

Tiago Eurico de Lacerda | Raul Greco Junior
organizadores

EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA

**ENSINAR, APRENDER E
RESSIGNIFICAR A EDUCAÇÃO**





PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por membro(s) participante(s) do Conselho Editorial da Editora **BAGAI**, bem como revisados por pares, sendo indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E54
1.ed. Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação [livro eletrônico] / organização Tiago Eurico de Lacerda, Raul Greco Junior. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-98-5

1. COVID-19 – Pandemia. 2. Educação à distância.
3. Práticas educacionais. I. Lacerda, Tiago Eurico de. II. Greco Junior, Raul.

06-2021/69

CDD 370.1

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação digital 370.1



<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-98-5.25.06.21>

ISBN 978-65-89499-98-5



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

TIAGO EURICO DE LACERDA
RAUL GRECO JUNIOR
organizadores

EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA

ensinar, aprender e ressignificar a educação



1.^a Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Capa</i>	https://pixabay.com/photos/corona-coronavirus-virus-covid-19-4983590/
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUI-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO8

SILÊNCIO E ISOLAMENTO: O ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA 13

Marlene Barbosa de Freitas Reis | Livia Silveira do Carmo

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA24

Ellen Nogueira Rodrigues

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE PANDEMIA38

Cristina Rolim Chyczy Bruno

O ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA.....51

Marinalva da Silva Ferreira | Edilma Bandeira de Araújo Nogueira |

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA E OS DESAFIOS DO MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA64

Samilla Nunes Rezende Rodrigues | Pablo Murta Baião Albino

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS....74

Eloísa Vilas Bôas Corrêa | Jose Valdeci Grigoletto Netto | Sonia Mari Shima Barroco

EDUCAÇÃO REMOTA E MOVIMENTOS SOCIAIS: O CURSO DE COMUNICAÇÃO POPULAR E REDE SOCIAL DA ENFF DO MST 85

Ramon Rodrigues Ramalho

ENSINAR O “ESSENCIAL” SEM SER O SIMPLES, TAMPOUCO O MÍNIMO OU O POUCO EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA98

Ismar Inácio dos Santos Filho | Maria Nazaré de Oliveira Siqueira

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO:
EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO 113**

Yan Vitor Borges | André Luis Fachini de Souza | Anelise Grünfeld de Luca

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO E SUA
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA 126**

Regiane Cardoso de Andrade | Daniela Paula da Silva Mariano

**EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA: AS TECNOLOGIAS
DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL..... 133**

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

**O ENSINO REMOTO A PARTIR DA APLICAÇÃO
DO CICLO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL:
O DESENVOLVIMENTO LOCAL A PARTIR DE
COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS..... 144**

Meggie Cecília de Oliveira Miranda | Rafael Castilho Moreira Guedes |

Pablo Murta Baião Albino

**OLHARES DOCENTE/DISCENTES SOBRE PRÁTICAS
EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO 155**

Márcio Roberto Teixeira Costa | Marcos André Marques dos Santos | Edvaldo Costa Rodrigues

**ENSINO DE GEOGRAFIA, PROPOSTAS DE
ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO:
PRÁTICAS APLICADAS NA ESCOLA MUNDO MÁGICO,
EM SÃO LUÍS-MA..... 167**

Francisco de Oliveira Viana | Iris Maria Ribeiro Porto

**UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO A
PLATAFORMA WORDWALL COMO METODOLOGIA
ATIVA PARA O ENSINO DE TABELA PERIÓDICA E
LIGAÇÕES QUÍMICAS 182**

Rayanne Cristina da Silva Santos | André Soares Serrano da Silva | Marcelo Monteiro Marques

**PRINCÍPIOS DE *MICROLEARNING* EM ALGUNS
GESTOS DIDÁTICOS EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA 191**

Ismar Inácio dos Santos Filho | Maria Izânjila da Silva

NEUROEDUCAÇÃO E PSICOLOGIA POSITIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROGRAMA PERMA MUSICAL	207
--	------------

Crismarie Casper Hackenberg

DESAFIOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS DA LIGA ACADÊMICA DE CARDIOLOGIA E CIRURGIA CARDÍACA EM MEIO À PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	221
--	------------

Mário Augusto Cray da Costa | Ana Carolina Mello Fontoura de Souza |

Luiz Henrique Vargas de Andrade

BOLETINS INFORMATIVOS SOBRE COVID-19 SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ.....	232
--	------------

Ana Claudia Ramos Sacramento | Anna Julia Lima Rozado |

Debora de Oliveira Assumpção Silva

OS PRINCIPAIS IMPACTOS DA COVID-19 NO NÍVEL DE EMPREGO FORMAL E INFORMAL NA ECONOMIA BRASILEIRA	245
--	------------

Abraão Cavalcante Lima | Gizeli Fermino Coelho

A EXPERIÊNCIA DO DESEJO DE SABER EM TEMPOS DE PANDEMIA	255
---	------------

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DURANTE A PANDEMIA...	268
---	------------

Tiago Eurico de Lacerda | Raul Greco Junior

SOBRE OS ORGANIZADORES	284
-------------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	285
-------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

É com alegria que apresentamos a obra Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação, pois sabemos que educar não se limita apenas ao âmbito acadêmico, mas também toda forma de gerir a própria vida. Assim aprendemos sempre um caminho novo diante de desafios que não temos respostas prontas. O que fazer então? Ressignificar! Tanto a educação quanto o mundo do trabalho em que estamos inseridos. Por isso essa obra é um labirinto onde cada autor aponta uma perspectiva de um caminho diferente para o enfrentamento da vida em tempos de pandemia. Quem não se educar a uma nova vida não irá progredir com metodologias antigas para problemas novos. É tempo de se reinventar e eis aqui, nessa obra, um caminho!

Na sequência apresentaremos brevemente o que você encontrará por esse caminho. Que os títulos sejam suficientes para te levar como leitor(a) aos textos que foram ricamente desenvolvidos nessa obra. Iniciamos com o capítulo intitulado SILÊNCIO E ISOLAMENTO: O ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA, das autoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Livia Silveira do Carmo. Um texto instigante a uma educação inclusiva e digital numa época pandêmica. Na sequência, o capítulo AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA, da autora Ellen Nogueira Rodrigues, que nos sensibiliza quanto ao uso das tecnologias e seus impactos na vida da população mundial.

O capítulo UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE PANDEMIA, da autora Cristina Rolim Chyczy Bruno, nos coloca diante da necessidade de um olhar mais atento para essa primeira etapa da educação básica precípua para a formação dos valores necessários para a vida. Numa perspectiva próxima, o capítulo O ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA das autoras Marinalva da Silva Ferreira, Edilma Bandeira de Araújo Nogueira e Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, nos apresenta os impactos da comunidade escolar a partir de

um recorte da realidade local de Imperatriz/MA para nos proporcionar uma reflexão do direito à educação diante da pandemia e suas vicissitudes.

Seguindo a leitura, temos o capítulo **EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA E OS DESAFIOS DO MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, dos autores Samilla Nunes Rezende Rodrigues e Pablo Murta Baião Albino, que tratam dos desafios da educação cooperativista aplicada em uma cooperativa de crédito, no estado de São Paulo, em modalidade EAD. Continuando o debate, temos o capítulo chamado de **EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS**, dos autores Eloísa Vilas Bôas Corrêa, José Valdeci Grigoletto Netto e Sonia Mari Shima Barroco, que retratam muito bem a realidade da Educação brasileira no que diz respeito ao acesso igualitário às tecnologias.

Em continuidade, temos acesso ao artigo **EDUCAÇÃO REMOTA E MOVIMENTOS SOCIAIS: O CURSO DE COMUNICAÇÃO POPULAR E REDE SOCIAL DA ENFF DO MST**, redigido por Ramon Rodrigues Ramalho, que nos expõe detalhadamente uma experiência socioeducativa organizada pelos movimentos sociais de maneira remota. Ainda em questão experiencial, temos o capítulo **ENSINAR O “ESSENCIAL” SEM SER O SIMPLES, TAMPOUCO O MÍNIMO OU O POUCO EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, de autoria de Ismar Inácio dos Santos Filho e Maria Nazaré de Oliveira Siqueira, que nos exibem uma reflexão acerca das orientações e discussões realizadas no âmbito da Residência Pedagógica em momento pandêmico.

Encontramo-nos com relatos e discussões que permeiam os caminhos percorridos por profissionais docentes até ao encontro das dificuldades da pandemia do coronavírus, esse caminho é trazido à tona no capítulo **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, produzido pelos autores Yan Vitor Borges, André Luis Fachini de Souza e Anelise Grünfeld de Luca. Indo por uma linha de boas ponderações, encontramos o capítulo **REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO E SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, das autoras Regiane Cardoso

de Andrade e Daniela Paula da Silva Mariano, que propõem uma indagação sobre as melhores formas e metodologias do ensino remoto para garantir uma educação de qualidade e a inclusão extra classe.

Diante de tantos obstáculos, progredimos muito como educadores e como pesquisadores. Isso fica claro ao ler o capítulo **EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**, da autora Raimunda Maria da Cunha Ribeiro, que busca mostrar o debate em torno da temática tecnologias digitais e ensino remoto emergencial no campo da educação superior. No capítulo **O ENSINO REMOTO A PARTIR DA APLICAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL: O DESENVOLVIMENTO LOCAL A PARTIR DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORA**, dos autores Meggie Cecilia de Oliveira Miranda, Rafael Castilho Moreira Guedes e Pablo Murta Baião Albino, propõem a importância dos jogos de empresas aliado ao ciclo de aprendizagem vivencial (CAV) como método para efetivar o potencial de ensino dos jogos.

Sabendo do protagonismo docente durante essa situação, agindo como um verdadeiro herói em momento de tamanha disrupção, podemos apreciar o capítulo **OLHARES DOCENTE/DISCENTES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO**, dos autores Márcio Roberto Teixeira Costa, Marcos André Marques dos Santos e Edvaldo Costa Rodrigues, os quais aportam pontualmente que a relação professor-estudante é imprescindível à prática educativa. Nesse caminhar elucidativo *Hic et Nunc*, podemos observar as boas análises feitas pelo capítulo **ENSINO DE GEOGRAFIA, PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS APLICADAS NA ESCOLA MUNDO MÁGICO, EM SÃO LUÍS-MA**, proposto pelos autores Francisco de Oliveira Viana e Iris Maria Ribeiro Porto, que enfatizam fortemente a importância da ludicidade no ensino de geografia, sobretudo em tempos de pandêmicos em um ensino hibridizado.

Estando ciente de toda evolução tecnológica, o professor precisa se reinventar, fazer uso de Metodologias Ativas. Neste mote, o capítulo **UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO A PLATAFORMA WORDWALL COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO**

DE TABELA PERIÓDICA E LIGAÇÕES QUÍMICAS, desenvolvido por Rayanne Cristina da Silva Santos, André Soares Serrano da Silva e Marcelo Monteiro Marques, demonstra uma excelente forma de ensinar uma disciplina de forma chamativa e gamificada. Em paralelo, podemos apreciar o capítulo PRINCÍPIOS DE MICROLEARNING EM ALGUNS GESTOS DIDÁTICOS EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, dos autores Ismar Inácio dos Santos Filho e Maria Izânjila da Silva, que abordam a utilização de leituras expressas, visando estabelecer um método que facilite o aprendizado e estimule a prática e o hábito de ler.

Os estudos acerca do indivíduo e de suas ações são de extrema importância para o desenvolvimento de novas tecnologias, nesse intuito temos o capítulo NEUROEDUCAÇÃO E PSICOLOGIA POSITIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROGRAMA PERMA MUSICAL, da autora Crismarie Casper Hackenberg, que nos mostra um diálogo entre os campos da música, das neurociências e dos estudos sobre bem-estar subjetivo na última década. Ainda nesse pensamento, temos o capítulo DESAFIOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS DA LIGA ACADÊMICA DE CARDIOLOGIA E CIRURGIA CARDÍACA EM MEIO À PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, dos autores Mário Augusto Cray da Costa, Ana Carolina Mello Fontoura de Souza e Luiz Henrique Vargas de Andrade, que relatam sobre os desafios gerados pela situação pandêmica e as muitas soluções e possibilidades de melhoria do processo educacional tradicional.

A prática pedagógica e as soluções criativas não poderiam ficar de fora desta obra, sendo vista no capítulo BOLETINS INFORMATIVOS SOBRE COVID-19 SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ, das autoras Ana Claudia Ramos Sacramento, Anna Julia Lima Rozado e Debora de Oliveira Assumpção Silva, que mostraram formas inventivas de produzir materiais didáticos com diferentes temáticas a fim de ajudar nas aulas de Geografia. Vemos, também, no capítulo OS PRINCIPAIS IMPACTOS DA COVID-19 NO NÍVEL DE EMPREGO FORMAL E INFORMAL NA ECONOMIA BRASILEIRA, dos autores Abraão Cavalcante Lima e Gizeli Fermino Coelho, que tem o intuito de avaliar os impactos imediatos da pandemia da COVID-19, seus efeitos no nível de emprego formal e informal da economia brasileira. No capítulo A EXPERIÊNCIA DO DESEJO DE SABER EM TEMPOS DE

PANDEMIA, da autora Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz apresenta as mudanças que a Covid-19 trouxe às pesquisas em geral proporcionando novas reflexões epistemológicas diante das ciências educacionais.

Terminamos o livro com o capítulo intitulado A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DURANTE A PANDEMIA, em que trazemos um panorama acerca da utilização das metodologias ativas para o ensino de filosofia, visando a autonomia e a liberdade de reflexão, principalmente durante os tempos pandêmicos em que estamos inseridos. Nosso pensamento inicial, ao elaborar de modo conversacional e a muitas mãos esta obra, é que ela valha de fonte de inspiração e alento nesse período em que passamos.

Saudações cordiais,

Tiago Eurico de Lacerda e Raul Greco Junior

SILÊNCIO E ISOLAMENTO: O ENSINO REMOTO PARA ALUNOS SURDOS DURANTE A PANDEMIA

Marlene Barbosa de Freitas Reis¹
Lívia Silveira do Carmo²

INTRODUÇÃO

Como será que as pessoas reagiriam se a dois anos atrás dissessem a elas que um vírus com alto poder de disseminação e de alta letalidade se espalharia pelo mundo e mudaria o curso da história? Com toda certeza muitos não acreditariam, zombariam de quem fez a previsão ou até mesmo não dariam a importância devida.

Porém em março de dois mil e vinte o mundo passou a viver essa difícil realidade quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), dispondo do conhecimento de que já circulava pelo mundo um novo vírus, elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2) (OPAS, 2020a).

Todos os setores precisaram se adaptar, os órgãos de saúde de cada país determinaram o que seria possível fazer para evitar a disseminação rápida do vírus, e um dos setores que primeiro decreta o afastamento social foi a educação, que sem tempo hábil para um preparo adequado ou condições de haver organização pedagógica determina a suspensão das aulas presenciais.

Compreender, no entanto, essa nova realidade pandêmica dentro da esfera educacional, é a mola propulsora deste trabalho, que com ênfase nos alunos surdos, aborda como a Rede Estadual de Educação de Goiás se adaptou e passou a ofertar o ensino remoto, também chamado de REANP- Regime Especial de Aulas Não Presenciais. Após essas inferências, o texto aborda quais

¹ Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento (Universidade do Porto, Portugal). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Professora titular (UEG). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

² Mestranda em Educação, Linguagens e Tecnologias (UEG). Docente (SEDUC-GO). CV: <http://lattes.cnpq.br/7629791974537156>

os documentos que decretaram esse ensino remoto e o processo de aprendizagem durante a pandemia na rede básica estadual em Goiás.

Para tanto, utilizamos como referencial teórico autores como Silva (2012); Guerra (2016); Kassar (2011); Sassaki (1997); Mantoan (2003); Souza (2020); Carvalho (1999); Reis (2013); Skliar (1999) que discutem o tema em questão e fundamentam o estudo.

A fim de melhor situar o leitor, este texto está estruturado, além da introdução, em três seções que se complementam, sendo: i) Inclusão de alunos surdos e o ensino remoto; ii) regime de aulas não presenciais – o ‘REANP’ no Estado de Goiás e iii) as considerações.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E O ENSINO REMOTO

Ao longo da história, a sociedade vem passando por fases diversas no que tange a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente no ambiente escolar. Silva (2012) explana que a história da educação especial no Brasil teve início após 1850, pois antes disso as pessoas que tivessem algum tipo de deficiência sofriam com o abandono e não tinham o cuidado e a atenção necessários ao seu desenvolvimento. A educação das pessoas com deficiência era oferecida em instituições especializadas, que muitas vezes tinham alguma ligação com instituições psiquiátricas, promovendo assim a segregação dentro da sociedade.

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência denota ao período do Império, conforme mostra Silva (2012) teve início com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), os dois localizados na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do Império. É somente após a década de 1960 que ocorre um aumento significativo das instituições especializadas de ensino para pessoas com deficiência, no entanto não há uma mudança efetiva nas estruturas da educação, para que de fato pudesse levar a uma mudança na exclusão já existente.

Guerra (2016) explica que é somente a partir da segunda metade do século XX que se pode verdadeiramente observar mudanças nas políticas voltadas à educação inclusiva. No ano de 1961 é apontado na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação a inserção do direito das pessoas com deficiência ao ensino, preferencialmente no sistema regular, sendo considerado um início da integração escolar, porém são criadas as classes especiais, dentro das escolas comuns, e inaugura-se um sistema de educação: Escola Especial- Classe Especial- Classe Comum e entendia-se que dessa forma o aluno “avançaria” até chegar à Classe Comum, o que quase nunca acontecia. A ideia caminhava, porém ainda haveria de se traçar um longo caminho nas leis que competem ao Ensino Especial.

A partir da década de 1970 pôde-se observar um grande avanço na legislação brasileira no que tange a Educação Inclusiva, pois políticas públicas foram criadas, especificamente para alunos com deficiência e aconteceram diversos movimentos e convenções sobre este aspecto. Segundo Kassir (2011), o Brasil participou no ano de 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien - Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação.

A Unesco (1994) publicou a Declaração de Salamanca, que pode ser considerado um marco e o divisor de águas para a Educação Especial. O documento foi publicado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho do ano acima citado. Este documento, no qual o Brasil é signatário, reiterou o compromisso já firmado anteriormente na Educação para Todos e reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para pessoas com necessidades educativas especiais.

Ainda sob a ótica deste documento, é proclamado que:

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994. p. 2).

A partir dessas discussões, no ano de 2006 é realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tornando-se referência e consequentemente desempenhado um papel fundamental na criação de políticas públicas educacionais mais eficientes. Segundo Conceição e Mendes (2020) esta convenção elucida que as pessoas com deficiência não devem ser suprimidas do sistema educacional sob a justificativa de serem deficientes e ao contrário, o ensino deve ser oferecido em condições iguais com os outros alunos, de maneira que possam conviver com toda comunidade escolar sem restrições.

Após a realização da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, o Brasil acompanha a elaboração de Planos Nacionais de Educação específicos para a inclusão, e a partir de mudanças significativas iniciadas com as conferências internacionais é que culminaram em alterações importantes na legislação brasileira, fazendo com isso que alguns estudiosos voltem suas pesquisas para a temática da Educação Inclusiva.

Sassaki (1997) salienta que em uma inclusão de verdade quem de fato deve ser modificada é a sociedade para que possa incluir todas as pessoas. É preciso que a sociedade seja capaz de atender às necessidades primordiais de seus membros. O autor ainda destaca que é dever da sociedade fornecer espaços adequados para que ocorra a inclusão e com isso haverá igualdade de oportunidade para todos, sem distinções. Para ele, a inclusão envolve processos de mudanças em uma totalidade de pessoas e é um trabalho longo e desafiador.

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade atravessou caminhos fatigantes, principalmente no que diz respeito à integração no sistema educacional. Para Mantoan (2003) a educação vem se sobrecarregando com as formalidades racionais e têm-se dividido em burocracias, grades curriculares e diversos outros tipos de serviços. A inclusão vem, portanto, modificar esse paradigma educacional,

rompendo com essa estrutura organizacional e passando a ser uma saída para que a escola possa fluir e integrar os estudantes com deficiência.

Conforme alega Souza (2020), atualmente a sociedade passa por um momento transitório no qual a autora diz estar havendo uma superação de forma gradativa da discriminação e do isolamento que as pessoas com deficiência sofreram ao longo do tempo. Ela comenta que a inclusão passou a ser percebida como um princípio de equidade.

Dessa forma “os movimentos históricos marcados pela exclusão e segregação das pessoas portadoras de deficiência têm sido substituídos por propostas inclusivas” (CARVALHO, 1999, p. 18-19). Ainda de acordo com a autora, em vez da perspectiva tradicional comumente adotada, no qual as pessoas com deficiência eram vistas como responsáveis por seus fracassos e conquistas, atualmente compreende-se que a deficiência é um reflexo das condições culturais, econômicas e ambientais que a provocam e a mantêm nos indivíduos.

Nesse viés é compreensível que:

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. É preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional. (REIS, 2013, p. 80)

Todavia para o aluno com surdez, a inclusão escolar e o processo de ensino aprendizagem passa por desafios diferentes dos demais alunos sem nenhuma deficiência, com isso o “modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura e sua comunidade” (SKLIAR, 1999, p. 18).

Para Lacerda (2006) os estudantes surdos muitas vezes apresentam déficits na aprendizagem com relação aos outros estudantes e com o conhecimento ífero do que seria previsto para a sua escolarização. Dessa forma surge a necessidade de que haja propostas educacionais que atendam a contento às

necessidades desses alunos e que favoreça o desenvolvimento efetivo de todas as suas capacidades.

Seguindo esses pressupostos, barreiras precisaram ser transpostas com o ensino remoto que foi instituído na pandemia, havendo a necessidade imediata de ser adaptado para todos os alunos, inclusive para os alunos surdos. Estes alunos, que buscam estar incluídos no processo educacional, mais uma vez estiveram relegados ao silêncio nesta fase de adaptação ao novo modelo instituído.

Para Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020), frente a todas as medidas tomadas com o ensino remoto, os órgãos competentes não deram importância para pontos como: a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos surdos. Com isso a exclusão desses alunos se tornou um agravante frente a esta pandemia, pois, o ensino remoto ofertado não chegou para esse público da educação nem próximo ao que de fato deveria ter acontecido.

Nesse sentido, fica evidente que o ensino inclusivo precisa ser repensado neste cenário, pois conforme afirmam Santos e Reis (2016) é primordial que as escolas desenvolvam suas atividades baseadas na heterogeneidade e primando pela particularidade individual de cada aluno para que assim a educação se faça realmente inclusiva.

Dessa forma, com a pandemia ainda em curso e sem uma perspectiva real para o fim, a educação caminha a passos lentos no processo de implementação do que de fato seria o ensino remoto com alguma eficácia, medidas paliativas tomadas nesse percurso ainda apresentarão suas problemáticas a longo prazo pois como afirmam Moreira *et.al.* (2020) é de conhecimento que, as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, gerando desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação.

REGIME DE AULAS NÃO PRESENCIAIS - O 'REANP' NO ESTADO DE GOIÁS

Quando em 11 de março a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia pela infecção do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), foi preciso que quase imediatamente diversos segmentos na sociedade se adaptassem a essa nova realidade, e como todas as informações ainda eram novas e requeriam estudos, foi determinado pelos órgãos de saúde que o iso-

lamento social e o afastamento das funções presenciais seria um ponto inicial para evitar a disseminação do vírus. E com a educação não pôde ser de outra forma, não houve um tempo hábil para a adaptação e muito menos um preparo emocional ou pedagógico para o que estaria por vir.

Estudos disponíveis evidenciam que o vírus causador da COVID-19 poderia se espalhar por contato direto, indireto ou próximo com pessoas infectadas através de secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias. Em conta dessas descobertas ainda em estudo, foi necessário o afastamento social em caráter de urgência, e segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, um dos meios viáveis para evitar a transmissão é lavar as mãos com frequência, cobrir a boca ao tossir e espirrar, uso de máscaras e manter distanciamento físico a um metro ou mais de distância (OPAS, 2020b).

Com essas informações divulgadas, em quinze de março de 2020 foi emitida uma Nota Técnica pela Secretaria Estadual de Saúde de Goiás em consonância com a Secretaria Estadual de Educação que orientava a suspensão das aulas presenciais por quinze dias, instituindo o ensino remoto como meio de continuar havendo aulas em todo o estado (GOIÁS, 2020a). No entanto, devido ao agravamento e avanço da pandemia as aulas presenciais na rede pública estadual de ensino em Goiás seguem suspensas até o presente momento.

Em conformidade com essas orientações, o CEE-GO (Conselho Estadual de Educação de Goiás) determinou a suspensão das aulas presenciais em toda a rede de ensino no Estado de Goiás, seja pública ou privada, do Ensino Infantil ao Superior e ficando instituído o regime especial de aulas remotas como medida preventiva de disseminação da doença.

Com a Resolução 02/2020 fica proibido a ida de alunos e professores presencialmente nas escolas, devendo então, sob orientação pedagógica das Unidades de Ensino, o professor preparar material que fosse voltado para cada etapa e modalidade de ensino, organizando-se e utilizando-se de plataformas virtuais e redes sociais que estivessem disponíveis para que os alunos tivessem acesso as aulas remotamente. Fica, portanto então, instituído no Estado de Goiás o REANP- Regime Especial de Aulas Não Presenciais, que respaldado na Resolução acima citada, foi-se protelando e perdura até o momento atual (GOIÁS, 2020b).

Compreendendo a problemática instituída, porém sem uma solução mais viável, o ensino remoto com aulas síncronas ou assíncronas tem perdurado na educação pública goiana. Entretanto, somente em maio de 2020 é que se emitiu uma nota explicativa do CEE no que versa a Educação Especial, e na qual estão inseridos os alunos surdos.

A Nota Explicativa Nº 5/2020 COCP-CEE-1841 que versa sobre o REANP para os alunos atendidos na Educação Especial, embasa que as Unidades de Ensino devem proporcionar alternativas viáveis para cada caso individual dos alunos e garantindo a eles aprendizado e motivação para que possam realizar as atividades pedagógicas que foram propostas remotamente, buscando com isso a garantia de acessibilidade e respostas educacionais de qualidade.

Entretanto a parte do documento em questão que trata dos alunos surdos em tempos de pandemia e isolamento social provocados pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), diz que os ambientes virtuais que são usados como estratégia neste período, são primordiais que sejam acessíveis para todos os alunos e em específico para os estudantes surdos, e que haja a acessibilidade da língua de sinais e orienta ainda que sejam disponibilizados tradutores e intérpretes de libras, de guias-intérpretes e de profissionais especializados (GOIÁS, 2020c).

Isso evidencia que, mesmo com a pandemia em curso, é direito dos alunos surdos ter acesso à educação de qualidade, assegurando a eles uma educação plena. O direito à educação, independentemente de qualquer eventualidade que possa acontecer, é assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão Nº13.146/2015, no qual o Capítulo IV em seu Art. 27 apresenta a seguinte implicação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Compreendemos que faltam ainda estudos acadêmicos que demonstrem de fato os efeitos positivos e negativos na educação remota para os alunos surdos, assim como compreender de que modo todas as emoções vivenciadas nesse momento pandêmico afetaram o sócio emocional dos alunos que estão inseridos

nessa realidade atual. Pois, conforme bem observaram Shimazaki; Menegassi; Fellini (2020), não se pode afirmar que o ensino remoto é falho, no entanto com a adoção desse modelo há uma precarização da oferta dos conhecimentos e com isso uma dificuldade a ser ainda superada, em especial pelos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES

Com um mundo reaprendendo as relações e interações sociais após a devastadora pandemia da COVID-19, a educação precisou se reinventar a cada dia, a cada percalço e a cada aula ministrada remotamente. Discutir a educação em seu momento mais difícil se faz tão necessário quanto ao reaprender as técnicas pedagógicas com as tecnologias existentes. Os personagens principais desse palco educacional são os alunos, que vivenciam dia após dia as dificuldades impostas. Mas tão necessário nessas discussões é dar visibilidade que até então não havia, é ouvir realmente as vivências e angústias dos alunos surdos nessa realidade pandêmica.

O Estado de Goiás foi um dos pioneiros no Brasil ao decretar o ensino remoto, não havendo tempo hábil para uma preparação que melhor atendesse aos alunos. No que concerne à Educação Especial, em específico a educação de alunos surdos, o Estado e a SEDUC (Secretaria de Educação) tem um longo caminho a percorrer, precisando de fato ouvir os mais interessados nesse percurso: os alunos.

Por fim, discutir as implicações que a pandemia e o efeito que causou no ensino de alunos surdos, ainda demandará estudos mais aprofundados na área, em especial no Estado de Goiás, estudos estes que possam demonstrar os efeitos reais do isolamento social e o afastamento da sala de aula neste período que já dura mais de um ano.

Assim, entender que trata o documento norteador da Educação Inclusiva e o que de fato está acontecendo no universo do ensino remoto existe aí um abismo real que os separa. Reconhecer que precisa haver estudos e de fato realizá-los é o grande desafio para próximos estudos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI) Nº 13.146 de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146 Acesso em: 04 jun. de 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial, tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília, DF. MEC, 1999. p. 17- 26.

CONCEIÇÃO, L.H.P; MENDES, R.H. Histórico da Educação Inclusiva. In: **Educação Inclusiva na Prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. MENDES, Rodrigo Hubner (org.) São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 45- 56.

GOVERNO DE GOIÁS. Secretaria estadual de saúde. Nota técnica, nº 1, 15 de março de 2020, Ismael Alexandrino Junior. **NOTA TÉCNICA SES-GO -**: GAB- 03076, Goiânia, Goiás, ano 2020, p. 1-3, 15 mar. 2020. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/notatecnica.pdf. Acesso em: 3 jun 2021.a

GOVERNO DE GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020. **RESOLUÇÃO 02/2020 – SOBRE O REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NO SISTEMA EDUCATIVO DO ESTADO DE GOIÁS, COMO MEDIDA PREVENTIVA À DISSEMINAÇÃO DO COVID-19**: GAB- 03076, Goiânia, Goiás, ano 2020, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/> Acesso em: 3 jun 2021.b

GOVERNO DE GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. NOTA EXPLICATIVA Nº 5 / 2020 COCP - CEE- 18461. **REANP – EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Goiânia, Goiás, ano 2020, p. 1-7, 22 maio 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/CONFIRA-AQUI-A-NOTA-EXPLICATIVAEDUCA>. Acesso em: 1 jun. 2021.c

GUERRA, Gleidis Roberta. **Deficiência Auditiva**. Valinhos: 2016.

KASSAR, M. D. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 61-79, set./2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Acesso em: 03 jun. 2021

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, ed. 69, p. 163-184, mai/ago 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/261>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Êgler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 14-30.

MOREIRA, José Antônio Marques *et al.* Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan/abr 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 11 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em 02 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção.** 9 de julho de 2020b. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472>. Acesso em 4 de jun. de 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A Formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Travessias**, [s. l.], v. 10, n. 27, ed. 02, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, ano 2020, v. 15, ed. e2015476, p. 1-14, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860077> Acesso em: 4 jun. 2021.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás.** Curitiba: CRV, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 3 jun. 2021.

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ellen Nogueira Rodrigues³

INTRODUÇÃO

A situação pandêmica causada pela COVID-19 transformou de forma severa e exponencial os padrões de vida da população mundial no âmbito social, cultural, educacional e econômico. A adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornou-se imperativa em diversos setores e esferas do cotidiano, bem como no modelo de ensino emergencial. O inesperado isolamento social em decorrência da pandemia e a suspensão das escolas em 189 países, atingindo 98,5% dos estudantes a nível global, impulsionou o ensino emergencial online e as plataformas de aprendizagem digital, como medidas provisórias para os sistemas educacionais ao redor do mundo (UNESCO, 2020). Diante deste cenário de excepcionalidade, os gestores e educadores tiveram que encarar mudanças abruptas em suas práticas pedagógicas presenciais para o que, aparentemente, se assemelha à instrução online, mas que, de fato, representa uma solução temporária para o processo de aprendizagem em termos de ensino remoto emergencial.

Diferentemente do ensino remoto, o ensino online tem um processo de design instrucional permeado por etapas de planejamento e aplicação sistemática, bem como um ecossistema de suporte ao aluno. Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020) alegam que essa modalidade de ensino tem um planejamento sistemático das ações e de suporte para os diferentes tipos de interação entre os participantes no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esse processo de design articulado se encontra ausente na maioria dos casos na adaptação para o ensino emergencial (HODGES, MOORE, LOCKEE, TRUST e BOND,

³ Doutora em Educação (AU - Estados Unidos). Docente do Mestrado Profissional em Educação do UNASP. CV: <http://lattes.cnpq.br/5748767142374953>

2020). Portanto, o ensino remoto é um modelo instrucional temporário, como alternativa ao ensino presencial, devido às circunstâncias e os problemas imediatos da crise mundial (RIGGS, 2020; BOZOKURT e SHARMA, 2020).

O ensino remoto emergencial requereu da comunidade educacional a adaptação, a ressignificação e o enfrentamento de diversas situações, tais como a ausência do relacionamento presencial de alunos e professores, a necessidade de maior autonomia dos alunos na aprendizagem e dos pais coadunarem o trabalho e o estudo dos filhos, bem como a complexa realidade de sobrecarga de trabalho dos educadores. Com as mudanças e transformações no ensino causadas pelo estado de emergência é imperativo compreender as vivências, os desafios e aprendizagens dos professores e alunos ao adaptarem-se às novas configurações de ensino-aprendizagem, assim como os fatores que contribuem para a efetividade do acesso à educação na pandemia. Portanto, este capítulo objetiva descrever e analisar as percepções dos educadores e dos alunos na literatura educacional no contexto pandêmico.

METODOLOGIA

Para compreender e analisar as percepções dos educadores e dos alunos na pandemia foi adotada a estratégia de revisão de literatura de estudos nacionais e internacionais publicados acerca da temática. O estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, ao buscar explorar as avaliações, experiências e percepções dos atores envolvidos no ensino emergencial no contexto pandêmico (MINAYO, 2012). Para tanto, empreendeu-se busca avançada no *Google Acadêmico* e no portal *Scientific Electronic Libray Online (SciELO)*, com as seguintes combinações em português e inglês: “Covid-19 AND ensino remoto”, “pandemia AND ensino remoto”, “coronavírus AND ensino remoto”. O levantamento indicou 45 produtos da literatura educacional na pandemia. Com base na leitura dos resumos, 10 estudos brasileiros e outros 15 estudos internacionais foram selecionados, tendo em vista os objetivos dessa pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos aqui a apresentação dos resultados encontrados na análise da literatura educacional pandêmica, organizados por quatro categorias principais

encontradas nos trabalhos selecionados: (1) os desafios e adaptações dos professores no ensino remoto; (2) os desafios e adaptações dos alunos no ensino remoto; (3) os aspectos de inclusão e a educação no cenário pandêmico; e (4) a pedagogia do cuidado e abordagens humanísticas na prática pedagógica dos professores.

OS DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DOS PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

A mudança abrupta dos sistemas escolares para o ensino remoto emergencial trouxe diversos desafios aos educadores relacionados à competência e habilidade tecnológica, a aplicação de metodologias embasadas pelo ensino online e as estratégias de engajamento e prontidão ao fornecer feedback aos alunos. Dentre os artigos internacionais e nacionais analisados sobre o impacto e a percepção dos educadores com o ensino remoto emergencial, duas temáticas principais emergiram: (1) as adaptações e a adoção da tecnologia pelos professores e (2) a socialização e interação na sala de aula online.

As Adaptações e a Adoção da Tecnologia pelos Professores

Diversos trabalhos buscam analisar a transição dos educadores ao encaram os recursos tecnológicos em um curto espaço de tempo. As pesquisas enfatizam a adaptação e a adoção das tecnologias digitais pelos professores, que em grande medida responderam de forma rápida e positiva à revolução tecnológica no setor educacional. Embora a resistência e a inércia sejam regularmente fatores impeditivos para o uso e a inserção da tecnologia na sala de aula, o estudo de Livari, Sharma e Ventä-Olkkonen (2020) com alunos e professores da escola básica da Finlândia e da Índia indicaram maiores índices de inserção, aceitação e persistência pelos professores quanto ao ensino mediado pela tecnologia. O estudo ressalta a atitude de resiliência, de transformação comportamental e de rápida aceitação dos educadores com relação aos recursos tecnológicos e as plataformas digitais.

No entanto, os estudos da educação na pandemia enfatizam preponderantemente a ausência de preparo dos professores para o uso da tecnologia nas aulas online. Com o objetivo de compreender as experiências dos professores durante a crise, Whallen (2020) aplicou questionários com 325 educadores

do ensino básico, fundamental e médio em diversos países. O trabalho revela a falta de preparo e treinamento para a construção de um design instrucional online de qualidade, o que causou barreiras e estresse adicionais para o ensino-aprendizagem remoto.

A literatura também retrata os desafios dos educadores e a sobrecarga de trabalho com o planejamento e preparo de atividades, bem como com a atenção individualizada aos pais e alunos. Segundo Tonelli e Furlan (2021), no contexto brasileiro, a exaustão e sobrecarga dos educadores ocorreu especialmente quando eles foram inesperadamente obrigados a repensar seus processos de trabalho. O excesso de demandas do ensino remoto sobrevém não apenas com a integração das plataformas digitais, mas por conta da construção de atividades individualizadas, nas quais há a necessidade de antever as dificuldades dos alunos e as restrições do ambiente online (YATES, STARKEY, EGERTON e FLUEGGEN, 2020). Além disso, os professores relatam a sobrecarga e o declínio de seu bem-estar na tentativa de criar redes de apoio e comunicação com os pais e alunos, por meio de mensagens instantâneas, redes de suporte online, grupos de chat, etc. (BOZOKURT e SHARMA, 2020). De fato, a pandemia obrigou os educadores não apenas a adotarem aplicativos digitais e recursos tecnológicos, mas acima de tudo possibilitou uma (re)análise das atividades, que requerem instruções individualizadas e colaborativas entre os alunos.

A Socialização e Interação na Sala de Aula Online

A literatura acerca da educação em tempos de pandemia aponta a preocupação dos professores com o uso da tecnologia não apenas para se conectarem com os alunos, mas para o devido engajamento deles no ensino e aprendizagem online (EWING e COOPER, 2021). Ao lidarem com os impasses técnicos das plataformas digitais, os professores avaliam o engajamento dos alunos como prioridade na sala de aula online, ao darem menos importância ao currículo e o conteúdo (EWING e COOPER, 2021; LIVARI, SHARMA e VENTÄ-OLKKONEN, 2020). Por sua vez, os professores se deparam com a ausência de estratégias imediatas que permitam ultrapassar o enfoque conteudista do ensino emergencial. Com isso, os educadores tendem a reduzir o engajamento dos alunos, a presença e o monitoramento comportamental (TONELLI e FURLAN, 2021).

O engajamento significativo dos alunos no ensino online é complexo e compreende aspectos relacionados “à dimensão social, cognitiva e a presença do professor e os discursos que sustentam a interação” (EWING e COOPER, 2021, p. 2). As pesquisas do ensino a distância enfatizam a presença do professor como fator crucial para o engajamento e conectividade dos alunos (GARRISON, 2003). A presença do professor se relaciona com a construção de um modelo curricular e instrucional que possibilite a experiência educacional reflexiva, a comunicação aberta entre o professor e alunos, bem como a expressão de afetividade no ambiente online. Nesta perspectiva, a presença do professor é articulada com a presença social e cognitiva (WILLIAMS e CORWITH, 2021). Quando os educadores demonstram o quão acessíveis e investidos estão no desenvolvimento acadêmico e no bem-estar socioemocional dos alunos, isso passa a inibir o anonimato e a falta de responsabilização no ambiente online. Portanto, o contexto pandêmico evidenciou a necessidade de articular, a nível do desenho instrucional e nas práticas pedagógicas, a interação e o engajamento dos alunos, uma maior abertura para a comunicação entre professores e alunos, assim como formas individualizadas de atenção e cuidado pelos professores (EWING e COOPER, 2021; WILLIAMS e CORWITH, 2021). Na seção abaixo abordaremos a análise dos artigos relacionados à percepção dos alunos quanto a educação no contexto pandêmico.

OS DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DOS ALUNOS NO ENSINO REMOTO

Os estudos sobre o impacto do ensino remoto nos estudantes indicam a restrição do ambiente online para a interação, a comunicação e o acompanhamento do professor. Além disso, há um crescente impacto psicológico negativo nos alunos devido à crise pandêmica e a experiência educacional remota. Com o isolamento social, são diversos os desafios dos alunos, principalmente na falta de proximidade com os colegas, ao carecerem de incentivos para a interação física e a participação no ambiente virtual (XIAO e LI, 2020). Em grande parte dos artigos analisados, os alunos apontam a falta de supervisão e acompanhamento dos professores em seu processo de aprendizagem.

