate sobre a implementação da educação em direitos humanos deixou de ser somente importante e passou a ser necessário e urgente, mas, ao mesmo tempo, remoto.

FALAR DE DIREITOS HUMANOS COM AS CRIANÇAS: A EXPERIÊNCIA DE ELABORAÇÃO DE VÍDEOS NO YOUTUBE

Viver em meio a uma pandemia é, em muitos aspectos, um cenário de medo, de apreensão e de cuidados redobrados. No entanto, é, também, uma experiência de desafiadora produção criativa. Em cada especificidade e em cada área do conhecimento, observamos um movimento de novas ideias, os recomeços e as saídas para um caminho que se mostrou tomado por restrições de acesso e por mais atenção à vida. Esse cenário é ambíguo, pois, ao mesmo tempo que assusta pela incerteza, também impulsiona para ações diversas daquelas que costumeiramente seriam tomadas em condições mais confortáveis. A procura de atender a uma demanda tão

urgente e que, por conta da própria pandemia, se tornou mais imperiosa ainda, conduziu os trabalhos de extensão aqui descritos a um novo e muito interessante caminho.

O primeiro passo em face do contexto pandêmico foi procurarmos alternativas para manter o diálogo com as crianças sobre os direitos humanos. Lembramos, aqui, que o público-alvo do projeto de extensão é formado por graduandos, licenciandos em Pedagogia e bacharelandos em Direito, que, em seu percurso formativo, se deparam com esse tema em evidência. Igualmente fazem parte desse grupo os profissionais da educação que atuam em instituições de ensino formal e não formal. Apesar disso, a preocupação maior foi atender, com urgência, às crianças envolvidas no projeto; dessa forma, a escolha por contato via plataformas virtuais se pontuou como uma excelente saída. Assim, foi possível, por meio de ações de extensão que se mostraram eficientes, mesmo em tempos incertos aos quais estamos todos submetidos, por conta do distanciamento social, a aproximação dos participantes do projeto por intermédio da mídia digital. Tal fato tornou possível chegarmos até a comunidade externa do IFPR e, dessa maneira, manter a busca pela garantia do acesso às ferramentas para a compreensão da realidade, mesmo nessa perspectiva de nova realidade.

A abertura de um canal na plataforma YouTube correspondeu a um objetivo do projeto inicial de oferecer oficinas para desenvolver brincadeiras entre crianças e adultos, a fim de trazer à tona o debate sobre o tema “Educação em Direitos Humanos”. A escolha de alternativas criativas para que os objetivos traçados pudessem ser alcançados acendeu a possibilidade de atividades que envolveram a contação de histórias e a proposta de atividades lúdicas, com dicas de estudo, de cuidados com a saúde e demais informações em uma linguagem acessível ao público infantil, por meio de plataforma de compartilhamento de vídeos (YouTube). Não houve e ainda não há como mensurar a abrangência que essa ação atingiu devido à natureza da atividade, que, por estar disponível em uma plataforma de compartilhamento, torna a abrangência para além dos alunos atendidos nas instituições parceiras. Cabe aqui relatarmos que a iniciativa de manter o contato com os alunos e extrapolar essa barreira do isolamento, a fim de “falar” não apenas para as crianças contempladas no projeto, mas para todas as crianças que, porventura, tivessem contato com o canal, partiu de um dos coordenadores do projeto, que, diante do desafio de manter contato, apostou no meio virtual e abriu o canal chamado “Um pouco de Conto Infantil”²³.

Os vídeos produzidos e compartilhados por um dos coordenadores do projeto mostraram-se acessíveis, com proposições de brincadeiras, algumas dicas de estudo e a contação de histórias, entre outras formas lúdicas de tratar de assuntos bastante complexos. Destacamos que, ao nos referirmos a assuntos complexos, estamos dizendo que, durante a exibição dos vídeos, fala-se acerca da luta contra o preconceito, do combate à desigualdade social e das ações de enfrentamento da sociedade em uma situação de pandemia, assuntos bastante complexos e que devem ter um tratamento adequado quando isso é veiculado para o público infantil. Esse desafio é transposto pela atividade lúdica, que traz em sua essência a possibilidade de que a criança, mediante seu desenvolvimento emocional, psicológico e de linguagem, possa

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCNQJI7SBTIDGxadAhVM07oQ>. Acesso em: 10 set. 2020.

interpretar a realidade a sua volta, filtrar as informações e formular suas impressões dessa realidade. Eis o que registra Camargo (*apud* Oliveira, 2019) quando mensura as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Com isso, as DCNEI (Brasil, 2009) reforçam a importância da promoção do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, de modo a lhes garantir: o acesso a processos de construção do conhecimento e à [...] aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e integração com outras crianças. (CAMARGO, 2016, p. 59).

A linguagem serve, nesse caso, como importante ferramenta para lidar com essa realidade. Conforme Vigotski, Luria e Leontiev (2018, p. 26), “[...] a linguagem carrega consigo conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Tendo as ferramentas possíveis, com ênfase na linguagem oral, com aporte da linguagem escrita, visual, a informação carregada de ludicidade promove o ambiente propício para que as crianças, ao acessarem os materiais disponíveis, se sintam contempladas em relação à sua forma de compreender e de interagir.

Diante disso, apresentamos alguns resultados observados em um recorte histórico de cinco meses, entre março e agosto de 2020. Os vídeos foram postados e, aqui, estão em destaque mediante a análise de seus possíveis resultados em relação ao debate sobre os direitos humanos, os quais utilizaram, primordialmente, a contação de história.

A postagem do dia 20 de março de 2020, denominada “A Galinha Ruiva”²⁴, fazendo referência ao título da obra explorada, conta com a seguinte descrição: “[...] um conto sobre a importância do trabalho em equipe e espírito de cooperação!” (MEDEIROS, 2020a, n.p.). Antes de iniciar a contação, o professor faz uma introdução explicando, entre outras coisas, a necessidade de manter-se o isolamento social como forma de proteção contra a COVID-19 e que tal circunstância impede a possibilidade de encontros presenciais para atividades na escola. Logo em seguida, o professor faz a leitura da obra selecionada. Ao longo da contação da história, faz interferências comentando sobre o andamento da história e uma ou algumas possíveis interpretações daquilo que a história apresenta.

Em cada comentário do professor, a preocupação de envolver a possibilidade de interpretação da história propõe recuperar algum fato que remeta à realidade, trazendo para a contação elementos que se fazem na forma de exemplos de como tal ação poderia ser compreendida. Durante a atividade, ao utilizar um clássico da literatura infantil, é possível argumentar, junto aos interlocutores virtuais, que, em uma situação cotidiana, ao atender a um intuito, o esforço individual é válido, mesmo quando não se tem ajuda dos amigos. No entanto, conforme a história se desenvolve, a ideia de trabalho em equipe aparece como uma solução para tais situações. Estudos que fundamentam teoricamente a compreensão do pensamento e da linguagem, com destaque para Vigotski, Luria e Leontiev (2018), mostram que a criança elabora seu pensamento com o uso da ferramenta linguagem, e esta, por sua vez, contribui

de maneira qualitativa tanto na compreensão do “agora” quanto na construção da ação futura prática. Segundo Rego:

[...] ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas. Esta ‘visão de futuro’ (ausente nos animais) permite que as crianças realizem operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir, etc.). (REGO, 2014, p. 66).

Essa abordagem traduz a importância de fornecer as ferramentas à criança para que, de posse delas, ela consiga identificar situações do seu dia a dia por meio da brincadeira e transferir para essa situação imaginária as possíveis soluções. Nesse caso, ao ouvir a história, a criança conclui que, mediante o incentivo ao trabalho em grupo, dado o desafio, ao concluir a tarefa, todos podem usufruir dos resultados com mais satisfação.

Outro vídeo que se destacou entre os compartilhados com as crianças foi o que tratou do texto *O rouxinol*²⁵. A história é recontada por Sarah Albee e ilustrada por Beverly Branch. A narrativa tem como descrição: “Uma história sobre a liberdade!” (MEDEIROS, 2020b, n.p.). Nessa leitura, o encaminhamento pautou-se a partir do direito à liberdade, trazendo para a contação um enredo incrementado por elementos relacionados a esse direito fundamental. A abordagem, de forma lúdica, proporciona o debate sobre a liberdade, sempre lembrando de alguns recados relacionados às tarefas escolares para que sejam bem desenvolvidas, o carinho da família e a reflexão sobre o valor da liberdade. Isso tomou corpo mediante a leitura do texto e a apresentação das ilustrações, trazendo elementos de hipertexto na sua execução.

A produção audiovisual, criada a fim de explorar a relação da criança com o brinquedo, destaca-se no vídeo chamado “Coelho de Pelúcia”²⁶, que inicia com a partilha de algumas experiências sobre o contato com as pessoas, em tempos de pandemia, e solicita que as crianças tomem um cuidado especial em relação a aproximar-se das pessoas, evitando abraçá-las, de modo que isso possa auxiliar nos cuidados à saúde, até que seja possível retomar demonstrações de carinho e afeto (MEDEIROS, 2020c). Essa exposição remeteu a uma história propícia para tratar de muitos assuntos, entre eles a importância do cultivo de boas relações em sociedade, o valor simbólico de um brinquedo e, também, a compreensão da criança sobre sua condição de ser humano em comparação aos objetos que a rodeiam. Essa abordagem tem eco em Vigotski, Luria e Leontiev (2018) ao apresentarem como aparece a relação da criança com o brinquedo:

Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas no mundo dos objetos, diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 125).

25 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55I4x93MLVo>. Acesso em: 10 set. 2020.

26 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gGLbcO850s8>. Acesso em: 10 set. 2020.

Isso ocorre na forma de substituição, quando “[...] um objeto pertence ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2018, p. 125), e assume um lugar no contexto de relação remetido a outros sujeitos, substituindo a ação junto ao brinquedo, como que a treinando para uma possível ação futura. Esse e outros processos de mediações, em que por meio de uma história a sugestão se faz mais vívida e possível na compreensão da criança, são campos férteis para abordar temas relacionados ao afeto, ao direito fundamental de convivência familiar e comunitária.

Em cada novo vídeo, percebemos a importância de proporcionar às crianças, de forma lúdica e com linguagem acessível, o contato com o mote do projeto. Desde a data de início das produções de audiovisuais até o momento da escrita deste texto, foram 43 vídeos publicados, acessados, comentados e compartilhados. O canal²⁷ conta, hoje, com 124 inscritos. Nessa conta, acreditamos que cada criança que acessa o material pode ou não fazer a visualização acompanhado de um familiar. Assim, o alcance do trabalho tem atingido números satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa de manter as ações do projeto de extensão com o uso de plataformas virtuais de compartilhamento de vídeo foi imprescindível do ponto de vista da necessidade de alguma ação referente à preocupação com a garantia dos direitos das crianças. Considerando que o alcance desses materiais ainda é inacessível a uma grande maioria da população, os esforços para que o compartilhamento fosse feito deu-se com a ajuda de veículos de comunicação na divulgação do projeto, de modo que algumas redes sociais e órgãos de comunicação via rádio também fossem acessados, a fim de divulgar o trabalho. Isso veio ao encontro dos objetivos do projeto, que proporciona, por meio de canais virtuais, a conversa sobre temas que são de extrema importância: o necessário isolamento social; a importância de lavar as mãos; a necessidade de compreender o que é solidariedade; entre outros de igual relevância.

O momento atual traz a importância de garantir às crianças o acesso a ferramentas de compreensão da realidade. Esperamos que as atividades desenvolvidas e brevemente descritas aqui suscitem a continuidade e, dadas as possíveis condições que se apresentam, convirjam no sentido de formular novas possibilidades de ação de extensão. Ansiamos, igualmente, que as relações com as crianças envolvidas no projeto como participantes das oficinas se mantenham “conectadas” com a proposta e, dessa forma, possam realizar suas elaborações quanto a observar o mundo a sua volta e compreender que algumas atitudes podem ser cultivadas, no mesmo rumo que propomos em nossas atividades, para uma cultura em direitos humanos.

Dessa forma, é importante salientarmos que a proposta do projeto, ao ser adaptada e repensada para atender a essa outra demanda (promovida pelo distanciamento), abriu a possibilidade de alargar-se o alcance – ao criar o canal no YouTube e demais plataformas, promovendo o acesso dessas atividades – e superou as expectativas iniciais dos proponentes (que sugeriam, a princípio, apenas atender às crianças que estavam, desde o início, participando

²⁷ Canal Paulo Vinícius Vasconcelos de Medeiros (“Um pouco de conto infantil”), disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCNQJI7SBTIDGxadAhVM07oQ/videos>. Acesso em: 10 set. 2020.

das oficinas). Ampliar a rede de atividades com novas formas de interação pode garantir a manutenção do projeto em uma crescente gama de possibilidades. Outrossim, acreditamos que os resultados exitosos do projeto demonstram a relevância das atividades de extensão e, assim, auxiliam na construção de uma cultura de valorização de ações de extensão, que, em equilíbrio com a pesquisa e o ensino, formam o tripé, base da educação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BELLOF, M. Modelo de la Protección Integral de los Derechos Del Niño y de la situación irregular: un modelo para armar y outro para desarmar. In: UNICEF. MINISTERIO DE JUSTICIA. **Justicia y Derechos Del Niño**. Santiago de Chile: UNICEF, 1999, p. 9-21.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 2003.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 abr. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos humanos. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 2013. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Subchefia para Assuntos Jurídicos Civil, [1927]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm#:~:text=Revogado%20pela%20Lei%20n%C2%BA%206.697%2C%20de%201979.&text=4%-C2%BA%20A%20recusa%20de%20receber,as%20do%20crime%20de%20desacato. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

CAMARGO, M. F. de. **A Complexificação de Conhecimentos de Crianças na Educação Infantil: Um estudo de caso**. Passo Fundo - UPF: 2016.

IFPR. Instituto Federal do Paraná. **Resolução Nº 11, de 27 de março de 2018**. Aprova o regulamento das atividades de extensão do IFPR. Curitiba: Conselho Superior do Instituto Federal do Paraná, [2018]. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-11-2018/>. Acesso em: 12 set. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, M. de T. **Destituição do pátrio poder e colocação em lar substituto: uma abordagem crítica**. Palestra proferida no I Encontro Nacional de Promotores de Justiça Curadores de Menores. São Paulo: Ministério Público de São Paulo, 1989.

MEDEIROS, P. V. A galinha ruiva. **YouTube**, 20 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rNBKb5SFok>. Acesso em: 10 set. 2020.

MEDEIROS, P. V. O rouxinol. **YouTube**, 2 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=55I4x93MLVo>. Acesso em: 10 set. 2020.

MEDEIROS, P. V. Coelho de Pelúcia. **YouTube**, 1 abr. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gGLbcO850s8>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2008
Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 5 set. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Educação e Conhecimento).

SARAIVA, J. B. C. **Direito da Criança e do Adolescente**. In: ENCICLOPÉDIA Latino Americana dos Direitos Humanos. Blumenau: Edifurb; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016.p.223-232

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

CAPÍTULO 9

InFoRmaNdo:

a (in)formação entre escola e (so)ci(e)dade como experiência dialógica

Tacicleide Dantas Vieira
Kéfora Janaína de Medeiros

RESUMO

Este trabalho versa sobre um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* São Paulo do Potengi (SPP), designado como InFoRmaNdo. Neste relato de experiência, refletimos sobre as principais etapas desse projeto que, há cinco anos, tem se dedicado à (in)formação da comunidade interna para a externa, guiando-se por pressupostos que concebem a linguagem, na esteira do Círculo de Bakhtin, numa perspectiva dialógica, axiológica e sociológica. Pautado por práticas de (multi)letramentos cada vez mais demandadas na contemporaneidade, o projeto propicia uma profícua relação de servidores e alunos com o público externo por meio de usos da linguagem nas diversas configurações discursivas e midiáticas que convergem da/na Comunicação Social. De sua origem impressa à sua (re)elaboração digital, retomamos os estágios da concepção, da ressignificação e da consolidação do projeto, elucidando como o tempo-espaço social é decisivo para sua execução como atividade com caráter de extensão institucional. Por meio do InFoRmaNdo, sobretudo nas suas ações de interação e conexão digital, em diversos gêneros discursivos e modalidades textuais, temos concretizado a interlocução entre escola e sociedade, propiciado a cooperação entre ciência e vida, suscitado experiências (in)formativas responsivas e responsáveis aos nossos alunos e à comunidade que (n)os interpela, reforçando, em tempos de pandemia da Covid-19, o objetivo de fazer chegar à sociedade fidedignas notícias, vivências e propostas escolares (agora remotas), notadamente aos usuários que decidem seguir a(s) nossa(s) página(s) em redes sociais. Com esta socialização do projeto, pretendemos colaborar para a compreensão e a sistematização de projetos de extensão, e, possivelmente, estabelecer relações dialógicas com propostas congêneres, quiçá, motivando outros projetos dedicados à circulação de informação e conhecimento como meio de transformação social no atual contexto.

Palavras-chaves: Extensão. Experiência dialógica. Digital. Multiletramentos. Comunicação Social.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O projeto de extensão InFoRmaNdo é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* São Paulo do Potengi (SPP), numa perspectiva de consolidação de um dos seus três indissociáveis pilares educacionais – ensino, pesquisa e extensão –, em conformidade com o artigo 1º da Resolução nº 58/2017-CONSUP: “A Extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade.”

Nesse sentido, o InFoRmaNdo objetiva promover a informação de nosso *campus* SPP, estabelecendo uma integração entre os atores de nosso fazer institucional e os sujeitos que nos circundam. Para tanto, tencionamos que os participantes do projeto aprimorem suas atividades de produção de textos (orais e escritos) por meio de práticas discursivas do campo da Comunicação Social, atentando para a sua importância numa sociedade de informatividade e de novos letramentos, com uma reflexão sobre o papel do produtor de textos na atualidade e os variados meios de divulgação de notícias/informação/entretenimento que atendam às necessidades comunicativas e informativas do nosso público – comunidades interna e externa de nosso *campus*.

Neste trabalho, intentamos enunciar um relato atinente à construção e aos estágios de consumação do projeto, bem como refletir sobre as ações desenvolvidas na sua unidade, considerando as experiências e as especificidades da atual conjuntura – o contexto pandêmico –, a fim de socializar e incentivar práticas escolares e de multiletramentos tão necessárias para as novas vivências que se apresentam. Para tanto, apresentaremos o percurso histórico do projeto, de sua criação até a atuação atual, tratando de sua transmutação do suporte impresso para o meio digital, a partir do qual ele se espalhou pelas novas e diversas mídias, reinventando-se neste tempo-espaço tão desafiador.

INFORMANDO: DA CONCEPÇÃO À EXECUÇÃO QUE CIRCULA INTERNAMENTE NO IFRN-SPP E EXTERNAMENTE AO SEU ESPAÇO

Conforme explicitado, o InFoRmaNdo é um projeto de extensão pertencente ao IFRN-SPP e sua origem remete a julho de 2015, quando ele ainda não se configurava como projeto, nem tinha tal pretensão. Suas primeiras atividades enredam-se com a formação da comissão de divulgação e comunicação de um evento institucional, a Semana de Arte, Desporto e Cultura (SEMADEC), realizado de 9 a 13 de novembro daquele ano. Participaram dessa comissão um jornalista, quatro professores (dos quais dois eram de Língua Portuguesa) e dois técnicos administrativos, a fim de auxiliarem na “comunicação” do evento.

A comissão tinha como atribuição realizar a divulgação da SEMADEC, produzindo informes em cartazes e publicações para redes sociais (Facebook e blog) antes, durante e após o evento. Vislumbrando a oportunidade de poder integrar alunos à atividade, as professoras de Língua Portuguesa (LP) convidaram discentes de suas turmas do ensino médio (EM), dos primeiros e segundos anos de cursos técnicos integrados de Edificações e de Meio Ambiente, para auxiliarem na realização das atividades da comissão, e dez alunos dispuseram-se a participar. O convite objetivava envolvê-los em atividades de produção de textos orais e escritos com circulação empírica, para ampliarem seu contato com enunciados de outras esferas, além da escolar, a saber, da esfera jornalística, como editorial, entrevista, reportagens e registros fotográficos.

A ideia de integrar discentes de diferentes turmas e cursos à atividade de cobertura jornalística da SEMADEC foi ao encontro do que Baltar (2006, p. 105) considera como positivo, pois

[...] a heterogeneidade da turma conta como vantagem, como um enriquecimento ao produto final, pois cada aluno colocará à disposição do projeto um pouco de sua experiência, segundo a atividade que lhe foi destinada pela coordenação dos trabalhos. Os papéis e as responsabilidades podem ser alterados para que todos somem saberes e aprendizados aos seus conhecimentos iniciais.

A atividade da comissão foi desenvolvida com êxito, o que levou as professoras de LP, o jornalista (coordenador da Comunicação Social e Eventos – COCSEV – do IFRN SPP) e os discentes a criarem o coletivo **InFoRmaNdo**. Como o próprio nome indica, o objetivo era informar a comunidade interna do campus e a externa ao *campus* sobre as ações ocorridas na escola, em especial, seus eventos. Como o desempenho foi bem aceito no meio escolar, o grupo logo voltou a atuar, realizando a cobertura da I Semana de Matemática do IFRN (SEMAT), de 8 a 10 de dezembro de 2015, no *campus* SPP. A equipe, mais uma vez, auxiliou a comissão de comunicação, realizando entrevistas, produzindo notícias e fotografando o evento.

Com o bom resultado alcançado, a equipe despertou o interesse de outros discentes e ampliou seu número de participantes. Novos alunos integraram-se ao grupo e, de dez discentes, ele passou a contar com vinte e dois. Com esse tão relevante acréscimo no número de participantes, verificou-se a necessidade de se aprimorar a agenda formativa do coletivo e, assim, o jornalista e as professoras de LP promoveram um minicurso com temática acerca da produção de textos de gêneros discursivos da esfera jornalística, além da abordagem de conteúdos como responsabilidade enunciativa, uso das redes sociais, confecção de jornal escolar e uso de aparelho fotográfico e de filmagem. Assim, o grupo se consolidou, trazendo benefícios tanto para a divulgação das ações do *campus* (“Do ponto de vista da comunicação – e em específico da comunicação jornalística institucional que é praticada do IF/SPP para seus públicos internos e externos – a experiência do **InFoRmaNdo** é enriquecedora, exitosa e ímpar”, relato de Cleyton Fernandes, então coordenador da COCSEV-SPP), quanto para o desempenho escolar dos alunos (“Integrar o projeto e participar das coberturas jornalísticas nos auxiliou bastante nas aulas de Língua Portuguesa, pois a prática da leitura e produção de gêneros discursivos/textuais, através do **InFoRmaNdo**, nos propiciou interpretar os textos de sala de aula de outra maneira...”, relato de Wílton Martins, discente então participante)²⁸.