O estudo *Iniciativas Transformativas da Educação em Engenharia* da Universidade da Geórgia indica o impacto negativo das interações e sociabilidade com os professores no ambiente online. Os alunos reportam a ausência de acompanhamento, comunicação e feedback dos professores em seu processo de aprendizagem (MEANS e NEISLER, 2020). Além disso, os estudantes comentam a restrição do ambiente online para a participação efetiva, ao desconhecerem o momento certo para levantarem uma questão e comentarem algo que colabore com a discussão. A restrição do ambiente para a participação do aluno pode interferir na coesão e dinâmica interacional do grupo. Por isso, os pesquisadores advogam uma pedagogia mais flexível, humanizada e voltada para o cuidado, a fim de promover maior acessibilidade, socialização e comunicação no ambiente online (MEANS e NEISLER, 2020).

No Brasil, o trabalho de Médici, Tatto e Leão (2020) apresenta as percepções de estudantes mato-grossenses do ensino médio na rede pública e privada quanto aos desafios enfrentados no decorrer do ensino remoto. Os resultados evidenciam a desvalorização do ensino online pelos estudantes da escola pública. Em geral, eles criticam a falta de acompanhamento e interação dos professores. Já os alunos da escola particular se identificam com o ensino remoto, ao mesmo tempo que reconhecem a ausência de maior interação e trocas entre o professor e os alunos.

Na maioria dos trabalhos selecionados para a análise, os alunos explicitam as condições restritivas do ensino remoto quanto à interação, o engajamento, a socialização e o acompanhamento significativo dos professores. Outrossim, foi possível constatar nos artigos analisados a recorrência de perspectivas de inclusão e acesso à tecnologia na comunidade educacional.

A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DAS TECNOLOGIAS POR PROFESSORES E ALUNOS

A crise afetou diversas esferas da vida dos estudantes relacionados a organização familiar, ao trabalho, a sociabilidade e a saúde mental, que interagem com desigualdades pré-existentes como o status socioeconômico, etnicidade, geografia e a educação (BLUNDELL, DIAS, JOYCE e XU, 2020). Consequentemente, o remodelamento emergencial das práticas educacionais remotas expôs

a falta de equidade e acesso aos recursos digitais que exacerbam as desigualdades educacionais existentes (UNESCO, 2020). Diversos autores questionam as formas de desigualdade perpetuada pela tecnologia e o ensino emergencial ao recorrerem ao conceito de divisão digital (BENNETT e MATON, 2010; SCULLY, LEHANE e SCULLY, 2021).

O conceito de divisão digital, inicialmente, evidenciava o acesso ou não dos alunos e professores à tecnologia, a fim de incentivar a acessibilidade aos meios digitais. No entanto, apenas o acesso a tecnologia inviabilizava o reconhecimento de complexas nuances da inclusão digital correlacionada a proficiência e ao letramento digital, ao uso da tecnologia, ao engajamento e os contextos culturais e sociais. Com a pandemia, a substituição da educação presencial pela educação remota emergencial acelerou estratégias e políticas públicas de inclusão digital a comunidades socioeconomicamente vulneráveis.

A literatura aponta a disparidade social e econômica quanto ao acesso a eletricidade, a infraestrutura da internet e aparelhos digitais, sobretudo nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, bem como nas áreas rurais (BOZKURT et al., 2020; SCULLY, LEHANE e SCULLY 2021). Os dados de 2019 demonstram que 39.6% dos africanos possuem internet em comparação com 87.7% dos europeus e 95% dos norte americanos (BOZKURT et al., 2020). Consequentemente, os alunos de grupos socioeconômicos vulneráveis enfrentam barreiras de acesso a software, a internet, de suporte tecnológico e de competências para autonomia no uso da tecnologia.

Com a situação emergencial, muitas iniciativas como o uso de rádios e programas foram implementadas nas áreas rurais e de baixa renda, todavia essas estratégias acabam por reforçar as diferenças e desigualdades de acesso a tecnologia (BELAY, 2020). Por outro lado, Khlaif, Salha, Affounh, Rashed e Elkimishy (2020) descreve a criação de centros comunitários como uma iniciativa inovadora para o acesso de alunos vulneráveis ao ensino remoto. Outros recursos tecnológicos também foram indicados na literatura como, bibliotecas online, guias, recursos, vídeos e canais online para viabilizar a continuação do processo educacional (BASILAIA e KYAYADZE, 2020).

Além dos recursos da teleconferência (e.g. Moodle, Canvas, Blackboard, Edmodo, Google Classroom, etc.), as pesquisas relatam a transmissão ao vivo

ou site de redes sociais (e.g. Facebook Live, Instagram Live, etc), bem como a entrega de laptops para a continuidade do ensino (BOZKURT, 2020). No Brasil, os estudos acerca da inclusão e acessibilidade digital enfocam principalmente em pesquisas que visam diretrizes para a construção de políticas públicas equitativas. Cavalcante, Komatsu, Filho e Cardoso (2000) por meio de modelos probabilísticos indicam os aspectos determinantes para o acesso à internet e os alunos mais expostos aos efeitos negativos da pandemia. A partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os resultados sugerem que alunos de instituições públicas do ensino fundamental, médio e superior, de grupos socioeconômicos em desvantagem e de estados com pior desempenho nos testes padronizados possuem menores condições de continuarem seus estudos durante a pandemia.

A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018, Arruda (2020) destaca a ausência de dados do acesso a equipamentos e da internet pelos estudantes, bem como defende o redimensionamento de recursos educacionais para a universalização das políticas nacionais de acesso e equidade de recursos tecnológicos. Por outro lado, o estudo de Silva e Souza (2020) evidencia diversas práticas e iniciativas educacionais que propiciam a educação inclusiva e igualitária nos tempos de crise. Esse é o caso, por exemplo, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que disponibilizou acesso gratuito ao acervo da *Cengage Learning*, bem como estabeleceu parceria com emissoras de rádios comunitárias e educativas para oferecer informações e orientações à comunidade. Além disso, houve a transmissão de aulas pela TV aberta e a criação de um canal do YouTube intitulado “Portal da Escola Cuiabana” pela secretaria de Mato Grosso, que auxiliou os professores com treinamentos e formações continuada (CUIABÁ, 2020c).

A fim de contribuir com medidas promissoras para a redução das desigualdades com a volta às aulas presenciais, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) sugerem medidas potenciais como tutorias, avaliação diagnóstica, dever de casa, leitura, ensino estruturado e a garantia de frequência escolar. Os autores mencionam as desvantagens de estratégias que recorram ao aumento do horário escolar e ao uso de tecnologia. Em suma, nos artigos analisados, os pesquisadores evidenciam a necessidade de fomentar políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva e democrática. A inclusão e a equidade na educação emergencial

são perpassados pela aplicação de práticas pedagógicas não dominantes, que visam uma pedagogia do cuidado e do afeto. Essa temática da abordagem do cuidado nas práticas pedagógicas será apresentada na próxima seção.

A PEDAGOGIA DO CUIDADO E ABORDAGENS HUMANÍSTICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

O prolongado confinamento social e a interrupção das aulas presenciais reconfiguraram a sociedade. Há um quadro de alta vulnerabilidade e aumento significativo do negativo impacto psicológico (ansiedade, depressão e estresse) em estudantes universitários no período da crise pandêmica, em comparação com períodos normais (MAIO e DIAS, 2020). Diversos estudos sobre o impacto da pandemia na educação enfatizam práticas educacionais inclusivas, embasadas na pedagogia do cuidado e do afeto, a fim de minorar o impacto psicológico negativo dos estudantes (BOZKURT et al., 2020).

A literatura evidencia o papel preponderante das emoções no fortalecimento do engajamento e da motivação dos alunos, da comunicação, da presença do professor e dos vínculos interpessoais entre o educador e os alunos na experiência online e no uso da tecnologia. A pedagogia do cuidado é uma importante abordagem, especialmente para momentos de crise, pois ela explora “o papel das emoções, especialmente o sentimento de cuidado e de ser cuidado por alguém” (Robinson et al., 2020).

Conforme Bozkurt et al. (2020, p. 4), um modelo instrucional online que cultive o cuidado em tempos de pandemia contempla práticas como “a flexibilidade nos requisitos do conteúdo programático, prontidão, clareza na comunicação, vários pontos de contato, conexões pessoais, reciprocidade de cuidado e um design com práticas de ensino centradas no aluno.” Johnson, Veletsiano e Seaman (2020) ao analisarem o impacto do COVID-19 nas práticas pedagógicas de 897 docentes e gestores demonstram que, 64% dos docentes alteraram testes e tarefas, 46% diminuíram as tarefas requeridas aos alunos e 49% optaram por assinalar se o aluno passou ou não, de forma a revogar a nota exata no diário.

O estudo de Robson, Al-Freih e Kilgore (2020) objetivou abordar, via metodologia fenomenológica, a ética do cuidado no modelo instrucional. À

luz da perspectiva de Noddings (1984) sobre a ética do cuidado, as conclusões destacam os elementos do exemplo, do diálogo, da prática e da confirmação como fatores cruciais nas práticas pedagógicas durante a pandemia e pós-pandemia. Em suma, a prontidão do professor com dúvidas sobre o conteúdo e as tarefas, o compartilhamento de experiências pessoais, o feedback personalizado e a comunicação aberta com os estudantes promovem a presença do professor e a coesão do grupo, que são cruciais para o engajamento e a motivação no ambiente online.

CONSIDERAÇÕES

A situação excepcional da COVID-19 obrigou a comunidade educacional a alterar drasticamente suas práticas educativas com o uso de recursos tecnológicos e plataformas digitais no ensino remoto emergencial. Os artigos analisados indicam a atitude de resiliência e persistência dos professores com a adoção das tecnologias digitais. No entanto, os professores carecem de competências e estratégias para a construção de um design instrucional e práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo conteudista. Os docentes reconhecem as restrições do ambiente online quanto ao engajamento dos alunos, mas carecem de estratégias e saberes que fortaleça a presença do professor para maior interação e socialização. A presença do professor ocorre por meio de uma experiência educacional de abertura ao diálogo, a co-construção de conhecimento, bem como a expressão afetividade por parte dos professores.

De fato, os professores se depararam com diversas demandas educacionais, e emocionais, ao serem obrigados a repensar seus processos de trabalho. Em geral, grande parte da sobrecarga de trabalho recai no planejamento e preparo de atividades, onde os educadores ganharam um novo ímpeto para instrumentalizarem suas práticas de ensino. Embora os professores busquem a elaboração de atividades mais individualizadas, menos atenção foi concedida ao design instrucional e uma abordagem pedagógica com planejamento sistemático das ações para o engajamento e interação dos professores com os alunos. Consequentemente, os alunos apontam a restrição do ambiente online para a interação e o acompanhamento do professor em seu processo educacional. Nesse sentido, os alunos sentem-se deslocados no ambiente online ao desconhecem

o momento oportuno para a participação, o que evidencia o papel do professor para articular a colaboração e interação dos alunos.

Os artigos analisados indicam a recorrência de perspectivas de inclusão e acesso a tecnologia na comunidade educacional com o reconhecimento da falta de equidade e acesso aos recursos digitais com o remodelamento emergencial das práticas educacionais. Diversas iniciativas foram implementadas para a inclusão e acessibilidade digital e diretrizes para a construção de políticas públicas equitativas. Com o aumento de aspectos psicológicos negativos entre os estudantes devido ao contexto pandêmico, os artigos analisados propõem a pedagogia do cuidado para o ensino remoto emergencial. A pedagogia do cuidado propõe a expressão de afetividade e atenção aos vínculos interpessoais no ambiente online através do diálogo contínuo e da prontidão de feedback, bem como práticas pedagógicas flexíveis quanto a prazos de entrega de atividades e escolhas na realização de atividades. A abordagem do cuidado visa a dimensão acadêmica e afetiva para fortalecer o engajamento e a motivação dos alunos, de modo a gerar maior responsabilização do aluno no ensino remoto. Portanto, a pedagogia do cuidado com formas individualizadas de atenção e cuidado aos alunos solidifica a presença do professor e maiores índices de engajamento e conectividade dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid- 19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BASILAI, G.; KVAVADZE, D. Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, 2020.

BELAY, D. G. COVID-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, 2020.

BENNETT, S.; MATON, K. Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 26, n. 5, p. 321-331, 2010.

BLUNDELL, R.; DIAS, M. C.; JOYCE, R.; XU, X. COVID- 19 and Inequalities. **Fiscal Studies**, v. 41, n. 2, p. 291-319, 2020.

BOZKURT, A.; JUNG, I.; XIAO, J.; VLADIMIRSCHI, V.; SCHUWER, R.; EGO-ROV, G.; PASKEVICIUS, M. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-126, 2020.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; FILHO, N. M. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. **Policy Paper**, n. 51, dezembro, 2020. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf Acesso em: 12 de maio de 2021.

CUIABÁ. Cuiabá inova com utilização de ferramentas tecnológicas, TV aberta, e conteúdos alinhados à grade curricular. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 25 de abril de 2020c. Disponível em: <<https://www.cuiaba.mt.gov.br/educacao/cuiaba-inova-com-utilizacao-de-ferramentas-tecnologicas-tv-aberta-e-conteudos-alinhados-a-grade-curricular/21774>>. Acesso em: 1 de junho de 2021.

EWING, L; COOPER, H. B. Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. **Technology, Pedagogy and Education**, p. 1-17, 2021.

GARRISON, D. R. Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. **Elements of quality online education: Practice and direction**, v. 4, n. 1, p. 47-58, 2003.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, março 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 11 de maio 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. PNAD Contínua. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/10d5c0576ff8d726467fd4571dd8e62.pdf Acesso em: 22 de maio de 2021.

KHLAIF, Z. N.; SALHA, S.; AFFOUNEH, S.; RASHED, H.; ELKIMISHY, L. A. The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. **Technology, Pedagogy and Education**, p. 1-15, 2020.

LIVRARI, N.; SHARMA, S.; VENTÄ-OLKKONEN, L. Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102-183, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.37, e200067, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067> Acesso em: 2 de junho de 2021.

MEANS, B.; NEISLER, J. **Suddenly online: a national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic**. Disponível em: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2021.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 136-155, 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 mar. 2021.

NODDINGS, N. **Caring: a feminine approach to ethics and moral education**. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California, CA, 1984.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

RIGGS, S. Student-centered remote teaching: Lessons learned from online education. **EDUCAUSE Review**, 15 de abril, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/blogs/2020/4/student-centered-remoteteaching-lessons-learned-from-online-e-education> Acesso em: 20 de maio 2021.

SCULLY, D.; LEHANE, P.; SCULLY, C. 'It is no longer scary': digital learning before and during the Covid-19 pandemic in Irish secondary schools. **Technology, Pedagogy and Education**, p. 1-23, 2021.

SILVA, D. S. V.; DE SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

TONELLI, J. R. A.; FURLAN, C. J. K. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, n. 85, p. 83-96, 2021.

UFPR. UFPR cria comissão para definir ações de inclusão digital para estudantes de graduação. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/saberes-on-line-na-pandemia-ufpr-oferece-cursos-assessoria-pedagogia-e-orientações-para-atividades-remotas/> Acesso em: 12 de maio de 2021.

UNESCO, 2020. **COVID-19: impact on Education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 11 maio 2021.

WHALEN, J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, p. 189-199, 2020.

WILLIAMS, K. M.; CORWITH, A. Beyond Bricks and Mortar: The efficacy of online learning and community-building at College Park Academy during the COVID-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, p. 1-22, 2021.

XIAO, C.; YI, L. Analysis on the influence of epidemic on education in China. In: DAS, V.; KHAN, N. (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: threats and possibilities. **American Ethnologist**. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

YATES, A.; STARKEY, L.; EGERTON, B.; FLUEGGEN, F. High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. **Technology, Pedagogy and Education**, p.1-15, 2020.

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE PANDEMIA

Cristina Rolim Chyczy Bruno⁴

Uma reflexão sobre a educação infantil, antes de qualquer consideração, é relevante retomar o marco legal, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que inspirada na Constituição de 1988, traz a inserção desta modalidade de ensino como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Contudo, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases incluir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, não tornou esta modalidade de ensino obrigatória, por ocasião de sua promulgação. Em 2013, a Lei 12.796 atualiza a LDB 9394/96, dispondo que “é dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (artigo 6º). Todavia esta recomendação legal só passou a ser obrigatória a partir de 2016. Então, a educação infantil ainda hoje enfrenta lutas para se estabelecer enquanto uma “educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010).

A prática pedagógica mediadora, baseada nos desafios e em experiências significativas, tem sido uma constante busca na educação infantil. Neste percurso, está a ação do planejamento, da mediação e da aprendizagem/desenvolvimento, intimamente ligados à avaliação. Todos estes processos são fundamentais e carecem de estudos e aprofundamentos no contexto da educação, antes, durante e após a pandemia!

Em março do ano de 2020 as aulas foram suspensas no Brasil em virtude da pandemia do coronavírus, não só na educação infantil, mas em todos os níveis de ensino. Vivemos um momento atípico, de dor, sofrimento, mas também de possibilidades de aprendizagens no campo da educação e da vida! Em verdade,

⁴ Doutora em Educação (PUCPR). Pedagoga (SME – Curitiba/PR). Professora da Graduação e Pós-Graduação. CV: <http://lattes.cnpq.br/7926138236154728>

“nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação como o mundo e sobre o próprio mundo” (MORIN, 2020, p. 22). Assim, a presente reflexão se assenta no âmbito da educação infantil. Diante deste cenário é imperioso lembrar que, em março de 2020 inicia-se o processo de acolhimento das crianças, vivenciando na prática esta realidade: estávamos compartilhando o encantamento, as descobertas e os desafios que a escola representa! Certamente, tínhamos em vista a atuação da infância de forma ativa, dinâmica, criativa, imaginativa, crítica, estética, ética, política e autônoma. De uma hora para outra, tudo isso foi interrompido, sem nenhum planejamento, mesmo porque não havia como prever o que estava por vir, e de uma forma triste a escola “fechou”. Pelo olhar da criança, poderíamos até inferir que ela deixou de existir!

O ensino remoto, a distância, foi a única opção! Aqui, reafirmamos como única opção mesmo! Destarte, no que se refere à educação infantil, a educação a distância é impraticável! Vejamos:

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço educativo [...] Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à sociedade e à família (BARBOSA, 2009, p. 9).

A experiência está na interação da criança na escola, esta não só com a professora, mas também com as outras crianças de diferentes culturas, com os outros profissionais que lá atuam; tudo isso gera desenvolvimento e potencializa a experiência qualificada. “A criança é radicalmente empática. Ela alarga as margens de sua existência ao imaginar-se como o outro. Isso educa profundamente sua sensibilidade e sua inteligência” (ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 32). A escola, lugar privilegiado para alargar as margens da existência, precisa em essência, como esclarece Staccioli (2013), acolher a criança de fato, “como

se ela fosse uma etnia diferente, digna de nosso interesse e respeito” (p. 18). No contexto escolar as crianças têm a possibilidade de aprender por meio das pessoas, na relação com o outro; como não aproximar este universo com o percurso de um(a) filósofo(a)? De um(a) escritor(a)? De um(a) artista? Isso somente pode se dar na relação dos encontros, conquanto, no contexto da pandemia o ensino remoto, foi a única perspectiva. Há que se louvar o esforço que tanto os(as) professores(as), e o quanto as redes de ensino realizaram na construção destes mecanismos tão desafiadores, e porque não dizer: inovadores, diante do contexto adverso. A escola na forma virtual, possibilitou que minimamente, estivesse “viva” para as crianças. Aí inaugura-se uma nova e inédita era, a educação por videoaulas, (ou vídeo-encontros), grupos de WhatsApp e processos similares, que favoreceram de alguma forma o acesso ao universo escolar. Diante de tudo isso fica a esperança de que:

[...] o importante é que a partir de agora as profissões desvalorizadas passem a gozar de pleno reconhecimento social, que as profissões dedicadas ao próximo – médicos e professores – sejam confirmadas na grandeza da missão a que se elevaram durante a crise e na qual deveriam ser mantidas (MORIN, 2020, p. 30).

Diante desta realidade instável e provocadora, muitas escolas, em complementação às aulas remotas, proporcionaram às crianças encaminhamentos didáticos, para que junto com as famílias, de certa forma, o “ensino” cumprisse seu papel. Emerge aqui, que nestas ações a pandemia revelou as fragilidades e algumas potencialidades, pois no contexto da experiência, leva-se em consideração que a “criança é feita de matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas ao mesmo tempo feita de sonhos, movida por seus desejos e sentidos” (ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 19); vale destacar, que o material favorecido pelas instituições, para fazerem-se presentes na “casa” da criança, não poderia acontecer na modalidade de preenchimento de “tarefas” a serem cumpridas, pois isso é algo que não condiz com a formação humana da criança na educação infantil.

Aqui serão apresentadas algumas construções, que durante a pandemia foram encaminhadas às crianças da pré-escola, numa instituição pública de ensino, logo que as escolas fecharam suas portas para o ensino presencial. Há

que destacar que este é o “olhar” de uma pesquisadora, atuante e inserida em um contexto específico. “Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens” (FREIRE, 2005, p. 38). Tal princípio alicerça a reflexão, pois o “recorte” de uma experiência, pode servir de estudo para as práticas de outros(as) educadores(as) que atuam na área. O fato é que, mesmo mostrando um contexto específico, algo realizado durante a pandemia no campo da educação infantil (pré-escola), este é reflexo de um universo maior e carrega consigo elementos de um todo.

Seguem alguns exemplos e as nossas reflexões acerca da educação infantil diante da pandemia. Em face ao exposto, selecionamos alguns encaminhamentos:

1. Uma proposta de relaxamento, com orientação às famílias com o objetivo precípuo de relaxar e respirar. Consiste em convidar a criança para este exercício, com alguns comandos, como: “que tal convidar seu filho(a) para criar esse ambiente de relaxamento em casa”? “Qual lugar ele(a) gosta de ficar”? “Quais elementos gostaria de levar para esse lugar”? Quem sabe montar uma barraquinha com tecidos ou lençóis? Uma almofada? Um bichinho de pelúcia? Posteriormente, fazer um desenho e colar na parede. Enfim, criar um cantinho especial apenas para isso! Sugestão: colocar uma música de fundo. Foi sugerido às famílias a criação de histórias. Por fim, registrar o encaminhamento por meio de fotos ou desenhos!
2. A criação de uma caixa, em que a criança colocasse em seu interior fotos, desenhos, brinquedos, outros, para depois apresentar ao grupo de colegas os elementos com os quais interagiu no período em que ficou em casa. Um vídeo gravado pela pedagoga foi enviado às famílias, orientando e ilustrando a solicitação. Buscou-se, também, chamar a atenção das crianças para o quanto o afastamento estava sendo sentido pelos(as) profissionais da escola. Nesse momento não se previa que o afastamento seria tão prolongado.

3. Receitas para criação de massinhas, com elementos de fácil acesso. A partir dessas elaborações, as crianças iriam brincar, lembrando os tempos em que estavam junto com suas professoras e colegas.
4. Outra sugestão foi a construção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis, como caixas de leite, potes diversos. Foram enviadas orientações de como construir, sugerindo formas de brincar, assim como acontecia no contexto da escola.

Outras propostas foram oferecidas às famílias, em sintonia com os exemplos acima descritos. No grupo de WhatsApp as crianças interagem com fotos, desenhos e mensagens de voz para as professoras, pedagogas e direção da Instituição. Essa foi uma forma afetuosa de manter o vínculo entre criança e escola. Outra consideração se impõe: o índice de famílias que participaram destas trocas oscilou em torno de 40% a 60%, pois muitos não contavam com o acesso à tecnologia, dados móveis de celulares, e até, porque as crianças ficavam sob os cuidados dos avós, tendo em vista que os pais não estavam afastados de seus trabalhos.

A seguir uma foto ilustra os resultados coletados:



Registro da pesquisadora, 2020.

Tais retornos contribuíram para que as professoras não perdessem o entusiasmo, tendo em vista que a ação docente extrapola a didática; em qualquer nível de ensino a dimensão afetiva está presente, ainda, que em tempos de pandemia esta dimensão aflorou sobremaneira, diante da ausência física das crianças. Portanto, podemos sentir a afetividade, de forma abrangente, conforme Ferreira; Acioly, (2010), tendo em vista seu status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante. Outro aspecto, foi que o “trabalho em equipe constitui um aspecto imprescindível do trabalho na escola dos pequenos [...] a capacidade da educadora de instaurar relações positivas é muito importante para melhorar a relação com as famílias, que são as principais interlocutoras” (CATARSI, 2013, p. 9).

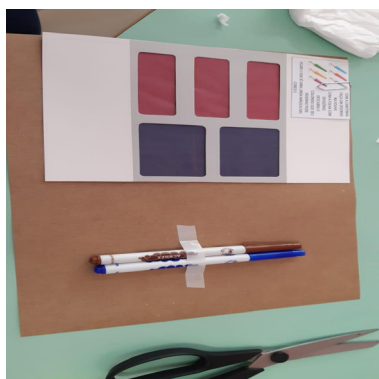
A busca do vínculo com as famílias e com as crianças estava acontecendo, mas os meses se passaram e o retorno às atividades presenciais ficou cada vez mais distante. O que foi positivo neste contexto adverso, se refere ao fato de pensarmos maneiras de avançar pedagogicamente, aprofundar um olhar mais sensível para o momento em que estávamos vivendo, enxergar a criança e suas necessidades, buscando maior sintonia com o que estávamos trabalhando no presencial: o foco no brincar, nas narrativas e no processo lúdico. Vimos porém, que daquilo que vinha sendo oferecido, precisávamos ir além, assim, lançamos o desafio de “encantar” com maior afincio, aprimorando as propostas de trabalho, em que o brincar e o fortalecimento das relações com o que crianças faziam na escola, fosse mais atrativo e potente, pois;

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço educativo [...] Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja , uma instituição aberta à sociedade e à família (BARBOSA, 2009, p. 9).

Ante a necessidade de nos aproximar-nos dos objetivos educacionais pré-pandemia, buscamos refletir durante os momentos de formação continuada

na forma virtual, procurando aproximar nossas práticas educativas das experiências cotidianas das crianças. Como resultado dessas análises criamos novas experiências, as quais consistiram em vivenciar jogos, construções, desafios, kits de pintura e artefatos de madeira, os quais foram enviados às casas das crianças, dentro de sacos, sacolas, caixas, pacotes, etc. Em vista desses materiais, relacionados ao universo infantil, buscou-se despertar a curiosidade, imprimindo um dinamismo maior, um tanto dificultado pela não possibilidade dos encontros presenciais.

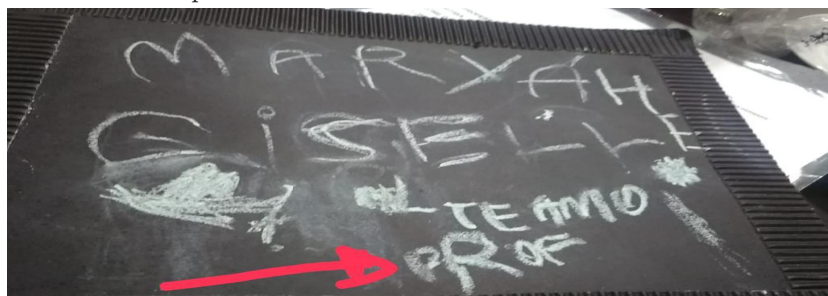
Indubitavelmente, elevamos a qualidade de nossas ações, oferecendo experiências em forma de aventura, com desafios, situações problema e outras proposições apresentadas de maneira lúdica. Foi imperioso levar em conta a “nova atenção à criança e ao seu mundo, que nos livra do risco do espontaneísmo, a vida real é também cultural” (STACCIOLI, 2013, p. 28). Certamente, esse empenho não trouxe a experiência da forma pela qual ela acontece na escola, mas o fato é que isso elevou o nível de atenção das crianças. O depoimento das famílias diante da nova proposta foi positivo e recompensador, pois afirmaram que as crianças esperavam com anseio o que as professoras lhes enviavam e os retornos nos grupos de WhatsApp se incrementaram. Os registros a seguir ilustram a narrativa:





Registros da pesquisadora, 2020.

Os relatos aqui presentes, mesmo sendo especificamente de uma experiência, retratam de alguma forma os desafios para a educação infantil, o trabalho com os(as) professores(as), a ausência da escola, as formas de manter viva a educação infantil, mesmo diante de tantos desafios. Interessante destacar, que o momento, mesmo que atípico, nos trouxe os mesmos dilemas que vivemos no contexto de trabalho no dia a dia escolar. O fato é que precisamos da ação e que diante dela a reflexão não pode parar, pois a docência requer competência científica, assunção da profissão, exigência política de formação permanente, vivência constante da tensão dialética entre teoria e prática. “É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade” (FREIRE, 2005, p. 27).



Registros da pesquisadora, 2020.

Importante afirmar que todo esse trabalho permitiu “encontros” potentes com este grupo de crianças, e alimentou a fé na docência, neste momento tão particular na história da educação, na certeza de que “muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo” (GALEANO In: ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 20).

Em relação aos fatos descritos, percebemos os avanços conquistados diante das primeiras proposições de experiências e das que se deram posteriormente. O tempo permitiu a conquista de análises e necessidade de mudanças; houve uma interpretação por parte das professoras que conferiu às crianças uma atuação maior como protagonistas, pois em cada desafio, construção, jogo, brincadeiras [...] sentíamos o olhar curioso, com um nível maior de construção a partir da variedade das experiências.

Mesmo diante dos retornos e interações enriquecidas, fazia-se necessário o olhar pesquisador e observador por parte dos(das) docentes. Como avaliar o processo das aprendizagens/desenvolvimento, interações, angústias, saudades das crianças diante das experiências que estavam vivenciando. Como proceder o processo da escuta, mesmo que a distância? Uma vez que as crianças mandavam mensagens de voz nos grupos de WhatsApp! Era preciso encontrar mecanismos para perceber o desenvolvimento dessas crianças, mesmo com a distância física. Contudo, levando em conta o compromisso assumido com o ensino remoto, reafirmamos a evidência de que a escola é um “direito à vida, ao brincar e à educação das crianças fora da esfera privada da família, é a forma que a sociedade encontra para que as crianças também possam viver entre elas e divertirem-se neste mundo adultocêntrico” (FARIA In: TONUCCI, 2008, p. 10), este, foi um dos direitos que a pandemia ceifou!

Como já refletimos aqui, as dificuldades pedagógicas enfrentadas antes da pandemia, potencializaram-se diante do ensino remoto, e o olhar avaliativo foi, talvez, um dos maiores desafios. Wachowicz (2006) nos auxilia nesta reflexão, ao destacar a complexidade da aprendizagem; neste viés analisa que a aprendizagem acontece em um tempo que é contínuo, enquanto a avaliação se dá em um tempo discreto, no exato momento em que se faz representar. Portanto, a aprendizagem não para. De tal forma, mesmo distante fisicamente da escola, a criança em interação com as experiências que lhes foram favorecidas, não deixou

de avançar em seu desenvolvimento, mesmo que de maneira diversa daquela que acontece na escola. Os registros fotográficos, os desenhos, as mensagens de voz, como outros registros que os pais enviaram à escola, eram portadores desses processos de desenvolvimento. Diante do exposto, fica clara a necessidade de um olhar avaliativo e processual dessas interações, que foram reconstruídas a partir do que foi significativo para as crianças.

Para o(a) professor(a) foi lançado esse desafio e nesse cenário está a tarefa de criar espaços para o debate, a troca de experiências e análises, tendo em vista que não há um roteiro pronto de como proceder diante da avaliação. No mesmo viés do amadurecimento diante das experiências favorecidas nos resta “[...] tentar, errar, retomar, são palavras de ordem em processos inovadores” (Hoffmann, 2018, p. 133). Esta mesma autora contribui com as análises ora feitas, quando afirma que o(a) docente é o maior dos aprendizes, tendo em vista o constante metiê, de aprender sobre o aprender!

A avaliação na educação infantil, mesmo antes da pandemia, já nos exigia ser pensada enquanto um processo mais amplo. Esclarecemos que em face desse processo há que se ter o sentimento de impulso, para que possamos superar modelos escolarizantes, tendo em vista que neste momento da educação a criança tem um outro jeito de pensar. Isso posto, não podemos trabalhar com os tempos mais curtos, o tempo é contínuo, não tem um período para começar e terminar, daí a maior necessidade da perspicácia dos olhares, sempre no viés de que:

A criança cria mundos enquanto vai desvendando o mundo. Tudo está ligado a tudo. Tudo se transforma em tudo. Ao mesmo tempo que há uma delicadeza e intensa percepção do pequeno, do mínimo, do detalhe quase sempre despercebido pelo olhar do adulto. O Olhar infantil sente e pensa metonimicamente- as interações vivas entre a parte e o todo, o elemento e o conjunto, o macro e o microcosmos (ANTÔNIO e TAVARES, 2019, p. 41,42).

Estamos trilhando o desafio de acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, levando em conta o olhar sensível diante de suas interações. Para tanto há a constante recomendação no que diz respeito aos registros, em forma de fotografias, anotações das “falas” das crianças, sem perder de vista tudo aquilo que podemos aprender com elas, potencializando o prazer que elas têm

no aprender, enriquecendo seus maravilhamentos. Neste viés se coloca a prática das perguntas, questionamentos, que levem em conta o potencial criador que as crianças carregam consigo. Tudo isso é um processo complexo, que estamos percorrendo, mas que ainda não se concretizou na experiência ora relatada.

Registramos nossa preocupação no sentido de que a infância é uma etapa do desenvolvimento humano que permanece conosco ao longo de toda nossa existência, por isso é fundamental realizar esforços para garantir uma infância potente, alicerçada no brincar, na ludicidade, nas artes, na garantia da vez e da voz! O processo avaliativo precisa acontecer neste viés, não podemos simplificar relatos pautados na constatação daquilo que a criança construiu ou deixou de construir, mesmo que a distância. Mas, há que se investir na produção de relatos que expressem a singularidade de cada criança, que documente aquilo que ela cria, recria, deposita esforços. Precisamos para tanto, dispensar e refutar os caminhos “mais fáceis” de roteiros prontos, padrões estabelecidos, se quisermos realmente sermos mediadores do processo de desenvolvimento. Mas, “não devemos perder de vista que o processo é, sim, mais importante que o produto” (WACHOWICZ, 2006. p. 140).

Diante da educação, da infância e da pandemia as análises aqui apresentadas, despertam para a necessidade de os(as) docentes estarem cada vez mais preparados e subsidiados teoricamente quanto às suas ações.

Como ressaltou Morin (2020) que o “isolamento nos tornou subitamente reclusos dentro de nossa própria casa e às vezes dentro de nós mesmos” (p. 30); vamos investir lutando contra esta teoria, olhando para além de nós, com o olhar curioso diante daquilo que a criança revela nos meios virtuais que temos acesso. Como retrata Hoffmann (2005, p. 146), “a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender”. Portanto, avaliar é um aprendizado, e exige o olhar curioso e constante do(a) professor(a).

Em síntese, as considerações apresentadas, nos fortaleceram a percepção que a escola faz muita falta e que é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A pandemia, talvez, veio reafirmar isso com muita potência: o quanto a criança, de maneira geral, é feliz no contexto escolar. Considerando, que mesmo em segurança junto às famílias, mesmo que esta não seja uma realidade de maneira geral, a saúde e a vida se sobrepõem e depois que tudo passar, perceberemos

que a ausência da presença física à escola foi, entre tantos, mais um dos legados negativos da COVID 19. Esperançosamente, “sabermos extrair lições desta pandemia que revelou a comunhão de destinos para todos os humanos [...] o futuro imprevisível está em gestação hoje, tomara que seja para a regeneração e para a humanização” (MORIN, 2020, p. 22).

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância**: conversas com que educa as crianças. Cachoeira Paulista SP: Editora Passarinho, 2019.

BARBOSA, Maria Carmem da Silveira. In: **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**-Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação INFANTIL**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei no 12.796, de 2013. Altera a Lei No 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

CATARSI, Enzo. **As competências relacionais do professor na escola**. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira.

FARIA, Ana Lúcia. In: Tonucci, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Aurino; ACIOLY-Regnier. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev., Curitiba, n. 6, p. 21-38, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Freire. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

GALEANO, Eduardo. In: ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância**: conversas com que educa as crianças. Cachoeira Paulista SP: Editora Passarinho, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LEI nº 9394 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Consultado: 30 março de 2021.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira.

WACHOWICZ, Lilian. **Avaliação e Aprendizagem**. In: VEIGA, Ilma Passos(org). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

O ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA

Marinalva da Silva Ferreira⁵

Edilma Bandeira de Araújo Nogueira⁶

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro⁷

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação da criança no Brasil, com seus entraves, desigualdades, retrocessos e avanços, sobretudo nas últimas décadas, vem sendo direcionada nos aspectos legislativos, sociais, formativos e normativos para a busca por um atendimento de qualidade nos espaços educativos que garanta o desenvolvimento global de meninos e meninas, apesar de entendermos que ainda há muito a ser conquistado. Essa intencionalidade não se difere do propósito da educação oferecida em Imperatriz/MA, que iniciou seu processo letivo em 2020 dentro da normalidade dos padrões exigidos pelo conjunto de documentos que regem o processo educacional.

Contudo, a contaminação pelo novo coronavírus de forma assustadora e veloz vem dizimando um número significativo de pessoas. Com isso, no Brasil, desde março de 2020, os sistemas de ensino precisaram se organizar para o desenvolvimento de propostas de atividades remotas, reorganizando assim seus calendários escolares, sem um controle do governo federal.

Nesse contexto, a partir das experiências profissionais das pesquisadoras em âmbito educacional, surgiu o seguinte questionamento: Qual a percepção de

⁵ Mestra em Ensino (UNIVATES). Professora Assistente (UEMASUL).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4355434993587104>

⁶ Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4083315601205558>

⁷ Doutora em Educação (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED/UFMA.
CV: <http://lattes.cnpq.br/3830331896791272>

professoras e famílias de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA sobre o ensino remoto no ano de 2020?

No percurso metodológico, realizamos o estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo por meio da ferramenta *Google Formulários*, em que elaboramos dois questionários com perguntas abertas e fechadas a serem respondidas pelas famílias e professoras. A escolha por esse tipo de instrumento se deu em razão de estarmos vivendo em tempos de pandemia e não ser possível o contato pessoal com os sujeitos participantes da pesquisa. Fundamentamos as discussões nos documentos oficiais e autores como Alves (2011) que destaca o uso de tecnologias e a educação a distância; Barbosa (2006), que aborda as pedagogias das rotinas; Friedmann (2020), que defende o brincar como pertença à criança; dentre outros.

A partir do questionamento supracitado estabelecemos como objetivo da pesquisa analisar a percepção de professoras e famílias de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA sobre o ensino remoto desenvolvido na rede municipal da cidade, no ano de 2020.

A PANDEMIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O ano letivo de 2020 mal havia iniciado e teve que ser interrompido em razão de uma pandemia, fato nunca vivenciado pela atual geração nos mais diversos países do mundo, e que obrigou todos a repensar suas formas de viver, de se relacionar, de trabalhar. Dentre as muitas adaptações e mudanças está a oferta educacional e, diante desse cenário, como fazer para garantir o direito à educação? Como assegurar, em tempos de pandemia, o cumprimento do ano letivo? Como mediar o processo de ensino e garantir o distanciamento físico? Estas eram algumas das muitas indagações que permeavam as mentes de professores, dirigentes educacionais e famílias do mundo todo.

Considerando a legislação brasileira, em especial a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação é um direito de todos e é dever do Estado e das famílias. Em se tratando da educação básica, é obrigatória, e o Estado e as famílias devem assegurar que

todas as crianças e adolescentes em idade escolar tenham esse direito garantido. Assim, mesmo diante de uma situação de pandemia e da necessidade de distanciamento físico, o direito à educação precisava ser respeitado e assegurado.

Os diversos sistemas de ensino precisaram buscar alternativas para que o referido direito não fosse negligenciado. Tanto em nível nacional, quanto estadual e local, foram muitos os Decretos e Resoluções que deram um direcionamento a esse novo fazer educacional. No Maranhão, se apoiaram principalmente na Resolução do Conselho Estadual do Maranhão (CEE) 94/2020 e no parecer CNE/CP 09/2020, que fixou orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19). A Resolução 94/2020 (MARANHÃO, 2020), orienta que:

Art. 1º As instituições de ensino públicas ou privadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, que ofertam a Educação Básica e Educação Superior, nesta situação emergencial de saúde pública, objetivando atenuar as consequências educacionais causadas pela pandemia do Coronavírus, podem propor para além de reposição de aulas presenciais, formas de realização de atividades curriculares não presenciais para o cumprimento do calendário escolar. (grifo nosso)

Diante o exposto, vê-se que as escolas estavam diante de uma tarefa nova e desafiadora, que era de fazer com que a educação escolar chegasse a cada criança, adolescente e jovem, de forma não presencial. A referida resolução, em seu artigo 2º, orienta que as escolas devem cumprir o calendário escolar, adotando providências para minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes com a suspensão das atividades presenciais, bem como realizar o planejamento de atividades curriculares, contendo metodologias, materiais didáticos, recursos disponíveis aos alunos/famílias, atendendo às especificidades de cada segmento escolar e em consonância com a Proposta Pedagógica.

Assim, diante do desafio de ofertar educação não presencial, alguns a chamaram de educação a distância, outros de aulas remotas, e outros de ensino não presencial. Independentemente do termo cunhado, é preciso destacar que para esse ensino é necessário o uso de tecnologias mediadoras entre professor, aluno e conhecimento. Chaves (1999, *apud* ALVES, 2011), ao falar da educação a

distância, destaca que essa distância no espaço pode ser contornada por meio do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens.

Nessa perspectiva, convém perguntar: de quais tecnologias dispomos para realizar a mediação pedagógica não presencial? Quais são as condições de acesso das famílias a essas tecnologias? Como é a fluência tecnológica de alunos (famílias) e professores para essa mediação? Sobre estes questionamentos refletiremos a seguir, tomando como referência para a discussão as respostas de famílias e professores sobre como se deu o ensino remoto no ano letivo de 2020 com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas municipais de Imperatriz/MA.

O CENÁRIO DA PESQUISA, SEU LOCUS E AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas municipais situadas em bairros da periferia da cidade em Imperatriz, no estado do Maranhão. Uma delas atende especificamente ao público de educação infantil (pré-escola), e a outra, aos anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que nas referidas escolas há internet banda larga, mas não há laboratório de informática ou computadores para uso como ferramenta pedagógico.

Para o ensino remoto, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou uma plataforma digital – GEDUC, em que professores dos anos iniciais cadastravam as aulas e os alunos acessavam, mas não permitia a interação síncrona entre os sujeitos, o que dificultava a relação entre docentes e discentes. Visando minimizar essa distância, adotou-se o aplicativo de mensagem *WhatsApp* como principal canal de comunicação entre as professoras⁸ e alunos. Já o público da educação infantil não contou com a referida plataforma, e desenvolveu o seu trabalho somente com o auxílio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, no qual cada professora criou um grupo, adicionando um contato da família de cada criança matriculada na sua turma.

⁸ Usaremos o termo professoras, pois, todas participantes da pesquisa são do gênero feminino.

Assim, a equipe docente da Educação Infantil planejava os semanários⁹ e enviava via *WhatsApp* para as famílias, a fim de serem desenvolvidos no espaço doméstico com a criança os processos de ensino e aprendizagem que têm por princípio a participação ativa destas, tendo o seu responsável como facilitador do processo e as professoras como inspiradoras. Estas organizavam um portfólio (por sala), em que se mantinha os registros de suas crianças atualizados.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a educação pública municipal na cidade de Imperatriz, e a seguir apresentaremos uma análise do que foi evidenciado nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino remoto.

Obtivemos respostas de 9 professoras e 85 famílias, foi perguntado para as famílias sobre as condições e o local que era disponibilizado para que a criança estudasse em casa, e apenas 55,3% informaram haver um local e uma rotina definida para os estudos. Esse dado é assustador, pois sabemos que é muito importante o estabelecimento de uma rotina para que as crianças possam criar o hábito, pois “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia [sic], tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37).

Ainda falando da organização do ambiente de estudo, 31,8% afirmaram que o local era sem ruídos, ou seja, a grande maioria das crianças não contava com um ambiente adequado aos estudos; somente 35,3% afirmaram que as crianças usavam mobiliário adequado para seu tamanho. Segundo Forneiro (1998, p. 233), “o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes”.

Essa mesma temática foi perguntada às professoras, e 44,4% disseram dispor de um espaço silencioso e sem ruídos, e 33,3%, com boa iluminação. Contudo, 33,3% afirmaram não ter local e horário definido e 22,2% não ministravam aulas todos os dias letivos da semana. Os dados referentes às condições, tanto das professoras como das crianças, demonstra a falta de um ambiente organizado adequadamente para o ensino/estudo remoto e nos levou a refletir sobre impactos desse aspecto no desenvolvimento das crianças, uma vez que,

⁹ Um rol de propostas de experiências a ser desenvolvido de segunda a sexta-feira de cada semana pela família com a criança no espaço doméstico.

como afirma Forneiro (1998), o espaço/ambiente é uma das condições que favorece ou dificulta o processo de crescimento pessoal.

Procuramos também evidenciar como se deu o brincar e as interações durante o ano letivo em 2020. É sabido que estes dois elementos, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) são os eixos estruturantes da prática educativa da educação infantil. Todavia, os sujeitos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental também são crianças, e como defende Arroyo (2013), a infância de 6 a 10 anos precisa ser tratada como infância sem que se violentem esses tempos.

É nesse contexto que consideramos importante refletir sobre a brincadeira e as interações também no ensino remoto, e somente 5 famílias responderam que o brincar não era importante no aprendizado da criança. Das respostas, destacamos o seguinte comentário: *“Não acho muito eficaz pois as brincadeiras são feitas pelos pais porque as crianças não dão conta de fazer tais atividades”* (R16)¹⁰.

Dentre outras respostas, partilhamos algumas que evidenciaram a importância da brincadeira: *“Por fazer parte da vida da criança, o lúdico pode contribuir e ser um facilitador no aprendizado da criança, visto que, a ludicidade está presente no cotidiano da criança, através de jogos, brincadeiras, música etc.”* (R59). O pensamento deste responsável vai ao encontro do que preceitua Borba (2007), para quem a brincadeira é estreitamente associada à infância e tem, dentre outras, uma função humanizadora.

Ressaltamos ainda o pensamento do responsável R67, que destacou a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, que vai além do desenvolvimento cognitivo, e pode contribuir com o desenvolvimento social dos educandos, como se vê no comentário a seguir:

O ato de brincar traz muitos benefícios [...] contribui para o desenvolvimento físico, social, intelectual, respeito ao outro, a criança supera os desafios através da brincadeira ou jogo, além disso, os educando aprendem a serem cooperativos, aprendem regras [...] (R67).

Sobre esse assunto, Borba (2007, p. 39) destaca que: “O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habi-

¹⁰ Usaremos “R” para representação das respostas das famílias (responsáveis) das crianças.

lidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia [sic]”.

Já as professoras foram unânimes no sentido de que o brincar é relevante no processo educativo. Assim, avultamos alguns relatos: *“Muito importante, principalmente é prazeroso, porque o público-alvo são crianças de 7-8 anos”* (P01¹¹); *“Contribui na construção da autonomia, atenção, memória, imaginação, bem como a personalidade, inteligência e afetividade”* afirmou P04; já P09, afirmou: *“Como dizia Carlos Drummond de Andrade: brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo [...]”*. Desse modo, coadunando com as falas das professoras, Friedmann (2020, p. 79) aponta que:

As brincadeiras são chaves para o desenvolvimento de potenciais aprendizagens das crianças. Brincadeiras e jogos trazem à tona valores essenciais de seres humanos; dão lugar a uma forma de comunicação entre iguais e entre as várias gerações; são instrumento para o desenvolvimento e pontes para diversas aprendizagens [...].

Nessa perspectiva, percebemos que as docentes e grande parte das famílias compreendem a brincadeira como favorecedora da aprendizagem infantil. Assim, é possível afirmar que o brincar e sua importância no processo de ensino e aprendizagem é compreendido com muita clareza pela maioria das famílias e por todas as professoras, e este é um aspecto muito importante, pois como já afirmava Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana criadora na qual imaginação, fantasia e realidade interagem e produzem novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, bem como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos sejam eles, crianças ou adultos.

Ainda, considerando os dois eixos estruturantes, a brincadeira – já relatada – e as interações, indagamos às professoras como esta última aconteceu no ensino remoto. Nessa indagação, oito das nove respostas afirmaram ter sido possível interagir com as meninas e meninos da turma mesmo em realidade diferente, ou seja, a distância. Contudo, a P02 disse: *“Não houve. Senti falta”*.

Já com relação às respostas das famílias sobre a interação entre as professoras e as crianças no ensino remoto, das 85 respostas obtidas, 13 responsáveis (totalizando 15,3%) afirmaram que foi ruim, difícil ou inexistente. Para o R21,

¹¹ Usaremos a designação “P” para identificação das respostas das professoras.

foi “*Bem difícil, minha filha só conhece a professora por foto de perfil WhatsApp*”; nesse mesmo sentido, a pessoa R43 afirmou que “*Não tem como a criança e professor criar um laço de comunicação pois houve a falta de contato direto*”. Destacamos ainda a fala do responsável R33, que disse “[...] *faltou um pouco mais de interação na parte individual*”. As falas supracitadas revelam que mesmo que houvesse uma interação remota, as lacunas eram perceptíveis.

Ainda há quem tenha apontado um responsável maior pela garantia das condições para que essa interação ocorresse. “[...] *não foi legal devido a falta de recursos didáticos disponibilizados pela prefeitura*” (R38). De fato, a plataforma que foi disponibilizada pela prefeitura para as aulas remotas não permite uma interação entre os sujeitos de modo a criar laços de relacionamento, pois sequer permite que a criança converse com seu professor, e vice-versa. Para tanto, se fazia uso de outros recursos e muitas vezes escassos, dada as condições financeiras das famílias.

Todavia, diferente destes acima mencionados, 73% dos responsáveis afirmaram que a interação entre as professoras e as crianças foi boa, satisfatória ou ótima. Dentre as respostas que se enquadram nesta categoria, destacamos as seguintes: “*Excelente. A professora era muito dedicada. Na maioria das vezes era ela que nos motivava a estudar e não desanimar*” (R25); “*Foi uma interação suficiente apesar do distanciamento físico, tivemos sim a assistência necessária para o momento*” (R51).

As discrepâncias e dificuldades apontadas por essas famílias só revelam a fragilidade de tal modalidade de ensino para esse público e a ampliação das desigualdades existentes. Outros 11,7% não fizeram nenhum tipo de avaliação a respeito, apenas disseram quais os instrumentos/ferramentas que utilizaram para a interação, quais sejam, o GEDUC e o *Whatsapp*.

Ao perguntar sobre como avaliavam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ano letivo de 2020, 34,1% das famílias consideraram que foi satisfatório e que não deixou nada a desejar; já 44,7% disseram que foi bom, mas poderia ter sido melhor; enquanto 21,2% consideraram o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças insatisfatória. Já para as professoras, nenhuma considerou satisfatório o desenvolvimento das crianças, e 56,6% responderam que foi bom, mas poderia ter sido melhor; enquanto 44,4% consideraram que

a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças foram insatisfatórios, pois as crianças não aprenderam e/ou se desenvolveram como o esperado.

Os dados acima demonstram que, apesar dos esforços, da interação que a maioria considerou boa e do brincar, os resultados do ensino remoto não foram satisfatórios. Desse modo, apenas se confirma o que já constava no Parecer do CNE/CP 09/2020, ao afirmar que a longa duração da suspensão das aulas presenciais acarretaria, dentre outras coisas, em retrocessos do processo educacional e da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, pedimos que as famílias e professoras deixassem uma mensagem sobre o ensino remoto (elogio, crítica ou alguma sugestão). As professoras destacaram que: *“Foi um pouco insatisfatório, pois nem todos os alunos acessavam a plataforma diariamente, [...] e muitos ainda não sabiam utilizar esses recursos tecnológicos, não só os alunos, família, bem como professores. E a plataforma apresenta muitas imperfeições”* (P01). Já a professora P09 afirmou que:

[...] O ensino remoto quando assistido por meios tecnológicos eficazes que ampare a interação entre professor e aluno, torna o aprendizado possível sim, porém vários fatores têm que ser levados em consideração quando se fala de educação voltada para crianças que dependem de um adulto para acompanhá-la, incentivá-la, orientá-la.

Em relação às respostas das famílias, 40% foram de elogios, seguidos de 16,4% de críticas. Ressalta-se que os elogios foram principalmente em relação à organização e o esforço das escolas, professoras e famílias para darem conta desse novo jeito de ensinar, como se observa nos comentários a seguir:

A Escola, o professor, a família fizeram o que puderam. A situação é que impossibilitou dos objetivos serem alcançados conforme o esperado. Afinal de contas vivemos um ano atípico. Mas com a ajuda de nosso grandioso Deus, e da parceria escola e família conseguimos chegar aonde chegamos (R04).

Não tem sido fácil pra [sic] nós pais, nem para as crianças. creio que não foi fácil pra [sic] ninguém. Mas parabéns para os professores pelo desempenho (R40).

Percebe-se que os elogios não dizem respeito à qualidade do ensino ou ao desenvolvimento das crianças, mas ao fato de professores e escolas terem se reinventado para atender às novas demandas. Mas essa reinvenção não se

deu a partir de uma formação ou mesmo pela reflexão sobre a prática, afinal, “O docente não teve tempo para preparar-se. O imediatismo, a competição, o midiático e o falsete de que o professor deve estar preparado para tudo, discurso capitalista neoliberal, assolou sua prática pedagógica” (BRESSANIN; ALMEIDA, 2021, p. 45).

Em relação às críticas, a principal queixa das famílias foi em relação à pouca aprendizagem, como vemos nas respostas seguintes: “*É bem complicado esse sistema remoto. Às vezes vejo que a criança não aprendeu como deveria*” (R32); no mesmo sentido, o R07 disse: “*Não acho que a criança tenha um bom desenvolvimento*”. As outras respostas foram sobre a falta de tempo da família para o acompanhamento, uma vez que os adultos trabalham o dia inteiro; sobre a falta de habilidade para o ensino; falta de estrutura com internet e equipamentos; comentários que apontavam o remoto como única possibilidade para o momento, mas que preferiam o ensino presencial.

Destacamos também o fato de que as famílias reconhecem que para ensinar são necessários alguns saberes que só quem os possui são os profissionais com a devida formação. Isso fica evidenciado, dentre outros comentários, no que disse o R14: “[...] *nada se compara como na escola porque as professoras estão mais preparadas e têm as formas adequadas para o ensino ser o melhor*”.

Ainda sobre os saberes docentes, faz-se necessário uma reflexão, pois afirmativas como essa nos levam a acreditar que não será possível que a crise na educação provocada pela pandemia possa fazer emergir o que Santos Filho e Ravnjak (2021, p. 252) chamaram de “[...] a descartabilidade do professor durante esse processo, reduzindo-o a um entregador de tarefas e, de maneira desvelada”. Pois, ser professor é muito além do ato de entregar conteúdos, e como já dizia Freire (2001, p. 116):

Não posso reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, [...] É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele [...]

No entanto, houve também quem viu no ensino remoto a possibilidade de aprender coisas novas ou mesmo de uma maior aproximação com os filhos. Para estes, foi positivo. São muitos os desafios do ensino remoto que precisam ser enfrentados, destacamos o pensamento do responsável R60, que em seu comentário resumiu bem as principais queixas das famílias:

Sem recursos os professores fizeram o que podiam fazer [...] esse tipo de ensino foi e ainda continua sendo muito ruim visto que muitos dos pais ou não tem o tempo necessário ou não tem didática alguma para trabalhar esse processo. Se não voltarmos à modalidade presencial e/ou híbrido teremos alunos despreparados para o mundo.

As narrativas aqui analisadas nos levam a refletir sobre os muitos desafios do ensino remoto, não somente em 2020, mas sobre estes e suas consequências para o futuro de muitas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, apontamos aspectos relacionados às percepções de professoras e famílias de crianças da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA sobre o ensino remoto no ano de 2020. Em razão de uma pandemia, e que dentre as muitas adaptações e mudanças necessárias nos mais variados âmbitos, a educação, por meios dos seus profissionais, precisou se adaptar, a fim de garantir, mesmo em tempos pandêmicos, o direito à educação.

A partir das narrativas, observamos que, de um lado, têm-se professoras que precisaram, em um curto espaço de tempo, reinventar a forma de ensinar e, do outro, crianças que dependem das interações tecnológicas para aprender a fim de não perderem o ano letivo por conta da pandemia. Não obstante, temos as famílias, que além de todas as suas obrigações quanto aos cuidados e educação das crianças, tiveram que assumir diferentes funções/responsabilidades a fim de que fosse viável a implantação de um ensino remoto.

Muitas outras reflexões poderiam ser tecidas acerca da percepção dos sujeitos sobre o ensino remoto, mas algo que nos parece fundamental é que se faz necessário cuidar para que depois da pandemia não se naturalize a precarização das condições das famílias, do trabalho dos professores e da oferta da educação

nas diversas esferas educativas, ou ainda, haja descaracterização do trabalho deste profissional. Tal prática seria letal para o processo de universalização e consolidação de uma educação de qualidade no município de Imperatriz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, n. 10, p. 83-92. 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 1º maio 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAM, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Parecer CNE/CP 09, de 8 de junho de 2020**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 5 maio 2021.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília - DF: MEC, 2017.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. A essência da educação em tempos de pandemia. In: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antonio Franco do (Orgs). **Educação na contemporaneidade: entre desafios e possibilidades outras**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 39-49.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

MARANHÃO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Resolução nº 94, de 26 de março de 2020**. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

SANTOS FILHO, Osvaldo Teodoro dos; RAVNJAK, Leandro Luciano. Ensino remoto e pandemia: um nó que jamais foi um laço. *In*: OLIVEIRA, Albertina Lima de; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; AMARAL, Marco Antonio Franco do (Orgs). **Educação na contemporaneidade**: entre desafios e possibilidades outras. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 247 - 257.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA E OS DESAFIOS DO MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Samilla Nunes Rezende Rodrigues¹²

Pablo Murta Baião Albino¹³

INTRODUÇÃO

A prática educativa é um fenômeno complexo, e requer o cumprimento de uma série de requisitos para ser efetiva, como tutores capacitados, um ambiente propício ao aprendizado, além da utilização de métodos que proporcionem a troca e a geração de conhecimento (FRANTZ, 2001).

Visando um processo de ensino e aprendizagem adequado ao desenvolvimento coletivo e individual, de forma a promover inovação, é necessário o fomento de espaços de troca. Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa tem ganhado destaque enquanto forma de possibilitar o protagonismo de estudantes na prática educativa (CASTRO; MENEZES, 2011).

Apesar da proeminência da promoção de meios educativos colaborativos, muitas são as questionamentos acerca da operacionalização desse formato no online, por meio do ensino à distância (EAD), por exemplo. Diante disso, têm surgido discussões sobre o emprego de metodologias ativas no EAD, e como aplicar esses métodos em salas de aula online e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Alguns autores trazem colaborações importantes nesse cenário. Para Cordeiro (2020), é possível potencializar a aprendizagem, focando no desenvolvimento dos sujeitos, através do emprego de tecnologias de forma a favorecer os métodos ativos. Alinhados à essa percepção, Castro; Menezes (2011) defendem que é possível se utilizar de instrumentos dispostos no meio online para fomentar a interação entre os diferentes atores na sala de aula virtual.

¹² Bacharel em Cooperativismo (UFV). CV: <http://lattes.cnpq.br/2394474730249587>

¹³ Doutor em Sistemas Flexíveis de Gestão (UPNA - Espanha). Docente (UFV). CV: <http://lattes.cnpq.br/6978191281302700>

Um método que propicia a interação entre os sujeitos, alinhado à vivência do conteúdo, é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A ABP prescreve a prática da teoria aprendida na sala de aula, de forma a possibilitar o total desenvolvimento dos cursistas. Para tanto, o aluno deve ser confrontado com questões problemas para propor e implementar soluções (SOUZA E DOURADO, 2015).

Acredita-se que por meio ABP, vinculada ao ensino colaborativo, é possível angariar resultados efetivos na modalidade online. Para tanto, se faz necessário estruturar formas para aplicar esses métodos no EAD, sendo imprescindível ir além da mera adaptação do formato presencial para o online, necessitando da criação de metodologias pensadas para atender essa modalidade de ensino (CASTRO; MENEZES, 2011; MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Diante do exposto, o presente capítulo versa sobre um projeto de educação cooperativista aplicado em uma cooperativa de crédito, no estado de São Paulo, na modalidade EAD, visando elucidar o método aplicado na formação, bem como sua efetividade.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi desenvolvido por meio de plataformas como o Microsoft Teams e Google Meet, visando emancipar o grupo de delegados, de jovens e de mulheres da organização para maior interação enquanto sujeitos participativos e integrantes ativos da cooperativa.

Para tanto, foi estruturado um conjunto de formações online, que passaram pelas temáticas de liderança, gestão e inovação. Cada temática contou com três rodadas de cursos de uma hora e meia, onde foi empregado um método pautado em três pilares: teoria, prática e interação.

Esse processo oportuniza a implementação de uma metodologia ativa, a qual, conforme afirma Cordeiro (2020), possibilita um ambiente mais propício ao aprendizado no meio online. Para a viabilização desses três pilares foi utilizado a regra das três partes, onde cada encontro contou com os três momentos dispostos na **Figura 1**, com quarenta, trinta e vinte minutos, respectivamente.

Na parte teórica o tutor é o responsável por repassar as informações aos cursistas, visando o nivelamento da turma frente a temática abordada. Para isso pode-se utilizar de apresentações de PowerPoint, PDF, vídeos, eBook, etc.

Por se tratar de um ambiente online, o fomento da prática pode ser por meio da divisão dos participantes em grupos, direcionando-os a salas virtuais separadas para execução da atividade; através de exercícios individuais, ou, ainda, de forma colaborativa. Nesse caso, o tutor deve compartilhar a tela com a atividade e induzir o grupo a contribuir com a construção da mesma.

Finalizada a atividade, passa-se ao momento da discussão, onde o grupo deve ser levado a colocar o que acharam da prática, as dificuldades encontradas, bem como a própria vivência, com experiências que podem contribuir com o conteúdo e a prática trabalhados. Encerra-se, assim, o clique do método de aprendizado pautado nos três pilares.

Contudo, outra etapa importante do processo de ensino e aprendizagem perpassa a vivência do conteúdo apreendido. Por vivência refere-se à prática do conjunto de conteúdos repassados, de forma a possibilitar o desenvolvimento completo do indivíduo, o que difere da prática em termos de exercício e atividades para elucidar o conteúdo abordado, formato aplicado no terceiro pilar do método supracitado.

Nesse contexto, Castro; Menezes (2011) trazem a perspectiva da aprendizagem colaborativa por meio de projetos para fomentar a total formação dos cursistas. Concomitante com essa visão, Souza e Dourado (2015), abordam a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABS), defendendo que por meio do trabalho prático, seja frente uma situação real ou hipotética, é possível se angariar resultados efetivos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, após abordadas temáticas acerca da liderança, gestão e inovação, os cursistas foram incentivados a praticar todo o conteúdo apreendido durante as formações por meio da estruturação de projetos, com base em demandas reais identificadas na cooperativa ou na comunidade.

Para tanto, os participantes foram divididos em seis grupos, segmentados pela área de impacto que cada um optou por trabalhar: gestão, social, meio ambiente, cultura, liderança e saúde. Os grupos compreenderam entre quatro e cinco integrantes, dada a necessidade de oportunizar a participação de todos, visto

que, conforme afirmam Souza e Dourado (2015), quando dispostos em grupos muito grandes, é comum que apenas uma pequena parcela interaja ativamente.

Para a construção dos projetos, os grupos contaram com um a tutoria semanal de uma hora e meia, durante quatro semanas. Cada encontro teve como objetivo o desenvolvimento de uma etapa do projeto.

- 1ª semana: definição do problema a ser trabalhado.

O grupo dispôs os principais problemas identificados em sua área de impacto por meio do Brainstorming. Em seguida, através da Matriz GUT fizeram a priorização das questões levantadas para determinar a mais relevante.

- 2ª semana: esboço da solução por meio do CANVAS, adaptado para projetos.

Figura 1 - CANVAS adaptado pra projetos

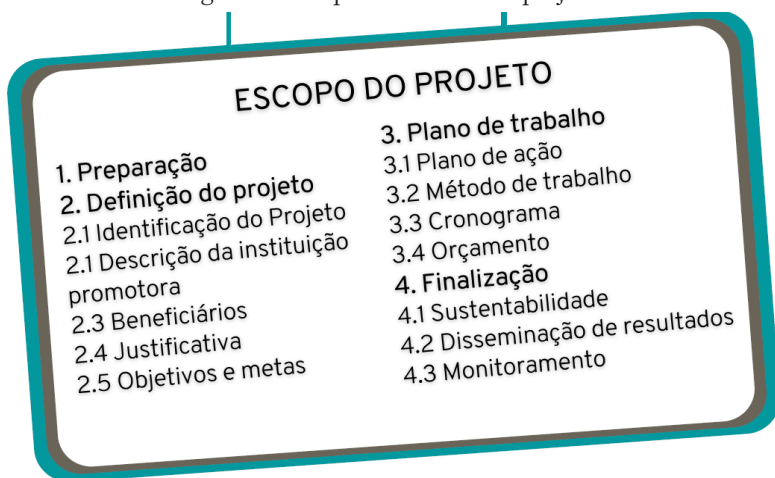


Fonte: elaboração própria

Através do CANVAS, o grupo pode pensar nos principais aspectos do projeto, colocando questões chave ao seu desenvolvimento.

- 3ª semana: com o escopo em mãos, o grupo passou todo o desenho construído no CANVAS para o modelo sintetizado de escrita de projetos.

Figura 2: Escopo sintetizado de projetos



Fonte: elaboração própria

- 4ª semana: junto ao tutor, cada grupo fez uma revisão geral do projeto, antes de entregar a versão final.

Em seguida, os grupos tiveram mais dois encontros para a apresentação dos projetos aos dirigentes da cooperativa, que foi feita em formato de PIT. Ao final, dois grupos tiveram seus projetos aprovados e financiados pela instituição.

Através do formulário de feedback foi possível conferir alguns comentários relevantes, os quais estão transcritos abaixo:

“Obrigou-nos a abrir novos horizontes, a sair da zona de conforto, a nos adaptar a trabalhar online com novas pessoas. Foi ótimo” (FEEDBACK 1)

“Nunca havia feito projeto, gostei muito, pois fizemos passo a passo e sem atropelos” (FEEDBACK 2)

Ademais, outras falas que ocorreram durante o encontro de encerramento, corroboram para a aferição dos resultados do projeto, conforme demonstrado abaixo:

Nós tivemos um crescimento muito grande, [...] e isso não só para esses projetos que nós desenvolvemos, eu penso em

projetos para a minha vida (pessoal) e profissional também. {...} Os instrumentos apresentados, facilitam muita coisa, e é só no dia-a-dia que a gente vai ter prática na utilização deles todos, mas eu só tenho a agradecer à equipe, {...} à Instrutora 1 e à Instrutora 2 que estavam o tempo todo junto comigo. {...} Enfim, foi um crescimento muito, muito grande que eu tive (PARTICIPANTE 1).

Eu quero agradecer por esse projeto (de educação cooperativista), e por ficar com o grupo ao qual fui destinada, (todo esse processo) foi um crescimento enorme para mim, pessoal e profissional também. Eu só queria agradecer mesmo, {...} e parabenizar todo mundo, {...} a Instrutora 1 e Instrutora 2, {...} eu amei participar (PARTICIPANTE 2).

Eu gostaria de agradecer a todos vocês {...} que nos apoiaram, que estiveram juntos {...} nessas noites de grande aprendizado pessoal e profissional. Eu acho que eu cresci bastante nesse período {...}, então agradeço a todos, parabenizo a todos os grupos e agradeço ao meu grupo por tudo que fizemos, acho que foi bem bacana nosso diálogo (PARTICIPANTE 3).

Para mim foi um privilégio muito grande participar desse projeto. Impossível dizer que a gente não vai sair transformado, de tudo que a gente aprendeu, de tudo que a gente pode vivenciar. A gente teve acesso à grupos em que haviam muita diversidade, no meu grupo mesmo tinha divergência de gerações, de visões, e a gente conseguiu organizar tudo isso. {...} Durante todas as palestras, tudo que nos foi passado, tudo aquilo que a gente pode revisitar em algumas situações, tudo aquilo que a gente pode vivenciar. Eu particularmente tive vários insights com tudo aquilo que foi passado. Essa fase de elaboração de projetos foi desafiadora, porque tinha a questão do tempo, a gente precisava conciliar a nossa vida pessoal e profissional com esse projeto. Eu gostaria de agradecer em especial a Instrutora 1, que nos orientou e que trouxe uma serenidade, uma tranquilidade para que a gente conseguisse entregar tudo isso. Queria agradecer a todo mundo pelo tempo que a gente passou junto, {...} e a todos aqueles que proporcionaram esse ambiente seguro, em que a gente pode participar, pode se expressar, e se jogar mesmo no projeto (PARTICIPANTE 4).

É possível se observar por meio das falas transcritas a importância da ABP. Através dos relatos, fica evidente o impacto que a atividade de construção dos projetos votados a solução de problemas reais para a cooperativa e para a comunidade proporcionou ao aprendizado dos participantes. Nesse sentido, o trabalho em grupo é ponto de destaque, visto permitir a interação e a troca de experiências entre os indivíduos, de forma a possibilitar a construção coletiva de soluções, o que, conforme preconizado por Castro; Menezes (2011), possibilita um processo de aprendizagem ativa, onde o professor deixa de ser a figura central.

Desta forma, é possível aferir que através do método preconizado possibilitou-se a interseção entre teoria e prática, por meio da aprendizagem ativa, incentivando os participantes a resolver um problema real mediante a elaboração de um projeto, praticando, nesse processo, as teorias aprendidas.

Para além dos relatos dos participantes, os diretores da cooperativa, bem como os idealizadores do projeto, colocaram suas contribuições:

Eu estava aqui escutando os projetos {...} e eu comecei a lembrar um pouquinho de como foi quando a gente falava de programas de desenvolvimento cooperativista, essa visão de liderança, o que a gente pode fazer com um associado para engajar também nas atividades da cooperativa. Eu lembro que lá atrás, quando eu comecei minha trajetória na Cooperativa X, não tinha nada disso, a gente estava começando um caminho, começado a andar em um caminho desconhecido, e que hoje a gente chegou num patamar que é muito satisfatório. Poder ver, poder estar aqui e presenciar todo esse movimento, esse trabalho que foi realizado (...), as ideias foram todas sensacionais, cada grupo teve uma atuação diferente, teve propostas diferentes, e que todas elas, eu tenho certeza que se a gente aplicar no dia-a-dia da cooperativa, no nosso dia-a-dia, eu tenho certeza que a gente consegue melhorar esse nosso mundo cooperativista e formar também mais pessoas que são engajadas dentro desse propósito. Então fiquei muito feliz em poder estar aqui, e desejo todo sucesso para todos, e que continuemos seguindo nesse caminho, pois temos um grande futuro pela frente desenvolvendo esses projetos na cooperativa (DIRETOR 1).

Boa noite, eu também estou bem emocionada. Passou um filme de quando eu e a Assessora de Desenvolvimento do Cooperativismo e começamos a alinhar essa possibilidade

de formação do grupo, de estar passando esse conhecimento, trabalhando com vocês. Eu confesso que eu não esperava o resultado de tudo isso, eu não esperava que seria um resultado tão positivo, e que as pessoas ficariam tão engajadas nesses projetos. Estou bem feliz com o resultado. E pensem que é um momento de pandemia, onde a gente não pode estar junto, não pudemos trabalhar presencialmente. {...} Para mim isso é formação, a formação de um grupo, dos grupos. Muito obrigada, de coração, estou muito feliz mesmo, de a gente ter decidido trabalhar esses temas (DIRETOR 2).

{...} eu tenho bastante a dizer. Primeiro eu queria agradecer e parabenizar a Instrutora 1, Instrutora 2 e Instrutor 3 por fazerem esse curso a distância, sem conhecer ninguém da nossa equipe pessoalmente. {...} Eu queria desenvolver mais o grupo de mulheres, de jovens e principalmente de coordenadores (coordenadores de núcleo da cooperativa – delegados), envolvê-los mais no dia-a-dia da cooperativa para fazer que a nossa organização se torne uma cooperativa. Ai apareceu o COVID, todo mundo em casa. {...} Eu, para ser honesto, fiquei muito cético se elas (idealizadoras do Projeto de Educação Cooperativista) iriam realmente conseguir esse projeto dessa forma, colocar tantas pessoas por tanto tempo presas ao computador. Eu achava que elas não iriam conseguir, mas elas tinham razão. Queria parabenizar a todos, por conseguirem se manter por tanto tempo e fazer esse projeto, o que já é difícil quando estão todos em volta de uma mesa, mas quando é a distância, em condições tão difíceis, é impressionante. {...} Parabenizo também aos professores, o que vocês conseguiram é quase impossível, criar dentro desses grupos resultados tão bons... estou surpreso, eu realmente era muito cético, mas fui surpreso. Parabéns! Agora eu me sinto mais presidente de uma cooperativa mesmo, o engajamento de todas essas pessoas, e todo o trabalho em volta da cooperativa, inclusive transformou, eu creio que a equipe foi transformada por todo esse trabalho, então, de novo, parabéns e muito obrigada (DIRETOR PRESIDENTE).

Por meio das falas, fica evidente também que o método preconizado para a realização do trabalho permitiu a prática do quinto princípio: educação, formação e informação; já que foi possível promover a integração do quadro social, e o engajamento dos participantes para a resolução de problemas reais identificados durante o curso.

CONSIDERAÇÕES

Analisando os feedbacks recebidos dos participantes e da diretoria da cooperativa, é possível aferir que o método empregado nas formações online foi efetivo, mantendo a participação e o engajamento dos cursistas, além de cumprir com o objetivo de fomentar a educação cooperativista na organização.

Os resultados vão de encontro à visão de Cordeiro (2020), que afirma que a utilização de métodos ativos no processo de ensino fomenta a aprendizagem. Nesse contexto, a estratégia de formação de grupos, dentro da ABP, é outro ponto de destaque, por possibilitar a troca entre os participantes e impulsionar a criação de conhecimentos e o desenvolvimento dos cursistas (CASTRO; MENEZES, 2011).

Ademais, a estruturação do curso em rodadas semanais é outro fator de influência, haja vista que esse modelo possibilita a criação de uma rotina de encontros e estudos, facilitando a permanência e participação no curso. Diante disso, a manutenção de dia e horários específicos é de suma importância.

Ressalta-se, ainda, o papel da equipe de tutores para angariar os resultados potenciais nesse processo, a qual foi composta, em sua maioria, por profissionais da área do cooperativismo, estando, portanto, aptos ao desenvolvimento do trabalho de forma apropriada ao contexto da cooperativa.

Ao final do trabalho, é possível afirmar que é viável desenvolver a educação cooperativista no formato EAD, conseguindo resultados efetivos com o trabalho, desde que sejam considerados três aspectos: dispor de equipe capacitada para o desenvolvimento do trabalho, contar com o apoio da instituição na mobilização dos participantes e assegurar que os cursistas tenham as ferramentas e condições apropriadas à participação.

REFERÊNCIAS

AGIRRE, A. Los principios cooperativos “atractores” de la gestión eficiente: su medición: aplicación al caso de Mondragón Corporación Cooperativa. **CIRIEC - España. Revista de economía pública, social y cooperativa**, n. 39, p. 93–114, 2001.

CASTRO, A.; MENEZES, C. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional. **Pimentel, M. e Fuks, H. Sistemas Colaborativos. Rio de Janeiro: Campus. ISBN, 2011.**

CORDEIRO, K. M. DE A. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. **Universidade Federal do Amazonas**, 2020.

FRANTZ, W. Educação e cooperação: Práticas que se relacionam. **Sociologias**, v. s/v, n. 6, p. 242–264, 2001.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação “online”. **ABENO**, 2004.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351–364, 2020.

PINTO DE OLIVEIRA, W.; JOSÉ, W.; BITTENCOURT, M. A evasão na EaD: Uma análise sobre os dados e relatórios, ano base 2017, apresentados pelo Inep, UAB e Abed. n. January, 2020.

SCHNEIDER, J. O. **Democracia, Participação e Autonomia Cooperativa**. 2º ed. [s.l: s.n.]

SCHNEIDER, J. O. A Doutrina do Cooperativismo: Análise do Alcance, do Sentido e da Atualidade dos seus Valores, Princípios e Normas nos Tempos Atuais. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 2, p. 251–273, 2012.

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M. Educação e Capacitação Cooperativa : sua importância e aplicação Cooperative education and capacitation : their importance and application A cooperação sempre existiu entre os povos desde Natureza jurídica. **ESAC Economia Solidária e Ação Cooperativa**, v. 1, n. 1, p. 33–48, 2006.

SERVÓS, M.; GIL, S.; ISABEL, M. Los principios cooperativos facilitadores de la innovación: un modelo teórico. **REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos**, v. 94, p. 59–79, 2008.

SILVA, B. Desafios à docência online na ciber cultura. **Porto Editora**, p. 206–208, 2011.

SOBRINHO, J. F. DE O. Evasão na Educação Superior a Distância: estudo de caso no Instituto UFC Virtual. **Universidade Federal do Ceará**, 2013.

SOUZA, S. C. DE; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada Em Problemas (Abp): Um Método De Aprendizagem Inovador Para O Ensino Educativo. **Holos**, v. 5, p. 182, 2015.

SILVA, M. Educação online. Edições **Loyola**: São Paulo, SP. 2003.

PNAD continua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Agência IBGE. 20 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>. Aceso em: 17 de fevereiro de 2020.

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Eloísa Vilas Bôas Corrêa¹⁴
Jose Valdeci Grigoletto Netto¹⁵
Sonia Mari Shima Barroco¹⁶

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 entrou para a História pela disseminação da Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), doença comumente conhecida por “COVID-19”, cujo efeito contabilizou mais de 2 milhões de mortes ao redor do mundo até março de 2021 (Organização Mundial da Saúde [OMS], 2021). A pandemia da COVID-19 causou impacto mundial em diversos setores, como os da Economia, dos serviços de Saúde (física e mental) e Educação Básica e Educação Superior (ES), foco deste trabalho.

Segundo informações e orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), divulgadas na mídia, além das medidas de higiene e uso de máscaras faciais, o distanciamento social também deveria ser adotado pelos governantes nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal, no caso brasileiro) para conter a disseminação do vírus e evitar a contaminação em massa, a sobrecarga e o colapso do sistema de saúde, além da mortandade de milhares de pessoas. O Brasil, diferentemente dos demais países, conta com o Sistema Único de Saúde – SUS – que tem sido reconhecido como um sistema efetivo e de ampla capilaridade – algo fundamental para a dimensão continental com seus 8.515.767,049 km², e sua diversidade geográfica e cultural vivenciada e reproduzida por seus 211.113.116 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020). Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia (BRASIL, 2020a;

¹⁴ Mestranda em Psicologia (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2119389607697136>

¹⁵ Mestrando em Psicologia (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/2661321527310427>

¹⁶ Doutora em Educação Escolar (UNESP). Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). CV: <http://lattes.cnpq.br/0910185283511592>

BRASIL, 2020b), medida que se alastrou por todo o ano de 2020 e foi autorizada a se estender para o ano de 2021, conforme decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com uma velocidade impressionante, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tomou conta das instituições de ensino do Brasil e do mundo, na tentativa de manter professores, funcionários e alunos em segurança, conforme as orientações de distanciamento social da OMS. Diferentemente do Ensino à Distância (EaD), modalidade estruturada prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo Decreto nº. 9.057/2017 (BRASIL, 2017), o ERE foi uma mudança emergencial e temporária, implementada em situação de crise, trazendo inúmeros desafios à comunidade escolar. Através de plataformas *online* e gratuitas (*Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Meet*, *Google Hangout*, *Zoom*, *Microsoft Teams*), professores e estudantes se desdobraram e se reinventaram em busca da continuidade das aulas.

Ainda, podemos destacar que

É fato que as medidas de isolamento têm promovido transformações sociais severas não só no Brasil, mas em todos os países acometidos pela pandemia. A suspensão obrigatória de inúmeros setores da sociedade impactou fortemente a economia, assim como a interrupção imediata das atividades escolares. A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, por exemplo, transformou abruptamente as relações pedagógicas, escancarando ainda mais as fragilidades dos sistemas de ensino em todo o mundo (MAGALHÃES, 2020, p. 04).

A transição do ensino presencial ao remoto aconteceu sem o devido preparo dos profissionais e alunos e sem a estrutura para que o processo ensino-aprendizagem mantivesse sua qualidade. Esse fato, de adoção do ERE enquanto se busca criar as condições mínimas e se lida com números assustadores de números de pessoas acometidas pela Covid-19 e pelas consequentes perdas de vidas, denuncia não somente o drama da má gestão da saúde a esse respeito, mas a realidade da Educação brasileira no que diz respeito ao acesso igualitário às tecnologias.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., (...) determi-

nadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Desta forma, sendo o acesso à Educação de qualidade um direito de todos, a ser garantido pelo Estado, como previsto pela Constituição Federal (BRASIL, 1988/2016), no presente capítulo questionamos sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial na educação de pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais (PNEE) no ES. Pautamo-nos em livros que debatem a Educação Especial e Inclusiva, artigos encontrados na Scientific Electronic Library Online (SciELO) – através dos seguintes descritores: educação especial; pandemia; ensino superior e pandemia –, e em materiais on-line que versavam sobre a temática. A partir dessa pesquisa, realizamos uma discussão acerca dos desafios do ERE no contexto da Educação Especial no Ensino Superior.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Ante ao exposto, preocupa-nos como os discentes com deficiência ou PNEE foram impactados pelo ERE. Ao longo dos tempos, como pontuam Constantino e Rossato (2014), as mudanças de ordem econômica, política, social e cultural têm proporcionado novas reflexões acerca da pessoa com deficiência e sua relação com a Educação. Não obstante, é possível, também, perceber que o trato com essas pessoas foi se alterando e tomando novos contornos. Neste caminho, Belle e Costa (2018) sinalizam que, após séculos de intensas lutas e debates pelo acesso à inclusão, as pessoas com deficiência veem, de maneira lenta, a possibilidade de alcançarem espaços na sociedade, na busca por respeito e pelo pleno exercício da cidadania.