Somente em 2016, o **InFoRmaNdo** tornou-se projeto de extensão, submetido ao edital de fluxo contínuo do IFRN (Edital de Fluxo Contínuo Extensão Nº 01/2016-PROEX/IFRN), tendo como objetivo propiciar que os seus participantes pudessem conhecer melhor a história do jornalismo e sua importância numa sociedade de informatividade, aprimorando suas práticas de produção textual na posição de propagadores de informações. Para tanto, o projeto desenvolveu ações voltadas à reflexão sobre o papel do jornalista na atualidade e os variados meios de divulgação de notícias, além de, nesse processo, trazer ao conhecimento as especificidades dos gêneros que circulam na esfera jornalística para que os textos produzidos pelos alunos atendessem às necessidades comunicativas e informativas que, notava-se, o público-alvo demandava.

28 As considerações dos participantes do projeto foram coletadas para a produção de um relato de experiência em 2016 e fazem parte do arquivo do projeto. Os participantes permitiram a reprodução.

Naquela altura, a equipe foi reduzida para cinco participantes, sendo três professoras de LP e dois discentes bolsistas voluntários, mas a atuação extrapolou a cobertura dos eventos institucionais. Voltou-se também para a produção de textos destinados aos meios de divulgação do *campus*, à realização de minicursos abertos ao público interno da escola e externo a ela (sobre jornalismo: história; função social; e ética jornalística; gêneros discursivos da esfera jornalística; sobre o uso das novas mídias digitais no jornalismo; sobre design e diagramação) e produção de um jornal impresso publicado ao término da I Exposição Tecnológica (EXPOTEC) do *campus* São Paulo do Potengi. Esse evento ocorreu de 06 a 08 de março de 2017, com textos (editorial, notícias, notas) produzidos acerca das ações ocorridas na Exposição. O jornal foi distribuído à comunidade presente no encerramento, no dia 08 de março de 2017, e teve uma tiragem de cem exemplares. Mais um marco na recente trajetória do projeto.

Em 2017, o grupo voltou a crescer, correspondendo a três professoras de LP e oito alunos do EM técnico integrado do IFRN-SPP. Seguindo como projeto de extensão (Edital de Fluxo Contínuo Nº 01/2017-PROEX-IFRN), o InFoRmaNdo continuou a realizar reuniões de formação em grupo, promovendo minicursos para as comunidades interna e externa (Noções de texto jornalístico: dos jornais impressos aos digitais) e teve sua atuação ampliada pela criação de uma página do projeto no Facebook²⁹. Os gêneros das publicações contemplavam uma gama de exemplares, incluindo curiosidades, dicas, indicações de obras literárias, entrevistas, memes, divulgação de editais, de eventos e avisos etc. Com a página do projeto, percebeu-se uma maior interação da comunidade, em especial a externa ao *campus*, pois a rede social fez com que ocorresse uma maior aproximação da equipe integrante com aqueles que a circundam e que, mesmo indiretamente, também fazem parte do Instituto.

Atendendo ao Edital de Fluxo Contínuo Nº 01/2018-PROEX/IFRN, o projeto, em 2018, então intitulado “InFoRmaNdo: informação e entretenimento no agreste potiguar”, avançou em suas ações. Além de refletir sobre o papel do produtor de textos na atualidade e os variados meios de divulgação de notícias/informação/entretenimento, lançando luz sobre os gêneros que circulam na esfera jornalística, sedimentou o objetivo de levar informação à comunidade interna de nossa instituição e à externa também, sendo ponte ao interligar o fazer escolar aos sujeitos que o cercam. A equipe desse ano era composta por dois docentes (sendo um de LP e um de biologia) e dez discentes dos cursos técnicos integrados. Uma ação que ganhou destaque nesse ano, além da atuação no Facebook e da realização de minicursos (voltados ao papel da informação e das redes sociais na atualidade), foi a sua ampliação para mais uma rede social, o Instagram³⁰, e a criação da InForma Rádio³¹, uma web rádio que, em forma de *podcasts*, apresentava entrevistas, informes e músicas. Outro importante destaque foi a produção de textos acadêmicos apresentados em eventos institucionais³².

29 Criada em 21 de maio de 2017, a página do projeto no Facebook tem como endereço <https://www.facebook.com/informando.ifrn/>

30 Página criada em 8 de maio de 2018, com o endereço <https://instagram.com/informando.ifrn?r=nametag>

31 Página de web rádio criada em 25 de maio de 2018.

32 Apresentações orais na Expotec IFRN SPP, em 14 de setembro de 2018: “InFoRmaNdo e Facebook: Um relato de experiência”; e “A experiência com a Web Rádio como ferramenta de informação no IFRN *campus* São Paulo do Potengi”.

Em 2019, o projeto “InFoRmaNdo o IFRN SPP e o agreste potiguar” (Edital de Fluxo Contínuo Nº 01/2019-PROEX/IFRN) contou com uma docente de LP e, inicialmente, com cinco discentes. No entanto, houve desistências de alunos e o projeto desenvolveu-se com dois discentes (bolsistas voluntários) do EM. Por estar com o número de participantes reduzido, o projeto deixou de atuar na web rádio, dedicando-se apenas às redes sociais (Facebook e Instagram). Embora não tenha se atido a minicursos, atividade recorrente em seus estágios anteriores, a sua participação em eventos acadêmicos foi notória. Nesse período, foram desenvolvidos trabalhos acadêmicos apresentados em dois eventos³³. Em um deles, na V Secitex, o trabalho relativo ao projeto foi premiado com o 1º lugar, no VII Simpósio de Extensão, na categoria apresentação em pôster, área Comunicação.

Em 2020, o projeto (Edital de Fluxo Contínuo Nº. 01/2020-PROEX/IFRN) iniciou suas atividades com duas docentes de LP e estava em processo de seleção de bolsistas voluntários quando a pandemia de Covid-19 fez com que o calendário acadêmico do IFRN fosse suspenso (em 17 de março de 2020) e as atividades da seleção, interrompidas. Ainda assim, as publicações nas redes sociais que o projeto administra continuaram ocorrendo, atendo-se, em especial, à divulgação de informes, editais, orientações. A principal mudança nas páginas passou a ser a ausência de publicações autorais, ou seja, de materiais produzidos pelo próprio projeto. Sem uma equipe constituída, sua atividade restringiu-se à replicação (repostagem) de conteúdos relevantes assinados por outros usuários/páginas da rede. No entanto, seguindo orientações da Coordenação de Extensão (COEX IFRN SPP), tão logo foi possível, a seleção de alunos voluntários foi retomada e adaptada ao novo formato, o remoto. Para tanto, as coordenadoras do projeto utilizaram-se das redes sociais para estabelecer contato com os alunos que estavam participando do processo avaliativo e deram continuidade, sendo selecionados cinco participantes discentes. Ante o novo desafio social imposto, o InFoRmaNdo precisou remodelar-se, a fim de continuar sua importante atividade de divulgar (virtualmente) conhecimento e entretenimento a nossa comunidade (real).

DO JORNAL IMPRESSO ÀS REDES SOCIAIS: O INFORMANDO E A (R)EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Como vimos, o InFoRmaNdo iniciou suas atividades de produção textual em gêneros discursivos da esfera jornalística para divulgar um evento institucional. Já nessa primeira experiência, o resultado da produção foi um jornal impresso, com tiragem de uma centena de exemplares. Essa atividade, então realizada pela primeira vez pelos dez participantes do coletivo e mediada pelo jornalista do *campus* e pelos professores participantes, mostrou-se bastante complexa, pois implicou a produção de textos, a coleta de imagens, a diagramação, a impressão e a distribuição do jornal, concomitantemente ao evento, ou seja, em um ritmo difuso e acelerado.

³³ VII Simelp (Simpósio Mundial de Língua Portuguesa), de 20 a 24 de agosto de 2019, em Porto de Galinhas/PE e V Secitex (Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão), de 16 a 18 de outubro de 2019, em Mossoró/RN.

Esse volume de tarefas, executado em condições desafiadoras, dada a expectativa de concluir o evento com a entrega de um jornal impresso produzido sobre ele, legou muitos aprendizados e apontou a necessidade de replanejamento da elaboração para otimizar experiências futuras, na cobertura dos eventos seguintes. Como saldo, pudemos estimar que nossa meta foi alcançada e o resultado da publicação foi muito satisfatório, mas o principal ganho foi a oportunidade de a equipe conhecer a fundo o processo de produção de um jornal escolar e, assim, redimensionar algumas compreensões das várias etapas da concepção do produto, como as estratégias de elaboração dos textos e a diagramação, as quais poderiam ser realizadas, em certa medida, com antecedência, dando espaço para uma dinâmica de produção e finalização mais confortável adiante, o que só pode ser constatado a partir daquela experiência rica e concreta.

Os jornais produzidos pelo InFoRmaNdo, sempre vinculados à cobertura dos eventos institucionais, traziam notícias que informavam sobre o que havia ocorrido (palestras, resultados de competições, resumo do dia), bem como editorial, entrevistas, fotografias e imagens. Essa configuração, sustentada em uma totalidade que extrapolava o fazer acadêmico da disciplina Língua Portuguesa, adensou o caráter formativo do projeto ao suscitar vivências de preparação e de estudo para que os discentes soubessem como produzir textos de gêneros discursivos de uma esfera que conheciam apenas enquanto leitores.

Essa necessidade de aprender um novo modo de produzir textos passa por letramentos³⁴, por uma necessidade de criar eventos “que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem” (ROJO; MOURA, 2019, p. 18). Como, no que concerne ao ensino médio, as práticas de escrita e leitura para a produção completa do jornal impresso não estavam integradas ao fazer pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa, não pertenciam ao seu currículo, foi necessária uma programação formativa para os alunos, conduzida pelos jornalistas que atuavam no *campus*, por meio de minicursos e reuniões com a equipe.

Mediante essas iniciativas, eram propiciadas condições mais favoráveis à lida com o impresso. No entanto, apesar da boa aceitação e da relevância dos jornais produzidos pelo projeto, com a ascensão das redes sociais, seu lugar de comunicação se modificou, resultando numa migração de suporte, do físico para o digital, para a divulgação dos eventos. Curiosamente, a experiência advinda da produção dos jornais impressos apontou a necessidade de extrapolarmos aquele suporte e partirmos para meios de maior visibilidade e alcance, de modo que, com isso, ocorreu nosso ingresso oportuno no ambiente virtual. Essa transição de um meio de divulgação para outro, do meio impresso para o meio digital, mostrou-se muito produtiva, uma vez que estava de acordo com boa parte das práticas sociais em voga de compartilhamento de informações.

É importante destacar que a circulação de informações é deveras importante para o fortalecimento das ações institucionais. E envolver discentes na produção de enunciados que

³⁴ Segundo Rojo e Moura (2019, p. 17), autores como Street (1985) e Kleiman (1995) “definem as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo”.

circularam internamente no Instituto e externamente a ele foi muito relevante tanto para o aprendizado linguístico dos alunos envolvidos, com a ampliação de saberes acerca de gêneros discursivos que circulam em esferas de comunicação jornalística, em situações concretas de enunciação, como para a comunidade, pois a divulgação das ações institucionais aproximaram o Instituto, especialmente, da comunidade externa, fazendo com que a presença e a importância do *campus* fosse consolidada.

Todas essas mudanças, conforme exposto, decorrem da nossa permanente atenção ao público destinatário do projeto, enquanto elas se desdobram, internamente, em múltiplos letramentos, pois nossa comunicação, em constante atualização, especialmente ao adentrar os meios digitais, faz-se com a compreensão da necessidade de combinação de várias linguagens, conforme nos apontam Rojo e Moura (2019, p. 19),

[...] os textos/discursos produzidos, ao saírem dos escritos-impresos e passarem a contar com novas mídias como meios de distribuição, circulação e consumo, como a transmissão radiofônica ou fonográfica, as imagens televisivas e cinematográficas e, posteriormente, maneiras de o receptor-consumidor registrar e reproduzir por sua conta e seu gosto as mensagens [...] se alteraram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados.

De acordo com Rojo e Moura (2019), portanto, é importante perceber que, se houve mudança do meio, o tipo de mensagem e o modo como produzíamos precisavam ser alterados. Tal constatação assevera que aprendizagem é um acontecimento ininterrupto, o que torna sempre necessária uma consistente fundamentação acerca, por exemplo, das práticas de linguagem situadas e em funcionamento na esfera de circulação jornalística (ROJO; BARBOSA, 2015), um preceito norteador do InFoRmaNdo.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS: O ENTRELUGAR DO INFORMANDO

Conforme relatado, o InFoRmaNdo teve sua origem totalmente atrelada ao impresso. Como sua configuração primeira trabalhava os gêneros jornalísticos na sua elaboração em formato físico, o projeto se restringia ao suporte de publicação mais convencional para o jornal(ismo), esteja ele na sua esfera social tradicional, esteja ele na escola: o papel. No entanto, as limitações próprias desse meio, tanto do ponto de vista orçamentário – porque envolve recursos de impressão especial, volume de distribuição de alta demanda e fluxo intenso –, quanto do ponto de vista ambiental – porque pressupõe o descarte massivo do jornal, uma vez que sua tiragem, por mais bem construída que seja, não escapa da exiguidade de validade da notícia – impulsionaram a abertura a novas alternativas de comunicação.

Considerando que a contemporaneidade é um lugar de diversas mídias, o que está posto, por exemplo, na variedade de prefixos relacionados a essa palavra, a saber, *multi*, *hiper*, *cross*,

trans (multimídia, hipermídia, crossmedia, transmídia³⁵), o **InFoRmaNdo**, que se situa na área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, esprou-se para outras mídias, numa audiência clara a essa cultura colaborativa e integradora de meios diversos. Nesse sentido, o projeto passou a primar pela informação nos mais variados formatos, tendo em vista sua democratização e sua propagação em diferentes suportes, por meio de múltiplos signos, gêneros e múltiplas linguagens.

Em outras palavras, o **InFoRmaNdo** assumiu, consciente e criticamente, seu lugar nessa Cultura de Convergência, como designa JENKINS (2009):

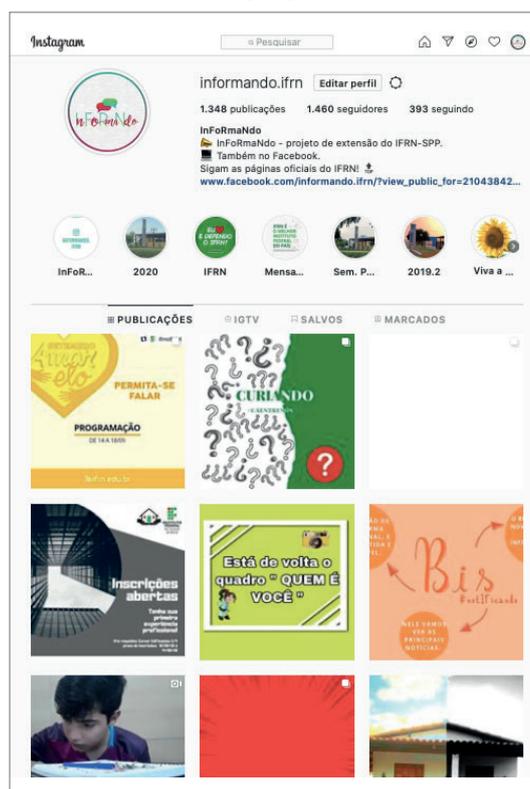
Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2009, p. 29).

Nossos alunos, bem como a comunidade externa ao nosso *campus*, de maneira geral, são esse público usuário de televisão, rádio e internet, para além do impresso. Como consequência dessa percepção, nossa inserção em redes sociais digitais, Facebook e Instagram, foi cumulada de grande atividade, alcançando um volume de leitores potenciais substancial: só no Instagram, por exemplo, nossa página conta com 1460 seguidores³⁶. Na figura a seguir, temos um extrato que registra publicações autorais e replicadas, além do quantitativo de seguidores que acompanha a página do projeto:

35 Ainda segundo Rojo e Moura (2019, p. 40), multimídia refere-se à “combinação, na mesma tela, de textos escritos e imagens estáticas de maneira não remissiva”. Hipermídia, por sua vez, corresponde à fusão que permite ao leitor, ver, imediatamente, vídeos, filmes e animações, canções e falas, no lugar em que se encontram, de modo integrado e simultâneo. Crossmedia, por seu turno, é a estratégia de distribuição do mesmo conteúdo em diversas mídias. Por fim, transmídia, de acordo com Jenkins (2009, p. 138), na sua abordagem de “narrativas transmidiáticas”, diz respeito à criação de conteúdo que se desenrola “através de múltiplas plataformas de mídias, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”.

36 Dados consultados em 14 de setembro de 2020.

Figura 1 – Recorte da *timeline* da página do InFoRmaNdo no Instagram



Fonte: Perfil do projeto no Instagram.³⁷

Essa reformulação midiática, composta por uma variedade expressiva de publicações, conforme se pode ver na figura anterior, passou a ser o núcleo das nossas ações. Em verdade, ela não substituiu por completo o impresso, mas o restringiu a atividades pontuais, de formação e de divulgação de conteúdo específico, eventualmente somado às publicações virtuais. Com isso, encontramos condições mais apropriadas para explorar diferentes abordagens de interação discursiva, assentadas no caráter gregário que é peculiar à internet.

Como essa realidade virtual é motivacional de práticas de letramento as mais diversas, tanto concernentes à imagem estática (fotos), como dinâmica (vídeos), abrangendo textos autorais e/ou links replicados, elaboração orientada de material e interatividade imediata entre/com usuários, passamos a ter condições de produção mais volumosa e condizente com as possibilidades de conteúdo ilimitado, porque gratuito e acessível a grande número de pessoas. Além disso, nessas mídias, pudemos gerenciar diferentes possibilidades enunciativas a um só tempo, experimentando atividades discursivas próximas do universo do que Rojo e Moura (2019, grifo dos autores) reportam como “*reportagens hipermidiáticas interativas*”:

Ou seja, aqueles produtos informativos produzidos e distribuídos nos meios digitais de comunicação e informação que contêm as características de multimodalidade, interatividade, conexão e convergência de linguagens próprias da linguagem hiper-mídia e do ambiente digital e *on-line* de informação (LONGHI *apud* ROJO e MOURA, 2019, p. 205).

37 Foto da página em 14 de setembro de 2020.

Mutatis Mutandis, as publicações, autorais ou repostadas, do InFoRmaNdo também se arquetam na multimodalidade, na interatividade, na conexão e na convergência de linguagens do ambiente digital e *on-line* de informação. No entanto, mais do que elaborar textos de caráter jornalístico propriamente, como notícia ou reportagem, o projeto também se volta a práticas de linguagem atinentes ao entretenimento dos usuários, aliando experiência e conteúdo, com uma programação de quadros alinhada ao contexto presente de sua comunicação.

Dessa maneira, entendemos que estamos a lidar, nas suas diversas possibilidades, com a linguagem e suas tecnologias, o que atinge sua máxima expressão no princípio de interação vivenciado em todas as etapas e ações do projeto. A existência do InFoRmaNdo nas redes sociais, definitivamente, tem propiciado novos usos da linguagem, novas propostas de engajamento e de conexão ante a imersão já cotidiana nesses espaços digitais.

Nesse apanhado de sua biografia, salta aos olhos o quanto a sua constituição midiática plural tem contribuído para ampliar a proficiência em linguagem e suas tecnologias de todos os membros do projeto, alavancando o domínio tanto do que diz respeito à elaboração refletida e orientada de gêneros como dica, crônica, cartaz, notícia, entrevista, meme, artigo informativo, comentário, entre outros, quanto do que atina à sua extensão propriamente dita, requalificando a atuação do projeto.

Claro está que, digitalmente, é possível receber e entregar mais informação, em menor tempo e com maior visibilidade, à comunidade externa. Assim, as mídias digitais têm possibilitado a consolidação do InFoRmaNdo como uma constante comunicativa para o público a que se destina, especialmente o que circunda o *campus* de São Paulo do Potengi, seu proponente. É este seu destino maior, e, por ele, sua atuação se justifica e se desdobra numa comunicação mais integrativa entre escola e comunidade local, a qual, nesse formato, pode, cada vez mais, exercer o direito de dialogar com o projeto de uma forma mais livre, sustentável e colaborativa.

A REINVENÇÃO DO INFORMANDO NA REALIDADE DA PANDEMIA DE COVID-19

Em um tempo-espaço em que o signo “remoto” passou a determinar nossa vida em sociedade, nosso trabalho, nosso estudo, nosso lazer e nosso consumo; em uma realidade espaço-temporal na qual o distanciamento social tornou-se uma medida de sobrevivência e a demanda por notícias verídicas, por interações confiáveis e por informações seguras aumentou vertiginosamente, a atuação do InFoRmaNdo, como projeto voltado à linguagem e(m) sua comunicação social, adquiriu uma densidade específica. Este tempo-espaço *sui generis*, configurado pela pandemia de Covid-19, constitui o que nomeamos, a partir de Bakhtin (2018), e de acordo com Casado Alves (2020), como um cronotopo³⁸ heterodiscursivo, uma temporalidade

38 Bakhtin importa das ciências matemáticas e da física (teoria da relatividade de Einstein) a noção de cronotopo (cronos = tempo, topos= espaço) para se referir, no campo da literatura, à “interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas” (BAKHTIN, 2018, p. 11). O filósofo russo trata essa noção quase como uma metáfora, com o objetivo de destacar, nesse termo, a “expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço)” (*ibidem*). Embora se detenha ao cronotopo no romance, o autor alude a essa categoria em outros campos da cultura, propiciando movimentos como o que ora estamos a consumir, o de nos referirmos ao tempo-espaço da pandemia, aqui

espacial ou uma espacialidade temporal em que múltiplos sujeitos se revelam, trazendo à tona, pela linguagem, nos mais diversos dispositivos tecnológicos, suas visões de mundo, seus posicionamentos ideológicos, suas vozes sociais que refletem e refratam verdades suscitadas por uma crise sanitária instalada mundialmente.

Nessa emergência, as páginas e práticas discursivas do InFoRmaNdo apresentam-se como um híbrido, que combina o compromisso com a verdade próprio das páginas funcionais da comunicação publicística de instituições com a plasticidade no modo de dizer própria da criatividade de páginas autorais, abertas a experiências interacionais que extrapolam a oficialidade. Em termos bakhtinianos, o InFoRmaNdo estaria na próspera fronteira entre o palco oficial e a praça pública (BAKHTIN, 1999), entre a ideologia oficial e a do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2017).

Esse hibridismo favoreceu a reinvenção do projeto em circunstâncias imprevistas, permitindo que ele se moldasse ao formato completamente digital, modelo que já vinha ensaiando desde quando inaugurou sua página no Facebook e, posteriormente, no Instagram, a partir de 2017.

Assim, como atividade institucional, o InFoRmaNdo autentica cada vez mais seu estatuto de projeto de extensão ao se concentrar nas redes sociais digitais de maneira sensível a este momento social, viabilizando o acesso a informações relevantes por um número expressivo de membros da comunidade local, na condição de usuários ativos de mídias digitais, mesmo durante o isolamento social e a suspensão do ano letivo presencial. Tendo em vista essa consideração, seu escopo foi redefinido para um de seus propósitos definidores, abrir-se cada vez mais aos “novos (multi)letramentos” (ROJO; MOURA, 2019), além de continuar aliando Língua Portuguesa e Comunicação Social à formação dos alunos que integram o projeto, a fim de melhor desempenhar o serviço comunitário que o enseja: aproximar as notícias, as vivências e as propostas escolares (antes presenciais, agora remotas) de qualquer usuário que decida seguir a(s) página(s).

De acordo com Rojo e Moura (2019), o termo “novos letramentos” surge cerca de uma década depois de o Grupo de Nova Londres, diante da diversidade cultural das populações e das linguagens dos textos contemporâneos, cunhar o termo “multiletramentos”, designação relativa à “explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). A justaposição do qualificador “novos” em relação aos letramentos pode ser compreendida como uma atitude responsiva ao “universo aberto pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 25). Essa proposição se apresenta, portanto, numa direção responsiva ao fato de que a internet mudou nossos usos da linguagem, ampliou

entendido como constitutivo das práticas enunciativas em construção, como as produzidas pelo InFoRmaNdo, como um cronotopo específico. Nesse sentido, a pandemia não é apenas um contexto ou uma situação que atravessa nosso fazer no projeto, mas uma unidade valorativa que o constitui, integra nossos enunciados na página e revela seus sujeitos, (res)significando a arquitetônica da vida social. Esse “cronotopo pandêmico”, na esteira das ilações de CASADO ALVES (2020), baliza, pois, todo ato social aqui e agora, toda a nossa criação discursiva, trazendo à tona versões de nós e de outros específicas, modalizadas pelo distanciamento social e pela nova rotina de trabalho e estudo remotos, o que repercute decisivamente na configuração e na atuação do projeto de extensão ora em pauta.

e ressignificou nossas atividades discursivas, trouxe novas demandas, novos desafios e novas práticas de letramento.

Atento a isso e, sobretudo, ao fato de que nossos alunos são usuários (n)ativos da internet e das tecnologias atreladas a ela, no contexto da pandemia, o InFoRmaNdo reafirmou seu endereço no ambiente virtual e, com as atividades formativas em configuração remota, acelerou sua disposição ao trabalho voltado a eventos e a práticas dos novos letramentos, sem perder de vista o direcionamento de oferecer-se como um projeto de interlocução próxima e efetiva entre alunos e comunidade.

Prova disso é a grade de postagens semanal desenvolvida para o período da pandemia, em que as atividades têm esse caráter exclusivamente remoto. Na sua agenda atual, temos o “InDica”, nosso canal de indicações de música, livros, séries, dentre outros objetos culturais; o “Diário da quarentena”, coluna que registra/semiotiza a rotina do período de isolamento social; o “Bis: notIFicando”, espaço de releitura de notícias, retextualizadas segundo o estilo da página; o “Quem é você?”, quadro dedicado a (re)conhecer e aproximar os servidores e alunos do *campus*; e o “Curiando”, sessão de curiosidades com viés de divulgação científica. Toda essa programação digital, audiovisual, assentada no verbal, orientada e discutida regularmente pela equipe, tem possibilitado aos alunos participantes exercitarem a comunicação social nas mais variadas configurações e registros, a despeito do distanciamento da escola.

Assim, todas as metas do projeto foram reconfiguradas, adaptando-se às condições impostas pelo cronotopo que o constitui. Desde o processo de seleção dos bolsistas, até os encontros de orientação, os minicursos idealizados, as atividades de produção e publicização textual, as formações de utilização e atualização das páginas digitais do projeto, tudo foi realinhado, com vistas ao melhor gerenciamento de um conjunto planejado e executado completamente à distância, ainda que presidido pela máxima colaboração entre docentes e discentes.

Para atender ao ensino remoto híbrido, com momentos síncronos e assíncronos, as etapas e as ações do projeto foram, portanto, ressignificadas, a fim de garantir que ele pudesse continuar trabalhando no intuito de exprimir a voz dos nossos alunos, de prepará-los para a lida com textos informativos da mais variada natureza e de construir sua autonomia em face dessa época de *fake news* e dessa era da pós-verdade, em que opiniões parecem se sobrepor a fatos, ocasionando, perpetuando ou aprofundando problemáticas sociais ante as quais nós, vozes da Educação, não podemos hesitar em criar ciência. É na esteira dessa inteligibilidade que o InFoRmaNdo se propõe, colaborando, heterodiscursivamente, com a sociedade a que se estende, e enfrentando, com ela, as intempéries de seu solo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos sumarizar a história do InFoRmaNdo, esse projeto constituído e constitutivo do IFRN-*campus* SPP, ao tempo de socializar sua concepção e sua ressignificação neste cronotopo da pandemia, enredando-o numa corrente de saberes que sustentam sua atuação, ao longo dos anos, na sua força sígnica (in)formativa e comunicativa.

Do impresso ao digital, o projeto continua movido pelo propósito institucional de refletir e refratar sua comunidade local, dando-lhe informação, visibilidade, interatividade. Presidido pela dialogia (BAKHTIN, 2016) como princípio da linguagem, o InFoRmaNdo se constrói numa arquitetônica com centros de valores bem definidos: a comunidade institucional (servidores e alunos) em interlocução com o público externo (com acesso ilimitado pelas redes sociais), razão pela qual não vê sinais de fadiga ou esgotamento.

Indubitavelmente, o distanciamento social demandou mudanças substanciais ao projeto, mas não o condicionou à abstração ou ao desligamento de sua concretude social. Ao contrário, provocou sua reinvenção, facilitada pela sua migração e execução, bem antes iniciada, nas mídias digitais. Ali, múltiplas vozes, semioses, enunciados e valores estão em conexão, oferecendo oportunidades de usos da linguagem ricas e diversificadas, as quais têm sido experimentadas e aproveitadas.

Esse diálogo entre textos, entre linguagens, entre sujeitos, suas ideologias e seus contextos, pois, tem norteado o projeto na sua responsabilidade e na sua responsividade social, ratificando-o como reduto de novos (multi)letramentos, dada a diversidade midiática e comunicativa que se impõe na contemporaneidade. Suas atividades (in)formativas, nesse sentido, são vivências que extrapolam o currículo de Língua Portuguesa e que elevam as experiências com a linguagem a multifacéticas composições, redimensionando a proficiência, como leitores, produtores e replicadores de textos, dos alunos que dele participam.

Em suma, de todas as conquistas do projeto, a mais importante é sua fidedignidade ao caráter extensivo, efetivamente aplicado à comunidade a que se integra e a quem se entrega. Comunicar escola e cidade é, para nós, e segundo Bakhtin (2012), um ato ético, imperativo, para o qual não pode haver alibi. Isso quer dizer, em boa medida e em outras palavras, garantir que Instituto e sociedade se retroalimentem, propiciar que matriz e nutriz do conhecimento se interpenetrem, se repliquem, se impliquem e, finalmente, possam transformar a realidade, trazendo-lhe novos horizontes e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2a ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

CASADO ALVES, Maria da Penha. Mesa redonda – ABRALIN. **Olhares bakhtinianos sobre o contexto pandêmico**. Em 22. Jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kHq-zNW5Ok3s> Acesso em 16 ago 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.VOLÓCHINOV, V.

IMPACTO DA COVID-19 NO ENSINO E NA SAÚDE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Anelise Rebelato Mozzato

Maira Sgarbossa

Fernanda Rebelato Mozzato

RESUMO

A pandemia da COVID-19 afetou de modo distinto professores e estudantes e, de imediato, muitas das assimetrias educacionais pré-existentes se agravaram. Com a necessidade de manter o distanciamento social, o ensino universitário se viu diante da necessária releitura das práticas educacionais, embora há muito tempo clamasse por mudanças. Em curto período de tempo, professores e alunos universitários precisaram se adaptar ao novo modelo de ensino: o remoto. Desse modo, neste capítulo tem-se como objetivo debater sobre o impacto da COVID-19 no ensino e na saúde do professor universitário. Com base na literatura, foram apresentados os impactos da pandemia no ensino universitário e sobre aqueles que ensinam, os docentes universitários. Constatou-se que as diversas consequências que a pandemia trouxe para a sociedade e, sobretudo, para a educação, também impactaram a saúde física e mental dos professores universitários, seja por meio da intensificação do trabalho, aumento da monotonia, riscos ergonômicos, conturbação entre espaço pessoal e laboral, entre outros. As fragilidades da educação são expostas em face da pandemia, a qual impõe incertezas e desafios diversos (visíveis e invisíveis). Assim, diante de tantas mudanças necessárias na pandemia e no pós-pandemia, reformulações relacionadas ao mundo do trabalho são inevitáveis, incluindo a educação. Nessa lógica, acredita-se na promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, reflexivo, dialógico e emancipatório, seja na modalidade presencial, seja no ensino remoto.

Palavras-chave: Covid-19. Pandemia. Ensino Universitário. Saúde do professor.

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus, ou SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, trouxe consigo uma série de consequências, sobretudo o isolamento social a fim de conter a contaminação, o que repercutiu em grandes impactos transversais (SENHORÁS, 2020). Diante do cenário imposto, a vida das pessoas foi transformada radicalmente em todo o mundo.

A catástrofe sanitária e psicossocial é uma realidade e está sendo evidenciada em todos os seus paradoxos, trazendo repercussões psicossociais inegáveis (CASTILHO SÁ; MIRANDA; CANAVÊZ, 2020). Nesse contexto, encontra-se também a educação, sendo apresentadas sérias preocupações aos sistemas educacionais dos países em todo o mundo. Com a necessidade de manter o distanciamento físico, abruptamente, estudantes e professores são obrigados a ficar

em casa. Com o passar dos dias, cada país foi tomando medidas relacionadas à educação. A pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes e, de imediato, muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se agravar conforme as especificidades em função, seja pela falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, seja pelas lacunas de acessibilidade de docentes e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do ensino a distância (SENHORÁS, 2020).

No Brasil, houve muitos desencontros entre decisões governamentais também relacionadas à educação, dificultando as tomadas de decisões, sobretudo, as relacionadas à esfera pública. Em contrapartida, a esfera privada agiu rapidamente, com a introdução das aulas remotas por meio de plataformas digitais diversas, havendo muitas possibilidades, diferentemente da esfera pública. Assim, as facetas da crise social, que já eram evidentes, nesse momento são amplificadas. Mais uma vez, as pessoas com renda mais baixa são afetadas ainda mais negativamente em muitos sentidos, inclusive na educação.

A crise vivida com a pandemia tem se manifestado em várias dimensões pelo mundo, e com ela, muitos temores e incógnitas, além de responsabilidades. Kramer e Kramer (2020) salientam as necessárias reformulações relacionadas ao mundo do trabalho com o choque econômico e social apresentado pela pandemia.

Portanto, o pensar na e no pós-pandemia faz-se necessário, entretanto, tendo a consciência de que a sociedade já está imersa nessa condição pós-pandêmica, tendo que se reinventar cotidianamente, criando e recriando o novo normal constantemente. Como referem Mckimm *et al.* (2020), há necessidade de readaptação. Quando a pandemia findar de fato, também haverá necessidade de readaptações, na busca de um novo normal e averiguações por melhor adaptação e viver em sociedade, bem como melhorias na prática diária relacionada à educação.

De maneira muito direta, Santos (2020), no seu livro “A cruel pedagogia do vírus”, expõe de maneira muito didática as fragilidades inerentes à atual sociedade neocapitalista. As fragilidades e vulnerabilidades da humanidade são expostas em face de uma pandemia, impondo incertezas e desafios diversos. No mundo do trabalho isso não é diferente (LHUILIER, 2020), ficando explícitos muitos paradoxos, principalmente a possibilidade de maior precarização do trabalho e, por outro lado, oportunidades para novos aprendizados.

Giust-Desprairies (2020), ao articular com o contexto do trabalho, faz importante reflexão sobre as implicações sociológicas e psicológicas da pandemia. O trabalho docente também está imerso nesse contexto, constituindo-se como cerne do capítulo deste livro, focando mais especificamente na esfera do ensino privado. Diante do exposto, tem-se como objetivo debater sobre o impacto da COVID-19 no ensino e na saúde do professor universitário.

Dada a atualidade e a emergência do tema, fica evidente a necessidade de mais pesquisas, sobretudo empíricas. Entretanto, realizou-se uma revisão sistemática de literatura em julho de 2020 sobre o tema³⁹, por meio da qual foi possível mapeá-lo, identificando-se lacunas de

39 Para a revisão sistemática de literatura, dada a atualidade do tema, a pesquisa foi realizada em diferentes bases de dados. Foram encontrados artigos na *Web of Science*, *Scopus*, *Scielo* e *Mendline*, enquanto nenhum artigo foi encontrado na *Spell*, *Pepsic* e *Lilacs*. Ainda, tomou-se o cuidado para trabalhar com vários descritores. Nesta revisão sistemática de literatura foram encontrados 384 artigos num primeiro momento.

pesquisa. Por meio da revisão sistemática, foram encontrados apenas quatro artigos correspondentes ao objetivo aqui delineado, ratificando e justificando a necessidade de debates como esse. Os artigos localizados revelam que as atuais adversidades no ensino universitário são muitas e que os docentes estão imersos em constantes desafios (KLAPKIV; DLUHOPOLSKA, 2020; MACHYNSKA; DZIKOVSKA, 2020; NUERE; MIGUEL, 2020; WATERMEYER; CRICK; KNIGHT; GOODALL, 2020). Portanto, desafios visíveis e invisíveis permeiam a educação.

CONHECENDO A COVID-19 E OS SEUS IMPACTOS

Doença pandêmica do século, a COVID-19 se trata de uma patologia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como novo coronavírus ou apenas coronavírus, porém, na realidade, pertencente a uma família de vírus com esse nome (OPAS, 2020). Vírus são organismos que parasitam seres vivos, representando a causa de grande parte das patologias que acometem os seres humanos, sobretudo sujeitos cujo sistema imunológico apresenta fragilidades, como crianças, idosos e imunodeprimidos (CRUZ, 2013).

É constatado que a COVID-19 manifesta-se em um grau mais grave e agressivo, fazendo-se necessária a internação hospitalar, em pacientes pertencentes ao denominado “grupo de risco”, sendo esses, idosos – acima de 60 anos –, diabéticos, hipertensos, asmáticos, doentes renais, doentes cardiovasculares, pacientes com câncer e pacientes transplantados (BRASIL, 2020). Os presentes tratamentos hospitalares concentram-se em evitar o agravamento e amenizar os sintomas, a fim de proporcionar maior conforto ao enfermo (BRASIL, 2020).

Para evitar a propagação do SARS-CoV-2, devem-se seguir protocolos de higiene que incluem a higienização frequente das mãos com água e sabão ou com álcool em gel, evitar tocar a face, manter a distância mínima de 1,5m de outras pessoas, usar máscaras ao sair de casa, não compartilhar objetos de uso pessoal e respeitar o isolamento social (BRASIL, 2020; WHO, 2020). Como referem os autores, tais medidas são necessárias pois a transmissão se dá pelo contato com a saliva de uma pessoa contaminada, seja diretamente - através de espirro, tosse ou gotículas de saliva durante uma conversa -, seja indiretamente - por meio de fômites: objetos ou superfícies contaminadas.

No final do ano de 2019, o novo coronavírus foi identificado na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A partir da averiguação de seu potencial pandêmico, devido principalmente à fácil transmissão do vírus, houve uma mobilização global da Organização Mundial da Saúde (OMS) com as autoridades chinesas e especialistas para aprofundar as pesquisas sobre o organismo e estabelecer medidas iniciais de respostas para os países. No Brasil, o Ministério da Saúde atuou acionando o Centro de Operações de Emergência (COE) para planejar, organizar e monitorar a situação epidemiológica. Houve mobilização de vários setores do governo e diversas ações relacionadas à saúde foram implementadas: elaboração de um plano de contingência, aquisição de equipamentos e insumos, construção de unidades

Destes, inicialmente foram excluídos 120 artigos duplicados, e depois, 260 ao serem aplicados os critérios de exclusão: artigos que versam sobre a universidade pública ou com foco nos estudantes ou trabalhadores técnicos-administrativos e não nos professores.

hospitalares, ampliação da capacidade das unidades existentes, contratação de leitos em hospitais privados, montagem de hospitais de campanha, entre outras (OPAS, 2020; SOUZA, 2020).

A pandemia também mobilizou outras ações governamentais, além das relacionadas à saúde, a exemplo da Educação. Repentinamente, as aulas presenciais cessaram e o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em 2020, as aulas a distância (normativas da Portaria nº 345/2020). Inegavelmente, as universidades particulares tiveram maior facilidade em ingressar no modelo do ensino remoto, tanto por conta das condições socioeconômicas das próprias Instituições, quanto pelas condições diferenciadas da maioria dos alunos. Assim, as aulas seguiram “normalmente”. Por outro lado, as universidades e os institutos federais (públicos) enfrentaram uma realidade diferente, quase que oposta, sendo que a maioria delas ficou sem aulas ainda no primeiro semestre de 2020.

Ademais, cabe destacar a crise econômica que evidenciou ainda mais as desigualdades sociais, sobretudo num país como o Brasil. Tal desigualdade também foi percebida no acesso digital. Beaunoyer, Dupéré e Guitton (2020) afirmam que as desigualdades digitais existem, mas com a COVID-19 ficaram dramaticamente acentuadas. Na visão dos autores, tal fato é preocupante porque ter um bom acesso digital não é mais apenas uma comodidade, mas uma necessidade. Essa desigualdade digital é notória na educação, inclusive, na superior.

Muitas foram as mudanças desde o início da pandemia, alterações rápidas que exigiram adaptações imediatas por parte das pessoas, o que não é diferente com os professores e alunos. O trabalho do professor universitário está sendo readaptado e questionado por ele próprio, além da sociedade. Nessa lógica, Castro, Oliveira, Morais e Gai (2020) salientam que estratégias e planejamentos emergenciais precisam ser adotados para minimizar os impactos negativos da pandemia. Por mais que os autores não se refiram ao trabalho universitário especificamente, entende-se que sugestões pontuais apresentadas por eles também devam ser seguidas, tais como: políticas empáticas; fornecimento de suporte para o trabalho virtual; e ações para adaptação e manutenção do trabalho durante a crise.

IMPACTO DA COVID-19 NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Dado o impacto da pandemia no ensino universitário, surge como necessária a releitura das práticas educacionais. Por mais que pesquisas já revelassem que o processo de ensino e aprendizagem clamava por mudanças, incluindo a utilização de tecnologias digitais e metodologias ativas, sendo o aluno o maior protagonista no processo (PAIVA *et al.*, 2016; WELTER *et al.*, 2020), ainda havia resistências. Sobral (2020) destaca que o ensino já merecia há muito tempo uma estratégia séria para fazer face não só aos imprevistos, mas também ao dia a dia. Por sua vez, Varella *et al.* (2018) também propõem reflexões e práticas mais criativas nos contextos educacionais. Só dessa maneira diferenciada de educação se consegue vislumbrar a possibilidade de uma educação não bancária, tanto preconizada por Freire como a educação libertadora (2005; 2009). Mckimm *et al.* (2020) reafirmam a necessidade de se transcender a

educação bancária, sendo criados espaços para liberdade, participação e reflexão crítica e dialógica.

Com a pandemia o trabalho do professor universitário foi impactado abruptamente e, necessariamente, cada docente teve que voltar o olhar para a sua própria prática profissional. Por mais que as atuais adversidades no ensino universitário sejam muitas, como referem Machynska e Dzikovska (2020) e Nuere e Miguel (2020), não se pode negar que os desafios enfrentados pelos professores apresentam tanto aspectos positivos quanto negativos (MACHYNSKA; DZIKOVSKA, 2020), sobretudo os relacionados à utilização de tecnologias e conexões digitais (NUERE; MIGUEL, 2020; WATERMEYER *et al.*, 2020). Todavia, mesmo com os inegáveis desafios, experiências positivas têm sido vivenciadas por universidades, como exemplificam Klapkiv e Dluhopolska (2020).

Por mais que se tivesse consciência em relação à quarta revolução industrial (revolução 4.0), antes da pandemia muitos profissionais ainda se sentiam seguros em sua zona de conforto, o que não era diferente com os professores universitários. Como bem pontuam Onyema e Deborah (2019), no século XXI a utilização da tecnologia na educação é crescente, levando os professores a adotarem uma abordagem em aula, buscando inspirar a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Entretanto, antes da pandemia tal utilização ainda estava em debate, sendo timidamente utilizada. Com a pandemia, não se pode mais negar a importância de tais tecnologias aplicadas à educação, que mediante o uso da internet para o ensino a distância, caracterizou-se como uma estratégia muito pertinente à continuidade dos estudos e das pesquisas, como refere Senhorás (2020).