Destacamos que foi na década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação Especial – ocorrida em Salamanca, na Espanha –, que o enfrentamento às desigualdades com o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade, princípio fundamental da inclusão social e educacional,

passou a ser mais discutido e trouxe mudanças importantes nas políticas educacionais de escolarização de alunos com necessidades especiais.

Assim, a proposta da chamada “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) já preconizava a valorização das singularidades dos discentes, e que a educação não se detivesse em dificuldades, numa tentativa de atender à diversidade humana e não mais segregar ou excluir aqueles que possuem limitações e/ou dificuldades para aprender (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

A adoção dessa perspectiva educacional inclusiva deve estar no bojo da atenção de todos, visto que, conforme escrevem Rossato e Leonardo (2012), é possível identificar que os registros históricos denunciam que as sociedades sempre apresentaram dificuldades para lidar com as deficiências, e que, em certas épocas, a ideia da deficiência esteve ligada a uma imagem negativa, maligna, cuja origem era fruto de atos pecaminosos ou de forças superiores.

Neste sentido, a Educação Especial, foi se organizando como um campo de estudos e como uma modalidade de ensino que atravessa os dois níveis (EB e ES) e suas diferentes etapas. No Brasil desde a Constituição de 1988 já se anuncia a necessidade de se ofertar atendimento educacional especializado, que, posteriormente, assumiu as características do que se convencionou chamar de AEE, destinados a alunos com as mais diversas deficiências e necessidades especiais. Conforme Anache, Rovetto e Oliveira (2014), o AEE consiste na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras de aprendizagem, e na adequação de espaços físicos às necessidades de cada estudante, favorecendo a conclusão da escolarização de alunos com deficiência nos diversos níveis de ensino, de forma a promover uma formação integral com vistas à autonomia e independência.

De acordo com Saraiva (2012), a história da Educação Especial está atravessada por confusões e ambiguidades que vão além da prática docente e chegam, inclusive, nos ambientes familiares e sociais em que há pessoas com deficiência. Neste caminho, é notória a existência de mudanças relacionadas às políticas públicas para as deficiências, que provocaram, consequentemente, um movimento de discussões acerca de processos e práticas relacionados às pessoas com necessidades especiais, fazendo com que hoje, discuta-se “[...] uma Educação Inclusiva que encare a deficiência como produção social, que discuta as

relações sociais e suas implicações no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência” (SARAIVA, 2012, p. 09).

Em 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015) que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei, um avanço nas políticas públicas de inclusão, visa assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais destas pessoas.

Neste sentido, como fruto de tais discussões, atualmente, é esperado que a pessoa com deficiência possa assumir um papel ativo frente à sua vida, de protagonismo, e que seja vista enquanto um sujeito de potencialidades, que vá além das possíveis limitações oriundas de sua condição, isto porque,

Em síntese, o desenvolvimento da pessoa não pode ser considerado como um dado biológico isolado, mas sim culturalmente delineado. Nesse particular, o modelo social, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, enfatiza o papel do contexto social para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e, consequentemente, requer a melhoria da instituição escolar, para que identifique as potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e ofereça respostas educativas adequadas a essas necessidades (SARAIVA, 2012, p. 10).

É perceptível que, ainda que muitos avanços tenham sido atingidos ao longo das décadas em termos de legislação, práticas de ensino, formação pedagógica e na melhoria na acessibilidade, muitos aperfeiçoamentos e aprofundamentos ainda se fazem necessários, principalmente frente às mudanças tecnológicas de ensino, em especial à implantação do ERE em tempos da pandemia, que ocorreram de forma imediata e sem devido planejamento.

De forma improvisada, professores e alunos precisaram, às pressas, se adaptar à nova realidade. Cabe discutir até que ponto o ERE, nos moldes em que foi implantado, consegue oferecer um ensino de qualidade aos alunos, em especial àqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais, cumprindo os ditames da Educação Especial e Inclusiva de forma a assegurar os direitos desses estudantes.

DESAFIOS DO ERE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Ao refletirmos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no ES, ainda há grandes desafios a serem resolvidos.

A inclusão escolar/educacional não significa meramente a matrícula de alunos em instituições de ensino superior (IES), mas a permanência com dignidade e o término com a devida apropriação de conhecimentos, de modo a haver certificação e habilitação de fato. Implica, pois, o efetivo alcance de uma educação que abarque e impacte a todas as pessoas, com a oferta de condições adequadas para que os alunos possam ser ensinados, possam aprender e se desenvolver. Rambo e Leonardo (2012, p. 54) apontam:

O processo educativo não termina na educação básica, ele continua com o ensino superior, e também não cessa nesse nível educacional, é um processo contínuo, que para as pessoas com deficiência foi por muito tempo negado. O que pode ter resultado em um número muito reduzido de pessoas com deficiência que chegam ao ensino superior, considerando que durante a história da humanidade foi lhes atribuído um estigma de incapacidade, excluindo-o não apenas da escola, mas do convívio da sociedade.

É importante ressaltarmos que mais do que a inserção de alunos com necessidades especiais em um ambiente de ensino com estrutura física/arquitetônica adequada às suas limitações, é necessário prezar por condições de ensino e de atuação docente que permitam a esses alunos apropriarem-se de fato dos conteúdos ministrados, e desenvolverem-se, participando de maneira efetiva no processo ensino-aprendizagem. Mais do que *inserir* o aluno no espaço de educação institucional, é preciso de fato *incluí-lo*, e garantir sua permanência e seu pleno desenvolvimento, com vistas ao alcance de patamares mais complexos das funções psicológicas superiores, de modo a impactar em sua consciência e emancipação.

Pensando em inclusão educacional no ES por este viés, podemos indagar: quais impactos o público alvo da educação especial sofreu frente à crise sanitária mundial?

Como aponta Magalhães (2020), os impactos podem ser sentidos fortemente no âmbito da Educação, com a substituição das aulas presenciais pelas aulas na modalidade remota. Mais ainda, frente aos alunos com necessidades educacionais específicas, a rotina alterou-se de maneira brusca e impôs mudanças radicais.

Freire, Paiva e Fortes (2020), em um estudo que objetivou conhecer quais os recursos que as IES têm adotado para continuar a oferta do ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais durante a pandemia, apresentam que muito se avançou nas instituições, tanto em recursos digitais (softwares, por exemplo) como também com a oferta de intérpretes de libras, acessibilidade de livros digitais e outros recursos de tecnologias acessíveis. No entanto, ainda é preciso avançar na disseminação destes recursos em todas as IES. Acrescentamos a isso que é essencial ter acessibilidade digital, acesso à internet e os aparatos para se usá-la, de modo síncrono e assíncrono e adequado para que possam acompanhar as aulas e demais atividades acadêmicas de modo proveitos.

Em uma busca de notícias na internet acerca da Educação Especial em tempos de pandemia, é possível encontrar vários sites que expõem as dificuldades que vêm sendo encontradas, tanto pelas famílias, pelas escolas e pelos alunos, acerca do acesso à educação de qualidade. Nestas notícias não é dada ênfase à educação superior, mas possivelmente as dificuldades encontradas não sejam de outra ordem, diferentes destas. Vejamos um exemplo.

Em notícia publicada no Jornal Midia Max, em 28/02/2021, a manchete diz: *Ensino remoto dificulta e até retrocede aprendizado de alunos da educação especial em MS*. O texto traz o relato de mães que vivenciam o desafio de receberem as atividades de seus/as filhos/as e terem a tarefa de repassar os conteúdos a eles/as. Como consequência, há relatos de desmotivação dos alunos que não querem realizar o que é proposto. Ainda, é possível encontrarmos o relato de profissionais que perceberam que, neste momento, alunos e alunas da educação especial vivenciam situações de segregação e exclusão, em que pouco ou nenhum amparo lhes é ofertado. Um ponto interessante relatado nesta notícia é a importância do vínculo professor-aluno, fator extremamente necessário para o processo ensino-aprendizagem.

Diferentes pesquisas estão sendo realizadas sob essa temática que vimos expondo por Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Educação, conforme nossos vínculos com eles e com diferentes associações nos permitem constatar. Isso tornará mais evidente quanto é preciso enfrentarmos os diferentes tipos de barreiras ou impedimentos, antes da desigualdade socioeconômica que da deficiência em seu aspecto biológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às pessoas com deficiência tem historicamente negado ou restrito o acesso ao nível superior de ensino, principalmente devido às falhas em acessibilidade de aspectos arquitetônicos e comunicação nas IES, além das escassas políticas institucionais de acompanhamento pedagógico (ROSSETO, 2009). Dentre os aspectos pedagógicos, destacamos a falta de preparo e formação/atualização de professores e ao baixo acesso a conteúdos formativos na área de Educação Especial.

Saviani (2009) aponta que as diretrizes para a Educação Especial são contempladas na legislação em vigor (BRASIL, 1996), que lhe dedicam um capítulo específico (Cap. V), mas a formação de professores para atuar na Educação Especial permanece, conforme o autor, “em aberto” (p. 152), e ocupa um lugar “claramente secundário” (p. 153).

O autor ainda acrescenta que

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

O próprio Saviani (2009) trata da necessidade de se definir a educação como um eixo do projeto de desenvolvimento nacional, o que não parece ser uma prioridade nos tempos obscuros pelos quais o Brasil tem passado.

Ainda que a Educação tenha passado, durante a pandemia da COVID-19, por processos de mudanças que salientaram seu sucateamento e aumentaram as desigualdades de acesso à aprendizagem, é preciso reconhecer que muito se avançou. Como exposto ao longo do texto, isso não significa que o trabalho esteja concluído – ao contrário, é preciso continuar caminhando, aperfeiçoando a prática profissional com vistas a um processo ensino-aprendizagem que abranja todos os sujeitos, sem discriminação e exclusão. E quanto mais as ameaças aos direitos fundamentais avançam, no campo da educação, por exemplo, mais é preciso que qualifiquemos, que adjetivemos a educação pleiteada: educação pública, gratuita, de qualidade, inclusiva – para todos/as, de qualidade, e, presencial com segurança.

REFERÊNCIAS

BELLE, H. B. de M.; COSTA, H. D. da S. Deficiência: a luta de séculos pela luta social e cidadania. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, SP, v. 21, n. 8, p. 108-125, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/210568152.pdf>> Acesso em: 15/04/2021.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 17 de março 2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Brasília/DF, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 17 de março 2021.

BRASIL, Secretaria-Geral. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> Acesso em: 17 de março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em: 17 de março 2021.

CONSTANTINO, E. P.; ROSSATO, S. P. M. Educação especial: as interfaces da atividade docente In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; FRANCO, A. F. (Orgs.), **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem, 2014.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. M. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v. 28, 2020, p. 956-984. Disponível em: <file:///C:/Users/joseg/Downloads/9312-12632-1-PB.pdf> Acesso em: 25/03/2021.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T., Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, número especial, p. 33-40, 2018.

GENELHÚ, D. Ensino remoto dificulta e até retrocede aprendizado de alunos da educação especial em MS. **Jornal Midiamax**, Mato Grosso do Sul, 28 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2021/ensino-remoto-dificulta-e-ate-retrocede-aprendizado-de-alunos-da-educacao-especial-em-ms> Acesso em: 25/03/2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **IBGE atualiza dados geográficos de estados e municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: Editoria: Geociências, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27737-ibge-atualiza-dados-geograficos-de-estados-e-municipios-brasileiros>> Acesso em 23 maio 2021.

MAGALHÃES, T. F. A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Artes de Educar**, v. 6, 2020, p. 205-221. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/issue/view/2420/showToc> Acesso em: 21/03/2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**, 2021. Disponível em: Recuperado de <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjw0caCBhCIARIsAGAFuMyAq-gTDFloboAR7XxenMIu1hPVXzNLnLOW1A3q7Eeq5tW7Rxt4V1DUaAj8eEALw_wcB> Acesso em: 17 de março 2021.

RAMBO, C. P.; LEONARDO, N. S. T., A inclusão escolar no ensino superior: um longo caminho a trilhar. In.: RIBEIRO, M. J. L. (Org.) **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T., A queixa escolar na educação especial: intelectualidades invisíveis In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.) **Pesquisas em queixa escolar**: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188487/ROSSETTO%20Elisabeth%202009%20%28tese%29%20UFRGS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 de março 2021.

SARAIWA, M. Prefácio In.: RIBEIRO, M. J. L. (Org.), **Educação Especial e Inclusiva**: teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais. Maringá: Eduem, 2012.

SAVIANI, D., Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C., Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 67, jan./2021.

UNESCO, Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais. In.: **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas**: Acesso e qualidade. Salamanca: Unesco. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 22 de março 2021.

EDUCAÇÃO REMOTA E MOVIMENTOS SOCIAIS: O CURSO DE COMUNICAÇÃO POPULAR E REDE SOCIAL DA ENFF DO MST

Ramon Rodrigues Ramalho¹⁷

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar uma experiência socioeducativa organizada pelos movimentos sociais de maneira remota, devido à pandemia de COVID-19. Este trabalho é produto de nossa pesquisa doutoral, continuada na instância pós-doutoral, que tem por objeto as estratégias de formação desenvolvidas pelos movimentos sociais latino-americanos.

Os movimentos sociais latino-americanos manifestam uma *intencionalidade pedagógica* (ZIBECHI, 2005), com o desenvolvimento de variadas estratégias formativas em seus múltiplos espaços socioeducativos criados, como escolas e universidades populares. O contexto aberto pela pandemia de COVID-19 afetou os movimentos sociais, que não se demonstraram indiferentes às suas implicações no campo educativo. Nosso objetivo, neste capítulo, é evidenciar algumas características particulares dos espaços socioeducativos desenvolvidos pelos movimentos sociais, no contexto da pandemia, tomando como exemplo o Curso de Capacitação em Comunicação Popular e Rede Social. Este curso se apresenta como um caso privilegiado de estudo, uma vez que o seu conteúdo nos informa sobre as características sublinhadas pelos movimentos sociais a respeito da transmissão de conhecimento, através de plataformas digitais, e o papel que os meios de comunicação populares devem cumprir neste contexto.

O Curso de Capacitação em Comunicação Popular e Rede Social é uma parceria entre a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), a Escola Nacional Florestan Fernandes, o jornal Brasil de Fato e a Frente Brasil Popular. O curso nasce como uma demanda da campanha Mãos Solidárias,

¹⁷ Doutor em Ciências Sociais (UBA - Argentina). Pós-doutorando (CEIL/CONICET - Argentina). CV: <http://lattes.cnpq.br/889745002233732>

Cuidam da Terra e Alimentam o Mundo e a campanha Periferia Viva. Sua execução também conta com o apoio de movimentos populares como o Levante Popular da Juventude, o Centro de Formação Paulo Freire, a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco (FETAPE), a Marcha Mundial das Mulheres e a Consulta Popular.

Para responder aos interrogantes que guiam a nossa pesquisa, nos baseamos no trabalho etnográfico participativo (RAMALHO, 2013), que viemos realizado junto ao MST e às Empresas Recuperadas pelos seus Trabalhadores na Argentina, agora com foco em nossa participação no Curso de Capacitação em Comunicação Popular e Rede Social. Nossa análise tem como eixo as estratégias de formação desenvolvidas pelos movimentos sociais, com foco nas mediações pedagógicas envolvidas nos processos formativos emergentes em seus espaços socioeducativos.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O ENSINO REMOTO

Com o contexto aberto pela pandemia de COVID-19, no Brasil e no mundo, a partir de março de 2020, diversas atividades passaram a ser realizadas de maneira remota, seja no trabalho com o chamado *home office*, e na educação, com modalidade do Ensino Remoto Emergencial (UFMG, 2020).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser realizado de modo síncrono ou assíncrono – termos usados na Comunicação, trazidos à esfera pedagógica. A comunicação síncrona refere-se ao contato imediato entre o emissor e o receptor da mensagem, ou seja, é realizado de forma simultânea. Já a comunicação assíncrona é atemporal, independente da simultaneidade – uma vez que o emissor envia a mensagem, acoplando-a em uma plataforma digital, e o receptor não necessariamente a recebe de modo imediato.

Contudo, o uso destas plataforma desperta inquietudes. Passamos a usar uma série de mecanismos virtuais não só como entretenimento, mas também para realizar nossas atividades profissionais e formativas. O uso destas plataformas requer a aquisição de competências específicas, não só para se poder manuseá-las, mas principalmente, para entender o seu funcionamento e as questões implícitas referidas a esse seu funcionamento. Neste sentido, o professor Marcos Dantas, da UFRJ, alerta que estamos usando de forma irresponsável estas plataformas

digitais como interface pedagógica (SANTOS, 2021). Isso porque, essas plataformas capturam dados dos usuários e os armazenam em seus ambientes: “Considero isso uma tragédia a longo prazo, porque se está entregando a essas plataformas a própria formação da identidade e da cultura brasileira”. Com isso, um segmento limitado da sociedade se apropria do conhecimento produzido pelas universidades públicas, utilizando-os com o fim exclusivo de se gerar lucro.

Além de captar informações e usar os dados gerados pelos usuários da internet para manipular seus interesses, no sentido de induzir nossas percepções e disposições para atuar sobre a realidade, podemos chamar atenção também para o caráter da “vigilância digital” que assumem estas plataformas virtuais (ZUBOFF, 2020). Tudo isso, conforma um segmento preocupante de interesses sobrepostos, especialmente quando a transmissão de conhecimento passa a estar imersa neste âmbito.

A ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF) DO MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento camponês brasileiro, que tem como finalidade realizar a reforma agrária no país. Para tanto, ele reivindica o assentamento das famílias camponesas sem-terra frente as instâncias estatais competentes. Para isso, ele procede a organizar a ocupação de terras que não cumprem a sua função social e que, na maioria dos casos, seus proprietários se encontram em situação irregular frente ao Estado.

A importância da pedagogia no MST se evidencia nas mais de duas mil escolas criadas em seus assentamentos (MOREIRA, 2019). Além disso, o MST é pioneiro no desenvolvimento de uma tendência escolar no Brasil, a “educação do campo”, modalidade de ensino focada na agricultura familiar de subsistência.

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é a escola nacional de formação do MST. Ela se constitui como o ponto de culminação da trajetória do MST na criação de espaços socioeducativos e no desenvolvimento de suas estratégias de formação. Para a construção da ENFF, entre 2000 e 2005, foram organizadas 25 brigadas, compostas por mais de mil pessoas advindas de 112 assentamentos e 230 acampamentos do MST, provenientes de diversos estados (PACHECO, 2020). Para isso, foram arrecadados fundos através de campanhas

voluntárias e beneficentes, destacando-se o apoio de intelectuais como Chico Buarque, José Saramago, Sebastião Salgado e István Mészáros.

A ENFF se mantém com o trabalho voluntário de professores e estudantes¹⁸. Ela oferta cursos de formação política, para membros de organizações populares da América Latina, que duram de uma semana a três meses. A través de parcerias com Institutos e Universidades Federais e Estaduais brasileiras, ela promove a formação técnica e superior de seus integrantes. Ainda que seja tentador considerar a ENFF como a “universidade do MST”, Rosana Fernandes, coordenadora da ENFF, nos lembra que a ENFF não pode ser considerada como uma universidade, pois não tem o propósito de emitir, a princípio, títulos de educação superior (Rosana Fernandes, entrevista ao autor, 2021). Ela também sublinha que a direção da escola fica a cargo de um coletivo, não havendo uma única pessoa responsável pela sua direção.

O Curso de Capacitação em Comunicação Popular e Rede Social se insere, na estrutura da ENFF, enquanto uma parceria realizada entre a ENFF e a UFAPE, com o apoio das organizações populares mencionadas.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO

No Curso que vamos analisar o ensino se dá de forma remota síncrona. Institucionalmente, ele é realizado através do Edital “SONUS 2020” da UFAPE, em parceria com a ENFF. A inscrição é livre e gratuita, através de preenchimento de formulário produzido pela plataforma *Google*. Devido ao alto número de inscritos (cerca de 3 mil), a organização do curso procedeu a dividir os inscritos por regiões geográficas de pertencimento, o que se manifestou na inclusão dos participantes em diferentes grupos de discussão, via plataforma *WhatsApp*. Cada participante foi inserido em dois grupos simultaneamente, um no qual apenas os administradores podem realizar publicações e outro aberto para publicações de todos os participantes. O grupo aberto para publicações dos participantes serve, também, para a divulgação de outras atividades, desenvolvidas por organizações sociais identificadas com o MST. Assim, o curso faz interlocução com outras organizações sociais, através deste suporte digital.

¹⁸ Desde 2009, a Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes reúne doações financeiras e organiza a ajuda à Escola.

O Curso possui, ainda, uma “Coordenação Política Pedagógica” (CPP), encarregada da organização do curso e da relação com o corpo discente. A CPP estipula as regras de moderação do grupo de *WhatsApp*. As duas primeiras regras estipulam que só é permitida a publicação de conteúdos com relação ao debate do curso. Também é proibido emitir “qualquer comentário machista, racista ou que caracterizem LGBTfobia”, assim como postar mensagens com conteúdo eleitoral, para que o grupo não seja qualificado como um grupo de campanha eleitoral. O debate deve ser construído a partir das opiniões, textos, vídeos e áudios, de autoria das pessoas participantes do grupo e os conteúdos de autoria de terceiros devem ser acompanhados de comentários emitidos pelo participante do grupo. Através destes grupos, a CPP disponibiliza os materiais didáticos do Curso (CPP, Regras de moderação, Comunicação eletrônica).

Os materiais didáticos ficam disponíveis Em Linha [*online*], a partir do envio de uma direção eletrônica vinculada a uma plataforma (“*Google Drive*”) na qual eles estão hospedados durante o Curso. Depois de terminado o curso, a mediadora propõe que os grupos de discussão continuem funcionando, através dos quais são enviadas informações sobre diversas outras atividades.

As aulas são transmitidas pela plataforma de *streaming*, *Youtube*, no canal do Brasil de Fato de Pernambuco, às 14 horas. A exposição dos conteúdos tem até duas horas de duração. Durante a exposição dos conteúdos, os participantes podem remeter perguntas, por escrito, através do *chat* disponibilizado pela plataforma. Depois, as perguntas são lidas pela mediadora, iniciando-se o momento de debate. Pessoas não inscritas no curso podem assistir às aulas e participar com perguntas, mas não obtêm o certificado de conclusão do curso. As aulas ficam disponíveis na plataforma mencionada de modo assíncrono.

Vemos que as plataformas digitais utilizadas são o *WhatsApp*, para o contato entre os participantes do processo formativo, e o *Youtube*, para a disseminação dos conteúdos transmitidos. Ainda que estas plataformas não se configurem como “software livre”, estes meios digitais são de uso comum para os participantes do processo formativo não exigindo-lhes, por tanto, a aquisição de novas competências para a gestão destas plataformas¹⁹.

¹⁹ No caso da UFMG, por exemplo, utiliza-se a plataforma “Moodle”, um software livre, para a interação entre o corpo docente e o discente (UFMG, 2021). Como o Moodle não suporta o volume de dados transmitidos, a UFMG contrata empresas privadas para garantir o serviço.

Com respeito à exposição dos conteúdos do curso, vemos que cada aula é ministrada por um(a) expositor(a) diferente, chamado de “formador” ou “comunicadora”, especializado(a) na temática de sua incumbência.

O Programa do curso está dividido em sete “etapas”, além da etapa final, abordando os seguintes temas:

- 1ª Aula: Etapa Introdutória, Conjuntura e Comunicação, a cargo de Neuri Rosseto, da Coordenação Nacional do MST (04/07);
- 2ª Aula: Comunicação e a disputa pela hegemonia, ministrada por Joana Tavares, jornalista do Brasil de Fato (18/07);
- 3ª Aula: Comunicação popular e comunitária, a cargo de Rafael Soriano, jornalista e membro do setor de comunicação do MST (01/08)
- 4ª Aula: O Papel estratégico e político da comunicação, por Monyse Ravena, jornalista, doutora em história e editora do Brasil de Fato (5/08).
- 5ª Aula: Segurança na rede e Ferramentas de Comunicação, ministrada por Taise Assis, analista de sistemas (29/08).
- 6ª Aula: História da ascensão da nova direita nas redes sociais, a cargo de Ronaldo Pagotto (12/09)
- 7ª Aula: Ferramentas Técnicas de Comunicação para Redes Sociais, ditada por Emilly Araújo (26/09)
- Aula Final: Os desafios da Batalha das Ideias, a cargo de Eliane Martins, doutora em sociologia e membro da Consulta Popular e do Movimento dos Trabalhadores por Direitos (10/10).

As aulas ocorrem aos sábados, em intervalos de 15 dias. Nos sábados das semanas sem aulas previstas no calendário do Curso, são oferecidas “Oficinas” de caráter prático. A primeira Oficina aborda o tema da construção de uma “pauta” jornalística, ministrada pela professora de comunicação da UFPE, Adriana Santana. Outro exemplo, é a Oficina de “Gravação e edição de áudio”, a cargo de Ivson Gomes, e a Oficina de “Produção de Podcast” ministrada por Cecília Almeida, professora de comunicação da UFPE.

Durante a transmissão de cada aula, o expositor a cargo conta com o apoio de uma pessoa encarregada pela mediação da aula, quem passa as diretrizes do curso e vincula as diferentes aulas com o conteúdo do curso em geral. Além disso, a transmissão de cada aula conta também com o apoio de uma terceira pessoa, auxiliando nas tarefas técnicas de funcionamento do suporte virtual, por exemplo, operacionalizando a troca das pessoas destacadas na tela, a rotação de fragmentos de vídeo ou áudio e o funcionamento de meios gráficos para a apresentação dos conteúdos. Assim, vemos que cada aula do curso conta com três pessoas encarregadas do seu andamento.

Os espaços socioeducativos do MST têm como característica peculiar a introdução de momentos pedagógicos prévios e posteriores à exposição dos conteúdos. Assim, a exposição dos conteúdos das aulas é precedida pelo momento da “mística”, prática comum nos espaços socioeducativos criados pelo MST. A “mística” compõe-se de um momento performático, no qual são utilizados recursos teatrais e artísticos variados, para se referir sobre a experiência de “luta” pela terra ou a dos participantes do processo formativo em geral, sensibilizando os expectadores para situações de opressão ou às demandas dos movimentos sociais. Esse momento de performance costuma encerrar-se com a entoação de palavras de ordem por todos os participantes.

Na educação remota não se abre mão deste dispositivo pedagógico. No Curso aqui analisado o momento da mística tem lugar a través de vídeos que trazem poemas, canções, ações de campanhas solidárias de ajuda mútua e de assistência social, promovida pelos movimentos sociais durante a pandemia.

Por exemplo, no dia 4 de julho, a primeira aula do Curso inicia-se com a declamação de um poema, de Vinicius Sobreira, sobre a democratização das mídias e a disputa pela hegemonia. A quarta aula do Curso, dia 5 de agosto, começa com um vídeo, seguido de uma música sobre a unidade do campo e da cidade. Logo, a moderadora da aula contextualiza o vídeo dentro da temática do Curso, sublinhando a importância da reforma agrária para se garantir a segurança alimentar nas cidades. A sexta aula, dia 12 de setembro, começa com um vídeo-clipe da banda de Rap *Sabotage*, sobre o governo de Bolsonaro e as construções das “*fake News*”, de caráter homofóbico (menciona o episódio conhecido como o “kit gay”) e lembra das políticas sociais que haviam no governo anterior, mas

não foram valorizadas pela população. Como exemplo de momentos pedagógicos posteriores à exposição dos conteúdos, além do debate entre os participantes, estão as místicas de encerramento das aulas.

A primeira aula do Curso, realizada no dia 4 de julho, conforma a sua etapa introdutória e tem como tema “Conjuntura e Comunicação”. Ela tem como expositor a Neuri Rosseto, da Coordenação Nacional do MST, e a Cícera Maria como mediadora. A aula começa com a mística inicial, seguida de uma fala introdutória da mediadora, saudando os participantes do curso e falando sobre as suas características. Logo, vemos a transmissão de um vídeo com a saudação das diversas organizações populares envolvidas no Curso.

Entre estas organizações, podemos citar ao diretor da TV e rádio comunitária Paulo Freire AM, da UFPE, e a Jenusi F., diretora de formação da FETAP, quem nos lembra da importância de se manter o diálogo com a sociedade e a necessidade de aperfeiçoar-nos no uso das ferramentas digitais. Também vemos a Vanessa Gonzaga, do jornal Brasil de Fato de Pernambuco, quem sublinha a importância da comunicação em nossa atual conjuntura, devido à disseminação de notícias falsas; e a Maísa Farias, da organização Consulta Popular, lembrando-nos da importância em conquistar a hegemonia, ligada à capacidade de comunicação com as massas. Elisa, organizadora da Marcha Mundial das Mulheres, em PE, ressalta que a comunicação é estratégica em nossas vidas, mas que ainda há uma concentração da informação em poucas famílias, sendo, por tanto, necessário mostrar-nos como sujeitos coletivos.

A partir disso, inicia-se a fala de Neuri Rosseto. Ele começa dissertando sobre as tarefas da comunicação popular frente a tantos desafios no Brasil e no mundo. Ressalta o protagonismo da comunicação no enfrentamento de classes e a necessidade de se apropriar das tecnologias da comunicação para influenciar a sociedade, controlando-se a narrativa sobre a nossa realidade e para articular uma visão de mundo autônoma da classe trabalhadora.

Esta reflexão, sobre a necessidade da comunicação popular articular uma visão de mundo autônoma, é retomada na quarta aula do curso, que trata da relação entre a comunicação e os movimentos sociais. A expositora, Monyse Ravena, interpela os movimentos sociais ao dizer que a comunicação deve ser assumida como um caráter central em cada organização popular, pois muitas

vezes, diz a expositora, é a última área a ser priorizada, seja nos debates internos da organização ou na disposição de recursos financeiros e humanos.

Na sexta aula, Ronaldo Pagotto fala sobre como o excesso de informação, advindo da Internet, gera uma visão caótica da sociedade, pois não se permite fazer associações sobre os temas, o que reforça a naturalização dos males sociais. Essa afirmação nos remete à invasão cultural de que fala Freire (2005), quando a cultura dominante impossibilita que os oprimidos relacionem as temáticas da vida e adquiram, assim, uma visão de totalidade sobre a realidade.

Pagotto ressalta, ainda, a capacidade das redes sociais para coletar os dados referentes ao uso que fazemos da internet, para produzir um mapeamento individual de cada usuário. Essa “big data” serve para segmentar as mensagens que cada um recebe e, com isso, as empresas podem induzir como as pessoas pensam, suas predileções e crenças nas organizações. O expositor menciona a existência de núcleos especializados na produção de informação, cuja função é ancorar notícias nas redes públicas, de forma a criar-se uma lógica de auto-referenciamento. O medo é utilizado como uma forma de engajamento e as pessoas, apavoradas, reagem de forma conservadora, replicando essas notícias dirigidas. Com isso, combina-se a produção concentrada de informação com a espontaneidade da sua difusão. “O *fake* se tornou um fato estruturante da vida contemporânea, que não pode ser simplesmente eliminado com as ferramentas críticas tradicionais da historiografia...” (KLEN; PEREIRA; ARAUJO, 2020).

Com respeito ao material didático fornecido pelo Curso, temos como exemplo, para a segunda aula, o texto de autoria da expositora, Joana Tavares (s/d). Ela assinala que, em 1965, se arma um vínculo entre a TV Globo, a ditadura militar e o financiamento estrangeiro ilegal, via grupo Time-Life, montando-se uma estrutura familiar de grandes grupos midiáticos, que permanece até a atualidade. Ela lembra que, até então, o objetivo de se fundar um jornal não era apenas informar – era, principalmente, o de se formar.

Entre os materiais didáticos fornecidos para esta segunda aula, encontra-se, também, o texto *Os Jornais de Resistência*, de Bernardo Kucinski (2018). Ele fala sobre a história da criação dos jornais e revistas no Brasil, entre 1964 e 1980. Também aparece, como bibliografia para a segunda aula, o texto *Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária*, de Círcia Peruzzo (2009).

Ela apresenta conceitos respeito ao significado do “direito à comunicação” e uma diferenciação entre comunicação popular, comunicação alternativa e comunicação comunitária. Assim, podemos observar, com relação à bibliografia da segunda aula, uma complementação entre um texto de caráter ensaístico, de cunho jornalístico-histórico, outro texto historiográfico e um terceiro englobando o âmbito conceitual.

Além destes conteúdos, a bibliografia do Curso também indica o vídeo de Chimamanda, sobre *O perigo da História Única*, e o livro de Vito Giannotti (2014), *Comunicação dos trabalhadores e hegemonia*. O livro de Giannotti trata da relação entre a ascensão das plataformas digitais e a sociedade emergente desta nova dinâmica comunicacional. O autor lembra que o nascimento da rede mundial de computadores tinha como objetivo ‘democratizar a informação’. O “*blog*”, nascido no ano 2000, se tornou a primeira oportunidade para uma pessoa comum publicar conteúdos. Hoje, existem mais de 100 milhões de *blogs* no mundo e mais de 100 mil são criados todos os dias. Se usar a internet significava somente ter uma página eletrônica, atualmente, a Internet nos trouxe aparatos tecnológicos voltados para a hegemonização cultural da sociedade. Ele propõe a construção de uma lógica colaborativa entre os movimentos e organizações populares e aposta que um canal de vídeos no *YouTube* pode disputar, entre um público ávido por informações contra-hegemônicas, espaço com a grande mídia.

De forma geral, a análise da bibliografia do Curso nos quer informar sobre a relação estreita entre comunicação e sistema político. Tal como nos remete Mariana Schneider (2016, p. 42), é preciso “entender o papel dos meios de comunicação dentro da moldura mais ampla de uma teoria da democracia.”

A última aula do curso, sobre “Os desafios da batalha de ideias”, inicia-se com o momento da mística final. Para a realização desta mística final, solicitou-se dos participantes o envio de um vídeo, com no máximo um minuto de duração, composto por um depoimento com as impressões de cada um, sobre a sua participação no processo formativo. Este vídeo é transmitido no início da aula²⁰

CONCLUSÕES

O Curso de Capacitação em Comunicação Popular e Rede Social é uma iniciativa da ENFF, em parceria com a UFAPE e outras organizações

²⁰ Vínculo eletrônico para a última aula: <<https://www.youtube.com/watch?v=Is-gv9HoVVc>>

populares. O seu conteúdo apresenta uma variedade formativa, refletida tanto no perfil dos(as) expositores(as), como na bibliografia fornecida. A existência de dispositivos pedagógicos prévios e posteriores à exposição dos conteúdos, como a mística inicial, o momento de debate e a mística final, nos mostra uma variedade de estratégias formativas utilizadas. Já o número considerável de inscritos nos indica a existência de uma significativa demanda social por este tipo de curso, considerando-se tanto os conteúdos ministrados, como o seu formato pedagógico.

O Curso analisado também possui uma série de características peculiares de caráter didático e técnico. Primeiramente, podemos destacar o fato da manutenção da plataforma em que se dá a transmissão do conteúdo não ser de responsabilidade do corpo docente. Isto é, o expositor não é responsável por garantir o funcionamento da plataforma digital através da qual se viabiliza o ensino remoto. Existem outras duas pessoas conectadas, de forma síncrona, durante a realização das aulas, além do expositor: uma pessoa encarregada da mediação entre docentes e discentes e outra encarregada do suporte técnico.

Neste Curso, de ensino remoto, prioriza-se a realização de aulas síncronas, em contraste, por exemplo, com universidades federais que priorizam as aulas assíncronas (UFMG, 2021). Além disso, as aulas ficam disponíveis continuamente, de forma assíncrona, para os participantes e o público em geral.

Estas características mencionadas, somadas ao uso de plataformas digitais familiares aos participantes, nos permite contrastar a educação remota fornecida pelos movimentos sociais e aquela fornecida pelas instituições de ensino formais. O Curso analisado não demanda dos participantes do processo formativo a aquisição de novas competências implícitas, referente ao manejo operacional de plataformas digitais até então desconhecidas pelos participantes. As novas competências a serem adquiridas, com o processo formativo oferecido pelo Curso, se limitam àqueles componentes explícitos no Programa. Assim, se requer dos participantes apenas a apreensão dos conteúdos transmitidos pedagogicamente, isto é, conteúdos transmitidos tendo-se o cuidado pedagógico com respeito ao processo de aprendizagem.

De todos os modos, fica patente que o ensino remoto requer competências específicas por parte do corpo pedagógico responsável pela organização dos conteúdos, seja na produção audiovisual ou na operação de plataformas virtuais.

Com respeito aos conteúdos trabalhados no Curso, podemos, ainda, aproximar à *Comunicação Popular*, objeto do Curso analisado neste capítulo, da *Educação Popular*, tema mais amplo de nossa investigação. Neste sentido, vemos similares argumentos que justificam a necessidade por uma comunicação e uma educação de caráter “popular”. A situação existencial das populações oprimidas demanda conteúdos acordes com essa situação de opressão, ou seja, não se pode sublimar a situação de opressão em que se encontram as populações na hora de se vincular processos (in)formativos a elas.

As problemáticas levantadas pela Comunicação Popular e pela Educação Popular também se assemelham. As populações oprimidas devem buscar um controle da narrativa sobre a sua realidade vivida, sublinhando a necessidade de se construir uma visão de mundo autônoma, própria das populações oprimidas.

Por fim, tanto a Comunicação Popular como a Educação Popular destacam que o problema do analfabetismo, ou a supressão das vozes das populações oprimidas, não se devem a insuficiências pedagógicas ou comunicacionais, mas sim, fundamentalmente, se constituem enquanto problemas de caráter *político*.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GIANNOTTI, Vito. **Comunicação dos Trabalhadores e Hegemonia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2014. <https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>.

KLEN, Bruna S.; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. **Do fake ao fato: (des)atualizando Bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

KUCINSKI, Bernardo. Os Jornais de Resistência. Panorama da imprensa alternativa no Brasil (1964-1980) In: KUCINSKI **Jornalistas e Revolucionários: Nos Tempos da Imprensa Alternativa**. São Paulo: Edusp, 2018, p.45 a 52.

MOREIRA, Anelize. Como funcionam as escolas do campo que estão na mira do governo Bolsonaro. Brasil de Fato, 25 mar. 2019. Disponível em: PACHECO, Iris. ENFF: 15 anos plantando o sonho de justiça social, trabalho, mística e valores humanistas para a classe trabalhadora. MST. 28 jan. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/01/28/>

enff-15-anos-plantando-o-sonho-de-justica-social-trabalho-mistica-e-valores-humanistas-para-a-classe-trabalhadora/

PERUZZO, Círcia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaboraões no setor. **Revista Eco-Pós**, v.12, n. 12, p. 46-61, mai./ago. 2009.

RAMALHO, Ramon. Contribución a la propuesta de una etnografía militante. **Carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires**. Trabalho apresentado na X Jornada de sociología de la UBA, 2013. Disponível em: <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/615.pdf>

SANTOS, João Vitor. “Estamos usando Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams de uma forma completamente irresponsável” diz Professor Marcos Dantas da UFRJ.” **Tribuna Universitária**, 5 out. 2020. Disponível em: <https://tribunauniversitaria.com.br/blog/estamos-usando-zoom-google-classroom-microsoft-teams-de-uma-forma-completamente-irresponsavel-diz-professor-marcos-dantas-da-ufrj/>

SCHNEIDER, Marina. Mídia e democracia. Uma vinculação complexa também na teoria. **Revista Perseu**, São Paulo, v. 7, n. 12, 2016.

TAVARES, Juliana (s/d). **Comunicação e projeto popular para o Brasil**. (Documento).

UFMG. **Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, jul. 2020.

ZIBECHI, Raúl. La educación en los movimientos sociales. 2005. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/203333034/Raul-Zibechi-La-educacion-en-los-movimientos-sociales>

ZUBOFF, Shoshana. **La era del capitalismo de la vigilancia**. Barcelona: Paidós, 2020.

ENSINAR O “ESSENCIAL” SEM SER O SIMPLES, TAMPOUCO O MÍNIMO OU O POUCO EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ismar Inácio dos Santos Filho²¹
Maria Nazaré de Oliveira Siqueira²²

INTRODUÇÃO

Nesse último ano, o “trabalho de ensino”, tal como discutido por Gomes-Santos (2016), não tem sido fácil para nenhum(a) docente, visto que a pandemia do novo coronavírus que assola a humanidade trouxe impactos nunca antes vistos para a prática pedagógica. Nesse cenário, a partir da necessidade de haver a interrupção das aulas presenciais, nós docentes nos vimos diante da incumbência de ministrar aulas de maneira remota, através dos aparelhos celulares, de computadores ou de *notebooks* etc. Ou seja, fez-se urgente o uso das variadas tecnologias, fazendo delas as novas salas de aula, espaços nos quais estudantes e docentes participam dos processos de ensino e de aprendizagem e tentam, a duras penas, adaptarem-se a essa nova realidade, principalmente quando nos referimos à educação pública, já que é gigantesca a diferença de vivências entre estudantes e docentes da escola pública e da rede privada, como apontam dados de pesquisa a esse respeito²³.