Salvo os professores que já trabalhavam com a educação a distância (EaD), houve uma mudança disruptiva para os demais. Sem serem avisados ou consultados e até mesmo capacitados, rapidamente tiveram que ser capazes de trabalhar com ferramentas tecnológicas diversas, necessárias ao ensino remoto. Os professores sentiram a pressão de novas demandas, inclusive o medo de perder o emprego ou de não ser capaz de trabalhar nessa “nova” modalidade, sobretudo em razão de habilidades desatualizadas.

Desse modo, Senhorás (2020) alude que professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias foram afetados. Inegavelmente muitas fragilidades ficaram expostas, inclusive dos docentes universitários. Entretanto, com a pandemia e a urgência para a resolução de necessidades do cotidiano e profissionais, mais do que nunca as habilidades digitais foram aceitas como necessária. A disrupção tão apregoada como necessária teve que ocorrer de fato, e a conectividade passou a ser a palavra de ordem. Nesse contexto, Onyema *et al.* (2020) referem que nesse momento tanto professores como alunos foram desafiados com a transição para a educação *on-line*.

Assim, o cenário provocado pela pandemia trouxe novos desafios para os docentes, sobretudo os relacionados ao manuseio das tecnologias da informação e comunicação (plataformas educacionais diversas). Ainda, como apontam Andel *et al.* (2020) e Klapkiv e Dluhopolska (2020), faz-se necessário pensar e agir no sentido de buscar melhorias dos resultados de aprendizado *on-line*, visto a atual e crescente popularidade de tal modalidade de aprendizado. Portanto,

referem ser fundamental o entendimento sobre como é possível facilitar a experiência de aprendizado para os usuários nesses ambientes, implementando mudanças e modernização na comunicação em geral, focando nas formas de aprendizado *on-line* e em suas especificidades.

Nuere e Miguel (2020) afirmam que o ensino universitário está passando por desafios sem precedentes. Como referem os autores, os docentes universitários precisam mudar a sua rotina e, por seus próprios meios (mesmo havendo apoio das universidades), de acordo com a sua disciplina, procurar ferramentas que lhes permitam um contato efetivo com os alunos, visto que eles se tornam os principais atores do processo ensino-aprendizagem.

Não obstante, em meio ao aprendizado de tais plataformas educacionais e técnicas de ensino remoto que facilitassem a aprendizagem, os docentes também tinham o grande desafio de acolhimento dos discentes e a tarefa de estimulá-los na busca da construção do conhecimento de uma maneira diferente, onde o aluno acaba sendo muito mais protagonista do seu aprendizado. Inegavelmente o uso de tecnologias educacionais juntamente com abordagens de ensino e aprendizagem apropriadas tornam-se muito importantes, sobretudo nesse momento ímpar vivenciado por todos.

Desse modo, com toda essa situação desafiadora exposta, os professores estão vivendo paradoxalmente vários aspectos: utilização de tecnologias; saúde física e mental; espaço da vida pessoal e profissional. Quanto às questões tecnológicas, como salientam Machynska e Dzikovska (2020), paradoxalmente os professores universitários enfrentam o desafio de identificar e aprender a trabalhar com as ferramentas e tecnologias apropriadas para o ensino remoto e, por outro lado, têm a oportunidade do aprendizado e desenvolvimento das suas habilidades em tais plataformas educacionais. Entretanto, não se pode negar que a emergente migração *on-line* por parte das universidades gerou, em muitos professores, uma disfuncionalidade significativa (aflições), perturbando seus papéis pedagógicos e suas vidas pessoais (WATERMEYER *et al.*, 2020).

No que tange ao espaço da vida pessoal e profissional do docente, não se pode negar as conturbações nesse momento em que o fazer pedagógico acontece em casa, no espaço da vida pessoal. Losekann e Mourão (2020) falam do *Home Office* como resposta à imposição do momento, afirmando que são muitos os desafios dos trabalhadores na busca do equilíbrio entre as tarefas profissionais e domésticas. Torna-se notória a intensificação do trabalho docente e a vulnerabilidade que o acomete, justamente no sentido referido por Lhuillier (2020) de que, no atual momento de pandemia têm sido evidenciadas diversas dimensões de vulnerabilidade no mundo do trabalho, repercutindo em vários dilemas relacionados à saúde do trabalhador.

Apesar da singularidade e da atual vigência da pandemia, estudos já revelam muitas mazelas, inclusive as relacionadas à saúde física e mental das pessoas. Especificamente relacionado ao trabalho docente, Araújo *et al.* (2020) discorrem do explícito adoecimento desta categoria em razão das inúmeras incertezas (medo, insegurança), o que eleva o nível de estresse, ansiedade e depressão, induzindo muitas vezes ao esgotamento profissional.

IMPACTO DA COVID-19 NA SAÚDE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Diante da nova realidade imposta pela situação pandêmica, muitos profissionais viram-se obrigados a mudar sua dinâmica de trabalho. No caso dos professores universitários, novas relações de ensino foram estabelecidas. Assim, aqueles passaram a realizar suas atividades laborais unicamente ou quase exclusivamente em casa. Por mais que a realidade do trabalho em casa, ou *homeoffice*, não seja tão recente, para muitos professores é uma realidade totalmente nova, o que leva à necessidade de se pensar na saúde física e emocional dos docentes diante de tantas alterações impostas ao seu trabalho em função da pandemia.

Oliveira (1996) e Castells (1999) já referiam que o rápido avanço da tecnologia possibilitou que muitas pessoas pudessem realizar seus trabalhos em qualquer lugar, até mesmo em casa, apontando, ainda, que tal prática poderia se tornar uma tendência. Contudo, muitos professores não viviam uma realidade em que um espaço de trabalho domiciliar adequado se fizesse tão necessário e, portanto, diante das medidas de isolamento social, sofrem riscos ergonômicos devido ao inadequado novo ambiente laboral. A ergonomia consiste na ciência responsável pelo planejamento dos ambientes, tornando-os apropriados à necessidade de cada pessoa e compatíveis com a tarefa a ser executada (ABERGO, 2016). Os ambientes são dotados de fatores como temperatura, som e luminosidade, os quais precisam ser limitados e controlados para que não sejam nocivos ao organismo humano (PANERO; ZELNIK, 2015) e, ainda, precisam atender um grau de qualidade mínimo para as aulas remotas.

Com destaque à postura, ter os devidos equipamentos e meios para mantê-la correta e adequada é imprescindível à saúde e ao bem-estar do trabalhador, uma vez que é importante que o peso e esforço sejam devidamente distribuídos entre os ossos, músculos, ligamentos e discos (MOFFAT; VICKERY, 2002). Questiona-se até que ponto os professores em *homeoffice* estão conseguindo manter a devida postura. Tal dificuldade pode ser desencadeada tanto pela falta dos equipamentos apropriados, quanto por desinformação.

Ademais, tratando-se da saúde mental do professor universitário, destaca-se que a rotina deste se apresentava cotidianamente repleto de interações sociais e profissionais com pessoas de diversas idades, com diferentes interesses, proporcionando-lhe um vasto repertório social e uma constante socialização. Os diversos vínculos sociais, como o familiar, as amizades e as próprias relações no contexto universitário são fonte de apoio ao indivíduo quando enfrenta problemas, doenças ou situações difíceis (SANICOLA, 2008; RUIZ; GERHARDT, 2012). Portanto, especialmente para esses profissionais ambientados em um contexto universitário em todas as suas características, o isolamento tem o potencial de desencadear diversos sintomas, que, por sua vez, podem evoluir para transtornos psicológicos (ASMUNDSON *et al.*, 2010), especialmente em indivíduos que já possuíam alguma desordem psíquica (HUREMOVIC, 2019).

Os sintomas causados por isolamento, com o agravamento da monotonia e da repetitividade do exercício laboral, podem consistir em fadiga, diminuindo a concentração e provocando dores e estresse (PIMENTEL, 1999), sensação de impotência, solidão, irritabilidade, medos, ansiedade, tristeza, alterações de apetite e sono, entre outros (PEREIRA NETO; LONDERO-SANTOS; NATIVIDADE, 2019; CEPEDES, 2020). Muitos pesquisadores, a exemplo de Pereira

Neto, Londero-Santos e Natividade (2019), salientam que o estresse da profissão de professor tem sido fator de risco à sua saúde. Esses autores tratam do ensino fundamental, mas o cenário é muito semelhante para os professores de todos os níveis, inclusive universitário. Nessa lógica, Asmundson *et al.* (2010) referem que sintomas relacionados ao estresse têm o potencial de evoluir e caracterizar doenças psicológicas, como transtornos de ansiedade, transtornos depressivos e transtorno do pânico.

O medo é um dos sentimentos mais presentes nas pessoas diante da pandemia e de todas as incertezas inerentes. O medo é intrínseco à biologia humana, protegendo o indivíduo de riscos e ameaças, porém, em excesso, torna-se nocivo (SHIN; LIBERZON, 2010; GARCIA, 2017). O estado de hipervigilância que caracteriza a ansiedade pode aumentar os níveis de glicocorticóides na circulação, associados a transtornos depressivos e de ansiedade (SHIN; LIBERZON, 2010).

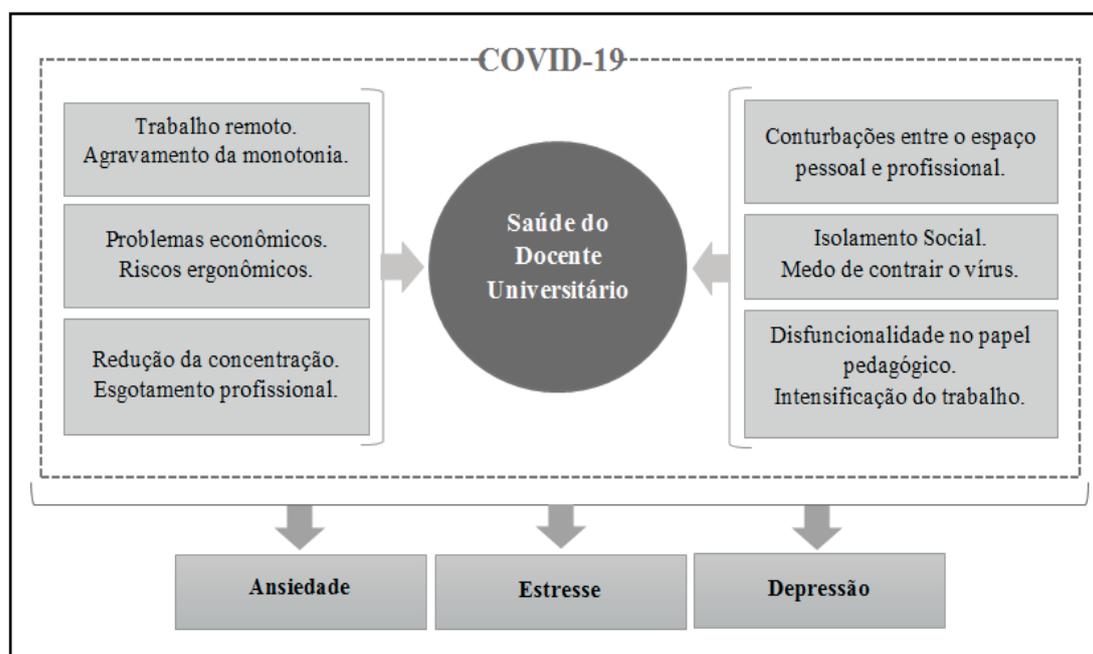
Tratando-se da atual realidade imposta, sendo o isolamento do ambiente de trabalho independente da vontade do professor, as sensações de medo e ansiedade podem se agravar, uma vez que, durante uma pandemia, depara-se constantemente com inconstâncias e incertezas (SHIGEMURA *et al.*, 2020). Maunder *et al.* (2003), Brooks *et al.* (2020) e Shigemura *et al.* (2020) referem que a saúde mental de pessoas em isolamento social em razão da situação pandêmica pode ser muito prejudicada devido ao medo de infectar-se ou infectar membros da família.

O medo da infecção é potencializado em razão do exponencial aumento do número de mortos pela COVID-19, e também, pelas inseguranças geradas pela crise econômica ocasionada pela pandemia do novo coronavírus. Em face do exposto, Asmundson e Taylor (2020), diante dessa realidade pandêmica, delinearão o constructo “coronafobia” para caracterizar o sofrimento e medos originados da situação emplacada pela COVID-19. Ademais, Lee (2020) elaborou um instrumento para a avaliação da saúde mental dos indivíduos em face da pandemia, chamado Escala de Ansiedade de Coronavírus.

Cabe apontar que ao se tratar de seres humanos, a diversidade de reações diante de uma mesma situação é intrínseca (WISNER, 1994). Portanto, a maneira como as consequências do trabalho remoto afeta as pessoas é muito variado, mesmo tratando-se de um grupo homogêneo como o dos professores universitários, abordado neste trabalho. É conveniente, diante disso, a análise da determinação social do processo saúde-doença.

Em face das diversas consequências que a pandemia trouxe para a sociedade e sobretudo para a educação, cujos reflexos comprometem a saúde dos professores universitários, o esquema gráfico apresentado (Figura 1), como forma de síntese, destaca alguns impactos sobre a saúde daqueles que ensinam.

Figura 1 – Impactos da Covid-19 na saúde do professor universitário



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Portanto, a doença, tal como o sofrimento, não deve ser definida apenas por medições fisiopatológicas, uma vez que os sintomas são sentidos e interpretados com diferentes significados e graus pelos sujeitos, prejudicando de forma distinta o impacto sobre sua vida, sua autonomia, suas interações sociais e a possibilidade de exercer devidamente seu trabalho (CANGUILHEM; CAPONI, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia causada pelo novo Coronavírus, o mundo está construindo ações emergenciais para atender às mais variadas demandas. As universidades foram fechadas e um novo modelo educacional passou a ser exigido, baseado no maior uso da tecnologia. Porém, a dificuldade de acesso à tecnologia, ainda presente em grande parte da sociedade brasileira, é um dos pontos que contribui fortemente para o afastamento dos alunos do processo formativo e nas decisões e ações emergenciais adotadas pelas universidades públicas e privadas.

Com base na literatura exposta e por meio dessa representação (Figura 1), fica evidente que a pandemia do Covid-19 impactou o trabalho dos docentes em diversos aspectos, abrangendo a vida pessoal, social, econômico-financeira, psíquica e especialmente a laboral. O isolamento social trouxe ainda mais preocupações no que se refere à fragilização dos vínculos empregatícios bem como flexibilização dos contratos de trabalho, repercutindo direta ou indiretamente nos profissionais da educação, gerando impactos significativos na saúde. Aliam-se a essa preocupação as conturbações entre os espaços pessoais e profissionais. O local familiar torna-se o local de trabalho e há privação das atividades físicas, seja pelo medo de contrair o vírus, seja pela carga intensa de trabalho, que aumentou consideravelmente. A constante demanda pela "reinvenção docente" obriga os professores universitários a se adequarem rapidamente

ao perfil de um novo profissional, colocando em prática novas performances, uma vez que estes precisam tornar as aulas “mais agradáveis”. Com esse fenômeno, riscos ergonômicos, aumento da monotonia, redução da concentração, entre outros se intensificam, desencadeando crises de ansiedade, estresse ou até mesmo depressão.

Chegando ao final deste capítulo, ficam evidentes as novas relações de ensino e os grandes desafios (visíveis e invisíveis) nos quais a educação está imersa. Diante de tal contexto, destacou-se que não se pode nem negar as responsabilidades da educação na pandemia e no pós-pandemia, bem como o impacto desta na saúde física e emocional dos professores. Apesar de todas as mazelas vivenciadas por conta da Covid-19, não se pode recusar os potenciais conhecimentos e aprendizados decorrentes. De maneira semelhante, acredita-se nos potenciais conhecimentos e aprendizados no ensino superior e por parte do professor universitário, inclusive com a possibilidade da promoção de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, reflexivo, dialógico e emancipatório, independentemente de ser presencial ou não.

REFERÊNCIAS

ANDEL, S. A.; VREEDE, T.; SPECTOR, P. E.; PADMANABHAN, B.; SINGH, V. K.; VREEDE, G. J. Do social features help in video-centric online learning platforms? A presence perspective. *Computers in Human Behavior. Journal Pre-proof*, p.1-8, 2020.

ARAÚJO, F. J. O.; LIMA, L. S. B.; CIDADE, P. I. M.; NOBRE, C. B.; ROLIM NETO, M. L. Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health. *Psychiatry Research*, v. 288, p. 1-33, 2020.

ASMUNDSON, G. J. G.; TAYLOR, S. **Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak**, 2020.

ASMUNDSON, G. J. G.; ABRAMOWITZ, J. S.; RICHTER, A. A.; WHEDON, M. (2010). Health Anxiety: Current Perspectives and Future Directions. *Curr Psychiatry Rep.* v. 12, n. 4, p. 306-312, 2010.

ABERGO. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA. **O que é ergonomia?** Disponível em: <http://www.abergo.org.br>. Acesso em: 8. Jun. 2020.

BEAUNOYER, E.; DUPÉRE, S.; GUITTON, M. J. COVID-19 e desigualdades digitais: impactos recíprocos e estratégias de mitigação. *MedEdPublish*, v. 9, n. 1, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus (COVID-19): Sobre a doença**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/sobre-a-doenca>. Acesso em: 15. Jul. 2020.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG N, N. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, p. 912-20, 2020.

CANGUILHEM, G. O.; CAPONI, S. **O normal e o patológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária. 1995.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTILHO SÁ, M.; MIRANDA, L.; MAGALHÃES, F. C. Pandemia Covid-19: Catástrofe Sanitária e Psicossocial. *Caderno De Administração*, v. 28, p. 27-36, 2020.

CASTRO, B. L. G.; OLIVEIRA, J. B. B.; MORAIS, L. Q.; GAI, M. J. P. COVID-19 e organizações: estratégias de enfrentamento para redução de impactos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho - rPOT*, v. 20, n. 3, p. 1059-1063, 2020.

- CEPEDES. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EMERGÊNCIAS E DESASTRES EM SAÚDE DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações gerais.** Disponível em: <http://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/saude-mental-atencao-psicossocial-pandemia-covid-19-recomendacoes-gerais>. Acesso em: 18. Ago. 2020.
- CRUZ, H. F. B. **Infecções respiratórias virais: novos agentes etiológicos.** 2013. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GARCIA, R. Neurobiology of fear and specific phobias. **Learn Mem**, v. 24, n. 9, p. 462–471, 2017.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. Reflexão sobre como o confinamento mobiliza nosso ambiente de trabalho individual e coletivo. **Caderno de Administração**, v. 28, p. 54-60, 2020.
- HUREMOVIC, D. **Psychiatry of Pandemics: A Mental Health Response to Infection Outbreak.** Cham: Springer International Publishing, 2019.
- KRAMER, A.; KRAMER, K. Z. The potential impact of the Covid-19 pandemic on occupational status, work fromVhome, and occupational mobility. **Journal of Vocational Behavior**, v.119, p. -4, 2020.
- KLAPKIV, Y.; DLUHOPOLSKA, T. Changes in the Tertiary Education System in Pandemic Times: Comparison of Ukrainian and Polish Universities. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, v. 12, n. 1, p. 86-91, 2020.
- LEE, S. A. Coronavirus Anxiety Scale: A brief mental health screener for COVID-19 related anxiety. **Journal Death Studies**, v. 44, p. 393-401, 2020.
- LHUILIER, D. E se essa crise mudasse radicalmente o mundo do trabalho. **Caderno De Administração**, v. 28, p. 89-94, 2020.
- LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H, C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: Quando o home vira office. **Caderno De Administração**, v. 28, p. 71-75, 2020.
- MACHYNSKA, N.; DZIKOVSKA, M. Challenges to Manage the Educational Process in the HEI during the Pandemic. **Revista Romaneasca for Educatie Multidimensionala**, v. 12, n.1, p. 92-99, 2020.
- MAUNDER, R.; HUNTER, J.; VINCENT, L.; BENNETT, J.; PELADEAU, N.; LESZCZ, M. The immediate psychological and occupational impact of the 2003 SARS outbreak in a teaching hospital. **Cmaj**, v. 168, n. 10, p. 1245-1251, 2003.
- MCKIMM, J.; GIBBS, T.; BISHOP, J.; JONES. P. Health Professions’ Educators’ Adaptation to Rapidly Changing Circumstances. In: **Annals... THE OTTAWA 2020 CONFERENCE EXPERIENCE.** 2020.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020** - Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>.
- MOFFAT, M.; VICKERY, S. **Manual de manutenção e reeducação postural.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NUERE, S.; MIGUEL, L. The Digital/Technological Connection with COVID-19: An Unprecedented Challenge in University Teaching. **Technology, Knowledge and Learning**, v.10, n. 1, p. 1-13, 2020.

- OLIVEIRA, M. M. V. **A ergonomia e o teletrabalho no domicílio**. 1996. 80p. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade Federal de Santa Catarina. 1996.
- ONYEMA, E. M.; DEBORAH, E. C. Potentials of Mobile Technologies in Enhancing the Effectiveness of Inquiry-based learning. **International Journal of Education (IJE)**, v. 2, n. 1, p. 1–25, 2019.
- ONYEMA, E. M.; DEBORAH, E. C.; ALSAYED, A. O.; NOORULHASAN, Q.; SANOBBER, S. (2019). Online Discussion Forum as a Tool for Interactive Learning and Communication. **International Journal of Recent Technology and Engineering**, v. 8, n. 4, p. 4852–4859, 2019.
- OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa: COVID-19 doença causada pelo novo coronavírus**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 jun. 2020.
- PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. (2016). Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, v.15, n. 2, p. 145-153, 2016.
- PANERO, J.; ZELNKIK, M. **Dimensionamento humano para espaços interiores: um livro de consulta e referências para projetos**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2013.
- PEREIRA NETO, J. C.; LONDERO-SANTOS, A.; NATIVIDADE, J. C. Estressores da docência como preditores do bem-estar de professores do ensino fundamental. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 3, p. 679-686, 2019.
- PIMENTEL, G. G. A. A ginástica laboral e a recreação nas empresas como espaços de intervenção da educação física no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Educação Física de Santo André**, v. 3, p. 57-70, 1999.
- RUIZ, E. N. F.; GERHARDT, T. E. Políticas públicas no meio rural: visibilidade e participação social como perspectivas de cidadania solidária e saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, n. 3, p. 1191-209, 2012.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANICOLA, L. **As dinâmicas de rede e o trabalho social**. São Paulo: Veras, 2008.
- SENHORÁS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim De Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.
- SHIGEMURA, J.; URSANO, R. J.; MORGANSTEIN, J. C.; KUROSAWA, M.; BENEDEK, D. M. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. **Psychiatry Clin Neurosci**, v. 74, n. 4, p. 281-282, 2020.
- SHIN, L. M.; LIBERZON, I. The Neurocircuitry of Fear, Stress, and Anxiety Disorders. **Neuropsychopharmacology**, v. 35, p. 169-91, 2010.
- SOBRAL, S. R. **O impacto do COVID-19 na educação, Observador**. 2020. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/o-impacto-do-covid-19-na-educacao/>
- SOUZA, D. O. **A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: Reflexões sobre sua determinação social**. Saúde e Ciência Coletiva. 2020. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-pandemia-de-covid19-paraalem-das-ciencias-da-saude-reflexoes-sobre-sua-determinacao-social/17562?id=17562>.
- VARELLA, F. L. D.; ROCHA NETO, M. P.; EL-AOUAR, W. A. Gestão em um Instituto Federal sob a perspectiva da ambidestria. In: CASTRO, A.B.C.; AQUINO, M. E. S. P.; SILVA, U. R. L. **Reflexões e práticas criativas em diferentes contextos educacionais**. 1ed. Natal: Editora IFRN, 2018, v. 1, p. 182-203.

WATERMEYER, R.; CRICK, T.; KNIGHT, C.; GOODALL, J. COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency on-line migration. **Journal Higher Education**, p. 1-19, 2020.

WELTER, R. B.; FOLETTO, D. S.; BORTOLUZZI, V. I. Metodologias ativas: uma possibilidade para o multiletramento dos estudantes. **Research, Society and Development**, v. 9 n. 1, P. 1-21, 2020.

WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de Ergonomia. Trad. Ferreira. I; Leal, R. São Paulo: Fundacentro, 1994.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 20. Ago. 2020.

SOCIEDADE ASSÉPTICA E O PARADOXO DA MOBILIDADE X IMOBILIDADE ACADÊMICA:

reflexões acerca da gestão dos movimentos de estudantes pós-pandemia

Cédrick Cunha Gomes da Silva

RESUMO

O repensar das práticas de ensino no contexto da pandemia e das possíveis realidades pós-pandemia, trouxeram à tona um conjunto de desafios que ultrapassam as fronteiras físicas e espaciais das instituições de ensino públicas e privadas. Planejar a retomada das atividades educacionais, sejam presenciais ou remotas, envolve diversos questionamentos e decisões que impactam diretamente nos diferentes atores e grupos sociais que constituem as comunidades acadêmicas. Fator fundamental neste debate é a mobilidade de estudantes, docentes e demais profissionais da educação, assim como a propriedade desses se moverem entre espaços físicos e digitais. Partindo deste contexto, este ensaio se propõe a problematizar e refletir sobre a gestão do movimento e questões que envolvem a (i) mobilidade dos atores que constituem escolas, institutos e universidades em uma sociedade asséptica pós-pandêmica. A gestão desses movimentos envolve a consideração sobre as assimetrias de poder em torno da acessibilidade aos aparatos tecnológicos, assim como aos conhecimentos necessários para seu manuseio. Reflexões como as desenvolvidas aqui podem contribuir para a manutenção contínua do acesso à educação e da justiça social em sistemas democráticos de ensino.

Palavras-chave: (I) mobilidade acadêmica. Gestão dos movimentos. Sociedade asséptica. Geometrias de poder.

INTRODUÇÃO

Mobilidade se tornou um conceito-chave no século XXI, passando a designar os movimentos e interações entre pessoas, ideias, objetos, capital e informações que percorrem o mundo. A pandemia da COVID-19, porém, passou a transformar nossas fronteiras espaciais e ameaçar os deslocamentos físicos de estudantes, turistas, políticos, torcedores, imigrantes, trabalhadores, dentre outros fundamentais para produção da vida cotidiana. O isolamento em massa em resposta à disseminação do SARS-COV-2, contudo, escancara aos indivíduos as múltiplas possibilidades de movimentos para além do corpóreo. As fronteiras digitais

possibilitam fluxos de informações, dados, capitais e conhecimentos, assim como trocas e transações, interações sociais, formas remotas de trabalho, de atividades físicas e de lazer.

Um dos maiores desafios, porém, que se apresenta a todos nós, envolve o (re)pensar e o questionar sobre como nossa sociedade pós-pandemia se organizará e como poderemos caracterizar a “nova” normalidade no ir e vir dos cidadãos de determinada sociedade. Enquanto acadêmicos ou gestores, não podemos deixar de nos dedicar à compreensão, análise e ao compartilhamento de ideias e reflexões sobre este fenômeno e suas externalidades, assim como as formas de governo da vida urbana.

Partindo dessas considerações iniciais, este ensaio objetiva a reflexão e provocação quanto ao repensar da (i)mobilidade de estudantes e demais membros de escolas, institutos e universidades públicas e privadas no contexto da pandemia e da sociedade aqui chamada asséptica pós-pandêmica. Para tal, o texto aborda questões fundamentais como da economia política da (i)mobilidade, a caracterização de uma sociedade asséptica e suas formas de governo da mobilidade ou gestão dos movimentos, as tecnologias envolvidas no ensino remoto e suas relações desiguais de poder, concluindo com reflexões sobre o transporte escolar e perspectivas futuras.

ECONOMIA POLÍTICA E PARADOXOS DA (I)MOBILIDADE

As mobilidades não podem ser descritas sem a devida consideração de suas bases espaciais, institucionais e de infraestrutura que configuram e as tornam possíveis. Os sistemas de mobilidade apresentam um caráter complexo que reside também nas suas múltiplas formas de imobilidade (e.g. estradas, semáforos, calçadas, redes informacionais, redes de computadores, redes elétricas). São estes aparatos estáticos ou imóveis que permitem a fluidez assim como o movimento de toda sociedade. Sendo assim, a complexidade do mundo é construída por meio da relação dialética e paradoxal entre mobilidade e imobilidade. Os celulares, os carros, os aviões, os navios, toda variedade de mobilidade presume imobilidades sobrepostas e múltiplas no tempo e no espaço (GRAHAM; MARVIN, 2001; URRY, 2003). O desenvolvimento contínuo dos fluxos só é possível pela existência de extensos sistemas de imobilidade, mesmo existindo uma crescente capacidade para sua flexibilização e dinamização. De acordo com Kaufmann (2002) isso pode ser pensado como a promoção de diferentes graus de *motilidade*, ou seja, potencial para mobilidade.

As diferentes formas de empoderamento quanto à mobilidade refletem as desigualdades nas estruturas e hierarquias de poder, assim como as diferenças de etnias, gêneros, classes e variações entre o local e o global. Sendo assim, a mobilidade não tem sido privilégio de todos. Consequentemente, os movimentos e o controle sobre estes refletem e reforçam tais condições e relações de poder.

No mundo pós-pandemia, devemos direcionar nosso olhar ainda mais para a potencialização da mobilidade, física ou não, daqueles menos favorecidos. Ou seja, o governo da mobilidade deve buscar maior motilidade para aqueles que sofrem maior impacto com o isolamento e não detém dos aparatos tecnológicos e econômicos para promover seus deslocamentos não-físicos.

Paradoxalmente, em momentos de pandemia, a imobilidade de uns, ou seja, daqueles que têm condições e conseguem se isolar em suas residências sem perder produtividade, dependem diretamente da mobilidade de outros que se expõem aos riscos de exposição e contágio (e.g. os entregadores, os catadores de lixo, os operadores de telemarketing, os técnicos de manutenção).

Nessa linha de pensamento, então, podemos propor e considerar o que Kaufmann (2011) denomina motilidade como uma forma de capital. Assim como defende o autor, a motilidade representa uma potência ou propensão ao movimento. Quanto maior essa potência, maior a concentração de poder naquele que a detém. Portanto, a economia política da (i) mobilidade pode ser entendida como as formas com que a mobilidade tanto produz as relações sociais e geometrias de poder quanto resulta delas. Tais relações implicam em articulações e negociações entre sujeitos de diferentes classes, gêneros, etnias, religião etc., em que a mobilidade de uns representará a imobilidade de outros e vice-versa.

No contexto, por exemplo, do ensino remoto durante a pandemia, tem sido recorrente no Brasil e no mundo a discussão quanto aos auxílios digitais a estudantes. Esses aportes financeiros para compra de computadores ou mesmo dados de internet servem como políticas de inclusão e de busca por maior equidade do que tem sido tratado aqui como motilidade. Contudo, além do acesso ou posse dos aparatos tecnológicos, ou seja, da estrutura imóvel que irá possibilitar a mobilidade desses estudantes em direção ao conhecimento hoje digitalizado, existem fatores imateriais e cognitivos muitas vezes invisibilizados. Estes podem ser considerados como parte de uma forma de fluência digital ou, como diria o filósofo francês Paul Virílio, dromoaptidão para fazer usos múltiplos das tecnologias de educação a distância e de ensino remoto.

Nesse sentido, ao pensar a economia política da (i) mobilidade no âmbito das instituições de ensino, deve-se levar em consideração as assimetrias de motilidade entre a pluralidade de estudantes e suas condições socioeconômicas. O planejamento das políticas de apoio a esses grupos menos favorecidos deve incluir as diferentes vozes e promover a participação daqueles que serão impactados por essas ações.

SOCIEDADE ASSÉPTICA E A GESTÃO DOS MOVIMENTOS

No processo de globalização, Augé (2010, p. 40) afirma que “a cidade se transforma para assegurar sua circulação e oferecer uma imagem acolhedora e prestigiosa, uma imagem essencialmente concebida para o exterior, para atrair os capitais, os investidores e os turistas”. Partindo dessa concepção, podemos argumentar que, em uma sociedade asséptica pós-pandêmica, as políticas serão direcionadas a construir e transmitir uma imagem de segurança sanitária e de higiene para o mercado global e os fluxos de turistas. Nesse sentido, a sociedade asséptica pós-pandêmica é caracterizada pela aplicação de estratégias de controle social e dos espaços, de modo a garantir a máxima contenção de possíveis focos de contágio. Além disso, envolvem medidas restritivas e estratégias emergenciais para lidar com novos casos e ameaças à saúde pública.

Essa lógica também poderá ser transferida ou reproduzida pelas instituições de ensino ao construírem suas imagens para a sociedade de modo geral. Casos como os ocorridos em Manaus, no estado brasileiro do Amazonas, onde centenas de professores foram infectados pelo coronavírus, após o retorno às aulas presenciais, podem ameaçar a credibilidade das instituições, assim como fragilizar a relação da escola com a sociedade.

A complexidade do momento e os desafios diante da pandemia nos levam a uma sensação de abertura contingencial e a possibilidade de múltiplos futuros, mas também de imprevisibilidade dos resultados no tempo-espaço, de mudanças não-lineares e do crescimento de hipercomplexidades organizacionais, tecnológicas e de produtos/serviços. Cidades que começaram a ensaiar um novo normal têm adotado a constituição de bolhas restritivas de contatos e deslocamentos nas diferentes escalas urbanas. Além disso, existe a tendência ao uso de quarentenas de aproximadamente 14 dias para garantir a segurança entre fronteiras e a retomada do mercado turístico, por exemplo. Nessa nova conjuntura urbana pós-pandemia, investe-se em mecanismos de vigilância e controle sanitários com possibilidade de novas restrições e *lockdowns* caso se perceba o surgimento de novos casos da Covid-19 ou de outras ameaças à saúde pública. A gestão pública e a sociedade de modo geral, nesse sentido, devem estar preparadas para lidar com a relação complexa entre ordem e caos, entre pandemia e pós-pandemia.

Essas mudanças possuem diversos efeitos nas instituições de ensino e na mobilidade pendular de toda a comunidade acadêmica. Da mesma forma, a preparação para momentos de “normalidade” e momentos de crescimento de contágios. As mobilidades de estudantes, professores, técnicos e demais profissionais da educação estão diretamente envolvidas, por exemplo, na reorganização dos espaços institucionais, na produção de mudanças comportamentais, nas adaptações curriculares, nos padrões de movimentos, no distanciamento entre professores e alunos, professores e professores, alunos e alunos, ou seja, na produção de laços que podem ser fragilizados entre as pessoas. O próprio corpo humano e nossos lares são modificados à medida que são transformadas as formas de se pensar e imaginar tudo ao nosso redor. Todas essas mudanças também ressignificam espaços públicos e privados, assim como nosso relacionamento ou compromisso com eles.

A pandemia e a subsequente constituição de uma forma de sociedade asséptica levam a uma redução daquilo que pode ser considerado lugar comum ou ambiente público de socialização e interação entre os cidadãos. Estes espaços têm passado por processos contínuos de ressignificação e de mudanças higiênicas e sanitárias. O espaçamento entre indivíduos, então, favorecido pelas políticas sanitárias e de distanciamento acabam por produzir outro paradoxo. Ao mesmo tempo que favorece o controle social e a saúde da população, pode contribuir para o processo de individualização da sociedade. Ao mesmo tempo que produz individualização, parece, em alguns casos, produzir um sentimento de pertencimento e coletividade entre os cidadãos em face dos desafios da pandemia. Parece haver entre estudantes e professores certo sentimento nostálgico pelos encontros presenciais e necessidade de interações face a face.

TECNOLOGIAS E SUAS RELAÇÕES DE PODER

A busca por soluções e tecnologias de aprendizagem e ensinagem remotas nos diferentes níveis de educação somada ao debate sobre práticas como das salas invertidas foram intensificados no contexto da pandemia. Instituições de ensino públicas e privadas têm repensando seus processos e funcionamento. Por sua vez, coordenadores de curso e docentes estão dedicando mais tempo ao redesenho das suas matrizes curriculares, dos espaços de ensino e aprendizagem, das técnicas e formas de avaliação. O que se coloca comum a todos esses atores são os desafios e as possibilidades de uso das tecnologias e aparatos tecnológicos como mediadores e potencializadores da relação de ensino e aprendizagem no mundo pós-pandêmico.

Os modos com que os sujeitos se apropriam e se adaptam às novas tecnologias constituem parte crucial do grau de capacidade das diversas formas de mobilidade (BUSCHER *et al.*, 2009; DENNIS; URRY, 2009). De acordo com Buscher *et al.* (2009) os padrões de mobilidade são efeitos das lógicas sociais vividas ou praticadas, as quais se relacionam com outras formas de lógicas calculáveis como a econômica e a espacial.

Ao mesmo tempo em que as necessidades de deslocamentos e as tecnologias para facilitá-los aumentam, apresenta-se no contexto da pandemia e pós-pandemia um crescimento no desenvolvimento de tecnologias que tornam esses deslocamentos desnecessários. São as tecnologias de tempo real como *Google Meets*, *Zoom*, *Whatsapp* dentre outras que tornam os seres humanos em seres estacionários. Esse tipo de tecnologia pode possibilitar que os membros das comunidades acadêmicas atendam necessidades diversas sem saírem de suas casas e sem ocupar as vias e os espaços públicos. Reduzem, assim, o número de deslocamentos. As aulas, reuniões pedagógicas, semanas de integração, reuniões de pais, conselhos de classe, por exemplo, não são tão somente materiais e presenciais, temos agora suas formas imateriais e não presenciais. Além disso, noções modernas de temporalidade e espacialidade são completamente modificadas e repensadas no âmbito de uma sociedade pós-pandêmica e asséptica para o que tem sido conceituado como encontros síncronos e assíncronos; esses facilitados por ambientes virtuais de aprendizagem e por uma forma de aceleração histórica que impulsiona até mesmo aqueles que eram fáusticos quanto às formas de ensino a distância e trabalho remoto para uma conjuntura onde todos ou quase todos dependem dessas práticas.

A gestão dos fluxos de pessoas neste novo contexto envolve a tomada de decisão sobre a forma como um sistema é construído implicando diretamente na forma como outros irão operar ou se comportar nestes. Decisões como quem poderá acessar, quando acessar, por quanto tempo terá acesso, quais informações ou conteúdos serão disponibilizados, quais recursos tecnológicos serão utilizados, como serão estruturados os momentos síncronos e assíncronos, envolvem relações de poder que determinam os fluxos e ritmos dos deslocamentos diários. Esses últimos agora digitais e que envolvem milhares ou milhões de pessoas e interações nessas plataformas educativas.

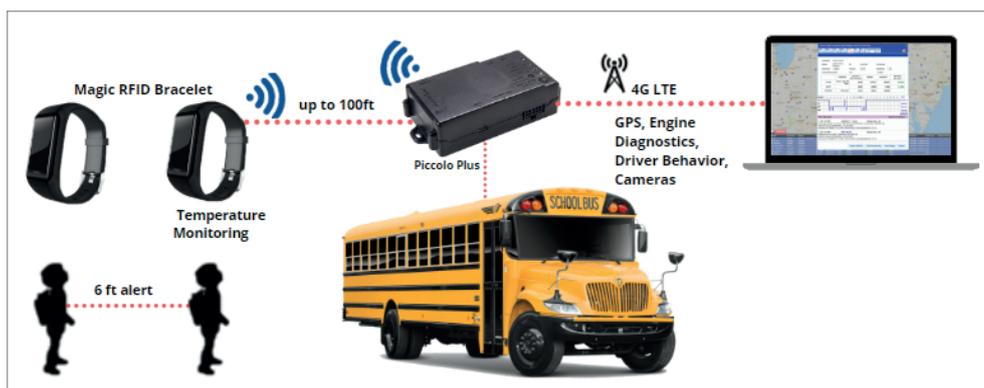
TRANSPORTE ESCOLAR EM QUARENTENA

No Brasil, ao menos durante a pandemia, houve entre boa parte das instituições de ensino, especialmente as públicas, consenso quanto a impossibilidade de atividades presenciais no ano de 2020. Diante disto, se tem feito esforços para planejar e desenvolver o ensino remoto da melhor forma possível. Contudo, aspectos como esses não justificam menosprezar ou mesmo adiar o debate sobre o transporte escolar na sociedade pandêmica e pós-pandêmica.

O vislumbre de uma realidade pós-pandêmica ou mesmo de um cenário de convívio com a pandemia e a constante ameaça de contaminação, apresenta uma gama de desafios aos sistemas de transporte escolar responsáveis pela mobilidade de milhares de estudantes e a garantia de acesso à educação. Nesta conjuntura, muitos questionamentos podem ser levantados: como manter o distanciamento social dentro dos ônibus escolares? Como realizar um transporte eficiente sem prejuízos acadêmicos e a saúde dos discentes e seus familiares? Como atender novas regulamentações e práticas sem produzir custos altos no orçamento? Considerando que o transporte será feito com número reduzido de alunos, como evitar desigualdades e prejuízos entre aqueles que chegarão mais cedo e aqueles que podem vir a perder as primeiras aulas? Como evitar aglomerações daqueles estudantes que podem vir a chegar mais cedo nas instituições de ensino? Ao redor do mundo governos adotaram diferentes níveis de flexibilização e ações para o combate da pandemia da Covid-19. Assim, algumas escolas, institutos e universidades passaram a planejar práticas que pudessem garantir uma retomada as aulas de forma segura. Contudo, o planejamento do retorno as aulas não envolveu apenas as práticas dentro da instituição, mas também um repensar dos sistemas de transporte escolar e a adoção de novas regulações, dada a extensão da emergência sanitária e suas consequências na sociedade. Estas visam garantir nos deslocamentos pendulares entre a casa e a escola (vice-versa), a segurança de estudantes e profissionais da educação quanto a doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) ao mesmo tempo que mantém o distanciamento social e ações de prevenção.

Além da medição de temperatura no embarque, inclusive com uso de pulseiras inteligentes que alertam sobre distanciamento e temperatura de cada estudantes (Figura 1), barreiras físicas entre motoristas e estudantes, desinfecção dos ônibus escolares, ocupação reduzida (Figura 2) e uso de máscaras, outras práticas têm sido adotadas em diversos contextos e cidades pelo mundo.

Figura 1 – Medição de temperatura no transporte escolar



Fonte: WirelessLinks (2020).⁴⁰

Figura 2 – Ocupação reduzida



Fonte: Daily Herald (2020).⁴¹

O contexto das cidades do Sul Global traz ainda mais desafios diante da reduzida frota de veículos disponíveis, dos veículos com necessidades de manutenção, da ineficiência do sistema e de sua regulação, dos problemas de falta de investimentos dentre tantos outros. A complexidade do transporte escolar no Brasil e problemática relação entre os provedores de tais serviços e aqueles que os demandam, torna ainda mais difícil a construção de planos de ação que garantam justiça social, segurança sanitária e acesso à educação.

⁴⁰ Disponível em: <https://wlius.com/applications/school-bus-tracking/how-to-automatically-measure-students-temperature-as-they-enter-the-school-bus-and-school-campus/>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

⁴¹ Disponível em: <https://www.dailyherald.com/news/20200805/how-will-riding-the-school-bus-be-different-in-the-age-of-covid-19>. Acesso em: 25 de setembro de 2020.

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), assim como outras instituições de ensino brasileiras e globais têm investido, através de seus comitês e comissões de enfrentamento à pandemia da Covid-19, no planejar das possibilidades de retomada das aulas e estruturação de novas práticas e regulamentações para garantir a saúde de toda a comunidade acadêmica. Diante deste processo de flexibilização e retomada de atividades, é fundamental pensar a mobilidade pendular dos discentes através do transporte escolar e se é possível os ônibus proporcionarem deslocamentos seguros a todos. Afinal, sem as devidas precauções, o transporte escolar pode se tornar um forte vetor de aumento dos casos de infecções de toda comunidade acadêmica.