Diante dessa situação, tem sido preciso pensar e problematizar “o que ensinar” e em “como ensinar”, considerando sempre que para chegar a essa conclusão é indispensável conhecer bem as turmas nas quais se leciona, bem como conhecer cada aluno(a) em particular, conhecendo, desse modo, as reais necessidades do(a)s estudantes, entendendo quais conhecimentos devem ser mediados nessas aulas remotas, ações nem sempre fáceis. Uma observação:

²¹ Doutor em Letras-Linguística (UFPE). Professor adjunto (UFAL). Bolsista Capes/Residência Pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/5495753889796333>

²² Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Professora (Delmiro Gouveia - AL). Bolsista Capes/Residência Pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/6179270511849134>

²³ Dados apresentados do IBGE/FGV, no Jornal Nacional, na TV Globo, em 08 de fevereiro de 2021, em reportagem de Renata Ribeiro.

a noção de “aula remota”, ou “aula on-line”, aqui, se dá a partir das ideias de Lemov (2021), para quem a aula remota é “um universo desconhecido – em que [docentes] interagem com seus estudantes remotamente, como se fosse pelo buraco da fechadura na porta da sala de aula”.

Nesse “novo normal” educacional, não é raro que docentes promovam para seus/suas aluno(a)s aulas totalmente descontextualizadas da realidade vivida, aulas não significativas, aulas que provavelmente não farão nenhuma diferença na vida dele(a)s e que apenas o(a)s sobrecarregam, sujeitos que, de certa maneira, já andam sobrecarregados diante de tantos acontecimentos e de tantas informações que o mundo contemporâneo traz, principalmente neste contexto, no qual estamos conectados praticamente vinte e quatro horas por dia.

Assim, é imprescindível, portanto, ensinar e fazer aprender acerca do que é “essencial”, tal como propõem Ponciano (2021), Santos Filho (2008; 2009) e Weisz (2009), isto é, fazer aprender aquilo que faça a diferença, aquilo que motive, que seja interessante, significativo e fundamental. Mas, o que pode ser considerado “essencial” como “objeto de conhecimento” (PONCIANO, 2021; WEISZ, 2009)? O que deve ser feito para se chegar a essa resposta? A esse respeito, uma certeza podemos ter: essa não é uma tarefa fácil para nós docentes.

Entretanto, atuando no Programa Residência Pedagógica, programa de iniciação à docência, subprojeto ²⁴Língua Portuguesa, no curso de Letras-UFAL-Campus do Sertão, um na função de coordenador do subprojeto e outra na função de professora-preceptora, propomo-nos aqui a refletir acerca do que é/pode ser considerado “essencial” a ser ensinado, tendo em vista turmas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal, no alto sertão alagoano. Essa reflexão se configura como um ensaio-temático e se pauta nas orientações e discussões realizadas no âmbito do Residência Pedagógica, para a volta às aulas em março de 2021, na modalidade remota, em “salas de aula virtuais” através de grupos no aplicativo *WhatsApp*, entendido como

²⁴ O Subprojeto Língua Portuguesa, no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão), está sob a coordenação de Ismar Inácio dos Santos Filho, professor adjunto no referido curso. Teve início em novembro de 2020 e terá conclusão após 18 meses. Conta com três professoras-preceptoras da rede municipal de Delmiro Gouveia, AL, e com vinte e oito residentes, 24 bolsistas e 4 voluntários. A atuação é nos anos finais do Ensino Fundamental.

um “ecossistema comunicativo de aprendizagens” (XAVIER e SERAFIM, 2020). A consideração principal é a de que “essencial” não é o simples, o pouco ou o mínimo.

PARA O “ESSENCIAL”, O PAPEL DO PLANEJAMENTO

Para pensarmos sobre o que é/pode ser considerado “conteúdo” essencial no contexto de aulas remotas, o primeiro passo, que é de extrema relevância, é pensarmos a respeito do papel do planejamento, processo que de modo geral é compreendido como “tarefa complexa”, que está para a “hora de se organizar”, conforme pontua Meirelles (2014). Dessa maneira, entendemos que a “seleção” de “conteúdos” deve perpassar por um planejamento criterioso e organizado, tendo em vista os objetivos a serem alcançados em cada ano/série, considerando o critério de progressão e de desafios. Porém, é certo também que, na maioria das vezes, ainda na semana de encontros pedagógicos, comumente realizados por instituições de ensino (aqui nos referindo a uma das escolas-campo no RP), o(a)s professore(a)s já são direcionado(a)s a fazer seus planejamentos. Mas, qual é o “guia” para a seleção dos “conteúdos escolares” (COLL, 1998)?

Comumente, dentro de nossa realidade, os “conteúdos escolares” escolhidos são previamente selecionados antes mesmo que uma avaliação diagnóstica seja feita com o(a)s estudantes. Mesmo quando é dado aos/às professore(a)s um período para o planejamento, inclusive com indicativo de que a seleção seja feita a partir de uma sondagem com seus/suas estudantes, o planejar se dá de maneira inadequada, devido, por exemplo, ao uso do livro didático, que de certa forma se torna o currículo, sendo a base para o planejamento, e devido também à resistência que muito(a)s têm em planejar aulas que motivem o(a)s discentes e que considerem, por exemplo, novas orientações conceituais, didático-pedagógicas e legais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou à proposta curricular da escola ou da rede de ensino.

Considerando essa experiência recorrente na referida escola-campo, continuamos elaborando planejamento e planos de aula que contribuem, na dimensão didático-pedagógica, para aulas meramente expositivas, aquelas denominadas de “café velho passado para a frente”, conforme Demo (2001, p.

50). Logo, o planejamento ou os planos de ensino acabam se tornando totalmente desconectados da realidade das orientações de uma educação escolarizada para os nossos dias. Além disso, em muitos casos não se tem em mente quais competências e ou habilidades se quer desenvolver no(a)s aluno(a)s. Ou seja, os objetos de conhecimento e os objetivos a serem alcançados nem sempre estão claros ou bem definidos. No contexto de ensino remoto, tal como é a realidade de nossa escola-campo no RP, a ação docente de planejar possivelmente se torna ainda mais precária, se considerarmos, por exemplo, que não temos recebido, via gestão/coordenação escolar, orientações específicas para a nova realidade vivida, a aula remota. Uma saída tem sido considerarmos orientações como as de Weisz (2009), que se tornaram orientações discutidas e estudadas no RP. Essa pesquisadora, quando discute acerca do que sabe um(a) estudante que parece não saber nada, argumenta que

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. **O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.** Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. [negrito nosso] (WEISZ, 2009, p. 65).

A partir dessa compreensão de Weisz (2009), e com os estudos no RP, podemos entender que é de fundamental importância que o planejamento escolar seja feito a partir do contato inicial e continuado com a turma, em geral, e com cada estudante em particular, para que, a partir dessas observações atentas e da percepção do que ele(a)s já sabem e do que precisam desenvolver, se possa elencar “conteúdos” que levem a uma aprendizagem efetiva e integral. É preciso, portanto, que o(a)s docentes ressignifiquem seu trabalho, permitindo-se sair da “mesmice”, permitindo-se sentir o prazer de planejar, de pensar e repensar a sua prática pedagógica. É preciso também que entendam que todo(a)s o(a)s aluno(a)s possuem suas especificidades e que respeitem as condições sociocul-

turais dele(a)s, visto que esse é, sem dúvida, fator primordial para que se atinja positivamente as suas vidas.

Se são corretas tais orientações para o planejamento no contexto “normal” de ensino e de aprendizagem, é certo que essas orientações se tornam ainda mais necessárias e urgentes no “novo normal” educacional, já que devemos ponderar que as aulas *on-line* se dão por contextos específicos, que apresentam grandes desafios, em particular para as redes públicas de ensino, tais como os apresentados em reportagem do “Jornal Nacional”, na TV Globo, em 8 de fevereiro deste ano, quais sejam: a) o não acesso à internet ou o acesso precário, o que impossibilita o acesso, a permanência e a participação nas aulas, que no nosso caso se dão por grupos no *WhatsApp*; b) o não espaço adequado em casa para a participação nas aulas, ou espaço precarizado e c) o baixo tempo dedicado aos estudos, tempo que já não é o de 04 (quatro) horas por dia, como recomenda a LBD 9.694/96. Além disso, para 2021, no planejamento escolar devemos considerar que o(a)s estudantes estão vindo de um ano letivo de aulas remotas.

Outros aspectos, de igual relevância, devem ser levados em conta, quais sejam, a) a “sala de aula” (*on-line*) funcionando em grupo de *WhatsApp* e suas implicações para o ensinar e o aprender e que b) os conteúdos comumente abordados no componente curricular “Língua Portuguesa” se dão ainda em diálogo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), frutos de orientações filológicas e gramaticais normativas, conforme explica Santos Filho (2018), fator que negligencia as orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Dadas todas essas condições, faz-se relevante, conforme Weisz (2009), um “olhar cuidadoso”, um “olhar despojado” para a seleção de conteúdos escolares.

PARA O ESSENCIAL, O QUE É “APRENDER”

Pensar sobre o que é essencial, perpassa também por considerar o processo de aprender, que nem sempre é fácil ou nem sempre é conduzido de maneira a ter o caminho facilitado. Em se tratando da aprendizagem escolar, mais especificamente nesse contexto de pandemia do novo coronavírus, o processo de levar o(a)s aluno(a)s à aprendizagem se torna ainda mais complexo, devido justamente todas as variáveis antes citadas, que devem ser ponderadas pelo(a) docente. Mas,

conforme temos discutidos no Residência Pedagógica, subprojeto Língua Portuguesa (UFAL-Campus do Sertão), um dos primeiros passos a ser seguido é o de entender que cada aluno(a) tem sua compreensão de vida, sua compreensão de mundo e que, tal como argumenta Delval (2009), conhecer essas concepções é um passo importante para ensinar bem. Para ele, “o desenvolvimento do conhecimento da turma depende do que ela já conhece” (DELVAL, 2009, p. 21).

Sendo assim, ao saber que conhecimentos o(a)s aluno(a)s já têm construídos, é possível mediar outros conhecimentos de forma que possam desenvolver a criticidade e possam ressignificar, de forma que possam atribuir novos significados ao que já se sabe. Para que esse processo ocorra, faz-se necessário também que o(a)s professore(a)s partam das necessidades de aprendizagem do(a)s discentes e deem liberdade para que sejam construtores e reconstrutores do próprio conhecimento e, portanto, protagonistas no processo de aprendizagem. Segundo Demo (2001, p. 50), “o professor não pode pensar pelo aluno. Ele deve deixar seus alunos quebrarem a cabeça em vez de oferecer a solução”. Logo, de acordo com essa compreensão, se o(a)s docentes levarem seus/suas discentes a refletirem e a pensarem sobre conceitos, informações, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses e modelos de condutas (COLL, 1998) que o(a)s rodeiam e sobre práticas de linguagem que impactam suas vidas estarão formando sujeitos autônomos, conscientes e capazes de construir argumentações pertinentes e de lutarem por seus ideais e por seus direitos

Nessa perspectiva, é importante também que o processo de aprender seja algo prazeroso e tenha a ver com a vida dele(a)s, pois, de nada adianta chegar à “sala de aula” *on-line* e tentar fazer com que crianças e adolescentes aprendam algo totalmente não significativo à vida. Desta maneira, “é preciso que os aprendizados estejam ligados às situações vividas, caso contrário tudo é esquecido [pois] dar aula é só dar alguma coisa. Ensinar é muito mais fascinante” (ALVES, 2002, p. 46-47). Diante dessa afirmação, podemos compreender que não só se quer que o(a)s discentes saibam algo, mas que ele(a)s tenham o prazer de saber e sejam capazes de mobilizar conhecimentos para tomar atitudes diante das situações e problemas enfrentados no cotidiano. Neste sentido, é preciso considerar que “aprender a mobilizar conhecimento para fazer intervenções na realidade é um direito de todos os nossos alunos” (MELLO, 2004, p. 16).

Diante do exposto, podemos perceber que os processos de ensino e de aprendizagem devem ser conduzidos pelo(a)s professore(a)s numa perspectiva do “reconstrutivismo” (DEMO, 2001), na qual discentes constroem e reconstróem seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, “quando se fala da importância de o professor compreender o que os seus alunos sabem ou não sabem para poder atuar, a questão é mais complexa do que parece” (WEISZ, 2009, p. 39). Ou seja, só a partir do momento em que se tem conhecimento dos “saberes prévios” trazidos pelo(a)s aluno(a)s é que se pode levá-lo(a)s a construir novos conhecimentos. Para Weisz (2009), então, faz-se necessário que esses saberes sejam observados do ponto de vista do aprendiz, isto é, as construções e ideias que o(a)s estudantes elaboraram e que não foram ensinadas pelo(a) professor(a), mas construídas pelo(a)s aprendentes. Para essa pesquisadora, devemos considerar ainda que “o fato de acreditar que os alunos pensam, que são capazes, é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e a apoiá-los” (WEISZ, 2009, p. 45).

Desta maneira, o(a)s discentes tornam-se construtores do próprio conhecimento e peças mais importantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma outra orientação, que Weisz (2009) nos apresenta como importante nesses processos, é a de que considerar o saber do ponto de vista do(a) aluno(a) é lançar um olhar cuidadoso sobre o que ele/ela errou, pois, essa postura didático-pedagógica pode ajudar o(a) professor(a) a descobrir o que ele/ela tentou acertar. Essa pesquisadora, então, mostra que quando o(a)s alunos(a) desempenham uma tarefa fazem isso a partir de uma lógica que é própria e que quando o(a)s professore(a)s percebem isso e reconhecem o esforço que ele(a)s tiveram até chegar naquele resultado mostrarão a(o)s estudantes que valeu a pena a tentativa e, dessa maneira, ele(a)s farão novos investimentos na aprendizagem. Segue um comentário de Juliane Miranda, que dialoga com essa reflexão em desenvolvimento, estudante de Letras-Língua Portuguesa, 5º período, residente no RP com a preceptora Fabrícia Bezerra da Silva:

Em diálogo com Weisz (2009), vimos a importância de entender o erro do estudante do ponto de vista dele, não do adulto, e compreender que o erro tem um processo, uma lógica a partir da qual esse aluno ou essa aluna chegou a determinado resultado, a partir do que faz sentido para ele/ela, utilizando-se dos conhecimentos prévios que possuem, levando-os para a sala de aula. É a partir do entendimento dessa lógica que o estudante tem que o docente consegue apresentar novos modos de fazer e de pensar, possibilitando reconstruir novos conceitos que fazem mais sentido, que estão “mais certos”. Na sala de aula, pude observar algo bem interessante: no texto “O Príncipe Desencantado”, ao ser despertada pelo príncipe a Bela Adormecida faz várias exigências materiais ao príncipe, até que ele desiste e a coloca para dormir novamente, desistindo do casamento. Para os alunos e as alunas, a princesa era interesseira. Dada a compreensão da turma, percebi que não poderia chamar isso de erro, pois eles e elas olharam para o texto com o conhecimento que possuem, comparando automaticamente com o texto original que leram e também com influências da visão social de inferioridade da mulher. Então, esperavam certa passividade da princesa. Analisando por esse viés, fazia sentido atribuírem tal característica a ela. Seria com nossa releitura, com a reflexão acerca dos novos contos escritos, de discussões a respeito da desigualdade de gênero e apresentando situações que eles/elas conseguiriam se identificar que poderiam compreender e mudar o olhar sobre a princesa, que, pra mim, foi uma reescrita da própria Bela Adormecida da própria história, negando a passividade que lhe foi dada e assumindo protagonismo de seu próprio enredo.

Continuando a reflexão e nos pautando no comentário²⁵ acima, é interessante perceber que a figura do(a) professor(a) faz toda a diferença, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, pois, docentes que observam os saberes que o(a)s aprendentes já construíram a) percebem o que ele(a)s precisam construir, b) dão possibilidades para que sejam protagonistas, construtores(a)s e reconstrutores(a)s do próprio conhecimento, c) observam as especificidades de cada um/uma, dando possibilidades de aprenderem uns/umas com o(a)s outro(a)s, d) planejam de acordo com as necessidades da turma, e) são motivadores(a)s e protagonistas de sua ação profissional, f) surpreendem, indo muito mais além, g) levam o seu trabalho a dar resultados eficientes e eficazes e h) preparam seus/suas aluno(a)s para a vida, não para o contexto escolar.

Assim, é importante salientar que a interação entre o(a)s colegas de turma é de fundamental importância para o aprendizado, principalmente no mundo tecnológico no qual estamos inseridos, principalmente nesse contexto de ensino e de aprendizagem remotos. Para Lévy (2003, p. 24), é a “inteligência coletiva” que importa, no sentido de importar a “capacidade de trocar ideias,

²⁵ O comentário da residente foi extraído das respostas dadas a um formulário, numa consulta feita pela coordenação do subprojeto Língua Portuguesa sobre os estudos realizados nesse programa de iniciação à docência, o RP, ao final do Módulo 01, em abril de 2021. Tal consulta visou compreender mais acerca da relação entre orientações teórico-conceituais e as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas.

compartilhar informações e interesses comuns, criando comunidades e estimulando conexões”. Logo, cabe aos/às professore(a)s, portanto, incentivarem e tornarem possível que essa inteligência coletiva esteja presente em suas salas de aulas on-line, dando ao(à)s seus/suas aluno(a)s a abertura e a liberdade para que tenham iniciativas e para que aprendam uns/umas com o(a)s outro(a)s em suas diversidades, tendo em vista que ninguém sabe tudo, mas que todos e todas sabem algo que complementa o saber do(a) outro(a).

Se para Lévy (2003) a internet permite criar uma “superinteligência coletiva”, as aulas remotas precisam se pautar em modelos de aprendizagem em que o(a) docente seja apenas o “animador da inteligência coletiva”, não apenas um fornecedor do conhecimento, no sentido de que essas aulas sejam relevantes para estimular as conexões, possibilitando a integração das constelações de neurônios, pautando-se na aprendizagem cooperativa, pois, agora, no “novo normal”, “estamos todos [todas e todes] conectados”, mais do que antes.

NOÇÃO DE CONTEÚDO “ESSENCIAL” NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS

No tocante ao momento pandêmico no qual estamos vivendo, momento em que todas, todes e todos nós estamos mais sensíveis, mais vulneráveis, mais necessitados de atenção e de empatia, a ação de planejar adequadamente as aulas a serem ministradas no ensino remoto e, conforme já discutimos, a partir de dadas necessidades, se torna ainda mais urgente, pois é preciso que sejam aulas interessantes, motivadoras e, principalmente, significativas, que levem o(a)s discentes a desenvolverem conhecimentos, atitudes, valores e a conseguirem mobilizar saberes para resolver problemas no seu dia a dia. Meirelles (2014) argumenta que:

Um dos grandes desafios dos professores é como fazer um planejamento capaz de levar a turma a um ano de muita aprendizagem. **Escolher quais conteúdos abordar e de que maneira são questões fundamentais para o sucesso do trabalho** que será realizado ao longo do ano. [negrito nosso] (MEIRELLES, 2014, p. 77).

Sendo assim, para a seleção de conteúdos escolares, faz-se necessário definir o que se espera de aprendizagem, para, a partir daí, escolher os conteúdos e as atividades que levem a alcançar os objetivos previstos, levando

sempre em consideração as especificidades da turma, e de cada aluno(a), em particular. Evidentemente, de acordo com o andamento das aulas e de acordo com as necessidades de aprendizagem, é possível haver o replanejamento, isto é, a mudança de planos, sempre que for preciso, mas sem perder de vista os objetivos que se pretende alcançar.

Nesse direcionamento, quando docentes fazem seus planejamentos de acordo com os interesses do(a)s aluno(a)s, planejamentos que realmente o(a)s importam, o(a)s motivam, é evidente que as chances de haver aprendizagem por parte dele(a)s é muito maior. Nessa perspectiva, no contexto de aulas remotas, exige-se cuidados especiais, já que a educação mudou para outra realidade, mudou os cenários. Logo, mais do que nunca, docentes precisam olhar de modo mais cuidadoso, atento e demorado para o(a)s aluno(a)s. Nesse sentido, Ponciano (2021) reforça “a necessidade de um diagnóstico para o planejamento do ano”. Para ela, é notório que a avaliação diagnóstica ajuda na identificação da realidade de cada turma e na identificação de quais habilidades e competências cada estudante apresenta e quais habilidades e competências precisam adquirir. Ou seja, para essa pesquisadora, o diagnóstico permite à/ao docente conhecer melhor a realidade do(a)s aluno(a)s, sendo esse processo fator essencial para a seleção dos objetos de conhecimentos considerados essenciais.

Ponciano (2021) nos alerta para o fato de que, apesar dos cenários distintos em variadas escolas, “é preciso voltar e saber de onde partir”. Para essa empreitada, deixa claro que se faz necessário prepararmos um diagnóstico para sabermos o que o(a)s estudantes já sabem e qual norte seguir. De acordo com essa percepção, entendemos que a avaliação diagnóstica é uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda a mapear os “pontos fortes” e as dificuldades do(a)s discentes, selecionando as competências e habilidades essenciais, sem sobrecarregar o(a)s estudantes com aspectos assessoriais. Para essa pesquisadora, sem essa avaliação, é impossível fazer uma seleção de conteúdos que atenda à real necessidade do(a)s estudantes e que garanta suas aprendizagens.

As orientações de Ponciano (2021) nos levam, portanto, à ideia de selecionar os objetos de conhecimento considerados “essenciais”, a partir de um processo de mapeamento de conteúdos, em diálogos com a Base Nacional Comum Curricular, documento que, para além do livro didático, serve-nos

como orientador. Entretanto, para o(a)s professore(a)s não é fácil fazer essa seleção, no sentido de não ser fácil compreender e decidir o que é “essencial”. Por isso, muito(a)s acabam entendendo que o conteúdo “essencial” é aquilo que é “pouco”, “resumido”. Mas, na verdade, o “essencial” é o conteúdo considerado mais importante, no que se necessita aprender e no que se pretende ensinar; é o conteúdo considerado indispensável de ser aprendido ou desenvolvido pelo(a)s aluno(a)s e que é de suma importância para a vida dele(a)s.

Nesse sentido do que é conteúdo essencial, para trabalhar nas aulas remotas, é primordial considerarmos a “recursividade” dos conteúdos e das habilidades, conforme Ponciano (2021), que é o aspecto do formato espiral dos “conteúdos”, aquele aspecto que faz um dado “conteúdo” girar e avançar em torno de um eixo, isto é, que aparece em diferentes séries, com diferentes abordagens. Logo, considerar a “recursividade” possibilita à(o) docente, na seleção dos conteúdos, olhar para trás e olhar para a frente. Sendo assim, o(a)s aluno(a)s não serão sobrecarregados com muitas informações, incluindo aí as assessórias, à medida que os “conteúdos” ou já foram estudados ou poderão e deverão ser retomados em anos seguintes.

Para tal consideração, Ponciano (2021) sugere uma consulta à “BNCC na Prática”, uma plataforma digital, que pode ser acessada pelo *link* <<https://www.bnccnapratica.com.br/autenticacao?tab=entrar>>, da “Somos Educação”, grupo de educação básica brasileira que oferece um portfólio de ações educacionais, focado nas redes privadas de ensino, fato que não impede o acesso à plataforma mencionada por docentes das redes públicas. Para docentes de Língua Portuguesa, o acesso à proposta curricular se dá pelo acesso à aba “Explore a matriz”, que perpassa pela escolha da etapa de ensino, do componente curricular, do ano, para, então, decidir pelo “campo de atuação” e, na sequência, pela “prática de linguagem”, o que implicará nas opções de “objetos de conhecimentos”, e seus conteúdos, e nas habilidades a serem desenvolvidas, conforme podemos ver nesse esquema, na sequência, uma captura de tela da mencionada página:

Figura 01: Captura de tela da aba “Explore a matriz”, da BNCC na Prática.



Fonte: BNCC na Prática.

Assim, o que é/pode ser considerado conteúdo “essencial”, em Língua Portuguesa, deve ser considerado desde a escolha do “campo de atuação” até as “habilidades”. Logo, essa seleção precisa dialogar com as “práticas de linguagem” do século XXI e, em específico, com as práticas de linguagem da comunidade atendida pela escola, nas quais certamente estão as faces de leitura em nosso século, que estão para a multimodalidade e o “poder semiótico”, conforme Ribeiro (2020), para a importância do *design*, para as expectativas de leitura do grupo em questão, para a leitura e a escrita em ambientes digitais, isto é, para o ler com os dedos e o ter os textos na palma das mãos, se levarmos em consideração as reflexões de Ribeiro (2021) acerca da interface textos e novas tecnologias e as provocações daí decorrentes para a sala de aula.

Sobre quais conteúdos podem ser considerados essenciais, nas aulas remotas de Língua Portuguesa, a discussão de Santos Filho (2008; 2009) sobre o que é “essencial mesmo”, sugere que nos afastemos da noção tradicional de “lista de conteúdos”, já que essa noção/prática recai em uma perspectiva técnica e tecnocrática, na qual vemos a educação por um processo de moldagem, já que é a dimensão técnica e cognitiva que é considerada nessa escolha dos “conteúdos”. Para esse linguista, na perspectiva da lista de conteúdos, a preocupação é com o que o(a)s estudantes fazem com o conteúdo e não com o que os conteúdos fazem com o(a)s aluno(a)s. Ele nos orienta que a seleção de conteúdo não é, não

pode ser, desinteressada, já que está aí a construção de valores, a participação na construção da cultura, quando consideramos, por exemplo, que currículo é um “documento de identidades”, conforme Silva (2016 [1999]). Logo, não é na perspectiva de lista de conteúdos que devemos olhar para a exploração da matriz da BNCC na “BNCC na Prática”, antes discutida.

Assim, para além desse aspecto, Santos Filho (2008; 2009), leva-nos a considerar a relação conteúdo e “produção” de sujeitos, para só aí considerarmos o que é essencial, secundarizando os conteúdos que focalizam apenas o fazer e o comportamento, e priorizando os conteúdos que possibilitam a apreciação de mundo e que permitam que os sujeitos aprendentes se tornem protagonistas de suas práticas de linguagem, que impliquem – para além de “localizar”, “fazer”, “selecionar”, “escrever”, “reescrever”, “revisar”, “produzir”, “ajustar” e “ler” – o “participar”, “apreciar”, “conhecer” e “entender” o território das palavras, o território dos textos. Para Santos Filho (2008; 2009), o conteúdo essencial em Língua Portuguesa não deve estar para os conteúdos que se figuram como governabilidade de docentes e discentes. Logo, ser conteúdo essencial não está para o simples, para o pouco ou para o mínimo.

No tocante ao conteúdo essencial e sua relação com o caráter de “recursividade”, uma observação metodológica pode ser bastante útil, quando consideramos a reflexão de Gomes-Santos (2016) sobre “os gestos didáticos”, entendidos como as ações do(a)s professore(a)s, que, se realizadas corretamente, poderão guiar e ajudar no trabalho com o(a)s estudantes a partir da escolha do que é essencial no ensino remoto. Compreendemos que o “gesto de presentificação”, aquele de tornar o conhecimento presente e manipulável, e o “gesto de desdobramento” do objeto de conhecimento (nesse caso, a topicalização em diferentes etapas das aulas), unindo-se a outros gestos complementares, quais sejam, “uso de instrumentos didáticos” adequados, “regulação da aprendizagem”, ou seja, a avaliação para conhecer os avanços e obstáculos, “criação da memória didática”, isto é, criação de nexos entre o que foi ensinado, o que está sendo ensinado e o que será ensinado e “a institucionalização do conhecimento”, que permite criar uma versão integral, como uma síntese, por exemplo, do que foi trabalhado e que será compartilhado como conhecimento de todo(a)s, tornam possível ministrar metodologicamente o que é essencial. Por fim, devemos considerar que, ao pensarmos sobre quais conteúdos podem ser considerados

essenciais, devemos entender que “nem todos os saberes ou formas culturais são suscetíveis de constar como conteúdos curriculares”, sendo elevados a esse patamar somente os considerados fundamentais e os que requerem ajuda específica, conforme explica Coll (1998).

CONSIDERAÇÕES

É inegável que o(a)s aluno(a)s de hoje devem estar preparados para esse novo mundo cada vez mais competitivo e, ao mesmo tempo, no qual “podem” compartilhar informações, conhecimentos e interesses comuns, valorizando assim a integração e criando o que podemos compreender como um “outro padrão de disputa” (LÉVY, 2003, p. 24). Para isso, é preciso, portanto, deixar que o(a)s estudantes tenham a liberdade para se abrirem, enfrentarem seus medos, desafios e crescerem junto(a)s. Assim sendo, se desenvolvem em seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos, afetivos. É justamente essa formação que a educação escolar deve pretender, no sentido de desenvolver os seres humanos de maneira integral em todos os seus aspectos, levando-os a se formarem e a viverem suas identidades, inclusive nas “aulas remotas” (LEMOV, 2021).

Assim, a partir de estratégias mais flexíveis e mais diferenciadas, é possível continuar a apoiar o desenvolvimento do(a)s aprendentes, mesmo em meio ao distanciamento social, nesse contexto do “novo normal educacional”. Logo, nesse momento pandêmico, em aulas remotas, ofertar o que é “essencial” para a turma pode trazer resultados mais consistentes e eficazes. Porém, deve-se ter o cuidado para não transformar “o simples, o pouco e o mínimo” em essencial. Nesse aspecto, em aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo escolar essencial está para as práticas de linguagem que se configurem como urgentes para a vida social desses sujeitos em aprendizagem, e que demandam análises linguísticas e semióticas para uma maior participação discursiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Só aprende quem tem fome. **Nova Escola**, nº 152, ano XVII, maio, 2002, p. 45-47.

COLL, César. Introdução [Os conteúdos na educação escolar]. In. César Coll et. al. **Os conteúdos na reforma – Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 09-16.

DELVAL, Juan. É essencial para o professor saber como o aluno aprende. **Nova Escola**, nº 221, ano XXIV, abril, 2009, p. 20-22.

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. **Nova Escola**, nº 144, ano XVI, agosto, 2001, p. 49-51.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, nº 27, ano XII, julho de 2016, p. 12-17.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula on-line – sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021.

LÉVY, Pierre. Estamos todos conectados. **Nova Escola**, nº 164, ano XVIII, agosto, 2003, p. 22, 24, 26.

MEIRELLES, Elisa. Hora de se organizar. **Nova Escola**, nº 269, ano XXIX, fevereiro, 2014, p. 77-79.

MELLO, Guiomar Namó. Educar para a cidadania, sim. Mas com conteúdo. **Nova Escola**, nº 175, ano XIX, setembro de 2004, p. 16.

PONCIANO, Hydneá. Volta às aulas: a necessidade de um diagnóstico para o planejamento do ano. Somos Educação, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=e4KTAIT5cI8&t=124s>. Acesso em 08 de março de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias – provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Dos ‘parâmetros’ a uma lista de conteúdos: o simples, o pouco e o mínimo. Observatório da Imprensa, edição 485, 2008. Disponível em <http://www.observatorioidaimprensa.com.br/autor/ismar-inacio-dos-santos-filho/>. Acesso em 08 de maio de 2021.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. Dos parâmetros a uma lista de conteúdos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=81m-44z8tWc&t=10s>. Acesso em 08 de março de 2021.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. *Morphologia* em livro didático: filiações epistemológicas. **Linguagem**, São Carlos, v. 28, nº 1, jan./jun. 2018, p. 292-321.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016 [1999].

WEISZ, Telma. O que sabe uma criança que parece não saber nada. In. Telma Weisz. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009, p. 39-54.

XAVIER, Manassés; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Yan Vitor Borges²⁶

André Luis Fachini de Souza²⁷

Anelise Grünfeld de Luca²⁸

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado (ES) é um componente inseparável da formação do professor, pois proporciona a reflexão sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula, a articulação teoria e prática e as vivências de tudo aquilo que acontece na escola para além dos conteúdos conceituais que devem ser abordados.

Nesse sentido, o ES caracteriza-se como um lugar que movimenta saberes docentes, articulando práticas, intenções e conhecimentos entre os sujeitos interessados no ensino e na aprendizagem: as instituições formadoras, os licenciandos e os professores supervisores da escola. Garcez et al. (2012, p. 149) ratificam que “o desenvolvimento das atividades de estágio não deve se estabelecer em um único sentido, ou seja, da universidade para a escola, mas em situações de troca que propiciam a construção dos saberes docentes de todos os envolvidos no processo: estagiários, professor regente e professor formador”. Silva e Schnetzler (2008, p. 2175) afirmam que o ES

se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar.

²⁶ Licenciado em Química (IFC). CV: <http://lattes.cnpq.br/0320989159478391>

²⁷ Doutor em Bioquímica e Biologia Molecular. Docente (IFC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2966-8058>

²⁸ Doutora em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Docente (IFC).
CV: <http://lattes.cnpq.br/9660221537454268>

As possibilidades apresentadas na interface entre teoria e prática no ES criam momentos e situações pedagógicas que mobilizam saberes docentes acerca da dinâmica da sala de aula/escola que devem ser considerados. Estes saberes se abrem para a realidade escolar que viabiliza vivências de observação e experiências compartilhadas pelos sujeitos envolvidos, estagiários, professores supervisores da escola e formadores. Assim, as práticas formativas precisam se transformar, no sentido de que a formação docente seja situada em tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjuguem-se de maneira indistinta, pois “teoria e prática, apesar de suas especificidades, constituem-se mutuamente e assumem contornos singulares de tempo-espacos pedagógicos em que se realizam” (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 2175).

Olhar para a formação inicial dos professores também é olhar para a realidade escolar e é nesse sentido que o curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense *Campus* Araquari proporciona um percurso formativo no ES que privilegia quatro etapas, indicadas nos últimos quatro semestres do curso, objetivando oportunizar ao estagiário experiências da prática pedagógica no aspecto de ensinar e aprender, capacitando-o a agir diante de situações reais conflitivas em sala de aula (ARAQUARI, 2017).

Na perspectiva de entender o contexto do ES no curso de Licenciatura em Química - *Campus* Araquari é importante a apresentação de cada uma das etapas desse processo. No ES I, o estagiário faz toda a observação da escola, fazendo um levantamento dos documentos, observando o contexto social, a estrutura física e os recursos humanos, enfim todos os aspectos que envolvem a dinâmica da escola e da sala de aula. Também, é nesse momento que o estagiário adentra em uma sala de aula para observar e acompanhar as aulas de um professor de química (ARAQUARI, 2017).

No ES II, acontece a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, fundamentado nas observações realizadas durante o estágio anterior. Em seguida, este projeto é apresentado para uma banca composta por professores da área técnica e da área pedagógica, com o objetivo de qualificá-lo (ARAQUARI, 2017).

Já no ES III, a partir das considerações realizadas pela banca é iniciada a elaboração dos planos de aulas para a execução da intervenção pedagógica. É nesse momento que o estagiário tem a primeira experiência à frente de uma

turma como professor. Assim, após a execução das aulas o estagiário elabora um relatório apresentando o planejamento, as dificuldades, os desafios e como as atividades foram realizadas e efetivadas em termos de aprendizagem.

No ES IV, é o momento de olhar para os dados coletados na intervenção pedagógica e realizar a escrita de um artigo científico fundamentado nas reflexões e discussões objetivando responder os questionamentos relacionados à efetividade da proposta realizada. Em seguida, é apresentado e defendido em forma de defesa pública (ARAQUARI, 2017). Defende-se nessa perspectiva de ES a dimensão da pesquisa preconizada por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 23) em que “o estágio com pesquisa se constitui no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo de desenvolvimento profissional, uma nova identidade para docência.”

Acredita-se que o conjunto de etapas do ES do referido curso permite a formação de um profissional reflexivo quanto à prática docente, autônomo quanto à tomada de decisões na promoção do espaço sala de aula, que apoie a aprendizagem e pesquisador na perspectiva da busca incessante pela melhoria do fazer pedagógico.

Diante das ideias apresentadas, este artigo refere-se ao ES III que relata e discute os caminhos percorridos pelo estagiário desde a sua concepção na forma presencial até a sua efetivação em forma remota devido a pandemia do coronavírus.

A doença ocasionada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, originou-se na China em dezembro de 2019 e rapidamente se espalhou em todo o mundo, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a pandemia em março de 2020. Isso gerou vários encaminhamentos em nível mundial, com destaque para ações de isolamento social para evitar a proliferação do vírus.

Nesse contexto, as escolas e universidades ainda enfrentam o desafio de seguir promovendo o ensino e a aprendizagem enquanto mantêm professores, funcionários e estudantes a salvo de uma emergência de saúde pública que cresce rapidamente e ainda é pouco conhecida (HODGES, et al. 2020).

Nessa perspectiva, o Instituto Federal Catarinense (IFC) decidiu suspender as aulas presenciais iniciando o ensino remoto na instituição em 17 de março de 2020, a partir de um decreto estadual de emergência em todo o terri-

tório catarinense (Decreto n° 515, de 17 de março de 2020). O IFC, por meio dos setores de ensino e seus órgãos colegiados, autorizou o desenvolvimento de atividades de ensino remotas (AER) em 26 de março (Resolução n° 18/2020 - CONSUPER). Este primeiro período foi marcado por diversos ajustes na oferta, na forma e nos conteúdos trabalhados de forma remota. Essa situação resultou na suspensão do calendário acadêmico em 16 de abril (Resolução n° 23/2020), permanecendo a suspensão por aproximadamente 30 dias. Em 25 de maio iniciou um segundo ciclo de AER (Resolução n° 25/2020) que seguiu até o recesso acadêmico em julho, retornando em 03 de agosto e iniciando o terceiro ciclo de AER, que seguiram até o final do ano de 2020 (Resolução n° 39/2020 e Portaria n° 10/2020) e permaneceram durante o primeiro semestre letivo de 2021. Assim, o ES III precisou ser repensado no planejamento das aulas e na execução de forma remota.

Desta forma, iniciou-se um replanejamento das ações que foram inicialmente pensadas para o ensino presencial, tendo o enfoque em ferramentas e plataformas digitais, possibilitando a execução dos ES no ensino remoto. O projeto de intervenção pedagógica foi elaborado para trabalhar a temática de alimentos *fast food*. Assim, constatou-se que a disciplina de Bioquímica, que é trabalhada com os estudantes do 3° ano do curso Técnico em Química do IFC, englobava todos os conceitos necessários para a execução da intervenção. Para a realização das aulas, utilizou-se o *Google Meet* para viabilizar a comunicação e, para promover a interação dos estudantes e execução das atividades, utilizou-se o *Google Forms* e o *Jamboard*.

A metodologia proposta para o desenvolvimento da Oficina Didática foi fundamentada em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), que propõem uma abordagem de ensino que se divide em três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Na problematização inicial, o estudante se depara com situações problematizadoras nas quais tem que discutir e expor seus conhecimentos sobre o assunto, tem como pressuposto despertar a vontade de aprender mais. Na organização do conhecimento, o professor apresenta os conhecimentos considerados necessários para que os estudantes possam obter uma compreensão científica das situações problematizadoras. Na aplicação do conhecimento, o

estudante é capacitado para solucionar qualquer situação problematizadora, por meio dos conhecimentos científicos adquiridos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018).

Esta metodologia foi escolhida pela sua organização facilitadora e, quando desenvolvida adequadamente, tem o potencial de apresentar um resultado positivo sobre os conhecimentos apropriados pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O ES III é caracterizado por ser o momento em que ocorre a execução do Projeto de Intervenção Pedagógica elaborado no estágio anterior, onde as ideias propostas para o projeto são articuladas e repensadas a partir do planejamento das aulas. O estagiário vivencia todo o processo, desde o movimento de planejar, até a execução das aulas.

Devido a pandemia de COVID-19, o estágio não pôde ser executado de forma presencial, tendo-se como opção a via remota. Assim, optou-se em dar prosseguimento à oficina de forma remota. Essa decisão acarretou muitas mudanças no planejamento das aulas, a metodologia foi repensada e adaptada para o ensino remoto, considerando a elaboração de uma Oficina Didática (OD) que utilizou estratégias e ferramentas digitais como: *Google Meet*, *Google Forms* e *Jamboard*.

A OD foi desenvolvida em quatro encontros (28/08, 04/09, 11/09 e 25/09 de 2020) (Quadro 1), durante as aulas de Bioquímica do 3º ano do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFC - *Campus Araquari*. Cada encontro teve a duração de duas horas e meia, por meio de *Google Meet* e utilizou como procedimento metodológico os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018), a partir das seguintes temáticas: (i) Conhecendo e apresentando as relações alimentares dos estudantes; (ii) Discutindo e relacionando os hábitos alimentares com a obesidade; (iii) Conhecendo e discutindo as informações nutricionais e (iv) Discutindo sobre a alimentação - um estudo de caso.

Quadro 1. Organização da Intervenção Pedagógica para o Ensino Remoto.

Momentos Pedagógicos	1º Encontro Conhecendo e apresentando as relações alimentares dos estudantes	2º Encontro Discutindo e relacionando hábitos alimentares e obesidade	3º Encontro Conhecendo e discutindo as informações nutricionais	4º Encontro Discutindo sobre alimentação - um estudo de caso
Problematização Inicial	- 1º contato; - Questão – alimentação dos	Análise de Imagens relacionadas à temática (<i>Jamboard</i>)	Análise de tabela Nutricional de alimentos industrializados (<i>Jamboard</i>)	Atividade “fala sério ou com certeza” (<i>Google Forms</i>)
Organização do conhecimento	estudantes (<i>Jamboard</i>); - Questionário diagnóstico – discussão	Documentário: “ <i>Super Size Me</i> – a dieta do palhaço”	Apresentação de conteúdo (carboidratos, lipídios, proteínas)	Estudo de caso: “Gabriela queria ser feliz” (<i>Jamboard</i>)
Aplicação do conhecimento		Confecção de cartaz sobre o documentário	Interpretação de rótulos de alimentos	Apresentação e discussão da problemática do caso estudado

Fonte: Os autores (2021)

A intervenção pedagógica no ensino remoto proporcionou momentos de reflexão e aprendizado apresentados em três categorias de discussão: experiências para a formação de professores no ensino remoto; desafios da intervenção pedagógica no ensino remoto e as possibilidades para a formação de professores e para aprendizagem dos estudantes por meio da OD.

EXPERIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

A intervenção pedagógica no ensino remoto proporcionou aprendizados para além da formação inicial, pois orientou para novos olhares frente aos planos de aulas já elaborados pensando no ensino presencial. O replanejamento das atividades forçou atitudes de desconstrução e reconstrução, este movimento cognitivo e procedimental viabilizou outros conhecimentos, novas investigações e atitudes de enfrentamento de situações não pensadas e planejadas.

O plano de aula que inicialmente foi pensado para o ensino presencial, necessitou de revisão das atividades que deveriam se enquadrar nas condições evidenciadas para o ensino remoto, mantendo a perspectiva de aprendizagem que promovessem a interação dos estudantes, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. E paralelo a isso, foi necessário aprender a utilizar as ferramentas digitais para poder executar as atividades com os estudantes.

Os saberes necessários para o ensino remoto foram sendo incorporados como experiências que foram vivenciadas e discutidas como um saber docente construído a partir da prática. Nesse ínterim, algumas atividades de aprendizagem foram abandonadas, como a experimentação investigativa, a partir dos questionamentos: É possível realizar experimentação investigativa no ensino remoto? E debates em grupo? O que e como avaliar as atividades? E então foi necessário um novo planejamento, tendo o enfoque em outras perguntas: Quais são os resultados desejados? Como chegar nesses resultados? E quais atividades de aprendizagem promover aos estudantes?

As experiências proporcionadas no ensino remoto poderiam se aproximar da epistemologia da prática, em que conforme Batista, Gouveia e Carmo (2016, p. 53) “é um estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos sujeitos educativos, pelos profissionais e pelos docentes em seus respectivos espaços-tempos de atuação, para dar conta de todos os desafios que se colocam nas respectivas realidades nas suas mais variadas ações e atividades”.

O que se pode evidenciar é que as experiências vivenciadas no estágio supervisionado no ensino remoto são ímpares e significativas, que deixaram suas marcas por ser inédito e desafiador na e para a formação de professores. Batista, Gouveia e Carmo (2016, p. 56) ressaltam que “Renovação é a palavra que deve estar associada às nossas práticas educativas, [...] Aprender implica, portanto, a aceitação de novos pontos de vista para a adoção de novas posturas”.

DESAFIOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO

Os desafios têm a intenção de nos instigar, provocar e confrontar com aquilo que é novo. O novo pode nos paralisar ou nos impulsionar ao risco.

E nesse sentido Freire (2002, p. 39) salienta que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo [...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Pensar estratégias didáticas para o ensino remoto foi desafiador e provocou “sair da zona de conforto”, arriscar e permitir desconstruir a ideia de que não é possível realizar estágio supervisionado via remota.

Alguns desafios constituíram-se como dificuldades, tais como, o baixo número de estudantes que participaram da oficina de forma síncrona, por motivos diversos como acesso à internet, ausência de dispositivo para se conectarem na plataforma digital e/ou problemas pessoais ou de dinâmica familiar. Esta problemática evidenciou a falta de acesso à internet dos estudantes das escolas públicas brasileiras, conforme é citado na notícia da BBC NEWS de maio de 2021 “De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, constatou que, em novembro de 2020, [...] 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa”.

O planejamento das atividades possibilitou o pensar num tempo cronológico, a necessidade de otimizar o tempo das aulas, rever e mudar as estratégias didáticas considerando atividades síncronas e assíncronas. As atividades síncronas acontecem em tempo real, possibilitando ao professor e aos estudantes estarem conectados simultaneamente, em um mesmo horário em uma sala virtual, promovendo de alguma forma a interação entre os envolvidos no processo. Aspectos favoráveis são a interação social, rotina de horários para o estudo e a participação ativa por meio de argumentos e contra-argumentos sobre o ponto de vista dos colegas.

As atividades assíncronas não são transmitidas ao vivo, geralmente são disponibilizadas gravações, inviabilizando a sincronia e a interação com os estudantes. Como pontos significativos que podem ser ressaltados quanto a essa modalidade de ensino destacam-se a possibilidade de cada estudante em acessar os materiais disponibilizados pelo professor, considerando o seu ritmo de aprendizagem, a flexibilidade de horários de acesso e também a facilidade com questões técnicas, uma vez que as aulas podem ser assistidas *offline*.

A partir dessas constatações, o planejamento das atividades considerou momentos síncronos para apresentação oral tanto do estagiário quanto da participação dos estudantes com dúvidas e discussões do tema quando solicitados. Ressalta-se que a maioria dos estudantes participantes da OD preferiu escrever no *chat* as suas ideias ao invés de utilizar o áudio para expressar suas opiniões. É importante destacar a ferramenta *Jamboard* como algo significativo para a interação dos estudantes, principalmente os registros das ideias e dos saberes discentes. Essa ferramenta promove a conexão de todos ao mesmo tempo, conferindo um momento fundamental de comunicação e discussão em um quadro branco, mas com possibilidades de utilizar imagens e notas adesivas.

Como atividades assíncronas, foram planejadas a elaboração de cartazes no *Canva*, *Microsoft PowerPoint* e mapa mental. A exibição do documentário “*Super Size Me*, a dieta do palhaço” teve que ser de alguma forma alterada, primeiramente foram editados diversos recortes para se enquadrar no tempo da aula e disponibilizado no *Google Classroom* para assistir de forma assíncrona. Outra atividade desafiadora foi a divisão dos estudantes em grupos para a resolução do estudo de caso, para tal foram criadas duas salas do *Google Meet*. E mais uma vez observou-se que a interação dos estudantes durante a discussão e a resolução do estudo de caso se deu por meio do registro das ideias no *chat*, sem abrirem as câmeras e participarem oralmente.

AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES POR MEIO DA OD

A partir do quarto encontro da intervenção pedagógica foi enviado um questionário com 7 perguntas abertas para os estudantes avaliarem a OD. Do público participante, 7 estudantes responderam a avaliação. A partir da análise das respostas e de um olhar mais atento para as experiências de ensino e aprendizagem é possível movimentar uma discussão sobre as possibilidades para a formação de professores e para aprendizagem dos estudantes por meio da OD.

Analisando as respostas dos estudantes identificou-se duas subcategorias evidenciadas *a priori*: (i) Percepções dos estudantes quanto à oficina desenvolvida e (ii) Saberes e compreensões dos estudantes mobilizados pela oficina. Na

intenção de favorecer o anonimato, os estudantes foram identificados com a letra E, seguida de um número: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES QUANTO À OFICINA DESENVOLVIDA

Os estudantes demonstraram se sentir impactados com a exibição do documentário e expressaram sentimento de culpa após as aulas, devido à alimentação desregrada que possuem. Durante o andamento da oficina demonstraram estar interessados no assunto por se tratarem de temas presentes no seu cotidiano. E1 afirma: *“Passei a perceber o tema de maneira diferente, me interessei bastante e por conta disso, fiquei motivada a fazer algumas alterações na minha atual alimentação”*.

Todos os estudantes citaram que a oficina fez com que eles pudessem refletir sobre a sua alimentação. Isso é evidenciado pela resposta do E2, *“refleti muito sobre a minha alimentação, pois agora com a pandemia e o acúmulo de tarefas, estava comendo muitos alimentos prontos para economizar tempo”*. Outros estudantes também relataram que estão procurando melhorar a sua alimentação, buscando uma alimentação natural e evitando alimentos processados. Além disso, ressaltaram que a oficina oportunizou a reflexão acerca do *marketing* presente no cotidiano, induzindo uma má alimentação.

Referente a quais hábitos alimentares os estudantes mudariam, de forma geral, relataram que querem diminuir o consumo de carboidratos, gorduras e açúcares, além de alimentos do tipo *fast food*, processados e refrigerantes. Também declaram que estão buscando uma alimentação saudável e o consumo de quantidades corretas de água no seu cotidiano. Conforme ressalta o E3, *“Estou tentando reduzir a quantidade de alimentos muito processados, industrializados e frituras e também estou tentando tomar mais água”*.

Quando questionados sobre o que foi mais importante durante todo o desenvolvimento da oficina, os estudantes mencionaram a participação e envolvimento de todos os colegas durante as aulas, a possibilidade de apresentar a sua opinião e ouvir a dos outros, fez com que assimilassem melhor os conteúdos. Conforme relata o E4, *“A abertura da gente poder conversar e mesmo que nossas respostas não estivessem de acordo, a gente não tinha medo de errar, porque ao invés de repreender, eles explicavam.”* Além disso, os estudantes descreveram que as

atividades foram muito proveitosas e que conseguiram adquirir conhecimentos por meio de sua realização.

SABERES E COMPREENSÕES DOS ESTUDANTES MOBILIZADOS PELA OFICINA

Os estudantes compreendem que o tema desenvolvido na OD tem relação com os conteúdos da disciplina de Bioquímica, como o estudo de biomoléculas (carboidratos, proteínas e lipídios), sais minerais e vitaminas. Em seus relatos afirmaram que quando realizaram a análise da tabela nutricional, puderam compreender essas substâncias nos alimentos, como algo significativo e presente no seu cotidiano.

No desenvolvimento da oficina relataram a percepção do quanto uma má alimentação pode ser prejudicial à saúde física e mental e o impacto dos alimentos do tipo *fast food* na nossa vida. Além disso, conseguiram interpretar o rótulo de um alimento, observando o benefício ou malefício à saúde, conforme relata o E5, *“agora eu entendo informações que podemos ter, analisando um rótulo”*.

Quando questionados sobre o que conseguiram compreender por meio da OD, os estudantes relataram o quão danosos os alimentos do tipo *fast food* podem ser para a saúde. O E6 complementa essa afirmação, citando *“agora eu tenho certeza, de que se eu continuar assim posso estar colocando minha saúde em risco”*.

A partir das ideias apresentadas é possível perceber que tanto a temática quanto a proposta desenvolvida contribuíram para diferentes aprendizagens, considerando conhecimentos químicos e sociais. Nesse sentido, Moraes, Ramos e Galiazzi (2007, p. 201) salientam que envolver os estudantes em “diferentes modos de pensar ajuda-os, ao mesmo tempo, no desenvolvimento de capacidades de pensamento cada vez mais complexas e na apropriação dos conhecimentos da Química e de seus modos de produção”.

As aprendizagens foram percebidas também nas conversas via *chat*, nas interações discursivas defendidas, na realização das atividades e no posicionamento individual negociado com os colegas durante a OD. Nessa perspectiva, Moraes, Ramos e Galiazzi (2007, p. 197) afirmam que “aprende-se Química falando Química, fazendo Química, envolvendo-se em conversas instrutivas dentro do discurso da Química”. Ainda, os autores complementam que para dar

sentido à aprendizagem é necessário que novos significados sejam construídos num movimento discursivo, dialógico sobre temas químicos, possibilitando reconstrução e complexificação (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2007).

CONSIDERAÇÕES

Alguns avanços na aprendizagem foram possíveis de evidenciar, possibilitados pelo desenvolvimento da OD de forma remota, dentre eles: a constatação de que temas químicos sociais como a alimentação promovem a participação dos estudantes, desencadeando pontos de vista e tomada de decisão.

A utilização do tema “a química presente nos alimentos *fast food*” mobilizou saberes químicos, sociais e de saúde, ativando e valorizando os conhecimentos prévios, vivenciados e contextualizados pelos estudantes. As atividades propostas viabilizaram discussões efetivas, carregadas de significados a partir das ideias e experiências do contexto vivencial e cultural dos estudantes. A liberdade de manifestar seus posicionamentos, evidenciado por meio dos seus construtos pessoais quanto a alimentação, mostraram que essa temática é importante para aquele grupo de estudantes, que alguns tipos de alimentos estão sendo questionados e retirados das suas refeições, que o padrão estético imposto pela sociedade precisa ser indagado e rejeitado.

Uma visão geral do desenvolvimento da OD revelou aspectos positivos e desafios quanto a sua execução via ensino remoto. A participação dos estudantes por meio de *chat*, sem a utilização de câmeras abertas e recurso de áudio, ou por meio de notas adesivas no *Jamboard*, trouxe a complexidade e o desafio da conversa sem a percepção de expressões faciais e tons de voz. Entretanto, as ferramentas de comunicação utilizadas possibilitaram a participação de forma individual e partilhada nas discussões no *chat* e nas atividades avaliativas de maneira assertiva e com uma profundidade que, em alguns casos, a presencialidade inibiria.

REFERÊNCIAS

ARAQUARI, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **MANUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA**. 2017.

BATISTA, G. S.; GOUVEIA, R. A.; CARMO, R. de O. S. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino Em Re-Vista**, v.23, n.1, p.49-69, jan./jun. 2016.

BBC NEWS BRASIL. **Ensino remoto na pandemia**: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>>. Acesso em: 19/05/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020**, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020, publicada no DOU de 17/06/2020, Edição 114, Seção 1, p. 62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCEZ, E. S. da C.; GONÇALVES, F. C.; ALVES, L. K. T.; ARAÚJO, P. H. A. de; SOARES, M. H. F. B; MESQUITA, N. A. da S. O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, p.149-163, novembro 2012. ISSN 1982-5153.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HODGES, C; TRUST, T; MOORE, S; BOND, A; LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**. v. 2 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/download/17/16/95>>. Acesso em: 10/02/2021. Acesso em: 28/01/2021.

MORAES, R; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. do C. Aprender química: promovendo excursões em discursos da química. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Org.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para educação básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 191-209.

SILVA, R. M.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO REMOTO E SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Regiane Cardoso de Andrade²⁹
Daniela Paula da Silva Mariano³⁰

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde OMS em recomendação como alternativa de barrar a propagação do vírus da Covid-19 sugeriu o fechamento das escolas, em meados do mês de março do ano de 2020 as escolas no Brasil tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado, na busca por alternativas para a mitigação de problemas relacionados com a aprendizagem, então as escolas buscaram se reinventar, professores se adaptando as novas tecnologias para que não houvesse prejuízo para os alunos.

E é devido a rápida transmissão que vem a necessidade de isolamento para interromper a disseminação do vírus no país até que o Sistema Único de Saúde (SUS) fosse preparado para receber pacientes, tudo isso com intuito de evitar o colapso do SUS, que seria a falta de leitos e respiradores.

Um ano atípico cheio de surpresas inesperadas, a chegada do vírus veio com grandes mudanças e a necessidade do isolamento social trouxe muitas incertezas, medo e insegurança para todos os setores da sociedade.

Como professoras da rede básica de ensino de instituições públicas em duas cidades do Norte do Estado do Paraná, ministrando aulas remotas, surge o seguinte problema de pesquisa de que forma a metodologia do ensino remoto garante a educação de qualidade e a inclusão fora da sala de aula? Propomos como objetivos específicos, discutir a educação remota como nova proposta, entender a importância do Atendimento Educacional Especializado, estudar as novas propostas de sistema de aulas remotas na educação brasileira. Sendo assim percorreremos por Leis e Decretos para que a nova proposta de educação

²⁹ Mestranda em Ensino (UENP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5921414537679735>

³⁰ Mestranda em Ensino (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2655712502777745>

sendo remota incluísse toda comunidade escolar, mesmo não estando em sala de aula cotidianamente.

ESCOLA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Os impactos causados pela covid-19 na educação são grandes e acontecem nas mais diversas formas, a socialização é uma delas, a aprendizagem acontece por meio da troca de experiências Moreira aponta (...) A interação social é, portanto, na perspectiva Vygotskyana, o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de Inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído MOREIRA (1999). Então durante este tempo de isolamento e atividades remotas toda as contribuições que a interação com o meio, o contato presencial com colegas e professores traz alguns prejuízos para o processo de ensino aprendizagem.

Com os problemas econômicos muitas crianças se alimentam somente na escola, o ambiente onde encontram rotina disciplina e cuidados, em meio à crise em que muitas pessoas perderam seus empregos e estabilidade financeira é preocupante, os reflexos que isso pode causar para o desenvolvimento da criança. Martins corrobora:

O desenvolvimento econômico que gera um desenvolvimento social muito aquém de suas possibilidades, como ocorre nos países de Terceiro Mundo e como ocorre no Brasil, nega-se a perversidade das exclusões sociais que dissemina. Compromete profundamente a sua própria pluralidade e, de alguma forma, abre o abismo da sua própria crise (MARTINS, 2002, p. 9).

Neste momento pode-se observar a necessidade de transformação social e coletiva a escola se reinventando para proporcionar aprendizagem mesmo que de maneira remota. Um dos fatores preocupantes é o aumento das desigualdades sociais que afetará diretamente famílias, assim afeta a aprendizagem das crianças, o país que já estava passando por problemas econômicos que se agravaram com a pandemia um dado importante deve ser destacado: pais com baixas condições financeiras tem menor acesso a conhecimentos acadêmicos o que dificulta ajudar o filho nas atividades, aumentando assim as diferenças na aprendizagem. Como destacam CAPILA, GONZÁLEZ e SANZ 2020:

O papel dos pais é, assim, fundamental e pode haver importantes diferenças entre uns alunos e outros em função de apoio que recebem em casa neste período. Os estudantes cujo país tem um maior nível de escolaridade podem receber mais ajuda durante a quarentena, o que pode aumentar as diferenças entre os alunos.

Os autores destacam também que alunos com desenvolvimento típico podem ser beneficiados desenvolvendo autonomia, criatividade, pensamento crítico, flexibilidade cognitiva e resolução de problemas durante as aulas remotas ou EAD, porém, CAPILA, GONZÁLEZ e SANZ 2020 enfatizam que as dificuldades de alunos que tem problemas na aquisição de conhecimento e que necessitam de mais auxílio e suporte para a aprendizagem, ou seja, a atividade online ou remotas não suprem suas necessidades.

O momento abre fendas para o aumento da desigualdade de conhecimentos, ou seja, crianças com estruturas familiar, com recursos financeiros, em que a família reconhece a importância da rotina da organização e cuidados com os materiais apresentam melhor desempenho.

Outro ponto relevante que deve ser evidenciado é a necessidade da valorização da escola, pois, não impactou somente os aspectos pedagógicos. A suspensão das atividades “mostrou a importância da escola enquanto espaço social.

É por meio da escola que muitos alunos têm a oportunidade de estar em um espaço adequado de estudar” MAYER, PALÚ e SCHÜTZ 2020. A escola nunca foi tão desejada, pois, no atual contexto passaram a observar melhor o comportamento e dificuldades dos filhos.

Os alunos com NEE terão reflexos significativos no processo de aprendizagem o que pode acarretar abandono, defasagem, problemas emocionais. De acordo com o Decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020:

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida:

I - Educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;

II - Educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro

autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e

III - Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.

O decreto também em seu capítulo II artigo 3º inciso “IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação” evidencia a necessidade de qualificação de professores e de profissionais da educação para o atendimento específico e que realmente priorize práticas pedagógicas voltadas para a educação desses alunos.

Diante disso, o atendimento educacional especializado é de extrema importância, os professores precisam estar preparados para enfrentar os desafios do retorno as aulas presenciais, é importante destacar a necessidade de o professor ter conhecimentos sobre o público-alvo da educação especial, para que possa desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a evolução habilidades que esteja em insuficiência.

Nos anos iniciais é essencial que o professor tenha um olhar investigador conheça o desenvolvimento típico para assim, evidenciar comportamentos inesperados durante análises e reflexões. É necessário também reconhecer os aspectos históricos relacionados a pessoas com deficiência e as exclusões.

As pessoas com deficiência, grupo historicamente excluído socialmente do acesso ao que lhes é de direito, mais uma vez se veem em estado de alerta. Neste contexto sanitárias impostas pelo convívio com o novo vírus, estas também correm o risco de serem excluídas ou invisibilizadas aos olhos da sociedade e das políticas públicas que deveriam prezar e garantir o seu existir de forma digna (MAYER, PALÚ e SCHÜTZ p. 180, 2020).

Os reflexos serão excessivos na aprendizagem causando abandono escolar, defasagem, acentuando os problemas já existentes e reforçando as fragilidades um grupo com necessidades específicas potencializando a iniquidade. Visto que os alunos com necessidades educacionais especiais têm suas individualidades, e diferentes tipos de transtornos.

É importante reconhecer a potencialidade do aluno em um determinado assunto para desenvolver outras capacidades, entender como deve ser feita a adaptação do conteúdo, realizar relatórios contínuos para observar o desenvolvimento e ter um contato com o professor de sala de recursos que seja relevante e priorize a troca de conhecimentos sobre a evolução dos alunos.

A ação docente numa perspectiva de educação inclusiva deverá considerar as diferentes formas de aprender, onde o professor assume a responsabilidade de entender e superar as barreiras que, naquele momento, impedem o acesso ao currículo, no estabelecimento de maneiras diversificadas de organizar o tempo, o espaço, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, planejando estratégias adequando-as às necessidades dos estudantes (PARANÁ, 2017).

Como vimos, a importância de capacitação preparo de professores para atender estes alunos é muito significativa e faz toda a diferença desde a aprendizagem ao contato afetivo, confiança e motivação. Há grande importância no reconhecimento da prática pedagógica adequada, a busca de informações as adequações dos saberes essenciais para ações docentes Tardif (p. 45, 2004) ressalta que:

O saber dos professores passa então para um segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses da criança e do educando, podendo chegar até confundir-se totalmente com um saber-fazer, um “saber-lidar” e um saber-estar com as crianças (TARDIF, 2004, p. 45).

O autor destaca a importância dos diversos saberes que os professores precisam para o ensino nos diversos contextos de sala de aula, da pluralidade de alunos, isto é, os professores devem basear-se nas necessidades singulares de cada aluno unindo-as com a urgência das demandas atuais. Portanto, devido a este cenário pandêmico, as escolas tiveram que optar entre as modalidades de educação ensino remoto, EAD ou online.

Dessa forma o ensino remoto acontece no horário em que seria a aula presencial com material disponibilizado e preparado pelo professor onde acontece interação por diversos meios de comunicação, já no EAD é 100% a distância com materiais gravados e e-mail para trocar mensagens com tutor e a aula online é a junção da aula EAD e aula remota. O mais utilizado hoje é o ensino remoto.

Cabe destacar o quanto a tecnologia vem contribuindo para o andamento das aulas remotas as instituições de ensino na busca por alternativas recorreram ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), diversos aplicativos, redes sociais, *Meet*, *zoom*, *WhatsApp*, *classroom*, plataformas digitais e envio de material impresso para os alunos que não tem acesso a recursos tecnológicos e outros aplicativos para a realização e edição de vídeos, a dedicação de professores pelo aprimoramento de conhecimentos que beneficiem a educação é cada vez maior, mas após um ano de neste modelo gera a grande dúvida: os alunos continuam assistindo os vídeos? qual a motivação da família para ajudar os filhos?

O professor deve buscar incessantemente estratégias para incentivar os alunos, unindo o conteúdo com os recursos disponíveis focando nos conhecimentos prévios, de maneira interdisciplinar proporcionando a aprendizagem significativa.

É necessário abrir espaço para que os alunos se manifestem em relação as suas contribuições principalmente sobre tecnologia, sabe-se que no mundo digital crianças e jovens tem muito interesse em conhecimentos tecnológicos, e trazer à tona essa colaboração faz com que o aluno se sinta aberto para interagir contribuindo com a exploração de jogos educativos, e outros meios tecnológico que muitas vezes os alunos conhecem mais que os professores, colocando-os como agentes ativos no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação de qualidade é um direito de todos os alunos, é direto que tenham acesso à escola e que ela esteja acessível a eles, seja essa acessibilidade arquitetônica, materiais, formação continuada de professores com aulas sendo ministradas de forma presencial ou remota.

Desde o ano de dois mil e vinte com o surgimento da Covid-19 as aulas estão sendo de forma remota, tendo os professores e alunos que se adaptarem as novas formas de ensino, para que a garantia da aprendizagem continue sendo de qualidade.

Com a interrupção das aulas presenciais os professores tiveram que se reinventar para as ministrações das aulas e encontraram na tecnologia uma forma de se engajar, e propor aos alunos novas formas de aprendizagem.

Com as aulas remotas e o não acesso direto na escola podemos observar que o contato direto com a escola é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, e mais ainda para alunos que apresentam necessidades especiais, este aluno que necessitava do profissional para a realização de suas atividades se viu de alguma forma perdido com o afastamento social e ausência da professora de forma física no dia a dia.

Em relação a nós professores tivemos que nos adaptar as tecnologias, aos anseios dos alunos, as metodologias ativas de aprendizagem, as aulas online as formas de avaliação para garantir mesmo que remota a qualidade do ensino e a permanência do aluno na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** República Federativa do Brasil, Brasília, 2020.

CAPILA, Ana, GONZÁLEZ, Jorge Sáinz, SANZ, Israel. **Efeitos da /crise do Covid-19 Na Educação.** Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>. 2020. Acesso em. 22 de maio de 2021.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAYER, Leandro. PALÚ, Janete, SCHÜTZ Jenerton Arlan. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Editora Ilustração. Cruz alta-Brasil 2020.

MOREIRA, Marco Antonio, **As Teorias da aprendizagem.** Editora Pedagógica e universitária E.P.U. São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Escolas Em Quarentena: o vírus que nos levou para casa.** Editora Madrepêrola 2020.

PARANÁ. **Contribuições Da Educação Especial Para A Ações Docentes na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Paraná, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_contribuicoes_educacao_DEE_anexo1.pdf. Acesso 22 de maio de 2021.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica.** FAETEC/IST. Paracambi, 2007. Disponível em: http://unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf. Acesso em 22 de maio de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Editora Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO FORA DA CAIXA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro³¹

INTRODUÇÃO

A pandemia desencadeada pelo Coronavírus fechou as portas das instituições de ensino, incluindo a universidade. O vírus chegou de repente e pegou todos os setores da sociedade desprevenidos: economia, saúde, segurança, educação. Chegou e ainda não foi embora, obrigando os países a buscarem equilíbrio num mundo fundamentalmente marcado pelo comando da incerteza. Visto isso, as autoridades sanitárias e a Organização Mundial de Saúde encontraram no isolamento social uma das medidas de contenção da Covid-19 e diminuição do contágio em humanos. Este cenário se repetiu e se repete em todos os países do globo, sem privilegiar as condições sociais e econômicas.

Gestores escolares e reitores de instituições de ensino superior tiveram que buscar alternativas, saídas emergenciais para continuar com as atividades pedagógicas e acadêmicas; têm se debruçado no debate em torno da necessidade do ensino remoto, suas implicações, e, em grandes proporções, os desafios impostos pela nova realidade enfrentada por instituições, docentes e discentes. O ensino remoto e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais, tem sido a forma, em alta medida, para a continuidade do ensino.

Os quase 48 milhões de alunos matriculados no Brasil só na educação básica (CENSO ESCOLAR, 2019), precisaram ficar em casa, embora consideramos que alguns estados da federação já adotaram a volta às aulas presenciais. Dentre as várias lições que precisamos tirar dessa nova realidade ou o “novo normal” é que todos estão aprendendo juntos, num espaço compartilhado, através de sistemas e plataformas que se conectam em uma rede de pessoas ao

³¹ Doutora em Educação (PUCRS). Professora (UESPI).
CV: <http://lattes.cnpq.br/5521550176506088>

redor do mundo. Chamamos de aprendizagem em rede e a sala de aula deixa de ser um espaço físico para se tornar uma sala em qualquer lugar onde haja um computador, uma linha telefônica, um satélite ou um link. Alunos e professores conectados através da rede mundial de computadores têm visto no computador uma janela para o mundo do saber (HARASIM et al, 2005).

Vale ressaltar que este modelo de ensino não se configura como EaD, mas como Educação Emergencial ou Ensino Remoto Emergencial, pelo simples fato deste não se caracterizar como uma modalidade de ensino, mas por ser uma alternativa de emergência adotada para sanar a problemática da impossibilidade da educação regular presencial. Para Lima e Bernardes (2020), EaD se desenvolve a partir de uma adequação do conteúdo trabalhado para a realidade virtual, estruturada e organizada para atender o currículo via atendimento síncrono e assíncrono, com acompanhamento de tutores, plataformas (os chamados ambientes virtuais de aprendizagens) previamente conhecidas pelos professores e tutores. Ou seja, o que está posto durante o período de pandemia de Covid-19 é uma Educação Remota Emergencial. É remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento (Ibid., p. 37).

Entendemos, portanto, que a necessidade imediata do ensino remoto tem se configurado como um dos principais desafios para o enfrentamento do ensino reconfigurado pelas tecnologias digitais. No calor do momento, com a justificativa de ser um plano de emergência, este ensino também nos preocupa e nos leva a refletir: é um modelo de ensino aligeirado, sem investimento adequado na formação de professores e sem equipamentos adequados? De onde o professor planeja suas aulas e de onde ministra suas aulas? De sua própria casa? Com sua própria energia elétrica, sua própria internet, seu próprio equipamento? O que podemos dizer a priori é que são muitas interrogações sobre o como ensinar, seus efeitos e impactos na aprendizagem do aluno. Tememos ser um tipo de ensino que esteja favorecendo unicamente o desenvolvimento de um currículo ainda mais utilitarista e pragmático, sem espaço para a reflexão crítica e formando sujeitos incapazes de filosofar (GRAMSCI, 2001). Com a finalidade de responder às questões que permeiam o modelo de ensino remoto emergencial, este estudo tem como escopo fazer um levantamento de produções acadêmico-científicas publicizadas no portal de periódicos da Capes, e também,

no Google Acadêmico com a temática em questão, totalizando 54 produções acadêmico-científicas.

Neste sentido, os objetivos orientadores da investigação são os seguintes: compreender o debate em torno da temática tecnologias digitais e ensino remoto emergencial; identificar as principais dificuldades, desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial no campo da educação superior.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, cujo objetivo está no aprofundamento do conhecimento acerca de um determinado fenômeno, de forma a proporcionar maior familiaridade com o objeto estudado. Tomando por base os estudos desenvolvidos por Godoy (1995), dizemos que a pesquisa qualitativa ocupa lugar de destaque enquanto abordagem metodológica, sob a perspectiva de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. Embora este estudo não envereda pela pesquisa direta com seres humanos, utilizamos os resultados de outras pesquisas, as quais utilizaram seres humanos ou simplesmente utilizaram documentos, mediante análise de produções acadêmico-científicas. Para Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, existe uma relação entre o objeto e o pesquisador, sendo este último seu principal instrumento no processo de investigação.

Além da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, utilizamos dados de uma pesquisa quantitativa, de dimensão diagnóstica, realizada pela instituição a qual nos referimos neste estudo (Universidade Estadual do Piauí) em junho de 2020. Como forma de complementar os dados, no sentido de nos proporcionar melhor entendimento da temática no âmbito de uma instituição de ensino, disponibilizamos em fevereiro de 2021 nas salas de aula virtual (*google classroom*) a seguinte pergunta: como você avalia o ensino remoto na sua universidade em relação à aprendizagem? Os alunos participantes da enquête são todos do curso de Pedagogia, estudantes de um campus do interior do estado, totalizando neste estudo 21 respondentes. Ressaltamos que o ensino remoto emergencial, mediado pelas tecnologias digitais, da referida instituição teve início no mês de novembro de 2020.

Dada a organização dos resultados separados por categorias, a análise do conteúdo foi realizada segundo as orientações de Bardin (2010), prioritariamente considerando: quem está emitindo a mensagem e o que está dizendo a mensagem. Este modelo de análise tem um caráter essencialmente qualitativo,

embora neste estudo utilizamos produções acadêmico-científicas e não contato direto com pessoas, como prevê, via de regra, a pesquisa qualitativa. Para a realização das análises adotamos as seguintes etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados; iv) categorização; v) interpretação – parte em que retomamos ao referencial teórico para embasar as análises, dando preferência a achados de pesquisas (empíricas) recentes acerca da temática em estudo: consciência de classe, participação e gestão educacional.

A VOZ DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Apresentamos a seguir os dados oriundos da aplicação do questionário junto à comunidade discente da Universidade Estadual do Piauí, com vistas a um diagnóstico acerca do acesso às tecnologias digitais na utilização do ensino remoto emergencial.

Tabela 1. Levantamento de informações, com vistas a um diagnóstico acerca do acesso às tecnologias digitais, no segmento **discente** (5.003 respostas)

Categorias	Variáveis			
	Sim	Não		
O aluno possui computador em casa	75,8%	24,2%		
Possui acesso regular à internet	88,8%	11,2%		
Acredita ser possível acompanhar as aulas online	66,9%	33,1%		
Qualidade do sinal de internet	Muito boa	Boa	Regular	Ruim
	15,3%	37,7%	32,1%	14,9%

Fonte: Pesquisa Online UESPI (2020)

A tabela 1 traz os dados oriundos da aplicação do questionário com os discentes, de modo a nos possibilitar o entendimento em relação às condições destes para o acesso às aulas remotas ministradas por seus professores: 24,2% não possui computador em casa; 11,2 não possui acesso regular à internet; 33,1% acreditar na possibilidade de acompanhar as aulas remotas; 14,9% dos que possuem internet, a qualifica com qualidade ruim.

Foi possível, mediante aplicação do questionário, obter outras informações acerca do acesso do discente à internet para participar das aulas remotas:

94,7% dos respondentes afirmam que o celular é o seu principal meio de acesso à internet; 57,6% tem o celular como equipamento para uso próprio; 42,4% compartilha o equipamento com outros membros da família.

Os dados são de uma realidade que não circunda apenas os alunos do estado do Piauí. Pesquisa realizada por Appenzeller et al (2020) com alunos do curso de medicina da FCM-Unicamp, nos permite constatar os principais problemas: internet instável e/ou acesso exclusivo por redes móveis; maior parte dos alunos acompanhava as aulas por computadores e notebooks, mas muitas vezes esses aparelhos eram compartilhados com outros membros da família; os alunos tinham dificuldades de acompanhar as aulas síncronas. Outro exemplo que configura esta realidade vem dos autores Cordeiro et al (2020), cujos resultados revelam que a pandemia da Covid-19 trouxe para o meio acadêmico descontentamento no modo de ensino devido à falta de infraestrutura das instituições de ensino superior. Neste sentido, apontam os autores, que cabe à discussão sobre as causas e consequências da baixa participação dos alunos no ensino remoto, que podem ser oriundas das carências econômicas, das dificuldades e até mesmo dos problemas psicológicos enfrentados pela comunidade discente.

Sob a finalidade de compreender melhor como os alunos estão recebendo o ensino remoto emergencial, fizemos uma enquete com alunos do curso de Pedagogia de um campus do interior, localizado aproximadamente 850 km da capital Teresina. Durante o ano de 2020 a Universidade Estadual do Piauí suspendeu todas as atividades acadêmicas presenciais, porém, as atividades de pesquisa (quando possível seguiram seus cursos). Em novembro de 2020, a universidade iniciou as atividades de ensino remoto para os alunos que não haviam integralizado alguma disciplina no Histórico Escolar. Em janeiro de 2021, todos os cursos retomaram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma remota, dentro das possibilidades, de certos professores e alunos enfrentando limitações.

O quadro abaixo traz os dados oriundos da aplicação da enquete disponibilizada no mural das disciplinas das salas virtuais criadas na plataforma *google classroom*. A enquete foi enviada para 70 alunos, mas como a participação era voluntária, apenas 21 se dispuseram em responder, correspondendo a 30% dos que receberam o questionário.

Quadro 1. Levantamento dos conceitos atribuídos pelos alunos do curso de Pedagogia da UESPI ao ensino remoto emergencial (ano: 2021).

Conceito	%	Excertos das justificativas
Ruim	57,14%	Ficamos à mercê da internet -- serviço precário e que pode impossibilitar o acompanhamento síncrono.
		Infelizmente não o considero ideal, pois acredito que a presença física dentro do contexto acadêmico, na sala de aula, gera mais aprendizado e trocas de experiências.
		Está difícil conciliar e também me adaptar. Estou com dificuldades devido a quantidade de atividades e mesmo agilizando, algumas acabam acumuladas, está sendo um desafio psicológico enorme.
		Deixando a desejar, visto que não estão sendo utilizados métodos que busquem uma variação, para tornar o ensino mais atrativo e o conteúdo inserido nos programas não são explanados o suficiente para se ter um bom entendimento e nem tem a profundidade necessária para tal.
		A nossa cidade infelizmente não colabora com o fornecimento de qualidade da energia elétrica e muito menos da conexão de Internet, o que é mais um percalço no nosso trajeto.
Bom	42,86%	Eu avalio o ensino remoto ofertado pela Universidade Estadual do Piauí como uma alternativa coerente com o contexto de pandemia em que estamos vivendo, que tem se mostrado bastante eficaz.
		O ensino remoto está sendo uma ferramenta de grande importância nesse momento, e com ele estamos aprendendo outros meios de ensino-aprendizagem.
		Tenho preferência pelo ensino presencial, porém o ensino remoto no contexto atual é a escolha adequada, no que se refere à UESPI até o presente momento oferece um ensino remoto bom, dentro de suas possibilidades.
		Professores e alunos da instituição têm buscado se adequar à dinâmica do ensino remoto. A aprendizagem tem sido alcançada graças a esse esforço e às ferramentas digitais, o ensino tem se mostrado positivo.
		Avalio como uma ferramenta útil para o momento em que estamos vivendo, visto que não temos muitas alternativas. Em vista de não ficarmos totalmente imobilizados perante o contexto pandêmico e darmos continuidade aos nossos estudos e desenvolvimento pessoal.

Fonte: Pesquisa realizada com alunos.

O quadro 1 retrata as opiniões dos alunos, ao passo que nos permite dizer que os sujeitos têm opiniões divididas quanto ao ensino remoto ministrado na instituição de ensino da qual eles fazem parte. A maioria dos respondentes, representando 57,14% tem uma percepção negativa desse modelo de ensino, sendo estas as alegações recorrentes: o serviço precário das operadoras de internet, dificultando o acesso às aulas remotas síncrona; as aulas remotas síncronas não proporcionam o mesmo aprendizado quando comparado às aulas na presença física de professores e alunos; a quantidade de atividades remotas assíncronas é considerada, pelos alunos, muito elevada, o que não corresponde à elevação da qualidade; os métodos didáticos utilizados pelos professores não têm despertado o interesse, visto que o ensino tem se configurado pouco atrativo; a energia elétrica de baixa qualidade, dificultando o acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet, logo dificultado o acesso às aulas e ao material bibliográfico disponibilizado pelos professores.

Os alunos mais otimistas, os que consideram o ensino remoto bom corresponde a 42,86% dos respondentes. Conseguem ver de forma positiva, de modo que as justificativas se resumem em: o ensino remoto é uma alternativa coerente com o contexto pandêmico; com o ensino remoto está havendo aprendizagem; o ensino remoto está sendo a escolha mais acertada, embora os alunos tenham preferência pelo ensino presencial; o ensino remoto é uma ferramenta útil para o momento, de modo que os alunos não fiquem ociosos diante do contexto pandêmico.

O contexto da pandemia, em alta medida, obrigou professores e alunos a saírem de um lugar comum da sala de aula presencial para se adaptarem à sala de aula virtual, às aulas remotas síncronas e assíncronas. Como já era de se esperar, o ensino remoto emergencial trouxe consigo possibilidades de continuidade das atividades acadêmicas, mas, sobretudo, trouxe desafios tanto para as instituições quanto para professores e alunos. Um estudo realizado por Miranda et al (2020), cujo objetivo foi identificar as principais dificuldades de professores e alunos em relação ao ensino remoto mediado por tecnologias ministrado em instituições públicas, quando se refere aos alunos participantes da pesquisa, identifica que as principais dificuldades estão relacionadas ao acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. Outros apontamentos indicados no referido estudo: os alunos afirmam não possuir um espaço propício para

estudar; a maioria dos estudantes utilizam o celular como principal equipamento tecnológico para assistirem às aulas remotas; em relação ao nível de satisfação dos alunos acerca da aprendizagem mediante a realização das aulas remotas, avaliam a sua aprendizagem como regular ou até mesmo insatisfatória. Ressaltamos que a realidade pesquisada refere-se ao estado do Rio Grande do Norte, e apresenta-se muito similar à realidade dos alunos do estado do Piauí, conforme estamos apresentando neste estudo.