Governos, secretarias, instituições de ensino, órgãos reguladores, corpo discente, profissionais de saúde, profissionais de educação, dentre outros, estiveram inseridos nesse contexto e produziram propostas e planos de ações para a retomada as aulas e regulação das práticas cotidianas nas escolas. Dessa forma, tornou-se crucial o fomento da pesquisa e do desenvolvimento de estudos que pudessem mapear as diferentes ações e condições para o funcionamento do transporte escolar em tempos de pandemia, afinal, até que se tenha uma solução definitiva, as ações de prevenção continuarão sendo indispensáveis.

Kellerman (2006) busca enfatizar a importância de se procurar padrões que surgem dos trajetos cotidianos, atentando para a frequência dos movimentos e para seus destinos. Segundo esse mesmo autor, os trajetos são condicionados por forças estruturadoras e disciplinadoras e não linhas aleatórias, podendo assim ser identificadas e interpretadas. Sendo assim, baseado em Kellerman (2006), é possível se chegar a quatro categorias básicas de padrões de movimentos, sendo eles: o movimento pendular; os movimentos circulares rotineiros; os movimentos circulares ocasionais; e movimentos rizomáticos.

Os movimentos pendulares são aqueles deslocamentos de ida e volta, repetidos diariamente, em um padrão geral casa-trabalho-casa/casa-escola-casa. Tais movimentos são importantes para a produção e reprodução econômica e da vida social, uma vez que por meio deles os estudantes se dirigem diariamente ao seu local de estudo, espaços de produção e formação. Por suas dimensões e previsibilidade, os movimentos pendulares representam um elemento central para a compreensão da mobilidade dos centros urbanos e, mais ainda, no contexto de reestruturação do transporte escolar.

Os movimentos circulares são caracterizados pela partida e o retorno a um mesmo ponto de origem – geralmente, mas não somente, a própria moradia, porém sem a repetição previsível do movimento pendular. Sua classificação como rotineiro ou ocasional depende da frequência com que ocorre. Os circulares rotineiros se repetem esporadicamente e podemos prever quando essas repetições ocorrerão – como visitas a parentes, por exemplo – ou têm uma probabilidade grande de se repetir, mesmo que dias ou datas específicas não tenham sido marcadas com antecedência – como ir ao supermercado para abastecimento do domicílio e realização de pagamentos. Essa categoria de movimento pode ser pensada nas situações em que parte dos estudantes precisem esporadicamente se deslocar às instituições de ensino para fazerem uso de laboratórios, bibliotecas e demais recursos necessários para a continuidade de suas formações. Cursos técnicos como de informática ou da área de saúde, por exemplo,

são constituídos por diversas aulas práticas que, por vezes, são inviáveis na forma remota. Os movimentos circulares que, de modo geral, não se repetem são denominados de ocasionais e motivados por necessidades pontuais, tais como uma urgência em saúde ou manutenção da bicicleta.

Por fim, os movimentos rizomáticos, em termos de padrão, não são movimentos circulares, mas deslocamentos caracterizados como desvios introduzidos nos movimentos pendulares ou circulares, na forma de “saídas da rota” de modo a realizar, de maneira planejada ou como oportunidade, algumas das atividades de manutenção do domicílio, cuidados pessoais ou atividades sociais. É necessário ressaltar que em todos os casos caracterizados os movimentos circulares, sejam rotineiros ou ocasionais, as forças sociais que constituem as necessidades motivadoras são diferentes, em termos de estruturação e disciplinamento, daquelas que motivam os movimentos pendulares.

Partindo dessa classificação de movimentos, é possível apontar que os pendulares e circulares podem ser considerados no processo de planejamento do transporte escolar em tempos de pandemia e pós-pandemia. Desse modo, para se construir estratégias de segurança sanitária aos estudantes e seus familiares, deve-se levar em consideração as particularidades de cada forma de movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desse repensar das concepções sobre (i)mobilidade, devemos ter em mente que questionamentos e problematizações sobre a cultura da automobilidade e suas externalidades não deixam de existir. Pelo contrário, ressurgem ao se refletir sobre como estudantes e seus familiares podem se sentir mais seguros em seus automóveis, evitando-se espaços de aglomerações como os transportes escolares ou mesmo o uso da bicicleta nas vias públicas com receio de contágios. Aspectos como esses tornam ainda mais claras as relações entre as instituições de ensino e a sociedade na qual está inserida.

Diante da hegemonia do transporte privado, onde o carro se mostrou, ao longo do século passado e do atual, a principal solução para a mobilidade urbana, existe muita dúvida sobre a possibilidade dos automóveis serem superados pelos meios alternativos e sustentáveis (e.g. bicicleta, transporte coletivo, a pé). Além de toda uma cultura ter sido desenvolvida em torno do carro, essa tecnologia constitui hoje uma indústria automotiva complexa e global. Aqui estão em jogo milhões de empregos e capital que circulam no mercado contribuindo com o Produto Interno Bruto (PIB) de diversas economias.

Para além da cultura do automóvel, devemos intensificar as políticas, pesquisas e práticas em torno de formas alternativas de mobilidade das comunidades acadêmicas que envolvem tanto o deslocamento físico por meios não-motorizados como pelo uso de tecnologias digitais móveis que favorecem um rearranjo das atividades de ensino, pesquisa e extensão (e.g. *home office*). Afinal, a simples decisão de sair ou não de casa para realizar alguma atividade vista como não essencial pode ter impactos profundos na complexa estrutura social das sociedades assépticas pós-pandêmicas.

Pesquisas e estudos científicos nesta nova concepção de sociedade asséptica e suas consequências podem se desenvolver tanto sobre aspectos teóricos quanto metodológicos relacionados a questões da estética urbana, das formas alternativas de mobilidade, da gestão e formas de ensino e aprendizagem, da gestão dos espaços institucionais, da relação entre liberdade e (i) mobilidade, da justiça social e da motilidade, da economia política da mobilidade, dentre outras.

Neste ensaio, procurou-se trazer à luz aspectos fundamentais relativos à (i) mobilidade das comunidades acadêmicas e o governo ou gestão de seus movimentos pendulares e circulares. Da mesma forma, se pensar os pilares constituintes de uma sociedade asséptica pós-pandêmica que perpassa não apenas pela educação, mas envolve também outras práticas sociais e cotidianas. A consideração de uma economia política da (i) mobilidade favorece a subversão de planos de retomada ou de ensino remotos excludentes, assim como a contínua manutenção das práticas de ensino justo e democrático.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Por uma antropologia da mobilidade**. Tradução: Bruno César Cavalcanti, Rachel Rocha de Almeida Barros; revisão: Maria Stela Torres B. Lameiras. Maceió. EDUFAL: UNESO, 2010.

BÜSCHER, M.; COULTON, P.; EFSTRATIOU, C.; GELLERSEN, H.; HEMMENT, D.; MEHMOOD, R.; SANGIORGI, D. **Intelligent mobility systems**: Some socio-technical challenges and opportunities. Proceedings of EuropeComm 2009, 11-13 August, London, 2009.

DENNIS, K.; URRY, J. **After the car**. London: Polity, 2009.

GRAHAM, S.; MARVIN, S. **Splintering Urbanism**. London: Routledge, 2001.

KAUFMANN, V. **Re-thinking Mobility**. Contemporary Sociology. Aldershot: Ashgate, 2002.

KAUFMANN, V. **Re-thinking the city**. Routledge: London, UK, 2011.

KELLERMAN, A. **Personal mobilities**. Routledge: New York, 2006.

URRY, J. **Global Complexity**. Cambridge: Polity, 2003.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS EM TEMPOS DE COVID-19 NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS COLATINA: entre desafios e possibilidades

Elizabeth Gerlânia Caron Sandrini
Monica Costa Arrevabeni
Octávio Cavalari Júnior

RESUMO

Com as mudanças ocorridas no campo educacional, em tempos de Covid-19, este artigo apresenta os desafios e as possibilidades evidenciadas pela estruturação do trabalho didático-pedagógico, por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)/ *campus* Colatina. O objetivo geral foi avaliar as APNP desenvolvidas no *campus*, como também analisar os resultados, elencar os desafios e as potencialidades encontradas e traçar metas para transformar os desafios em possibilidades. Para tanto, os discentes, os docentes e os técnicos administrativos, ligados diretamente ao ensino, responderam questionários estruturados, com perguntas fechadas e abertas. Como resultado, foram apontados: falta de universalização da internet e dispositivos para acesso; dificuldade de mediação por tecnologia para o desenvolvimento da aprendizagem tanto dos docentes quanto dos discentes; e questões emocionais em lidar com todas as mudanças em meio à pandemia. Contudo, houve também a valorização da inclusão digital, da autonomia acadêmica, da inovação e da criatividade. Todos esses aspectos levaram o *campus* a repensar o pedagógico por meio de reuniões, reflexões e interações mais frequentes, mediadas por webconferências. Isso apontou para a possibilidade do retorno das atividades na modalidade híbrida, em que a educação requer inventividade e coragem para lidar com os desafios surgidos, os quais podem indicar o caminho para diversas potencialidades.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Distanciamento Social. Atividades Pedagógicas Não Presenciais. Instituto Federal do Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

No livro “A cruel pedagogia do vírus”, Santos (2020) relata sobre a existência de um constante debate nas Ciências Sociais: saber se a qualidade das instituições é mais bem percebida em tempos de “normalidade” ou de crise. Fato é que ambas as situações, de acordo com o autor, permitem conhecer ou revelar coisas diferentes. Sabemos que, sobre o momento

vivido, estamos em plena crise que, desde o final do ano 2019, é geral e assola o mundo. A causa, a pandemia do coronavírus.

A área da Educação está imersa nessa mudança súbita e precisou tomar medidas diante da realidade que se apresentava. Assim, em março de 2020, no Brasil, as instituições de ensino interromperam as aulas presenciais. O impacto na educação básica atingiu 47,9 milhões de discentes (INEP, 2020). Isso se deu porque a prioridade era a “[...] manutenção da saúde e a prevenção das vidas. As escolas devem permanecer fechadas até que a situação se estabilize e seja segura a reabertura – data esta que ainda é incerta” (CTE-IRB, 2020, p. 5).

A escola precisou encontrar novos rumos. Logo, estratégias de ensino remoto foram adotadas. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), foco deste estudo, não foi diferente. O trabalho foi desenvolvido por intermédio de APNP, a fim de que o vínculo com o discente seja mantido, as taxas de evasão sejam evitadas e os conteúdos possíveis neste momento sejam ministrados. Todas essas mudanças conduziram a um questionamento: em tempos de Covid-19, quais desafios e possibilidades são evidenciados pelas APNP no IFES/*campus* Colatina?

Na busca por respostas, o objetivo primeiro deste trabalho foi avaliar as APNP desenvolvidas no *campus* Colatina. Em seguida, analisar os resultados, elencar os desafios – pontos a melhorar, bem como as potencialidades e o traçar de metas para transformar os desafios em possibilidades. Assim, foram estruturados questionários e enviados aos discentes, docentes e técnicos administrativos ligados ao ensino para a obtenção de informações.

Compreendermos como o *campus* Colatina tem desenvolvido as APNP e quais os desafios e possibilidades surgidos por intermédio delas é de suma importância. Mas, para que consigamos chegar a esse ponto, urge trilharmos, antes, outras veredas como, por exemplo, a dos reflexos da Covid-19 no mundo e nas instituições de ensino.

REFLEXOS DA COVID-19: DO MUNDO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), causada pelo vírus da família *Coronaviridae*, deu origem à Sars-CoV-2 e à pandemia de Covid-19. O vírus tem esse nome, pois suas partículas apresentam projeções como uma coroa, daí “coronavírus” (GRUBER, 2020). A doença causada por ele é conhecida por “Covid-19”, sendo CO - coroa, VI - vírus e D – *disease*, doença em Inglês (BENDER, 2020). O número 19 é referência ao ano em que foi descoberta e espalhou-se pelo mundo, a ponto de a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar, em 30/01/2020, Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, em 11/03/2020, a definir a infecção humana por Covid-19 como pandemia (OPAS, 2020).

Uma das medidas de proteção adotadas para a contenção da doença foi o distanciamento social. Isso ocasionou o fechamento de vários setores, entre eles os da Educação, pois, além de proteger os alunos, a medida reduziria as chances de serem vetores para sua família e comunidade (GROUP, 2020). O *World Bank Group – Educacion* (2020) infere que os países tomaram medidas diversas. Alguns com fechamento progressivo, outros com fechamento total após

haver o aumento dos casos e detectarem que a tensão nas escolas prejudicava o aprendizado. O Brasil optou pela alternativa conservadora: o fechamento total.

Com a suspensão das atividades presenciais nas escolas, o Governo Federal tomou medidas para que o ensino continuasse a ser efetivado. Assim, surgem: a Portaria MEC n. 343/2020, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020a); ii) a Nota de Esclarecimento/2020 do CNE, sobre efeitos da pandemia no calendário escolar (BRASIL, 2020b); iii) a Portaria MEC n. 345/2020, alterando a Portaria n. 343 em relação à carga horária a ser utilizada durante a pandemia (BRASIL, 2020c); iv) a MP n. 934/2020, com normas excepcionais sobre o ano letivo (BRASIL, 2020d); v) a Portaria do MEC n. 376/2020, sobre aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2020e); vi) o Parecer CNE n. 5/2020, sobre a reorganização do calendário e o cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária (BRASIL, 2020f); vii) a Portaria MEC n. 473/2020, prorrogando o prazo previsto na Portaria n. 343 (BRASIL, 2020g); e viii) a Portaria do MEC n. 544/2020, sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, revogando as Portarias n. 343, n. 345 e n. 473 (BRASIL, 2020h).

É evidente que os órgãos responsáveis pela educação têm buscado meios para resolver as questões, visto ser uma situação imprevista na legislação educacional do país. Isso pode ser percebido pelos inúmeros documentos homologados em tão curto prazo. Isso, em diálogo com Santos (2020), vem comprovar: a quarentena revela que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando necessário ao bem comum e que é preciso pensar em alternativas. Com esse intuito o IFES, com base no conjunto de normativas legais, estabeleceu diretrizes, por meio de Resolução, para a efetivação das APNP em seus *campi*.

O IFES E AS AÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA

O Comitê de Crise do IFES, desde a declaração da OMS sobre a ESPII, passou a realizar reuniões para o enfrentamento da pandemia. A primeira ação foi suspender as aulas, inicialmente, por 10 dias, a partir do dia 18/03. Em seguida, várias reuniões foram realizadas. Na semana subsequente, ciente de que alguns docentes precisavam aprender a lidar com certas ferramentas tecnológicas, o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do IFES convidou os docentes para fazerem um curso. O objetivo foi ensiná-los a utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – o *Moodle*.

Enquanto os docentes se preparavam para um trabalho por meios digitais, surgiu uma minuta organizada pelo Fórum de Diretores de Ensino (FDE), para orientação do trabalho docente remoto. Dessa forma, no dia 07/05, foi homologada a Resolução do Conselho Superior n. 1/2020, regulamentando a implementação das atividades pedagógicas não presenciais no IFES, em função da excepcionalidade da pandemia da Covid-19. O documento autoriza a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas mediadas ou não por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de forma a possibilitar aos alunos acesso aos materiais que permitam a continuidade dos estudos (IFES, 2020c).

É válido evidenciarmos a distinção entre ensino remoto e educação a distância (EaD), pois não são equiparáveis. “EaD é estruturada e organizada para tal desde a sua concepção, inclusive com regulamentação, diferentemente do ensino remoto” (CTE-IRB, 2020, p. 4). Não há, dessa forma, perspectiva de um trabalho voltado para a EaD. Antes, para uma pedagogia que se estabelece como uma reflexão sistemática sobre as práticas educacionais, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo (LIBÂNEO, 2010) por meio de APNP.

Retomando, como a Resolução permite que as aulas sejam efetivadas por meio de TIDC, configurava-se outro desafio – nem todos os discentes possuem acesso à internet ou equipamentos tecnológicos. A resposta veio por meio de um Regulamento, validado pela Portaria da Reitoria n. 1182/2020, que trata da concessão do Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para discentes do IFES (IFES, 2020d). Além disso, os *campi* disponibilizaram computadores para os que precisavam. No entanto, tão logo começaram as APNP, em 25/05, o Instituto preocupou-se em atender os alunos, até que o auxílio e a entrega dos computadores fossem efetivados. Para tanto, foram providenciados materiais impressos, correspondentes aos disponibilizados virtualmente. No decorrer da primeira quinzena do início das APNP, os discentes que precisavam de internet ou computadores começaram a ser atendidos.

Como se pôde perceber, quanto aos desafios referentes à implantação das APNP pelo IFES, houve aqueles cujas soluções foram regulamentadas antes mesmo da implementação das APNP, e outros tantos, advindos do que apenas o cotidiano poderia mostrar. Para todos eles, o Instituto buscou, de forma responsável e legal, encontrar maneiras para trilhar os caminhos que se mostravam desde a suspensão das atividades presenciais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa surgiu do interesse de compreender melhor o trabalho realizado via APNP no *campus* Colatina, a fim de saber quais desafios e possibilidades existiam para, a partir disso, haver o aprimoramento dessa nova forma de atuar. Assim, o percurso metodológico adotado, quanto aos objetivos, voltou-se para a pesquisa descritiva, cujo objetivo é a descrição de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de inter-relações entre variáveis (GIL, 2002). Para a realização da investigação, foram aplicados questionários, que serão detalhados posteriormente. O procedimento de coleta de dados foi o *Ex-post-facto* (GIL, 2008). Nessa perspectiva, o questionário foi aplicado em atendimento ao que está estabelecido na Resolução n. 1/2020, ou seja, após 19 dias corridos do início da implementação das APNP.

Em se tratando da abordagem realizada, a pesquisa é quantitativa que, segundo Fonseca (2002), centra-se na objetividade e recorre à Matemática para descrever as causas de um fenômeno e as relações entre as variáveis. Isso ocorreu por meio da quantificação dos dados obtidos dos três questionários aplicados. Um para o grupo docente, um para os técnicos administrativos em educação (TAE), ligados diretamente ao trabalho com as APNP, e um para os discentes. Continham¹⁴42 perguntas, separadas em dois eixos estruturantes: acesso e o uso das tecnologias; e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Foram

42 No entanto, para este artigo, serão evidenciadas apenas algumas, devido ao recorte aqui realizado

pautadas, ainda, questões inerentes aos desafios e às potencialidades das APNP. Logo, quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, tendo interesse na aplicação, utilização e consequências dos conhecimentos para utilização imediata em uma realidade (GIL, 2008).

Dessa forma, as APNP ministradas de 25/05 a 12/06 foram avaliadas. O link dos questionários foi disponibilizado aos envolvidos e o prazo para responder foi de 12 a 15/06. Os dados coletados foram tabulados e interpretados. Depois, houve a discussão dos resultados da pesquisa. Passemos a eles, então.

RESULTADOS: TABULAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As respostas dos 3 questionários evidenciaram que os 78 docentes do *campus* o responderam. Os 09 TAE envolvidos diretamente com as APNP – 06 da Coordenadoria de Gestão Pedagógica (CGP), 01 da Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar (CAM), 01 da Coordenadoria Geral de Ensino (Cgen) e 01 da Direção de Ensino (Diren), também. Dos 1.340 discentes dos cursos técnicos e de graduação, 814 (61%) responderam. De posse dessas informações, organizamos a análise dos resultados por agrupamento das categorias. Vejamos.

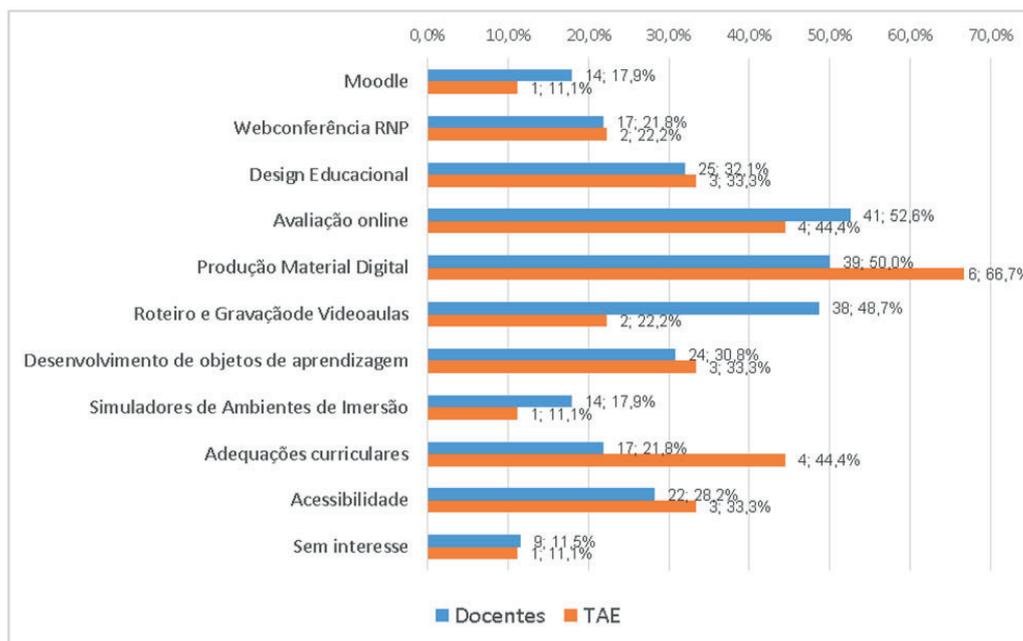
EIXO 1 - ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS

A primeira pergunta foi referente ao principal meio de acesso à internet, tendo em vista o local de isolamento em que o respondente se encontra. A maioria alegou possuir internet com *wi-fi* – 66,7%, 77,8% e 75,2%, respectivamente, docentes, TAE e discentes. Os que usam internet fixa (cabo) contabilizam, em cada segmento, 30,8%, 22,2% e 29,9%. Dos docentes, 2,5% têm internet móvel pré-paga e dos discentes, 2,2%; 1,1% têm internet móvel pós-paga; e 0,6% não têm acesso à internet. Cabe ressaltar que os discentes sem acesso à internet puderam requerê-lo via Auxílio Emergencial de Inclusão Digital.