Pensando que esta realidade não circunscreve a um estado ou a uma região, analisamos os dados de um estudo realizado com alunos da Faculdade de Medicina da Unicamp, orientado pelo seguinte objetivo: demonstrar estratégias desenvolvidas e as soluções encontradas para permitir a equidade de acesso ao ensino remoto. Os autores Appenzelle, et al (2020) constataam algumas dificuldades apresentadas pelos alunos participantes, dentre as quais podemos destacar: internet instável e/ou acesso apenas por dados móveis; dificuldade em acompanhar as atividades síncronas; uso dos equipamentos de acesso, como computador e notebook compartilhados com outros membros da família; alguns alunos relataram que não acompanhavam as aulas por falta de aparelhos ou por falta de acesso à internet.

Enfim, o ensino remoto mediante utilização das tecnologias digitais é uma realidade, um pouco por todo o Brasil e por todo o globo, impulsionada em alta proporção, pela pandemia da Covid-19 causada pelo Coronavírus. Geograficamente equidistantes, instituições de ensino de todos os níveis precisaram organizar a sua própria gestão e a gestão dos processos educativos. Esse contexto, nunca antes experimentado, traz consigo desafios, dificuldades, mas também, estratégias e possibilidades.

CONCLUSÕES

Este estudo trouxe como objetivo compreender o debate em torno da temática tecnologias digitais e ensino emergencial, e também, situar as principais dificuldades, desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial no campo da educação superior tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva empírica.

O estudo teórico foi realizado, principalmente a partir de produções acadêmico-científicas nos permitiu chegar a algumas conclusões quanto à uti-

lização das tecnologias digitais aplicadas ao ensino e quanto ao ensino remoto emergencial aplicado em instituições de ensino superior, a saber: a importância e a necessidade da formação de professores para lidar com as tecnologias digitais aplicadas ao ensino e o processo de construção do conhecimento; a discussão teórica e a utilização das tecnologias digitais avançaram, talvez não na mesma proporção das necessidades; a oferta do ensino remoto nas instituições de ensino superior no Brasil é uma realidade, remetendo-as à necessidade de adaptação das atividades presenciais para o ensino remoto; embora identifiquemos a existência de dificuldades e desafios na utilização das tecnologias no ensino remoto, acreditamos que este contexto ressignificará os conceitos de ensino à distância, bem como ressignificará o próprio ensino remoto.

A segunda parte da pesquisa baseada em um estudo empírico nos permitiu apontar para as seguintes conclusões: os acadêmicos participantes do estudo revelam opiniões divididas em relação ao uso das tecnologias aplicadas ao ensino remoto emergencial; a maioria destes consideram o referido modelo de ensino ruim, considerando a própria realidade que os circunda e a realidade da universidade; alegam que as operadoras de internet dispõe de um serviço de baixa qualidade; as aulas remotas não proporcionam ao aluno o mesmo nível de aprendizagem comparando com as aulas presenciais; a quantidade de atividades é considerada pelos alunos muito elevada; a metodologia utilizada pelos professores nas aulas remotas não são atrativas; além da internet ser de baixa qualidade, a energia elétrica também não atinge a qualidade esperada; apesar dos pontos de vista apontando para as dificuldades dos alunos em relação às aulas remotas, há aqueles que as consideram uma alternativa coerente e necessária em tempos de pandemia; mesmo diante dos desafios e dificuldades, alguns alunos apontam para o ensino remoto como uma possibilidade de aprendizagem e do cumprimento das atividades acadêmicas.

Este estudo não busca responder todas as questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais aplicadas ao ensino remoto, e nem analisar as percepções dos vários segmentos da comunidade acadêmica. Entendemos que se faz necessário uma pesquisa mais avançada, no sentido de investigar professores e gestores em relação às experiências referentes ao uso das tecnologias digitais aplicadas ao ensino remoto emergencial.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Fróes. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**. vol.44, p. 1-6, supl.1 Brasília.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pc-p005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 fev. 2021.

CORDEIRO, Marcus Vinicius Cruz; COELHO, Nágila Batista; SARAIVA, Piedley Macedo; RODRIGUES, Tayronne de Almeida; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. Os Novos Desafios dos Professores de IES no Pós Pandemia: Um Estudo Realizado Com Docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte-Ceará. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.14, N. 52, p. 703-717, Outubro/2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, mai.-jun. 1995, p. 20-29.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem online**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

LIMA, Luciméa; BERNARDES, Marcus. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2020.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **UESPI divulga resultado da pesquisa socioeconômica com alunos.** Disponível em <https://www.uespi.br/site/?p=134744>. Acesso em: 09 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **UESPI lança edital para o empréstimo de Tablet do Programa Auxílio Inclusão Digital.** Disponível em <https://www.uespi.br/site/?s=aux%C3%ADlio+conectividade>. Acesso em 09 fev. 2021.

O ENSINO REMOTO A PARTIR DA APLICAÇÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL: O DESENVOLVIMENTO LOCAL A PARTIR DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Meggie Cecilia de Oliveira Miranda³²

Rafael Castilho Moreira Guedes³³

Pablo Murta Baião Albino³⁴

INTRODUÇÃO

A competitividade crescente no mercado de trabalho, aliada a busca por melhoria de produtividade, demandam esforços crescentes em qualificação profissional (ROCHA-VIDIGAL; VIDIGAL, 2012)

Quando analisamos o mercado pela ótica da busca do conhecimento, observamos que existe uma crescente procura pela capacitação dos indivíduos, quer seja para a adequação profissional ou para o atendimento de necessidades pessoais, promovendo adaptações frente à constante evolução do ambiente.

Para atender às necessidades de capacitação, bem como os requisitos do mercado, as inúmeras abordagens de ensino estão revisando o processo de ensino-aprendizagem, observando como este pode impactar na extensão do conhecimento e ser capaz de suportar os desafios do século XXI.

No mundo contemporâneo, existe uma abundância de conhecimentos disponíveis (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) e, neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem vem sendo modificado. O ensino, em sua tradicional essência formal das escolas, onde o professor transmite conhecimento e o estudante os absorve, não vem atendendo as demandas das organizações (ROCHA; FARIA; ALBINO, 2018). Ensinar é, mais do que nunca, um processo de via de mão dupla, de forma que, para se obter melhores resultados, é fundamental

³² Graduada em Cooperativismo (UFV). CV: <http://lattes.cnpq.br/9030166040225835>

³³ Mestrando em Administração (UFV). CV: <http://lattes.cnpq.br/6430272536735285>

³⁴ Doutor em Sistemas Flexíveis de Gestão (UPNA - Espanha). Docente (UFV). CV: <http://lattes.cnpq.br/6978191281302700>

trabalhar um vínculo entre aluno e professor, facilitando e aperfeiçoando o processo de aprendizagem (SOUZA et al., 2017).

A forma tradicional de ensino, majoritariamente teórica, segundo Mizukami (1986), faz com que o indivíduo absorva os conhecimentos de forma passiva, competindo ao estudante memorizar definições, leis, sínteses e resumos oferecidos pela educação tradicional. A mesma abordagem é compartilhada por Saviani (1999), onde o autor aponta que, no ensino tradicional, o professor é o grande transmissor do conhecimento, cabendo ao aluno assimilá-lo de forma passiva.

Pessoas são únicas, possuem suas próprias trajetórias, e aprendem de formas distintas umas das outras. Para melhor absorção do conhecimento, há uma relação entre o indivíduo se identificar com o conteúdo estudado e conseguir trazê-lo para a própria realidade. Dessa forma, processos de ensino-aprendizagem que conseguem aproximar teoria e prática, tendem a ser assimilados com maior facilidade e, portanto, apresentam melhores resultados.

A forma tradicional de ensino, não tem atendido às demandas do mercado e das organizações, dessa forma, atualmente, a utilização do lúdico, como processo educacional, vem se fortalecendo e se consolidando como processo para o atendimento dessas demandas. Neste contexto, o uso de jogos de empresa aparece como um instrumento de ensino que associa o teórico com o prático de forma mais descontraída, a fim de atender essas novas exigências (ALBINO, 2014, SOUZA et al., 2017).

O Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), aliado aos Jogos de Empresa e Competências Empreendedoras, surge como um método de ensino-aprendizagem que desenvolve habilidades interpessoais e de conhecimento prático, estimulando a utilização da vivência na mudança de comportamento gerencial (ALBINO, 2014, SOUZA et al., 2017, BAIERO; ALBINO, 2019).

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é mostrar como a utilização da experiência e da ludicidade é capaz de adaptar o processo de ensino-aprendizagem para os mais variados públicos, em especial, os trabalhadores e profissionais do âmbito rural, de forma a estimular o desenvolvimento local do ambiente em que estão inseridos.

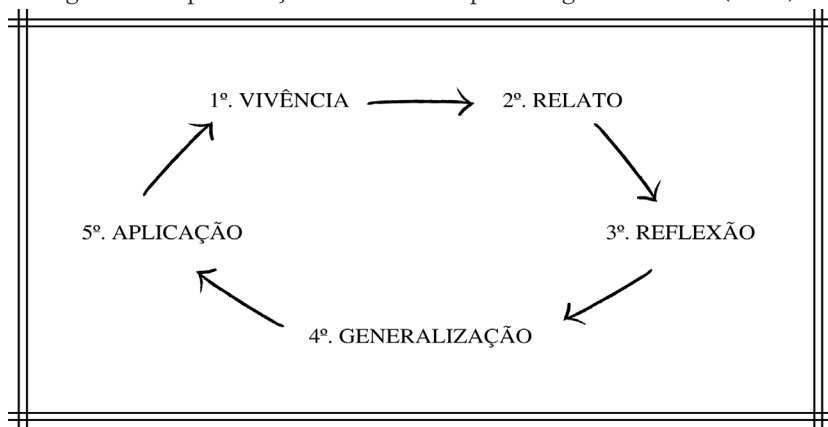
Diante do propósito do trabalho, o texto está organizado em três partes, sendo a primeira a introdução ao tema, a segunda a apresentação e o desenvolvimento do conteúdo e a terceira as considerações finais.

CICLO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL (CAV)

O CAV tem como objetivo a promoção do raciocínio de ações com base em experiências vividas pelo indivíduo, de forma a tornar clara a associação entre teoria e prática (VILA; FALCÃO, 2002, LISBOA, 2004). A ideia é propor reflexões e situações que muitas vezes não podem ser analisadas por si só, sendo necessário o estudo de uma ação, que em um primeiro momento pode parecer simples, mas na verdade exige diversos conhecimentos e teorias até chegar na prática (PIMENTEL, 2020).

O CAV é um processo que engloba cinco etapas, conforme ilustrado na figura 1 a seguir:

Figura 1 - Representação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)



Fonte: Elaboração própria.

Cada uma das etapas previstas no CAV e fundamentais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem estão apresentadas abaixo:

- **Vivência:** (participar da atividade): nesta fase os participantes realizam uma determinada atividade limitada por tempo e objetivo, que pode ser desenvolvida individualmente ou em grupo (ALVES et al., 2016; BAIERO; ALBINO, 2019). Cada participante interage a

partir do seu senso comum e gera dados para uma discussão posterior (ALBINO, 2014). Pimentel (2007), ressalta que a experimentação, termo que faz referência ao ciclo de Kolb, é fundamental para estabelecer relações entre prática e teoria. Kolb e Kolb (2009) apresentam a aprendizagem experiencial como um processo de construção de conhecimento, envolvendo um processo criativo entre quatro modos de aprendizagem, retratados pelo tratamento da experiência concreta e da abstrata, além de tratar a transformação desta experiência, com a observação reflexiva e experimentação ativa.

- **Relato:** (compartilhar reações e observações): fase na qual o facilitador motiva os envolvidos a apresentarem seus sentimentos (ALBINO, 2014; ALVES et al., 2016; BAIERO; ALBINO, 2019). Este é um momento importante para que os presentes possam descarregar o sentimento gerado na realização da vivência. É fundamental, mesmo que não seja expressado verbalmente, que o participante tenha um momento para refletir sobre seu sentimento para passar para a seguinte fase em condições de refletir sobre os fatos.
- **Reflexão:** (discutir os padrões e dinâmicas): Neste momento os participantes são incentivados a refletir a respeito do processo proveniente da realização da vivência (ALBINO, 2014; ALVES et al., 2016; BAIERO; ALBINO, 2019). Esta fase é similar ao proposto na observação reflexiva do ciclo de Kolb, que busca encontrar as respostas e solucionar as hipóteses para então passar para a fase seguinte (PIMENTEL, 2007).
- **Generalização:** (inter-relacionar os princípios com o mundo real): fase na qual os participantes são incentivados a deixar o lúdico e vislumbrar a aplicação, do que foi processado, no seu cotidiano (BAIERO; ALBINO, 2019). Para Kolb, este momento passa pelo planejamento, uso da lógica e o desenvolvimento de princípios teóricos com o objetivo de entender e solucionar os problemas, atingindo um novo nível de experimentação (PIMENTEL, 2007).
- **Aplicação:** (planejar comportamentos mais eficazes): nesta fase as reflexões passam a fazer sentido e os participantes compreendem

onde os resultados da vivência podem ser aplicados no cotidiano (ALBINO, 2014; ALVES et al., 2016; BAIERO; ALBINO, 2019). Para Kolb esta é a etapa da reorientação da ação, onde o aprendizado gera mudanças que são convertidas em novas experiências (PIMENTEL, 2007).

Em linhas gerais, o que o CAV faz é construir um processo de reflexão sobre uma situação simulada, geralmente livre de pressão, permitindo um momento de aprendizagem descontraída, alinhando as bases dos conhecimentos prévios dos participantes com a aplicação no dia a dia. Assim, como resultado, é esperada a evolução dos participantes em relação a habilidades cognitivas, sociais, gerenciais, de competências técnicas e de conhecimentos estratégicos, além do elevado potencial de mudança de comportamento.

JOGOS DE EMPRESA E COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Com o intuito de aprender habilidades para utilizar não somente nos negócios, mas também no futuro da sociedade, as competências empreendedoras devem ser constantemente trabalhadas, seja nos jogos de empresa dentro do próprio ambiente de trabalho, ou em formas alternativas e adaptadas utilizadas no ensino remoto.

É importante que as competências empreendedoras sejam trabalhadas em todos os âmbitos da sociedade, de forma a desenvolver pessoas e melhorar o desempenho destas a frentes dos seus mais diversos desafios. Neste sentido, o conteúdo empreendedor pode e deve utilizar toda e qualquer forma disponível de aprendizado, de forma a trabalhar capacitação e administração de recursos, ponderando mudanças no mercado e na sociedade.

Os jogos de empresa, a partir de uma larga aplicação, vem se consolidando como instrumento efetivo na abordagem, discussão, formação e ensino das competências empreendedoras (ALBINO, 2014, CAMPOS, 2014). Os jogos são atividades lúdicas, com regras, praticados em um ambiente controlado, mas com um clima leve e descontraído, realizados com a finalidade de atingir algum objetivo em comum, normalmente uma conquista (GRAMIGNA, 1993).

Um ambiente de jogo, ou mesmo de brincadeira, pode ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem. Este processo é utilizado na formação de crianças e tem se mostrado efetivo também como catalisador do ensino-aprendizagem entre adultos.

Por trabalhar temas de ordem psicológica e cognitiva, e ter um espaço que permite erros sem consequências maiores que não ganhar o jogo, esse tipo de atividade se torna um instrumento de aprendizagem alternativa com elevado potencial no que tange a sua utilização com públicos diversos e nos mais variados ambientes.

Para que o jogo consiga ser devidamente utilizado no processo de ensino-aprendizagem, é preciso, antes de mais nada, estabelecer um jogo com situações e regras semelhantes à realidade a ser aprendida. Desta forma, orientados por um mentor, instrutor ou facilitador, os participantes conseguem via simulação da realidade “aprender fazendo”, pois, aliado ao CAV, o lúdico possui um propósito que vai além do ambiente descontraido, se tornando um ambiente de aprendizado.

Neste sentido, os jogos de empresa surgem para atender a crescente exigência de habilidades por parte das organizações, proporcionando um formato que sai do padrão tradicional onde o indivíduo apenas escuta, e passando para um ambiente que o indivíduo é sujeito do próprio aprendizado.

O ENSINO REMOTO E O CAV ONLINE

A educação é uma área que vem sofrendo constantes mudanças, de forma a se adaptar ao mundo globalizado e tecnológico atual. O conhecimento, que antes estava disponível nos livros e era transmitido pelo professor, hoje, pode ser encontrado por qualquer pessoa com disposição para procurar nos livros e nas mais variadas plataformas digitais (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Devido ao avanço da tecnologia, o oferecimento do ensino a distância (EaD) ou o formato online passaram a ser alternativas à modalidade presencial. No formato da educação à distância, os aparatos tecnológicos, como smartphones, tablets e computadores, são utilizados para difundir conhecimento, como uma “máquina de ensinar”. Como consequência, por ser uma “máquina de ensinar”, o ambiente se torna unilateral, onde o professor fala e o aluno escuta, originando um meio de formação em larga escala, sem espaço para que o estudante busque diferentes formas de aprendizagem e fontes de conhecimento. Por sua vez, a

Educação Online ou Ensino Remoto, é uma modalidade que não se restringe a um mero contato, ao vivo, com um professor ou com um computador, sendo um mecanismo que utiliza os meios de comunicação de forma bilateral e em constante adaptação às novas mídias e fontes (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Os autores Pimentel e Carvalho (2020) apresentam 8 lições aprendidas a partir da pesquisa e prática da educação online, que estão intimamente relacionados formando um conjunto coerente de concepções necessárias para efetivar a educação e o modelo de ensino a distância:

i) **Conhecimento como “obra aberta”** – em construção sem fim, que convida à ressignificação, interferência, completação, autoria e cocriação;

ii) **Curadoria de conteúdo online** – conteúdos online, em múltiplos formatos e múltiplas linguagens;

iii) **Ambiências computacionais diversas** – ambientes de aprendizagem, mídias sociais e redes sociais sistemas de conversação, de autoria (colaborativa), aplicativos, etc;

iv) **Aprendizagem colaborativa** – processos formativos baseados na interação social (interatividade), socialização, participação, compartilhamento, negociação, diferenças e emoções;

v) **Conversão, interatividade** – além da fala do professor, promover: conversação em grupo e em particular, conversação síncrona e assíncrona, conversas formais e informais;

vi) **Atividades autorais** – projetos de aprendizagem, atividades em grupo, práticas contextualizadas, multiletramentos;

vii) **Mediação docente ativa** – dinâmicas de grupo, mediação para colaboração, mediação partilhada

viii) **Avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa** – rastros da interação online possibilitam, além da avaliação de conhecimentos, avaliar habilidades (projetos, tarefas e trabalhos), e atitudes (presença, participação e colaboração).

Ao abordar as fases do CAV, em paralelo ao EaD, fica evidente a proximidade com as etapas da teoria da aprendizagem experiencial. Nesse sentido, consideramos o CAV como uma evolução metodológica que permite modelar o

ensino-aprendizagem de forma que seja possível alcançar os objetivos propostos, considerando diferentes instrumentos como jogos, simuladores, dinâmicas e diferentes ambientes, como presencial ou online.

Na aprendizagem vivencial, o professor se torna uma espécie de orientador, atuando na facilitação da aprendizagem. Utilizando de interfaces que podemos encontrar em basicamente todas as plataformas digitais - como fórum de discussão, chats, blogs, portfólios, softwares e mídias sociais, - se torna mais que possível a utilização do CAV em meios digitais, com os participantes sendo orientados pelo facilitador.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Recentemente, diante dos desafios impostos pela Pandemia de COVID-19, foi aplicado o CAV como método de ensino de dois temas: 1. Cooperativismo e 2. Gestão de Cooperativas, ambos oferecidos no formato EaD e realizados com produtores rurais, em sua maioria agricultores familiares cuja atividade principal é a olericultura.

O conteúdo abordado consiste em temas cruciais para a criação, sobrevivência e o crescimento de organizações cooperativas. O curso objetivou oferecer aos participantes contato e conhecimento a respeito das bases conceituais e a doutrina cooperativista, além de trabalhar aspectos técnicos relacionados à constituição e o funcionamento harmônico de uma organização cooperativa. Assim, foram oferecidos os seguintes módulos nos temas 1 e 2:

T1 - Módulo 1: Precusores, Doutrina e Princípios Cooperativistas;

T1 - Módulo 2: Constituição e Funcionamento da Organização Cooperativa;

T1 - Módulo 3: Organização do Quadro Social e Educação Cooperativista;

T1 - Módulo 4: Ferramentas de apoio à tomada de decisão.

T2 - Módulo 1: Governança Cooperativa: Cenário atual, boas práticas e importância da governança;

T2 - Módulo 2: Gestão Financeira em Organizações Sociais;

T2 - Módulo 3: Estratégias de Marketing Social;

T2 - Módulo 4: Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP).

A metodologia proposta adotou a educação online e utilizou o Google Meet, como plataforma, para realização do curso. Cada módulo foi realizado em encontros síncronos, gravados e também disponibilizados posteriormente e avaliados, ao final, com questões de múltipla escolha, sendo estas discutidas com os participantes sob a orientação do facilitador.

Os módulos foram realizados em períodos de 3 horas (180 min) ininterruptas, distribuídas em 3 etapas:

1º Conteúdo Teórico (50 min)

2º Conteúdo Prático (100 min)

3º Atividade de Avaliação (30 min)

Esta estrutura, carga horária e metodologia facilitaram o aprendizado e promoveram envolvimento intensivo dos participantes em cada módulo do curso. Com o objetivo de manter o engajamento dos participantes, os módulos foram oferecidos em dias e horários pré-estabelecidos, criando assim uma rotina entre os participantes, permitindo assim que estes organizassem seu tempo e pudessem conciliar com suas obrigações laborais, produtivas, domésticas e escolares.

Cada módulo foi realizado com espaço de uma semana, o que contribuiu para a consolidação do conteúdo abordado em cada um dos módulos. Este período entre um módulo e outro mostrou-se importantes em outras experiências utilizando os jogos de empresa e o CAV, por se tratar de um período de reflexão dos resultados alcançados a partir do conteúdo abordado e assim da consolidação do aprendizado (ALBINO, 2014)

Durante o curso os participantes debateram questões relacionadas ao funcionamento das cooperativas. Geralmente as pessoas esperam pouco dos cursos e treinamento dos quais participam. Porém, ao adotar uma postura participativa incentivada pelo ciclo de aprendizagem vivencial, a apresentação, discussão do conteúdo e o aprendizado se transformam em um processo descontraído, ameno e confortável para todos os envolvidos.

Para compreender a satisfação dos participantes em relação ao curso, foi realizada uma avaliação ao final de cada um dos temas e, no geral, os participantes indicaram como normal, satisfeito e muito satisfeitos a qualidade dos materiais, a qualidade do conteúdo, os exercícios práticos realizados em cada um

dos módulos e a aplicabilidade do conteúdo. Dessa forma, a nota geral atribuída pelos participantes ao curso, ficou, pela média ponderada, em 9,48. No geral, sempre é almejada uma nota superior a 8 e, neste caso, a meta foi alcançada.

Devido ao cenário imposto pela pandemia da COVID-19 a proposta é manter a realização dos cursos no formato do ensino remoto, uma vez que o conteúdo e o método foram avaliados positivamente pelos participantes.

CONSIDERAÇÕES

As novas circunstâncias do mundo contemporâneo, impostas pela pandemia da COVID-19, nos incentivaram a buscar conhecimentos e utilizar as tecnologias disponíveis para o ensino remoto.

Diante desta nova realidade, o jogo de empresa apoiado no CAV como método, necessitou ser adaptado para poder ser utilizado no formato de ensino a distância. Esta abordagem se torna inovadora no cenário educacional, já que não há referências publicadas que tratam da aplicação do jogo no formato a distância, principalmente quando o foco está voltado para a formação de agricultores familiares.

A plataforma EaD e realização dos dois temas organizados em quatro módulos, com períodos de duração de três horas e com intervalos de execução de uma semana, se mostraram promissores para o desenvolvimento das competências empreendedoras e no entendimento dos conceitos e práticas relacionadas às organizações cooperativas.

No geral, temos um instrumento moderno de formação, educação e ensino das competências empreendedoras e dos instrumentos de gestão. Entretanto, o esforço despendido para a aplicação do método é ainda voltado para o papel do técnico, instrutor e/ou professor, sendo estes fundamentais para o desenvolvimento do processo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, P.M.B. Processo de aprendizagem baseando no ciclo de aprendizagem vivencial: uma aplicação à formação cooperativista. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas**, Santa Maria-RS, v. 1, n. 2, p. 73-86, abr. 2014.

ALVES, W.M. et al. Avaliação do Ciclo de Aprendizagem Vivencial em uma Cooperativa Agropecuária. **ELO: Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2016.

BAIEIRO, M.S; ALBINO, P.M.B. Processo de aprendizagem baseado no ciclo de aprendizagem vivencial: uma aplicação à formação de estudantes de cooperativismo da Universidade Federal de Viçosa. **RECoDAF – Revista Eletrônica Competências Digitais para Agricultura Familiar**, v. 5, n. 1, p. 111-136, 2019.

CAMPOS, Eduardo Pacheco et al. Jogos de Empresas: Um Estudo sobre quem e como se utiliza no Brasil. **Polêm!ca**, v. 13, n. 3, p. 1462-1496, 2014.

GRAMIGNA, M. R. M. Jogos de empresa. São Paulo: Makron Books, 1993.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. **The SAGE handbook of management learning, education and development**, v. 42, 2009.

LISBOA, R. Jogos empresariais. Ebooks, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. 1986.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante. **SBC Horizontes**, maio, 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ROCHA, E.M.S; FARIA, M.R; ALBINO, P.M.B. Jogo Empreendedor Rural na visão dos agricultores familiares do município de Ubá - MG. **Revista de Agronegócio – Reagro**, Jales-SP, v.7, n.1, p. 13-26, jan./jun. 2018.

ROCHA-VIDIGAL, Cláudia Bueno; VIDIGAL, Vinícius Gonçalves. Investimento na qualificação profissional: uma abordagem econômica sobre sua importância. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 34, n. 1, p. 41-48, 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SAUAIA, A. C. A. Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresas: Contribuições para a Educação Gerencial. (Doutorado em Finanças e Marketing) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. 1995.

SOUZA, C. O. *et al.* Aprendizagem vivencial dentro de organizações associativas: o jogo de empresa como método de ensino. **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas**, Santa Maria-RS, v. 4, n. 7, p. 87-98, 2017.

VILA, Magda; FALCÃO, Paula. Focalização de Jogos em T&D. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

OLHARES DOCENTE/DISCENTES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO

Márcio Roberto Teixeira Costa³⁵
Marcos André Marques dos Santos³⁶
Edvaldo Costa Rodrigues³⁷

INTRODUÇÃO

Concordamos com Libâneo (1994) quando nos diz que “Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade” (p. 17). Práticas educativas, entre outras concepções, podem ser compreendidas como ações socialmente construídas que acontecem tanto em espaços escolares quanto intersubjetivos, a exemplo a educação informal. Enquanto processos formativos, as práticas educativas trazem intencionalidades que se ressignificam historicamente – conforme as mudanças na sociedade, o que exige do professor uma reflexão crítica sobre suas ações educativas.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

A partir da reflexão proposta por estes autores, consubstanciamos nosso argumento, e o deste texto, de que a relação professor-estudante é imprescindível à prática educativa. Nem sempre o que o professor ensina é apreendido pelo estudante, logo, é preciso identificar os fatores que contribuem para a não aprendizagem e buscar estratégias que respondam a cada necessidade educativa em sala de aula. Decerto que não basta dominar os conteúdos de aprendizagem,

³⁵ Graduando em Geografia (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/2894515840908096>

³⁶ Graduando em Geografia (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4171932133681281>

³⁷ Doutorando em Educação (UFC). Professor no Departamento de Educação e Filosofia (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/8377444347355655>

é preciso transformá-los em objetos cognoscíveis de modo que favoreçam o diálogo entre conhecimentos prévios, realidade social e novos conhecimentos.

Diante do que foi explicitado, este texto, dedica-se a compartilhar reflexões docente/ discentes sobre práticas educativas no contexto do ensino remoto, partindo-se do olhar sobre a própria experiência. Cabe ressaltar que, apesar de esse assunto estar em evidência desde que a pandemia provocada Covid-19 afetou o mundo e impulsionou mudanças radicais no cenário educacional – ainda se tem muito a refletir, afinal, cada contexto educativo tem sua especificidade.

A PANDEMIA COVID-19 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Iniciamos nosso diálogo, destacando que a educação tratada nesta seção não se resume apenas à escolarização, também diz respeito ao processo formativo que estende por toda a vida. “A educação pode ser concebida como o aprendizado da cultura, a socialização da pessoa e o desenvolvimento das potencialidades do educando. Trata-se de um processo tão amplo que pode estabelecer vínculos com todos os processos sociais” (RODRIGUES, 2013, p. 88). Um dos primeiros impactos da pandemia sobre a educação formal, foi obrigar sistemas de ensino, escolas e professores a repensarem estruturalmente o fazer pedagógico.

É fato que, futuramente, os conteúdos que hoje ensinamos de forma remota no contexto da pandemia serão questionados, principalmente quando a fragmentação do conhecimento ou mesmo relativo ao que deixamos de ensinar. E todo o conhecimento adquirido na formação inicial e continuada, até o presente, não são suficientes para sequer nos aproximarmos de soluções didáticas para lidar com os problemas gerados pela pandemia ao processo de ensinar e aprender.

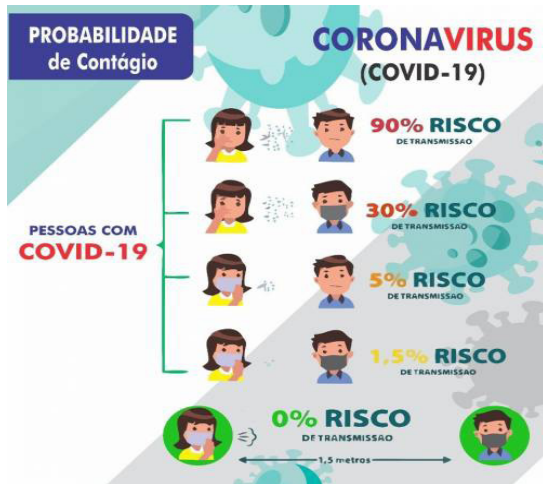
Para Rezende (1998, p. 154), “O conceito moderno de pandemia é o de uma epidemia de grandes proporções, que se espalha a vários países e a mais de um continente, exemplo tantas vezes citado é o da chamada ‘gripe espanhola’”. Como sabemos, em 2020 o mundo foi atingindo por uma pandemia provocada pelo coronavírus Covid-19 (SARS-CoV-2), porém, os primeiros casos de infecção foram noticiados pela imprensa internacional em 2019, tendo como localização: um hospital de Wuhan/China. Por conta da velocidade na disse-

minação do vírus, os países começaram a tomar medidas drásticas para evitar contaminação, a exemplo o isolamento e distanciamento sociais – obrigatórios.

Os coronavírus causam infecções respiratórias e intestinais em humanos e animais; sendo que a maioria das infecções por coronavírus em humanos são causadas por espécies de baixa patogenicidade, levando ao desenvolvimento de sintomas do resfriado comum, no entanto, podem eventualmente levar a infecções graves em grupos de risco, idosos e crianças. Previamente a 2019, duas espécies de coronavírus altamente patogênicos e provenientes de animais (SARS e MERS) foram responsáveis por surtos de síndromes respiratórias agudas graves. Acerca da infecção humana pelo novo coronavírus, o espectro clínico não está descrito completamente bem como não se sabe o padrão de letalidade, mortalidade, infectividade e transmissibilidade. (BRASIL, 2020, p. 9).

Os sintomas da Covid-19 são variados em cada paciente, normalmente os mais perceptíveis são: febre, cansaço e tosse seca, dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos, ou dos pés (OPAS, 2021). O contágio pode ocorrer por diversas formas, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: Probabilidade de contágio



Fonte: Prefeitura de Orleans-SC, Brasil

Apertos de mãos, gotículas de saliva, espirro, tosse, superfícies contaminadas como maçanetas, celulares, mesas e objetos pessoais – também são formas de contágio. No caso do Brasil, há possibilidades de que a disseminação do vírus tenha sido ocasionada pela chegada de brasileiros repatriados de Wuhan, mas tudo ainda cabe comprovação. Em termos internacionais, não se sabe ao certo de onde o vírus saiu, apesar de o mercado de frutos do mar de Huanan em Wuhan ter se tornado o local mais suspeito, pois os primeiros pacientes infectados tiveram contatos com o referido mercado. Essa hipótese pode ser refutada, pois, a Organização Mundial de Saúde (OMS) também encontrou a presença do vírus em outros locais da China. Embora sem comprovação até o momento, suspeita-se que morcegos e cobras seriam os principais agentes transmissores do vírus. O consumo desses e outros animais silvestres são muito comuns na China continental e em outros países asiáticos.

A celeridade com que o vírus afetou o mundo, logo repercutiu nos principais setores de ponta: saúde, economia e educação. No que concerne as medidas de enfrentamento adotadas pelo Brasil, “[...] os desafios são ainda maiores, [...] num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração.” (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 1). Os hospitais entraram em colapso por conta do contingente de infectados. O desemprego aumentou em função do fechamento de indústrias, empresas e comércios. As escolas fecharam e acentuou as desigualdades educacionais, principalmente no ensino público.

Especificamente, em relação aos impactos da pandemia COVID-19 na educação, ressalta-se que afetou não apenas os estudantes devido à falta de aulas e déficit de conteúdo, mas também os docentes que tiveram de se reinventar, ou lidar com a redução de salário. Segundo dados da Organização das Nações Unidas - ONU (2021), o “fechamento das escolas afetou 64 milhões de docentes no mundo”, o que também representa milhões de estudantes sem assistir às aulas de forma presencial ou não. Gradualmente sistemas de ensino estão se reorganizando para enfrentar os desafios de pais, professores, estudantes – e combater os efeitos desse vírus na educação. Entre algumas alternativas, o ensino remoto (*on-line* ou não) é o mais usual.

Ao nosso ver, as atividades escolares/acadêmicas poderiam voltar, mas na forma do ensino híbrido – haveria um momento presencial e outro a distância – o que perduraria até que os riscos de contaminação fossem mínimos. Didaticamente, a questão é pensar mais nas competências que precisam ser desenvolvidas nos estudantes do que propriamente no calendário escolar, pois reduzir os dias letivos e permanecer a carga horária anual como propõem o Ministério da Educação – não é solução, principalmente porque a aprendizagem é um processo contínuo e que vai se consolidando em etapas sociocognitivas.

Saviani e Galvão (2021, p. 38), analisando essa situação destacam que:

[...] a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado – investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial.

Apesar do funcionamento parcial das instituições escolares/acadêmicas ou mesmo da utilização de tecnologias para garantir o acesso dos estudantes às aulas, o déficit de conteúdo não será recuperado a médio prazo. A situação é ainda mais delicada naqueles municípios brasileiros cuja população estudantil não dispõe de dispositivos eletrônicos para assistir às aulas e tem como único recurso as atividades impressas. As aulas e avaliações em tempo real podem dar um resultado mais significativo do ponto de vista da aprendizagem e interação social, pois grande parte dos estudantes por já estarem acostumadas com a presencialidade dos professores e colegas de turma está se sentindo sozinha.

Desde muito tempo os dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mostram que existem milhares de estudantes (em todos os níveis de ensino) vivendo em situação socioeconômica desfavorável – o que expõe uma problemática pouco enfrentada pelos governos: as desigualdades sociais relativas ao direito à educação. Para Frigotto (2021), isto mostra uma relação “[...] Destrutiva de direitos universais fundamentais (comer, beber, ter um teto, locomover-se, saúde, educação, cultura, etc.) e destrutiva das bases da vida (aquecimento global, envenenamento do solo, dos alimentos e da água por agrotóxicos cada vez mais letais).” (p. 637).

A pandemia COVID-19, impactou de forma contundente na dinâmica das escolas e na vida de professores e estudantes. Os professores, por exemplo, perceberam que seu papel de educadores não está mais limitado às certas tarefas de sala de aula, exigindo ampliar sua conduta profissional e o caráter motivador. “Nos locais onde imperavam as rígidas agruras do confinamento para educar os cidadãos dos séculos XIX e XX com a força do sangue e da letra, desdobram-se agora as atrativas tramas da conexão, que opera de outro modo e com outros objetivos: seduzindo os consumidores contemporâneos com suas incontáveis delícias transmidiáticas.” (SIBILIA, 2012, p. 208).

Por fim, cabe reconhecermos que o ensino remoto, embora regulamentado em caráter emergencial por si só, não garante a aprendizagem dos estudantes. É preciso a parceria da família no acompanhamento dos filhos e práticas educativas acompanhadas de empatia. Além disto, os professores precisam ter o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC): a maneira pela qual o assunto é organizado, adaptado, transformado e representado para o ensino (SHULMAN, 1987). Com base nessas exposições, passaremos a expor na próxima seção algumas reflexões docente/discente sobre práticas educativas institucionalizadas no contexto do ensino remoto.

SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO REMOTO

No entendimento de Sacristán (1999, p. 70), “a prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual”. A exemplo, temos o trabalho docente como “[...] uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 15). Este autor em outro livro (2005), situa sua percepção baseado em duas modalidades de educação: intencional (não-formal³⁸ e formal³⁹) e não-intencional (informal).

³⁸ Segundo o autor, trata-se de “[...] atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 89).

³⁹ Além das atividades via escola, também são exemplo “[...] a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade

No contexto da educação intencional via ensino remoto, percebe-se que as maiores queixas por parte de professores e estudantes no tocante ao ensinar e aprender têm sido principalmente o *stress* e a desmotivação. Imaginemos um dia da semana em que ambos têm aulas nos três turnos? As vezes tem quatro horários em um componente curricular: inicia as 18h30 e termina por volta de 21h50. O gerenciamento de sala de aula no ensino presencial se torna mais fácil, já na forma remota requer muito mais criatividade. Para Saviani (2020, p. 5):

Essa expressão ‘ensino remoto’ vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o ‘ensino remoto’ é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Esse autor acrescenta que “[...] por definição, o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção; e se diferencia da Educação a Distância porque também não preenche os requisitos definidos para essa modalidade.” (p. 5-6). Outro ponto a destacar é a necessidade de selecionar os conteúdos de aprendizagem que realmente são mais significativos para serem trabalhados e que despertam interesse nos estudantes. Conteúdos, compreendidos não apenas relativo aos componentes curriculares, mas também a “[...] todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social,” (ZABALA, 1998, p. 30).

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em sala de aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

e condições previamente separadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito” (LIBÂNEO, 2005, p. 89).

Na condição de docente, coaduno com o pensamento de Zabala em relação à prática educativa em sala de aula e destaco que um dos grandes desafios no contexto do ensino remoto tem sido motivar os estudantes para participarem das aulas. É evidente que isto muda de uma turma para outra, até mesmo em função da disciplina ministrada. Alguns estudantes não abrem a câmera, outros não querem falar, etc. Estou convicto que tanto professores quanto estudantes não tiveram tempo de se preparar para essa nova realidade. Nessa dimensão, creio não ser este o atual momento para propormos atividades complexas aos estudantes como comumente fazíamos no ensino presencial. Os trabalhos em grupo têm surtido efeito, principalmente em se tratando de apresentações e construção de texto colaborativo.

Também trabalho com metodologias ativas como sala de aula invertida, mapas conceituais e pedagogia de projetos no intuito promover o protagonismo dos estudantes. Se antes, desenvolver a autonomia era algo importante, agora é essencial, principalmente porque não se conta mais com a total presencialidade do professor, portanto, a palavra da vez é: autoaprendizagem. “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 1996, p. 23).

As mais diversas realidades sociais e educacionais merecem ser consideradas nas práticas educativas dos professores. Alguns estudantes, por não terem computadores e sem outras condições financeiras para comprar/consertar – me perguntam se podem enviar o trabalho via *WhatsApp*. Devo recusar tal solicitação? Jamais, pois o importante agora é a participação nas atividades, lógico que a qualidade do que se produz também deve ser considerado. Aliás, os grupos no *WhatsApp* são o meio mais rápido de socializar informações entre professores e estudantes como informes, materiais no contexto remoto.

Assim como eu, outros professores tiveram de aprender de uma hora para outra a utilizar plataformas, ferramentas digitais e sistemas de gerenciamento de conteúdo para ministrar suas aulas como o *Blackboard Collaborate*, *Google Meet*, *Planboard*, *Zoom Meetings*, *Microsoft Teams*, *Flipgrid*, *Padlet*, *Google Hangout*, *Google Classroom*. Muitas vezes até os Sistemas Integrados de Gestão de Atividades Acadêmicas das instituições de ensino são pouco explorados,

utilizando-se mais para lançar notas, conteúdos, notícias. O *Google Meet* tem sido a principal ferramenta que utilizo para as aulas. Além de videochamada é possível que os participantes compartilhem material, enviem mensagens de *chat*, levantem a mão para pedir a palavra, usem uma lousa interativa, façam enquetes, entre outras funcionalidades. Notei que a participação dos estudantes aumentou, aqueles mais tímidos mostram-se encorajados a falar.