Quando perguntados sobre o uso da plataforma *Moodle*, a maioria dos docentes, 75,6%, relatou que tem facilidade. Um percentual de 21,8% afirmou ter dificuldades e 2,6% não utilizam. Dos TAE, 77,8% usam com facilidade e 22,2% não utilizam. Já os discentes, 43,4% dominam a plataforma. Dos que já usaram, mas não a dominam, tem-se 47,4%. Os que nunca usaram são 9%. Esses percentuais são positivos, uma vez que, de acordo a Resolução n. 1/2020, o *Moodle* deve ser o meio utilizado, preferencialmente, para a realização das APNP.

A questão a seguir foi direcionada somente aos docentes e TAE. Tratava-se de quais formações na modalidade Ead os colaboradores tinham interesse. Vejamos a Figura 1:

Figura 1 – Docentes: Tenho interesse em formações na modalidade EaD, tais como:



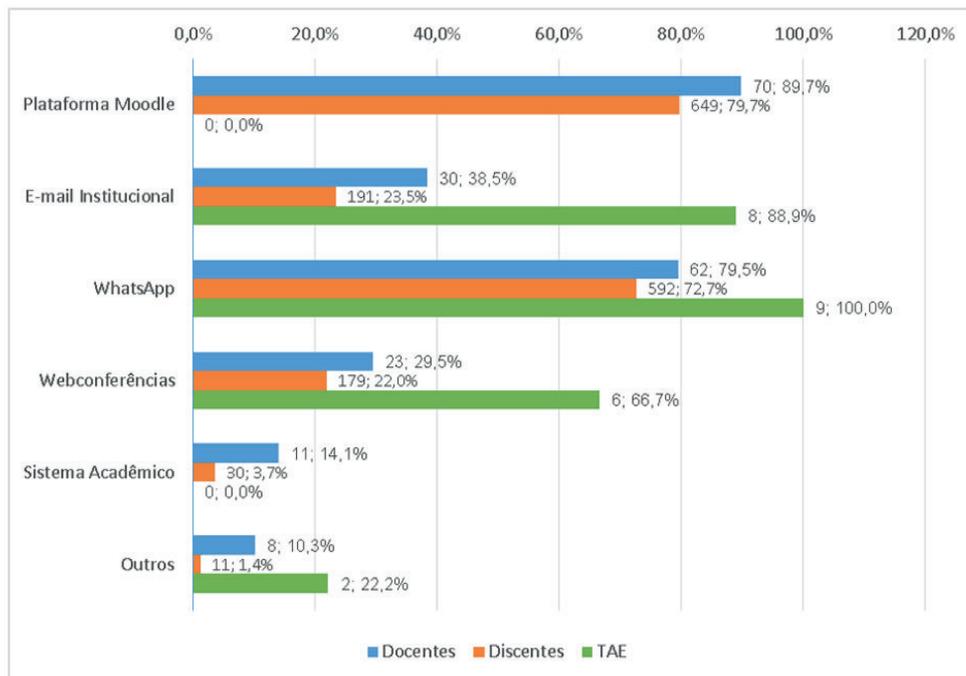
Fonte: Elaborado pelos autores.

O maior interesse na modalidade EaD, escolhida por 52,6% dos docentes, é Avaliação *on-line*. Essa escolha deve-se ao fato de as APNP implicarem, também, em formas diferenciadas de avaliar, as quais ainda são pouco conhecidas pelos docentes do *campus* pesquisado. Na sequência, a escolha de 50% foi para a produção de material digital, algo novo, também, para a prática de ensino nos moldes das APNP. Outra formação considerada foi a relativa às vídeoaulas (48,7%). Essas escolhas nos conduzem à assertiva de que, quando a prática educativa demanda, há saberes que são indispensáveis à ação docente. Uma dessas demandas é a de que o professor assuma seu papel na produção do saber e se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção (VALENTE; ALMEIDA, 2007). Importante destacar que somente 11,7% escolheram o *Moodle*. Isso reforça que a maioria já o domina, conforme evidenciado anteriormente.

Diferentemente dos docentes, a maioria dos TAE aponta a produção de material digital como maior necessidade de formação – 66,7%. Os cursos de Avaliação *on-line* e Adequações curriculares são referendados, cada um, por 44,4%. Em análise comparativa, tanto docentes quanto TAE evidenciaram a necessidade de cursos de Avaliação *on-line* e Produção de material digital. Não sem motivo, tendo em vista que o trabalho com as APNP exige conhecimento e habilidades com TDIC e é preciso atualizar-se.

Os colaboradores das três categorias, figura 2, quando perguntados sobre qual(is) canal(is) de comunicação são utilizado(s) para a realização das APNP, evidenciaram várias possibilidades. Nessa questão, houve, para os que optaram pela opção “Outros”, um espaço para especificarem. Sendo assim, algumas respostas, por ratificarem escolhas da questão objetiva, foram reproduzidas no decorrer da interpretação que segue.

Figura 2 – Qual(is) canal(is) de comunicação são utilizado(s) para a realização das APNP

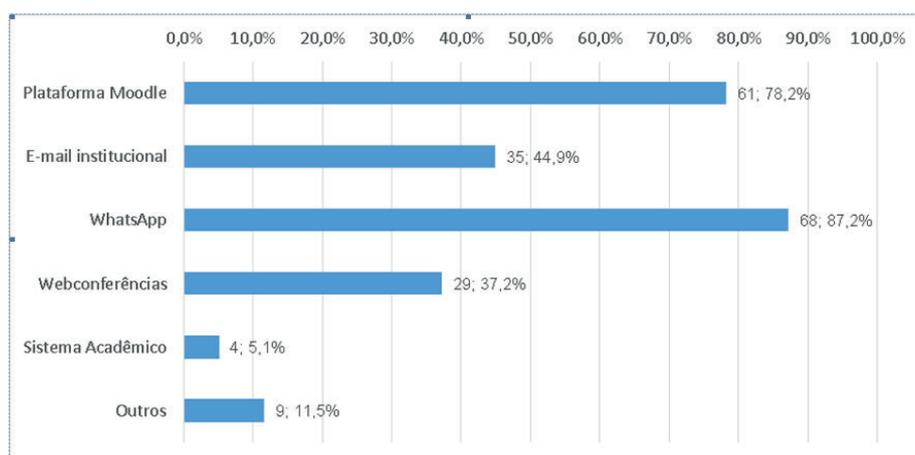


Fonte: Elaborado pelos autores.

Os canais de comunicação utilizados são diversos. Ressalta-se que 89,7% dos docentes utilizam o *Moodle*. Segundo um dos docentes: “Optou-se por centralizar as informações sobre as APNP no espaço institucional [...] *Moodle*, de forma a facilitar a integração docente-disciplina-discente”. Ainda de acordo com ele, “[...] para aqueles que não possuem acesso à internet, foram disponibilizadas informações [...] em material impresso [...], sendo adaptadas a forma e o prazo de entrega das atividades”. Os TAE explicitaram que o canal mais utilizado é o *Whatsapp*, com 100%. Em “Outros”, pontuaram “[...]slides com dicas de organização de estudo e outras demandas de saúde mental e divulgação nas redes sociais do campus”. Os discentes relataram que recebem a maioria das informações por meio do *Moodle*, 79,7%, e *Whatsapp*, 72,7%. Esses percentuais são condizentes com as respostas dos docentes e TAE. Nota-se que o Sistema Acadêmico aparece pouco. Isso ocorre, segundo um aluno, porque: “[...] o *Whatsapp* é a melhor maneira sempre de se comunicar [...]. É mais viável e mais prático”. Já o AVA é o mais acessado por ser o meio oficial de informações. Mas os discentes inferem que recebem as informações, também, pelo Google meet e o Youtube, por exemplo.

A última pergunta deste eixo foi direcionada aos docentes: qual(is) o(s) canal(is) de comunicação utilizam para realizar os atendimentos aos discentes (figura 3). Nessa pergunta também havia a possibilidade de redigirem, em caso de escolherem o item “Outro”.

Figura 3 – Qual(is) o(s) canal(is) de comunicação utilizam para realizar os atendimentos aos discentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

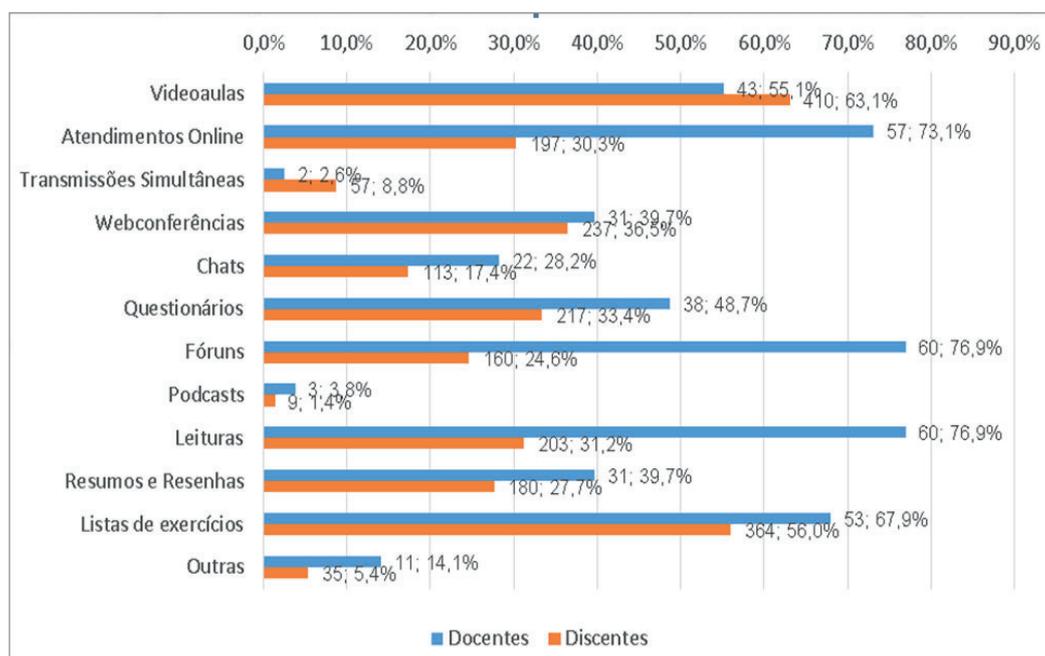
A Plataforma Moodle (78,2%) e o Whatsapp (87,2%), a exemplo da pergunta anterior, também são os mais utilizados para atendimentos. Houve especificação de outros canais: “Google Meet, E-mail, facebook, chamadas de vídeo, aplicativo Zoom”. Cabe considerar, conforme fala de um docente, que também “Optou-se por centralizar os meios de comunicação no espaço institucional do Moodle. Foram criados [...] espaços de comunicação: Fórum de Dúvidas e de Recuperação de Conteúdos; Atendimento via Chat [...] com dia e horário agendados para cada turma conversar simultaneamente com o docente; Mensagem via Moodle – espaço para atendimento individual dos discentes”. Essa fala ratifica a filosofia em que o Moodle foi baseado, a construtivista, pois tem o intuito de incentivar a interação e o aprendizado a partir de conectividade, interface hipertextual de navegação e integrando diversas ferramentas de recursos e de comunicação (NARDIN; FRUET; BASTOS, 2009).

Ainda sobre a participação dos discentes nas APNP, o mesmo docente relatou que “Para os alunos que não possuem acesso à plataforma [...] a comunicação oficial [...], está sendo praticada via intermediários (como o setor pedagógico) ou por recados escritos quando da entrega do material físico”. Percebe-se a preocupação em atender todos os discentes. Dessa maneira, a disciplina é desenvolvida estabelecendo, de alguma forma, o contato do discente com o saber. Mas como isso está sendo desenvolvido? No item a seguir, analisaremos respostas sobre as metodologias usadas pelos docentes no processo ensino e da aprendizagem.

EIXO 2: METODOLOGIAS - PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste eixo, tratamos das questões didático-pedagógicas. A primeira pergunta (figura 4) foi destinada aos docentes e discentes e se referia às estratégias de ensino disponibilizadas pelos docentes e quais delas, segundo os discentes, contribuíram para o aprendizado.

Figura 4 – Estratégias disponibilizadas pelos docentes e as que contribuíram para o aprendizado

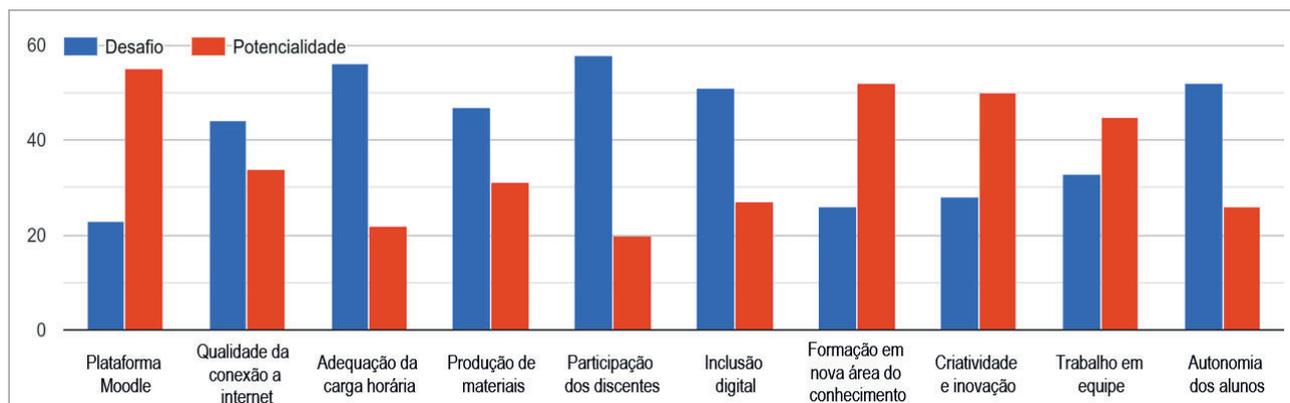


Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes na aplicação das APNP, a maioria (63,1%) trabalha com videoaulas, lista de exercícios (56%) e Webconferência (36,5%). Ao serem perguntados sobre qual estratégia mais contribuiu para a aprendizagem, os alunos validaram, com 76,9%, as leituras e os fóruns. Em seguida, com 73,1%, vieram os atendimentos *on-line*. Interessante notar que, diferentemente dos docentes, que consideraram, com 31,2%, como estratégia, a leitura e 24,6% os fóruns, essas são as formas que melhor atendem os educandos. Os atendimentos *on-line*, considerados por apenas 30,3% dos docentes, teve elevado percentual de importância para a aprendizagem, de acordo com os alunos. A lista de exercício foi bem considerada por ambos. Pode-se intuir que isso se estabelece por ser uma forma já consolidada entre docente/discente nas vivências acadêmicas, pois há discentes que asseveram: “Acredito que, em geral, a falta da troca instantânea que a sala de aula proporciona dificulta o aprendizado”. “Acredito que seria melhor [...] se os professores proporcionassem videoaula e mais material de estudo. Listas e exercícios ajudam muito”. Essa assertiva valida o que os alunos apresentaram sobre videoaulas, pois 55,1% consideram como contribuição para o aprendizado e 67,9%, a lista de exercícios. Eis, portanto, pontos a considerar para melhor dinâmica na aprendizagem, nessa época de APNP.

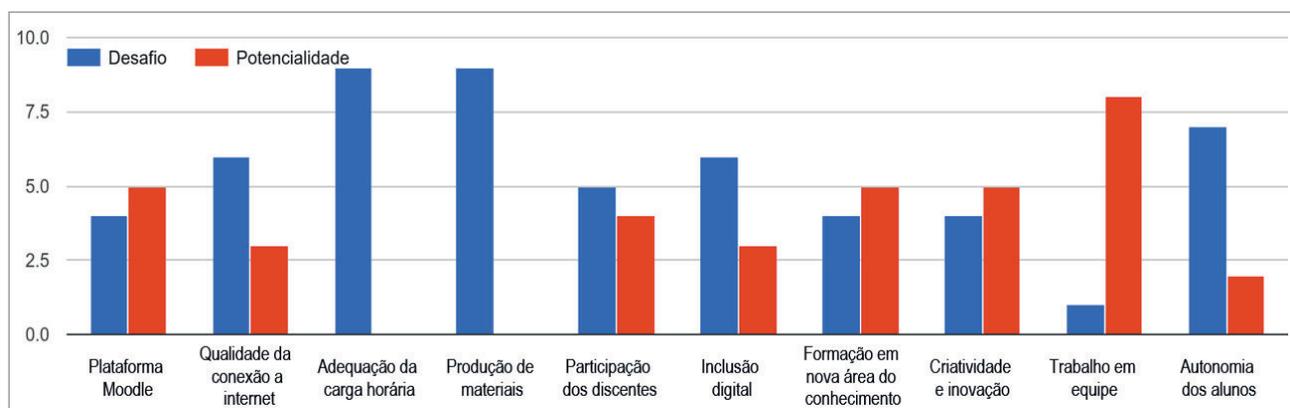
Por fim, a última pergunta foi relativa aos desafios e potencialidades vivenciados no período de implementação das APNP, conforme registro nas figuras 5 e 6. Dos itens apresentados, as escolhas dos docentes, dos TAE e dos discentes são bem peculiares. Ressaltamos, ainda, que essa pergunta teve um item que possibilitava o registro da opinião de cada um dos participantes, inclusive dos alunos (figuras 7 e 8).

Figura 5 – Marque os desafios e as potencialidades vivenciados nesse período de implantação de APNP – DOCENTES



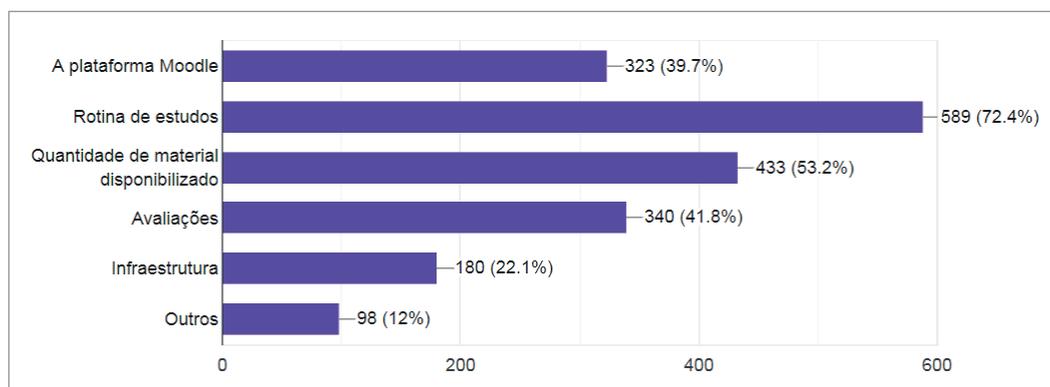
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6 – Marque os desafios e as potencialidades vivenciados nesse período de implantação de APNP – TAE



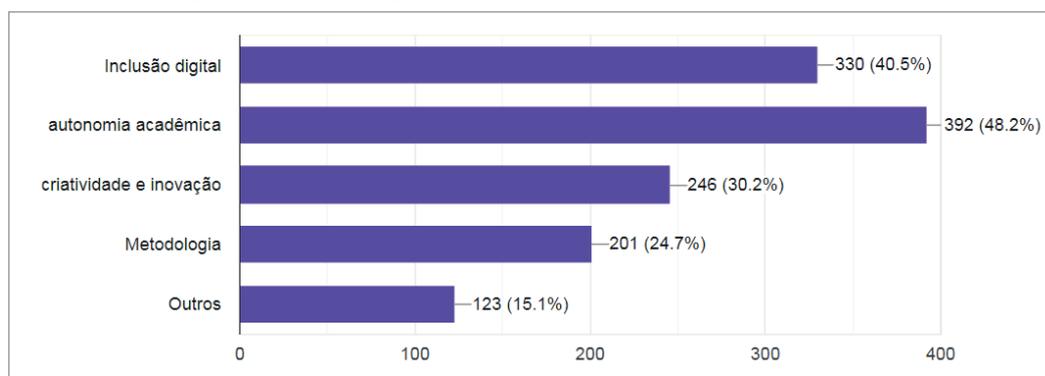
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – Marque os desafios vivenciados neste período de implementação das APNP - ALUNOS



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8 – Marque as potencialidades vivenciadas neste período de implementação das APNP – ALUNOS



Fonte: Dados da pesquisa.

De forma bem significativa, todos os desafios foram considerados possibilidades pelos docentes. Para eles, o maior desafio foi a participação dos discentes, seguido da adequação da carga horária e da autonomia dos alunos. A inclusão digital também é vista como um desafio. Em contrapartida, o *Moodle* é considerado a maior potencialidade, acompanhado da formação em nova área do conhecimento, da criatividade e inovação e do trabalho em equipe.

Ao contrário dos docentes, os TAE entendem ser somente desafio a adequação da carga horária e a produção de materiais. Esse fato pode ser compreendido devido o atendimento que a CGP e a psicóloga fez aos discentes, os quais evidenciam como dificultador da aprendizagem a carga horária da disciplina, uma vez que “A demanda dos alunos que chega é sobre a quantidade de conteúdos e atividades”. “A principal demanda apresentada tem relação com a dificuldade dos alunos em criar uma rotina de estudos e conciliar as dificuldades emocionais inerentes a esse período de pandemia com as APNP”.

Um ponto evidenciado pelos TAE como desafio é a autonomia acadêmica dos discentes. Sobre esse aspecto, é importante voltar o olhar para “[...] a situação daqueles discentes que estão vivendo conflitos familiares, que se agravaram com as medidas de distanciamento social. A ida ao *campus* era uma espécie de ‘refúgio’ para esses alunos que, agora, precisam lidar com os problemas sem poder sair de casa. Temos, ainda, os discentes que estão passando por dificuldades financeiras, os quais a assistente social tem acompanhado de perto”.

Dos discentes, 72,4% consideraram como maior desafio a rotina de estudos, seguido da quantidade de materiais disponibilizados (53,2%). As avaliações são consideradas desafios por 41,8%; O *Moodle*, por 39,7%; 12% relataram que “[...] o excesso de conteúdo deixa um pouco complicado para realizar as atividades, fora isso estou satisfeita”; “[...] É difícil pra quem nunca foi acostumado a fazer EAD, de uma hora pra outra conseguir se organizar sem deixar nenhum conteúdo acumular ou absorver totalmente o conteúdo dado”. Ao falarem das potencialidades, os discentes apresentaram como a mais importante a autonomia acadêmica (48,2%), seguido da inclusão digital, (40,5%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Vivemos um tempo de exceção. Sandrini (2017), citando Agamben (2010), explica que o Estado de Exceção é o paradigma da modernidade. O termo tem relação com a adoção de uma forma provisória e extraordinária, sendo o objetivo a suspensão do andamento democrático normal em nome da própria democracia, como forma de sua manutenção e efetividade, contudo “[...] não é a exceção que se subtrai à regra, mas a regra que, suspendendo-se dá lugar à exceção e somente deste modo se constitui como regra, mantendo-se em relação com aquela” (AGAMBEN, 2010. p. 26). Logo, a regra adotada no Brasil – o distanciamento social – para a situação de perigo vivida, virou norma.

A exceção atual nos conduziu a uma quebra da forma como estava estabelecido o trabalho no *campus* Colatina. Isso exigiu, conforme infere Boto (2020), a reinvenção da educação, com inventividade e coragem de criar. E para criar há de se romper com certezas presumidas e verdades pressupostas. Nesse sentido, valer-se de novas plataformas, usar outras estratégias, requer ponderação na decisão e urgência na ação, pois os novos métodos de ensino levam a internet efetivamente para dentro da escola (BOTO, 2020). Realizada a decisão, a urgência da ação validou uma norma para o momento de exceção: as APNP. O primeiro desafio foi transformar o conteúdo ministrado presencialmente em atividade remota. O impasse foi criado: nem todos os discentes possuíam acesso à internet. Não podíamos permitir segregação social. Devido a tal desafio, surgiu o Auxílio Digital Emergencial. Assim, conforme já evidenciado, a incorporação do estudante foi efetivada no novo processo educativo das APNP. Esses, porém, não foram os únicos desafios e possibilidades encontrados. A avaliação das APNP revelou inúmeros outros. O ponto, agora, é a interação, que não se resume à mediação pelas TDIC. Antes, trata-se, conforme Piaget (2003), de uma ação de reciprocidade, pois os envolvidos precisam ter atitudes proativas em face da proposta de ações no AVA. A fala de um docente explicita isso: “[...] têm sido um grande desafio, estou aprendendo com essa nova experiência, tenho dificuldade em adequar o modelo da aula e estou buscando a opinião dos discentes para ir ajustando o conteúdo”. Um discente assevera: “Os professores vêm se esforçando para o ensino à distância, passando as atividades e se disponibilizando para tirar dúvidas, porém [...], a interação entre professor e aluno não é a mesma”.

Atrelados à questão da interação, outros desafios surgiram, dentre eles, de acordo com um discente, “[...] realizar todas as atividades”. Ramal (2020) esclarece que aprender à distância requer disciplina, autonomia e motivação. Tudo isso tem a ver com o fator tempo, pois os discentes compreendem ser preciso “[...] organização para que [as atividades] possam ser realizadas no tempo proposto”. Ao se pronunciar, um docente evidencia possibilidades: “O planejamento das aulas é realmente algo desafiador. [...]. O tempo de planejamento é muito mais do que eu previa”. E conclui: “As preocupações são maiores quanto ao aprendizado e quanto à publicidade dos conteúdos das aulas. As respostas, a intermediação com o aluno não acontecem ao mesmo tempo, como no momento da sala de aula [...]”.

É urgente que possibilidades apontadas sejam postas em prática, bem como as colocadas por outro docente: “Estou me adequando bem aos processos tecnológicos e vejo como uma

oportunidade de capacitação que poderá ser usada em outros momentos”. Novamente, possibilidades emergindo dos desafios, como capacitar-se para utilizar as TIDC além desse momento de exceção. Corroborando com essa assertiva Ramal (2020, s/p) ao relatar que deste período, se há algo positivo, é esse choque de realidade para as escolas, de que não se pode pensar mais o ensino de forma só presencial, tem de capacitar os professores, porque o futuro do ensino é híbrido. “Mesmo sem pandemia, já deveríamos estar trabalhando desta forma. Os alunos amam tecnologia. É muito importante aproveitarmos esse sinal de alerta”.

Ao retornar às aulas, o *campus* Colatina utilizará o ensino híbrido. Mais uma oportunidade para entendermos que a educação não será como antes. A tecnologia deve estar em estreita relação com a educação. Porém, a interação e a reciprocidade são essenciais. É preciso estar atento ao emocional, para não existir outro isolamento. Um docente desabafa: “[...] tenho oscilações de preocupação e dúvidas enquanto estou desenvolvendo planejamentos e atividades”. Um discente revelou sua angústia: “[...] a experiência está horrível”. Outro validou: “[...] minha saúde mental foi bem fragilizada [...] o medo de não dar conta me invadiu”. Por fim, outro relato merece atenção: “[...] me sinto mais confusa e estressada com as atividades pois além do IFES também preciso conciliar o enem e as coisas de casa e [...] não consigo encontrar disposição pra cumprir com tudo [...]”. O desafio trazido pelas APNP também envolve o emocional de seus atores. Ramal (2020) valida que o que mais pesa é o psicológico. Enfatiza que só se aprende com motivação, mas acha que não estamos conseguindo ter isso nesta pandemia. E conclui: “Ter cuidado com isso é fundamental”.

Diante de todos esses desafios, o *campus* Colatina tem procurado ter muito cuidado. De posse dos resultados dos questionários, a Diren organizou a apresentação dos principais dados. Estes, via webconferência, foram explicitados para docentes, CGP, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), CAM e discentes. As análises foram evidenciadas, realizadas reflexões e solicitadas novas dinâmicas de trabalho, a fim de haver o aprimoramento das situações, como os pontos a melhorar. Houve, ainda, uma reunião com os Coordenadores de Cursos e as pedagogas para análise mais aprofundada e detalhada do que necessita ser repensado a partir de agora, tendo em vista os desafios e as possibilidades do que emergiu nos resultados dos questionários.

Contudo, é notório que nem mesmo uma pandemia foi capaz de impedir que a Educação e seus agentes continuassem buscando formas de se reinventar, com estudo, resiliência, sensibilidade e muita, mas muita aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

AMARAL, A. Ensino remoto não é ensino a distância, diz especialista. In.: **O Globo**, de 29/06/2020.

BENDER, L. **Mensajes y acciones importantes para la prevención y el control del COVID-19 en las escuelas**. Apoio técnico Unicef. Março de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/65851/file/Key%20Messages%20and%20Actions%20for%20COVID-19%20Prevention%20and%20Control%20in%20Schools_Spanish.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BOTO, C. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Entrevista, 08/04/2020. Disponível em <<https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 53, seção 1, 18 de março de 2020, p. 39. 2020a. Disponível em:

BRASIL. SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Nota de Esclarecimento**. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 345**, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União, edição 54-D – seção 1 – extra, 19 de março de 2020, p. 1. 2020c.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da União, edição 63-A, seção 1 – extra, 1º de abril de 2020, p. 1. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 376**, de 03 de abril de 2020. Diário Oficial da União, edição 66, seção 11, 6 de abril de 2020, p. 66. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5**, de 28 de abril de 2020. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 473**, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, edição 90, seção 1, 13 de maio de 2020, p. 55. 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544**, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial da União, edição 114, seção 1, publicado em 17 de junho de 2020, p. 62. 2020h.

Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB); Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE). **Projeto A educação não pode parar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Conselho Superior. Resolução n. 1**, de 06 de maio de 2020. 2020c.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Portaria n. 1182**, de 1 de junho de 2020. Reitoria. 2020d.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2020.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GROUP, Word Bank – Educacion. **Políticas educacionais na pandemia do covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo?** 2020.

GRUBER, A. Covid-19: o que se sabe sobre a origem da doença. **Jornal da USP**, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo SP: Cortez, 2010.

NARDIN, A. C. de; FRUET, F. S. O.; BASTOS, F. da P. de. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. **Revista Renote**. v. 7, n. 3, dez. 2009, pp. 1-10.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Folha informativa – COVID-19. 2020.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SANDRINI, E. G. C. **Da imagem das mãos ao corpo sem órgãos**: um olhar sobre a personagem Paulo Honório do romance S. Bernardo, de Graciliano Ramos. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2017.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Ed. Almedina S.A, 2020.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

POSFÁCIO

A verdadeira coragem não é imaginar uma alternativa, mas aceitar as consequências do fato de que não há alternativa claramente discernível: o sonho de uma alternativa é um sinal de covardia teórica, funcionando como um fetiche que nos impede de considerar até o fim o beco sem saída do nosso dilema.

(ZIZEK, 2019).

Considerando que o posfácio é um adendo que consiste em uma explicação ou advertência colocados no final de um livro depois de pronto, inicio com uma frase pessimista para provocar os leitores com a seguinte questão: a pandemia é só a pandemia em si ou ela acarreta significados epistemológicos para reflexão além do fenômeno observado enquanto tal?

A pandemia da Covid-19 revelou para a humanidade a pandemia da pobreza ao mostrar as desigualdades, contradições, exclusões, inter-relações, conexões globais, tensões, possibilidades, negação da Ciência por parte de governantes e seus seguidores, dentre outros. Ao mesmo tempo, fez emergir arranjos e soluções criativas. Como reverter, em prol do bem-estar de todos, a realidade contraditória construída pelo sistema? Iniciativas individuais apresentam resultados relevantes em termos de mudança efetiva no metabolismo social em sua integridade Ética total? Um bater de asas de uma borboleta num determinado lugar influencia a dinâmica de outro ecossistema? Ou devemos simplesmente esperar novas pandemias, consolidar condutas inadequadas e observar o colapso do processo civilizatório?

Chegamos em 2022 com um número de casos de pessoas contaminadas no planeta pela Covid-19 chegando a mais de 627 milhões e tendo um número de mortos registrado superando a marca de 6 milhões. Vidas humanas /negras importam? Nesse contexto as desigualdades “invisíveis” se revelam e aumentam com o desemprego, a miséria e a exclusão de forma assustadora. As favelas, ruas e periferias das grandes e médias cidades vivem de doações para garantia de uma sobrevivência humilhante, em que um simples gesto de lavar as mãos carece de água e sabão.

Ao mesmo tempo, observamos passivamente o aumento da riqueza dos bilionários batendo dez trilhões de euros no período. A banalização da morte está posta para um número significativo de pessoas que negam o próprio corpo, o afeto e a mente na convivência social da atual realidade, desistindo por arrogância, ignorância ou falta de esperança. Para Mbembe (2018), a expressão máxima da soberania reside em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem pode morrer no exercício de uma necropolítica, definida de cima para baixo, que vai da destruição do meio ambiente à desqualificação e destruição do direito público em nome da concentração de riquezas, mercantilização da saúde e da Educação,

e exclusão do labor humano. A inteligência artificial vai substituindo, assim, o trabalho abstrato e dando suporte estratégico para as políticas governamentais e organizacionais.

O diretor geral da OMS, Tedros Adhnm Ghebreyesus, em suas diversas manifestações nos meios de comunicação observa: “A maior ameaça diante da qual nos deparamos agora não é o vírus em si, é a falta de liderança e solidariedade a nível global e nacional”. Dessa forma, torna-se necessário inverter o movimento em ações de transformação, partindo da base para o topo.

O IFRN é um pioneiro e referência nacional em formação de profissionais, produção e compartilhamento de conhecimentos relevantes no binômio Educação e Trabalho para a sociedade e não poderia ficar ausente das discussões emergentes da realidade inusitada (e, ao mesmo tempo, previsível, para quem tem o olhar mais amplo), que estamos vivenciando e intensifica suas pesquisas e reflexões para a transformação e superação dos desafios postos.

Partindo da inclusão dentro do escopo Educação e Trabalho na perspectiva transversal com outras áreas do conhecimento, o presente livro nos ajuda a construir, em conjunto com os autores, ricos diálogos freireanos que possam promover uma pedagogia da autonomia, enquanto experiência dialógica entre a escola/instituições educacionais e a (so)ci(e)dade nas dimensões individual, grupal e social mediante todas as possibilidades de aprendizagem por meio da virtualidade e afins, buscando uma ecologia política, educação ambiental e pedagógica crítica para além da sociedade asséptica.

O conteúdo do livro remete à compreensão de que corpo, linguagem, produção textual, saúde humana (inclusive de professores e alunos), Educação e Direitos Humanos são temas para discussão fundamental no processo de inclusão das minorias excluídas em tempo de pandemia aguda presente e pandemias de pobreza crônica. Os textos representam pequenas, grandes, acadêmicas e elegantes “invasões bárbaras”, aquelas que minam a ignorância e apontam para possibilidades concretas de transformação da realidade.

Refletimos que “a natureza segue seu curso às cegas e tem apenas que ser explicada, enquanto a História Humana tem que ser entendida e mesmo que seu curso global esteja fora de controle e como um destino que vai contra os desejos da maioria, este ‘destino’ resulta da interação complexa de muitos projetos e atos individuais e coletivos, baseados em determinados entendimentos do que é nosso mundo; na História, enfrentamos o resultado de nossas próprias realizações” (ZIZEK, 2012, p. 225). Dessa forma, a realização de alguns servidores do IFRN mais uma vez supera o conhecimento técnico e se antecipa como participante de uma História em prol do humano e do comunitário tendo o conhecimento científico e, por que não dizer, epistemológico, como farol.

Concluo, ainda parafraseando Zizek, ao afirmar que eu prefiro ser pessimista: não esperando nada, aqui e ali fico agradavelmente surpresa com movimentos da coragem da desesperança, como os retratados neste livro: Janelas de Responsabilidades na pandemia e no pós-pandemia, neste ano em que agimos perigosamente.

Dra. Lydia Maria Pinto Brito

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará

REFERÊNCIAS

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

ZIZEK, S. **A coragem da desesperança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

ZIZEK, S. **Vivendo nos fins dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE CASTRO

Doutor, Mestre e Graduado em Administração pela Universidade Potiguar - UNP. Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). É administrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e integra o grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Meio Ambiente e Sociedade (NIEMAS) do IFRN, cadastrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem interesse pelas temáticas de gestão de pessoas, gestão do conhecimento e inovação na administração pública. E-mail: brunni.castro@ifrn.edu.br.

JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/CE (2005) e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma universidade (2007). Possui Graduação em Ciências Sociais, Licenciatura Plena (2011), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Mestrado em Ciências Sociais (2011) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFRN. Doutor em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFRN. Licenciado em Letras/Língua Portuguesa (2019) pela Universidade Potiguar (UNP). Professor efetivo do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS/INEP). Atualmente, é estudante de Graduação em Ciência Política do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br.

MARIA ELIZABETE SOBRAL PAIVA DE AQUINO

Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e é especialista em Corpo e Cultura de Movimento pela UFRN. Tem Doutorado e Mestrado em Educação pela UFRN. Professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É membro do grupo de pesquisa ESTESIA da UFRN, que estuda o corpo, a fenomenologia e o movimento. Interesse de pesquisa sobre o corpo, as relações étnico-raciais e a fenomenologia. E-mail: elizabete.paiva@ifrn.edu.br.

ULISANDRA RIBEIRO DE LIMA SILVA

Possui Graduação, Mestrado e Doutorado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de Química, atuando principalmente com os seguintes temas: ferritas; ferromagnetismo; material absorvedor de radiação eletromagnética; PLZT; método pechini; oxalato parcial e PZT-Ca; ZT; PZT; e piezelétrico. E-mail: ulisandra.lima@ifrn.edu.br.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE HOCHMANN BÉHAR

Doutor em Administração. Professor do eixo Gestão e Negócios e Pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)/*Campus* Paulista. E-mail: alexandre.behar@paulista.ifpe.edu.br.

ANELISE REBELATO MOZZATO

Psicóloga pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Gestão Empresarial (UFSC/UPF). Mestre em Educação (UPF). Doutora em Administração (UNISINOS). Professora Titular III pertencente ao corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Passo Fundo (PPGAdm-UPF). Líder do grupo de pesquisa Estudos em Gestão de Pessoas, cadastrado no CNPq. Possui 30 anos de experiência prática na área de gestão de pessoas e 25 anos de experiência na docência universitária. Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: anerebe@upf.br.

ANTONIO PETERSON NOGUEIRA DO VALE

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR/*Campus* Irati). E-mail: peterson.nogueira@ifpr.edu.br.

ARTUR RIBEIRO CRUZ

Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), doutorando em Estudos Literários e professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR/*Campus* Irati). E-mail: artur.cruz@ifpr.edu.br.

CÉDRICK CUNHA GOMES DA SILVA

Doutor em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE), lidera o Laboratório de Gestão e Sociedade (LaGeS/IFRN/CNPq). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/*Campus* Avançado Lajes). E-mail: cedrick.cunha@ifrn.edu.br.

EDILZA ALVES DAMASCENA

Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão do Sistema de Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/*Campus* Ipanguaçu). E-mail: edilza.alves@ifrn.edu.br.

ELIS BETÂNIA GUEDES DA COSTA

Doutora em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de língua portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/*Campus* Zona Norte). E-mail: elis.guedes@ifrn.edu.br.

ELIZABETE GERLÂNIA CARON SANDRINI

Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Servidora efetiva em desempenho da função de Direção de Ensino no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/*Campus* Colatina). E-mail: egerlania@ifes.edu.br.

FERNANDA REBELATO MOZZATO

Psicóloga pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Acadêmica do curso de Medicina pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: mozzato97@gmail.com.

GABRIELA PARRO

Discente do curso licenciatura em Química no Instituto Federal do Paraná (IFPR-*Campus* Paranavaí). Bolsista pelo programa PIBITI com o projeto de título Síntese, Caracterização e Estudo Termoanalítico de novos compostos de Ciprofibrato com alguns metais bivalentes. E-mail: gabi.parro@hotmail.com.

KÉFORA JANAÍNA DE MEDEIROS

Mestra em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/*Campus* São Paulo do Potengi). E-mail: kefora.janaina@ifrn.edu.br.

LARA LIMA SATLER

Pós-Doutora em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora nos Programas de Pós-Graduação em Performances Culturais (PPGPC) e em Comunicação (PPGCOM), e na Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: lara_lima_satler@ufg.br.

LÁZARO RODRIGUES TAVARES

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE/*Campus* Tabuleiro do Norte). E-mail: lazarortavares@gmail.com.

LEONARDO RAFAEL MEDEIROS

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/*Campus* Ipangaçu). E-mail: leonardo.rafael@ifrn.edu.br.

MAIRA SGARBOSSA

Especialista em Controladoria e Gestão Tributária e Mestranda em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Passo Fundo (PPGAdm/UPF). Contadora da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 114278@upf.br.

MARCIA DE CAMPOS BIEZEKI

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS) e Mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Docente do colegiado de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR-*Campus* Palmas). E-mail: marcia.biezeki@ifpr.edu.br.

MONICA COSTA ARREVABENI

Doutoranda em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Servidora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/*Campus* Colatina). Atualmente, na função de Coordenadora Geral de Ensino. E-mail: monicac@ifes.edu.br.

NATÁLIA BUENO

Licencianda em Química no Instituto Federal do Paraná (IFPR/*Campus* Paranavaí). Participante do Projeto Um toque de química: Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Química e na Alfabetização Científica. E-mail: natybueno.09052017@gmail.com.

OCTÁVIO CAVALARI JÚNIOR

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Servidor efetivo do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/*Campus* Colatina), respondendo, atualmente, pela Direção-Geral. E-mail: cavaliarioc@ifes.edu.br.

PAULO VINÍCIUS VASCONCELOS DE MEDEIROS

Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialização em Direito Empresarial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e especialização em Licenciatura pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Docente do colegiado de Direito do Instituto Federal do Paraná (IFPR/*Campus* Palmas). E-mail: paulo.medeiros@ifpr.edu.br.

RODRIGO RAFAEL GOMES

Doutor em Educação Matemática com experiência docente na educação básica e no ensino superior. É professor do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) desde 2011, atuando nos seguintes temas: História da Matemática e formação de professores. E-mail: rodrafagomes@ifsp.edu.br.

TACICLEIDE DANTAS VIEIRA

Doutora em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada, pela UFRN. Professora de Língua Portuguesa do IFRN *campus* São Paulo do Potengi. E-mail: tacicleide.vieira@ifrn.edu.br.

TATYANE CARUSO FERNANDES

Licenciada e Bacharel em Química pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR). Atualmente é docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Coordenadora do Projeto intitulado Um toque de química: Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de Química e na Alfabetização Científica. E-mail: tatyane.fernandes@ifpr.edu.br.

THÁTILLA SOUSA SANTOS

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Comunicação, na linha de Mídia e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da UFG. E-mail: thatillasantos@gmail.com.

A pandemia ocasionada pela COVID-19, como ficou conhecida a doença do coronavírus, provocou, além de mais de 6 milhões de mortes de pessoas ao redor do mundo, inúmeras incertezas nos diferentes espaços de convivência humana. Em meio a essa assustadora realidade, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, nos mobilizou a pensar sobre a seguinte indagação: Que conhecimentos provêm da pandemia do coronavírus? Essa pergunta, provocativa em sua substância, traz consigo uma verdade incômoda em face do atual contexto global: a ausência de respostas mais contundentes para o enfrentamento ao vírus e, conseqüentemente, para a salvaguarda da vida das pessoas. Ao mesmo tempo, a pergunta clama e instiga à construção de conhecimentos plurais e multirreferenciados, uma vez que os impactos deletérios da pandemia se fazem sentir, para além da área da saúde pública, nas áreas da educação, da cultura, da seguridade social, da infraestrutura das cidades, do ambiente natural, da economia e de tantas outras. Diante desse cenário, e na tentativa de abrir janelas de responsabilidades que ventilem a produção de conhecimentos prudentes, este livro tomou a educação pública e privada como objeto de análise no âmbito da e do pós-pandemia, elencando quatro Pilares de Responsabilidades (Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão) para se discutir ações, propostas, desafios e possibilidades nos espaços de desenvolvimento de práticas educacionais escolares e não escolares.

Os Organizadores

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte




Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


edifce