Outra coisa que me causa inquietação é quanto a validade/relevância dos conteúdos de aprendizagem, pois diante de todo um conhecimento específico dos componentes curriculares é preciso selecionar aqueles que realmente serão significativos para os estudantes. Então, sempre procuro ajustar o plano de ensino ao currículo oculto, pois o que foi planejado semana passada pode não responder mais às expectativas de aprendizagem dos estudantes. Precisamos explicar aos estudantes essas mudanças, de modo que não sejamos vistos como desorganizados ou improvisadores. Quando estive ministrando o componente História da Educação brasileira para acadêmicos do curso de História, senti necessidade de inserir novos textos, embora a disciplina já estivesse cadastrada no ambiente virtual, assim, optei por textos de historiadores, o que facilitou o diálogo com o assunto trabalhado nas aulas.

As estratégias acima mencionadas pelo professor que também é autor neste capítulo, confirmam nossa percepção discente sobre a importância de inovar as práticas educativas. Percebemos que existem professores preocupados em dar conta dos conteúdos, outros em avaliar se o conteúdo foi apreendido, por outro lado, há aqueles que parecem não inseridos ainda nesta nova realidade. Às vezes isto é ocasionado pela autoavaliação didática ou menos pela recusa em trabalhar com outros recursos didáticos que não sejam: o pincel, quadro e texto. Por isso, a reflexão-ação-reflexão (*práxis*) é sempre necessária, pois ajuda a identificar os caminhos e descaminhos do processo de ensinar e aprender, além de aproximar o docente do discente. De todo modo:

As circunstâncias da pandemia do novo coronavírus determina a muitos professores a necessidade de rever a maneira de abordar a pedagogia. Consequentemente, essa parcela de atores, uma particularidade da estrutura educacional nacional, busca alternativas com potencial de remodelar as abordagens educacionais tradicionais, incorporando ao seu repertório a possibilidade do ensino

online ou uma forma mista de ensino, copresencial e a distância, com efeito positivo na aprendizagem dos alunos. (PAPIM, 2021, p. 216).

Quando aula e conteúdo são desinteressantes, não sentimos ânimo em ficar todo o horário em companhia do professor, afinal, estamos cursando a graduação, esperamos uma aula que não seja superficial e com o nível de rendimento superior ao que tínhamos na educação básica. Não é novidade que alguns professores se utilizam das atividades assíncronas para contabilizar carga horária – de todo não é só culpa deles, mas também do próprio sistema. Ruim é quando passam muitas atividades que vão se acumulando, tendo em vista que fazemos em média 5 ou mais cadeiras e o prazo de entrega é reduzido, principalmente porque tem instituições que estão cumprindo um semestre em 3 ou 4 meses. Seria importante que as coordenações dos cursos tomassem ciência e providências quanto a essa situação.

Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23). Talvez seja esse o maior ensinamento que tiraremos sobre o processo de ensinar e aprender em contexto remoto. Vimos que tanto os professores quanto os alunos estão passando por momentos difíceis, principalmente quanto ao acúmulo de tarefas. Por falta de capacitação ou até mesmo pela exigência em cumprir o calendário estipulado pelas instituições de ensino – alguns professores tornam as aulas pouco proveitosas/prazerosas, as horas parecem não passar. Por outro lado, alguns professores usaram as ferramentas digitais para tornar suas aulas mais convidativas, se preocupando com aqueles estudantes que já estavam desanimados com a ausência de novidades do ensino presencial.

Muitos alunos sentem-se sobrecarregados de atividades, quer síncronas ou assíncronas – o que tem resultado, muitas vezes, em uma fadiga físico-mental e cancelamento de matrícula em determinados componentes curriculares. Outra dificuldade enfrentada por professores e estudantes diz respeito a conectividade: lentidão ou desconexão da internet.

Encontrar soluções diante desses problemas é extremamente crucial. As políticas públicas educacionais precisam garantir o acesso dos alunos a internet e de qualidade, em simultâneo, distribuir computadores para poderem acessar em suas residências. Decerto que os impactos da pandemia COVID-19 na educação já são visíveis e refletirão no desempenho dos estudantes futuramente, especialmente nos exames de acesso à educação superior.

Por fim, destacamos que a pandemia desvelou as grandes desigualdades sociais, econômicas e educacionais de milhões de estudantes e nos mostrou que a educação formal não pode avançar sem considerarmos as especificidades sociais e educacionais de nossos estudantes, buscando minimizar seus problemas de aprendizagem e estimular sua autonomia e criatividade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. **Protocolo de Tratamento do Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília, DF: MS, 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: marxismo e educação em debate*, salvador, v.13, n.1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/ecost/Downloads/44442-171297-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In: _____. **Pedagogos e pedagogia para quê?** São Paulo: Cortez, 2005, p. 69-103.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, pedagogia e didática. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 15-31.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 03 junho 2021.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. O que será da educação escolar pública no pós-pandemia: configuração histórica, desigualdade social e econômica e circunstâncias atuais. In: _____. ROMA, Alessandra Ferreira Di (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10ZB5OlZ_U7pYdyw-ZycCPhOCtDNkEN5ty/view. Acesso em: 02 jun. 2021.

PREFEITURA DE ORLEANS. Figura 1: Probabilidade de contágio coronavírus (Covid-19). Disponível em: https://cdn-statics.pmo.sc.gov.br/media/k2/items/cache/flde7f83255ed833853ae2fd5dd02af0_XL.jpg. Acesso em: 08 jun. 2020.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia. **Revista de patologia tropical**, Goiás, v. 27, n. 1, p. 153-155, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/iptsp/article/download/17199/10371/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

RODRIGUES, Rui. **A história, autores e atores**: compreensão do mundo, educação e cidadania. Fortaleza: UFC, 2013.

SIBILIA, Paula. (2012). A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Matrizes**, São Paulo, ano 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38333/41193>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, february 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/2487406/Knowledge_and_teaching_Foundations_of_the_new_reform. Acesso em: 01 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do ensino remoto. Universidade e Sociedade, São Paulo, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db-72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, ago. 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso: 02 jun. 2020.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 2-4, maio 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/static/arquivo/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernane F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CNNBRASIL. Equipe da OMS visita mercado de Wuhan que teve 1º surto registrado de Covid-19. <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/01/31/equipe-da-oms-visita-mercado-de-wuhan-que-teve-1-surto-registrado-de-covid-19>

ENSINO DE GEOGRAFIA, PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO: PRÁTICAS APLICADAS NA ESCOLA MUNDO MÁGICO, EM SÃO LUÍS-MA

Francisco de Oliveira Viana⁴⁰

Iris Maria Ribeiro Porto⁴¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo, tem como objetivo principal, enfatizar a importância da ludicidade no ensino de geografia, sobretudo em tempos de pandemia no ensino híbrido. Tem também como finalidade demonstrar a experimentação teórico metodológica do autor, como professor, exemplificando sua proposta para os profissionais da educação, especialmente os professores de Geografia, como uma forma de auxiliá-los nesse momento desafiador.

Desde o início da disseminação da Pandemia da Covid-19 (SARS-cov2) nos meses de fevereiro e março de 2020, as mais diversas instituições que compõem o território brasileiro, dos setores público e privado, precisaram reestabelecer suas condutas de funcionamento, em função do seguimento das normas sanitárias estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da agencia de Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesse sentido, seguindo as orientações, as instituições de ensino, tanto de nível superior, como as de educação básica, entre os meses de março e agosto, mantiveram suas aulas presenciais suspensas para tentar inibir o alto número de contágios, cuja suspensão se deu em todo território nacional, onde as escolas tiveram que adotar o ensino híbrido/remoto como forma de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁰ Graduação em Geografia (UEMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/3155057407744235>

⁴¹ Doutorado em Ciências Sociais (UFPA). Professora Adjunta (UEMA).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0451417833938873>

De maneira especial, os professores tiveram obrigatoriamente que passar por um processo de adaptação que a cada dia exige mais atualização. Algumas escolas optaram pelo ensino híbrido⁴², modalidade que não era parte da rotina dos alunos e professores e que continua a ser praticado até os dias atuais. Essa foi uma das constantes inovações que o professor precisou conhecer e experienciar como prática docente. Assim, surgiu a necessidade de que estes profissionais reinventem e aprimorem suas metodologias de ensino, buscando como finalidade principal, o aprendizado dos alunos.

É importante frisar que o ensino de Geografia, como afirma Martins (2014), “[...] deve ser prazeroso e relacionado com as experiências concretas do mundo real vivido pelo aluno no seu espaço cotidiano” (MARTINS, 2014, p. 66). Portanto, sobretudo em um contexto de ensino híbrido, é importante que os professores de geografia repensem sobre suas formas de ensino contextualizando-as com essa modalidade de ensino, buscando de maneira eficaz proporcionar a melhor educação geográfica para seus alunos, daí quais entendemos que diante do atual cenário, utilizar-se de metodologias lúdicas e ativas, podem contribuir de forma eficaz para o processo de ensino e aprendizagem em geografia. Bastos (2011, p. 24) [...] “o ensino da geografia precisa ser mais dinâmico e prazeroso, para que os conteúdos sejam assimilados”.

Ao pensar no percurso metodológico deste trabalho, valemo-nos em um primeiro momento de uma pesquisa de caráter bibliográfico acerca dos temas inerentes ao presente capítulo, tais como ensino híbrido, ensino de geografia, o uso do lúdico e demais metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, tomamos como referencial teórico autores com produção acerca das temáticas, como CAVALCANTI (1998); MARTINS (2014); (PIAGET, 1975); KAECHER (1999; 2007), e outros.

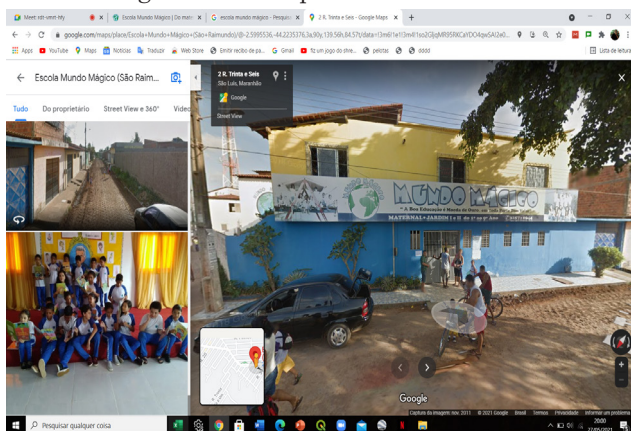
A parte prática do trabalho foi realizada em uma escola da rede privada, o Instituto Mundo Mágico, na qual foram aplicados recursos didáticos lúdicos nas aulas de geografia, logo após a exposição da parte teórica do conteúdo. Essa metodologia foi realizada em duas turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, utilizando sobretudo um caráter qualitativo durante aplicação das atividades.

⁴² Forma de ensino que mescla entre aulas remotas e aulas presenciais

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO INSTITUTO MUNDO MÁGICO

A Escola Mundo Mágico (FIGURA 1) atualmente possui dois polos educacionais. Utilizamos como recorte espacial desse capítulo o polo 1, que se localiza no bairro São Raimundo, na cidade de São Luís, estado do Maranhão, e se situa sobre as coordenadas 45° W, 65° L, 25° S (Figura 2). Faz limites com os bairros Bequimão (ao norte), Santos Dumont (ao sul), Vila Janaina (a leste) e Coroadó (a oeste).

Figura 1 – Visão panorâmica da escola



Fonte: GOOGLE EARTH, 2021.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO

Dentro da ciência geográfica, as discussões acerca do uso de recursos tecnológicos no ensino não surgem dentro de um contexto pandêmico. Alguns autores da ciência geográfica, como Cavalcanti (2002), Libaneo (2011), Kensky (2012), defendem essa inserção em obras que antecedem a chegada da pandemia. No entanto, o contexto de elaboração de ideias acerca do uso de tecnologias no ensino, era tratado como algo a ser aplicado de forma gradativa, sobretudo

nas escolas da rede pública, devido à falta de recursos aplicados, e não pensado como algo urgente, ou seja “do dia para a noite”.

É nesse contexto que surgem os primeiros desafios para todos os que integram o corpo educacional, ou seja, a necessidade do processo de adaptação a esse novo modelo devido às incertezas de um final demarcado da pandemia. Não se pode esperar sua passagem para retomar o processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva. Como pontua Macedo e Moreira (2020), baseado nos pensamentos de Burgess et al., (2020 apud MARQUES, 2020), entende-se que esse processo de adaptação é delicado, uma vez que são inovações que devem ser adquiridas com o tempo.

Ainda assim, entende-se que a educação é um processo contínuo e que não pode ser interrompida de forma absoluta, ou seja, ainda que com as mazelas que já antes da pandemia penduravam a educação brasileira, e que tiveram um avanço nesse novo momento, surge a necessidade de estabelecer um esforço máximo, em cadeia nacional, desde o ministério da educação até os centros de ensinos locais, para promover a melhor forma de ensino para os estudantes, sobretudo aqueles da educação básica.

Dentro desse processo, destaca-se a participação de todos, familiares e profissionais da educação. Mas de forma especial, enfatizamos principalmente o papel do professor nesse processo, pois entende-se que esse é um dos pilares do ensino e que deve tomar frente, da maneira que achar mais adequado para promoção do ensino. Assim, observando as condições, sugere-se que o professor aproveite de todas as oportunidades disponíveis para promover da melhor forma, o processo de ensino. Silva (2020), pontua que:

Os educadores, como todos os profissionais que alteraram seu local de trabalho, de presencial à Home office, precisam se cuidar, pois o fenômeno corrente tende a mudar o comportamento social. Contudo, não é o fim. Assim, cabe aos educadores se apropriarem das experiências disponíveis nesse tempo para analisar racionalmente alternativas para intervir de forma eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (SILVA, 2020).

Entende-se que o docente deve estabelecer em seu planejamento formas de aproveitar todas as possibilidades que possam servir de uso para esse novo

contexto educacional. Na era da informação, a grande maioria dos alunos estão cada vez mais integrados as mais diversas formas de comunicação e exposição de conteúdos, seja por meio de jogos, plataformas digitais, televisão ou quaisquer outros meios. Assim, cabe ao professor gozar dessas facilidades e inseri-las dentro das salas de aulas virtuais.

É importante pontuar que se deve perceber um olhar acerca da utilização dessas tecnologias, transformando-as em possíveis passagens para um eficaz desenvolvimento do processo de ensino. Ou seja, entender que inserir esses recursos dentro do processo educacional, é uma proposta a ser considerada, uma vez que os alunos aprendem melhor, quando possuem a capacidade de usar instrumentos do seu próprio cotidiano.

No século XXI, o acesso facilitado e cada vez maior à uma série de instrumentos tecnológicos e redes de informação, exige da abordagem do ensino de Geografia, a necessidade premente de acompanhar as transformações tecnológicas que crianças, jovens e adultos hoje dominam, tais como smartphones, jogos eletrônicos, possibilidades de informações mais rápidas e interativas considerando o Youtube, Netflix e as redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook (LIMA; DA SILVA; DE ARAÚJO, 2018).

É claro que essas alternativas que requisitam determinados recursos, não fazem parte da realidade de todas as instituições de ensino. Sobretudo nas escolas da rede pública, percebe-se uma carência desses materiais, tanto por parte das instituições, quando por parte dos alunos. Assim, também é perceptível que essa nova forma de ensino, explicitou ainda mais as disparidades sociais que existem dentro do sistema educacional.

No entanto, destacamos que de uma forma ou outra, o processo educacional deve continuar, ainda que com essas deficiências existentes. Contudo destaca-se, a necessidade emergencial de se repensar essas questões e exigir a melhoria dessas condições reprováveis a qual se encontram a maioria das escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Entendemos que nas salas de aula das escolas da rede privada, quanto da rede pública, fora ou dentro de um contexto pandêmico, o objetivo principal da prática do ensino de geografia, não muda. Assim, continua estabelecido a finalidade de que ao ensinar geografia, busca-se a formação de indivíduos conhecedores do espaço geográfico em que vivem, além de claro, tornar perceptível a esses, seu papel, e ensiná-los a intervirem na realidade socioambiental e socioespacial dos lugares.

Sobre o ensino, o pensar e o conhecimento geográfico, CAVALCANTI (1998), pontua que:

O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Há uma nítida simbiose entre a ciência geográfica e a realidade. Destaca-se, portanto, que ao ensinar geografia, para que não se perca sua finalidade principal, o professor deve sempre relacionar os conteúdos com as questões que cercam a realidade dos alunos. Não se suporta mais, um ensino de geografia baseado somente na transmissão de conhecimentos teóricos, ou seja, conteudista, na qual o docente descarrega de forma hegemônica uma série de informações sobre os alunos, difundindo assim uma geografia “decoreba”⁴³, sem estabelecer nenhuma relação com as questões cotidianas ao qual esses discentes estão inseridos.

Em concordância, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ao falar do ensino de geografia pontuam:

Além de dominar conteúdo é importante que o professor desenvolver a capacidade de utilizá-las como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmas e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e

⁴³ Refere-se ao ensino que prega pela decoração dos conteúdos, não privilegiando o real aprendizado.

crítica do mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 97).

Como este trabalho se refere ao ensino de geografia nas instituições de educação básica, enfatizamos o papel da geografia escolar. Assim, quando propomos um ensino que relacione a teoria com a as relações do cotidiano dos alunos, nos referimos a escalas locais de relação. Por exemplo, um professor ao ensinar os conteúdos de organizações internacionais, pode fazer uma analogia a respeito da organização comunitária que rege os bairros, ou seja, as associações dos moradores. Segundo Cavalcanti (1998) na Geografia escolar “ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico”. (CAVALCANTI 1998, p. 123).

É claro que entendemos que não se trata somente de tabular e estabelecer regras e requisitos que o professor de geografia deve seguir para ser considerado um bom professor. Sobretudo em tempos em que o ensino tem se tornado desafiador, dentro de um contexto de pandemia e ensino híbrido, entendemos que o professor tem sobre si uma responsabilidade dobrada e teve que se reinventar para propiciar a melhor formação em geografia para seus alunos. Assim, proposta principal, é propiciar propostas para auxiliar esses profissionais durante esse período.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO HÍBRIDO: O LÚDICO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Entendendo os mais diversos desafios que os professores tem encontrado para ministrar aulas híbridas, sobretudo as de estilo *home office*, ou seja, remota, é que trazemos algumas propostas metodológicas ativas para auxiliar no trabalho dos docentes, onde tanto o professor quanto os alunos, ao se sentirem desmotivados para o processo de ensinar e aprender, terão motivação. Entendemos que metodologias inovadoras sempre despertam curiosidade e um melhor aprendizado, dentro do contexto do conteúdo da aula.

Para tanto, decidimos que para provocar esse estímulo nos professores e alunos, teríamos que oferecer uma proposta que perpassasse o ensino tradicional, ou seja, aquele baseado somente em discussões teóricas. Sobretudo em geografia,

uma ciência do espaço geográfico, portanto, da prática, não se configura como confortável e caloroso, sentar na frente de uma plataforma digital e ficar somente ouvindo questões discursivas por horas seguidas. Isso tornaria o aprendizado em algo superficial e positivista. Paulo Freire (1996), já considerava que esta forma de ensino se traduz em transformar a experiência educativa em puro modelo técnico.

A questão socioemocional dentro do atual cenário, é fundamental ser considerada. Como já citado anteriormente, estamos inseridos dentro de uma nova situação educacional, e como tudo que é novo, pode causar estímulos, mas também desafios e desânimos, sobretudo por parte dos alunos. É nesse contexto que a proposta principal deste trabalho é a demonstração de como a utilização do lúdico no ensino de geografia, onde partindo de análises teóricas e práticas, percebemos um melhor desenvolvimento e participação dos alunos durante as aulas em que se aplicava essa metodologia. Mesmo com a pandemia, após aplicações dessa metodologia, é notório uma participação mais efetiva dos alunos. Para Vygotsky (1989, p. 84), “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, as criações de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”.

Além da utilização de jogos, metodologias como as de utilização de recursos táteis, de debates em formatos de programas de tv, utilização da música, do cinema e outras, também se configuram como parte de metodologias lúdicas, uma vez que esta não se limita somente a jogos, mas a qualquer prática que leve à construção de conhecimento dos alunos. Nesse sentido, o lúdico é denominado por Ferreira (1998, p.105) como “[...] referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”. É uma ferramenta inovadora, que pode auxiliar de maneira eficaz o desenvolvimento dos alunos dentro das salas de aula, sejam elas virtuais ou físicas.

No ensino fundamental (6º ao 9º ano), os alunos ainda estão em fase de transição etária, no entanto, ainda são pré-adolescentes, e, portanto, aprender brincando é uma chancela para uma melhor qualidade aprendizagem, sobretudo em tempos difíceis. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de

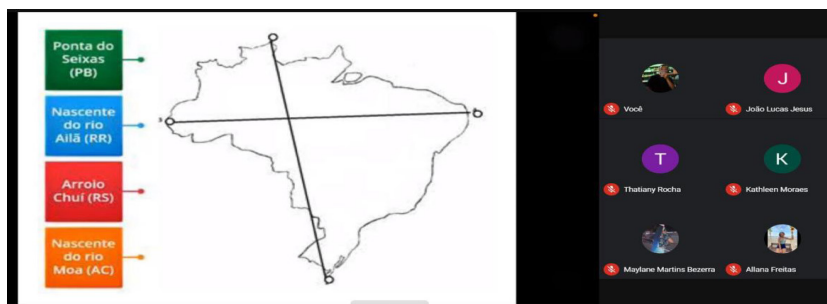
transferências significativas que resgatam situações conflituosas. (FRIEDMANN, 1999, p. 35).

Nessa perspectiva, e relacionando de maneira especial com o ensino de geografia, entendemos as metodologias lúdicas como fundamental para desmistificar a ideia dessa disciplina como algo “maçante” ou “monótona”, na qual é esta percepção que muitos estudantes tem da geografia escolar. Kaercher (2001), entende que com metodologias de ensino variadas: [...] os alunos participam mais das aulas e mudam de ideia sobre a Geografia como uma disciplina maçante e restrita aos livros (KAERCHER, 2001, p.169).

Os jogos podem ser adaptados para explicação de conceitos trabalhados, como reforço ou como avaliação. Por exemplo: é possível construir um dominó com combinação de explicitação de noções com o respectivo vocabulário; no “supertrunfo”, além da forma sugerida pelo produtor, podemos desafiar os alunos a formar grupos como regiões de língua, grupos de países exportadores e/ou importadores de determinados produtos, índices de IDH etc. (PASSINI, 2007, p. 120).

Sobre as aplicações das atividades lúdicas, defendemos que essas, devem vir posteriormente as aulas teóricas e a resolução de exercícios. Pois esta se materializa como um recurso complementar, que deve servir como um exercício dinâmico de fixação. A princípio, portanto, deve haver a apresentação de uma aula conceitual, como feita na primeira etapa desse capítulo (figuras 3 e 4), para que os alunos tenham uma noção no momento em que forem desenvolver a prática lúdica.

Figuras 3 e 4- Aula expositiva sobre o território brasileiro em sala presencial e remota



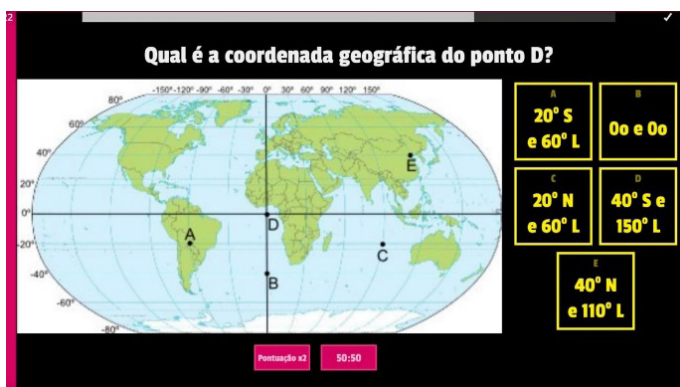
Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2021.

Em que consiste a atividade? Para a realização da prática, a turma foi dividida em grupos de 3 pessoas, cuja o objetivo principal dos alunos é acertar a maior quantidade possíveis de perguntas. A participação em grupo nesse contexto, se tornou interessante, pois estimulou que os alunos abrissem o microfone e dialogassem entre si para conseguirem a resposta, não tendo o professor que ministrar sozinho a dinâmica da aula lúdica. Essas são sugestões subjetivas, de uma experiência. O professor deve seguir a metodologia que achar mais adequada para o desenvolvimento da aula. Portanto, como destaca Almeida (1998, p. 123), “o bom êxito de toda atividade lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”.

Em um dos momentos, o conteúdo da gamificação⁴⁴ se pautou em um jogo sobre coordenadas geográficas, onde o objetivo principal era encontrar a coordenada do ponto exibido. Esse é um dos assuntos considerados tanto por professores, quanto por alunos, um dos mais complexos em relação a compreensão. No entanto, percebemos que durante a aplicação (Figura 6), os alunos apresentaram um desenvolvimento bem mais avançado em relação as aulas teóricas. Nesse caso, entende-se que dependendo da aplicação, o jogo, por ter um caráter motivador e mais dinâmico, pode desmistificar a ideia de que o conteúdo em si é incompreensível, ou chato, como os alunos costumam denominar.

Figura 6- Dinâmica sobre coordenadas geográficas na plataforma Formula Geo.

⁴⁴ Kapp (2012) define a Gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas.

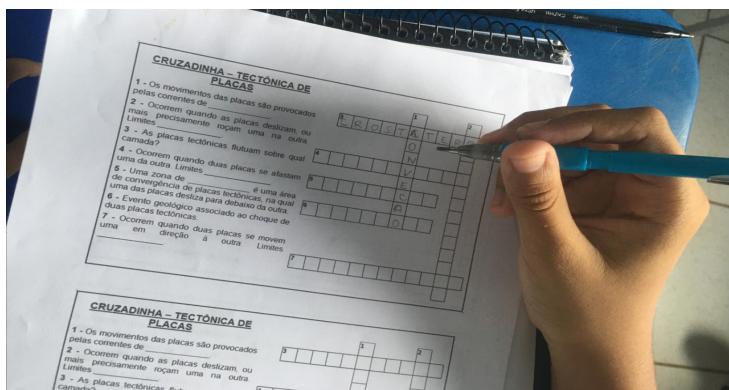


Fonte: DADOS DA PESQUISA, 2021.

A aplicação dessas atividades lúdicas, de fato, influenciou de maneira positiva na compreensão dos alunos em relação ao conteúdo taxado como complexos. No entanto, destacamos que por se tratar de ensino híbrido, não se pode descartar a participação dos alunos que optaram pela modalidade de ensino presencial. Para essa modalidade, é recomendável que as atividades não sejam realizadas em grupos, em função do distanciamento social. Assim, sugere-se a aplicação de atividades individuais, que no entanto, não deixam de ser necessariamente divertidas e dinâmicas.

Durante as aulas presenciais, foi proporcionado para os alunos do 6º ano, uma atividade lúdica a respeito do conteúdo de placas tectônicas. A atividade se pautou no que chamamos de “encontre e defina a palavra”, ou mais comumente chamada de cruzadinhas (figura 7).

Figura7- Utilização de cruzadinhas com temática placas tectônicas



Fonte: DADOS DA PESQUISA

Em que consiste a atividade? Consiste resumidamente em encontrar dentro da tabela cruzadas, palavras que foram usadas pelo professor, ou que estão contidas dentro do conteúdo trabalhado, onde a cada palavra encontrada deve ser explicada pelo aluno. Por exemplo, dentro da tabela, se o aluno decidir a palavra “divergente”, de acordo com as dicas, abaixo desta deve haver um espaço em branco para que o aluno explique qual o significado dessa palavra. Dentro dessa atividade, quanto mais palavras o aluno encontrar e explicar, mais pontuada a atividade será.

Segundo Friedmann (2006, p. 17) “o jogo é prazeroso e tenso, alegre e sério ao mesmo tempo”, e nesse sentido, deixar claro para os alunos que a pontuação é um dos processos avaliativos, haverá uma busca por parte dos discentes para que resolvam a maior quantidade de questões, para que assim, sejam melhor pontuados. Não se resume somente a dados quantitativos, uma vez que dentro dessa busca por índices numéricos, há em simbiose o divertimento e um real aprendizado por parte dos alunos. É o verdadeiro sentido de aprender, brincando.

Enfatizamos que essas são propostas mínimas, que podem ser aprimoradas e expandidas de acordo com o entendimento do professor. Destacamos também que a gamificação é somente uma das vertentes de atividades lúdicas, portanto, sobretudo em geografia, o professor pode utilizar-se de qualquer aplicação de atividades que tragam para a sala de aula um aprendizado baseado no real interesse dos alunos. Portanto, para além das propostas feitas aqui, cabe a cada educador se questionar, que outras metodologias lúdicas podem utilizar

para melhorar o processo de ensino- aprendizagem nas suas aulas. São práticas simples, mas que se manifestam como possibilidade de um nascedouro de uma educação geográfica efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as considerações feitas neste trabalho, entendemos que tempos desafiadores, necessitam também de inovações desafiadoras. Ainda que a utilização de recursos lúdicos não seja uma novidade no campo educacional, uma grande parcela dos professores ainda segue com um ensino pautado somente em métodos tradicionais, e que mesmo quando o momento exige um aprimoramento na forma de ensinar, seguem como sujeito resistente a mudanças.

Portanto, dentro do atual cenário educacional, torna-se inerente que os professores façam uma auto avaliação, e repensem sua forma de ensinar, afim de responder a si mesmo se aquela é a melhor forma, ou se em algum momento há a necessidade de mudanças. Ser professor, ser aluno em meio a uma nova configuração de ensinar e aprender não é uma tarefa fácil, no entanto, também não se materializa como impossível. A forma de ensinar e de aprender, influencia para a amenização dos problemas que cercam a realidade escolar, mesmo dentro de uma pandemia.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.

ARAUJO, R. S. Letramento digital e educação. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1329.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BASTOS, Almir Pereira. **Recursos didáticos e sua importância para as aulas de geografia**. In: Revista de Geografia- Pedagogia 2.0, n° 37, Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.planalto.com.br. Acesso em 15 de novembro de 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **A Metrópole Em Foco No Ensino De Geografia: o que/para que/para quem ensinar?** In: PAULA, F. M. de A; SOUZA, V. C. de; CAVALCANTI, L. de S. (Orgs.). **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Papirus Editora, 1998.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2º ed. Editora Gente, 2001.
- FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 17, 1996.
- FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scrita/Abrinq, 1999.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- JIMENEZ, António; GAITE, Maria de Jesus, **Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica**. Colección Espacios y Sociedades, n. 3, Madri: Editorial Síntesis, S.A., 1995.
- KAPP, K.: **Once again games can and do teach**, 2013.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. **Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.
- MACEDO, Rebeça Carvalho, and KALINE da Silva Moreira. “**Ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor américo barreira, Fortaleza–CE.**” *Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade* 2.02 (2020): 70-89.
- MARQUES, Ronualdo. **A ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Lorena et al. **Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes**. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A função semiótica ou simbólica**. 1995.
- KAERCHER, N. A. **Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 20.

UMA PROPOSTA DE GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO A PLATAFORMA WORDWALL COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE TABELA PERIÓDICA E LIGAÇÕES QUÍMICAS

Rayanne Cristina da Silva Santos⁴⁵

André Soares Serrano da Silva⁴⁶

Marcelo Monteiro Marques⁴⁷

INTRODUÇÃO

Com a globalização e a informatização do mundo, o modo de ensinar tem apresentado diversas transformações e adaptações, com intuito de acompanhar os novos avanços tecnológicos. Por esse motivo, as discussões acerca da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino das Ciências da Natureza, com destaque para a Química, são cada vez mais crescentes.

Segundo Marinho et al. (2009), as TICs podem constituir um elemento valorizador das práticas pedagógicas, uma vez que acrescentam, em termos de acesso à informação, flexibilidade, diversidade de suportes no seu tratamento e apresentação. Assim, o uso delas possibilita a ampliação das possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender.

Moran et al. (2007) afirma que muitas aulas convencionais, em que o professor é o detentor do conhecimento, aquele que transmite o mesmo, e o aluno é o receptor, aquele que decora o conteúdo para a realização de avaliações, estão ultrapassadas. Como alternativa a isso, são introduzidas as TICs, as quais funcionam como ferramenta facilitadora do ensino, em que o aluno passa a ser, nesse instante, um sujeito ativo na construção do seu conhecimento e o professor atua como mediador, viabilizando a ampliação do olhar crítico do discente.

⁴⁵ Licencianda em Química (UFF). Estagiária de Química (COLUNI-UFF).
CV: http://lattes.cnpq.br/3320559944044455_

⁴⁶ Licenciando em Química (UFF). Estagiária de Química (COLUNI-UFF).
CV: <http://lattes.cnpq.br/4994509073266910>

⁴⁷ Doutor em Química (UFF). Docente de Química (COLUNI-UFF).
CV: http://lattes.cnpq.br/0901156985233039_

Dentre as diversas metodologias ativas disponíveis na atualidade, pode-se destacar a gamificação, que é a inclusão de elementos dos jogos digitais (games) para potencializar a aprendizagem.

Para Chou (2015), a gamificação é a habilidade de derivar todos os elementos divertidos e envolventes encontrados em jogos e aplicá-los a atividades reais ou produtivas, além de ser a construção de modelos de produção com foco nas pessoas, tendo como premissa a lógica dos games. Esses tipos de modelos levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação das pessoas envolvidas no processo, em oposição à pura eficiência.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo estimula a busca por respostas sem constranger caso erros sejam cometidos, pois vai além da competição, sendo uma atividade voluntária, que tem como única especificidade, o prazer e o divertimento (HUIZINGA, 2000). A partir dessas premissas, é viável afirmar que os games podem encorajar a reflexão sobre o conteúdo estudado de maneira divertida, os erros são toleráveis e, além disso, a pontuação, o ranking e os *feedbacks* são emitidos constantemente para que o discente acompanhe e melhore seu desenvolvimento.

Um exemplo desse tipo de game é o *Wordwall*, que é uma plataforma de jogos interativos digitais, de acesso público, que podem ser impressos ou executados em aparelhos tecnológicos. Ela é projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, que podem ser utilizadas pelos professores de diferentes disciplinas para introduzir novos conceitos, fazer revisão de conteúdos e/ou fixá-los e proporcionar uma experiência divertida, de modo a garantir um melhor desempenho e participação dos alunos. Permite, também, que o conhecimento dos mesmos seja avaliado em tempo real, uma vez que atribui pontuações conforme a correção das respostas.

De maneira geral, no ensino de Química, é evidente a dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em aula à realidade à sua volta, uma vez que essa ciência apresenta conceitos abstratos. Faz-se necessário, assim, o uso de alternativas que transcendam a teoria e a prática, que tornem o ensino de qualidade e, ainda, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. Com isso, este trabalho ressalta as possíveis contribuições do uso da versão gratuita da plataforma *Wordwall* para o ensino de Química, fazendo um relato das atividades desenvolvidas para as turmas de 2ª série do

Ensino Médio de um colégio universitário, por meio da atuação de bolsistas do Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) da Universidade Federal Fluminense, município de Niterói-RJ.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho foi conduzido a partir de abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas, uma vez que estas se complementam, e das observações realizadas pelos bolsistas. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa tem caráter investigatório, emergindo aspectos subjetivos e espontâneos do entrevistado. Esse tipo de pesquisa “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Logo, é apresentada de forma a abordar as informações coletadas, destacando opiniões e comentários mais relevantes.

A pesquisa quantitativa apura opiniões de forma objetiva por utilizar ferramentas, como um questionário, em que os resultados podem ser representados e o trabalho avaliado com o auxílio de gráficos. Além disso, as observações permitem a coleta de informações sobre a reação dos alunos durante a participação nas atividades, tais como dúvidas e emoções. Desse modo, a caracterização dessas atividades tem relação direta com a análise quali-quantitativa, em conjunto com a observação direta.

O presente trabalho foi aplicado em duas turmas, com um total de 60 alunos, da 2ª série do Ensino Médio (2001 e 2002) do Colégio Universitário Geraldo Reis, o Coluni-UFF, localizado em Niterói no Rio de Janeiro.

A metodologia envolveu as seguintes etapas: (a) Escolha de dois conteúdos, dos tipos de atividades e pesquisa sobre plataformas para desenvolvimento de atividades lúdicas para aplicação remota; (b) Elaboração dos questionários, das palavras cruzadas relacionadas à Tabela Periódica e às Ligações Químicas e do questionário avaliativo; (c) Aplicação das atividades; (d) Aplicação do questionário para análise quali-quantitativa da eficácia do recurso didático utilizado; (e) Análise dos resultados.

Com relação à escolha das temáticas a serem trabalhadas, optou-se por “Tabela Periódica” e “Ligações Químicas”, por serem uns dos conteúdos de difícil compreensão e abstratos para a maioria dos alunos e, também, porque são fundamentais para um melhor entendimento de vários outros assuntos.

Com isso, os recursos interativos utilizados tiveram como objetivo a motivação e a promoção da aprendizagem significativa baseada na diversão e no prazer de aprender de forma espontânea.

Os jogos aplicados foram desenvolvidos na plataforma *Wordwall*. Para tal, foram utilizados os recursos interativos no modelo questionário e palavras cruzadas. O modelo questionário, tanto para o assunto Tabela Periódica quanto para as Ligações Químicas, foi criado com 10 perguntas de múltipla escolha, para ser respondido em um tempo de 10 minutos, em que o estudante marcava a(s) resposta(s) correta(s). As palavras cruzadas da Tabela Periódica e das Ligações Químicas foram criadas, respectivamente, com 24 e 10 dicas, com o mesmo tempo de duração, em que os alunos escolhiam uma opção contendo uma dica que determinaria qual a palavra correta e este deveria responder para acertar tendo no final a sua pontuação e classificação disponível pela plataforma, permitindo tornar mais dinâmico e desafiador o aprendizado da disciplina (Figura 1).

Figura 1. Apresentação dos modelos “Questionário” e “Palavras Cruzadas”



Legenda: Os modelos estão apresentados ao lado esquerdo e, ao lado direito, encontram-se uma questão/dica referente a cada um deles.

Fonte: Autores

A atividade lúdica contou com três momentos metodológicos. No primeiro, explicou-se de forma clara e sucinta as regras e funcionamento das atividades. E, a fim de estimular a participação dos alunos, foi exposto que a realização das atividades faria parte da composição da média final.

No segundo, iniciou-se a atividade, cada uma no seu respectivo dia, que prosseguiu até o tempo proposto, e foram sanadas algumas dúvidas referentes aos conteúdos, as quais surgiram no decorrer da aplicação. Os jogos foram explicados, os conteúdos relembrados e todas as questões, relativas aos conceitos trabalhados, elucidadas.

E, no último, finalizou-se a atividade e discutiu-se a proposta metodológica adotada com os discentes, de modo a planejar melhorias futuras para o desenvolvimento de novas atividades.

CONSIDERAÇÕES

Dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa pode ser classificada como Documental, em que o foco é o estudo e a investigação do documento. No entanto, o documento não precisa ser obrigatoriamente impresso ou escrito, o mesmo pode ser em formato de vídeos, slides, filmes, fotografias, sites da internet, redes sociais, entre outros (OLIVEIRA, 2007). Assim, este tópico apresenta uma breve análise da contribuição pedagógica dos recursos didáticos desenvolvidos na plataforma *Wordwall*, por meio de uma interpretação qualitativa e quantitativa das respostas dadas pelos alunos ao questionário proposto, assim como da pontuação média da turma e do relato dos alunos durante as atividades.

O questionário foi criado e formatado utilizando-se o formulário eletrônico do Google Docs®. Ele era composto por 14 questões, sendo uma questão aberta, um espaço aberto para contribuições críticas e 12 questões fechadas, dentre elas, três foram expressas em escala Likert de cinco níveis, em que 1- ruim, 2- regular, 3- bom, 4- muito bom e 5- ótimo. Foi aplicado nas duas turmas e respondido por 55 alunos.

Ao examinar as questões propostas, mais de 92% dos alunos disseram que as atividades são fáceis de jogar e que são divertidas. Quanto à motivação pelas atividades, mais de 92% afirmaram que se sentiram motivados. As respostas

indicam que quando o professor traz atividades diversificadas para a aula, os alunos se interessam e participam mais ativamente.

Quanto à facilidade de compreensão das atividades, 47,3% avaliaram como boa e 45,5% como ótima. O resultado era esperado, pois os alunos tiveram uma demonstração de como as atividades funcionavam.

Referente à complexidade das questões propostas, 41,8% consideraram como boa e 34,5% como regular. Apesar desse resultado, a pontuação média da turma foi alta em todas as atividades. Sabendo da dificuldade de alguns alunos, principalmente depois de quase um ano sem aula, mesmo que remota, a aplicação do jogo foi pensada também como um momento de revisão, quando os principais conceitos poderiam ser discutidos, as dúvidas evidenciadas e, na medida do possível, respondidas pelos bolsistas e pelo docente responsável.

Quando questionados sobre o tempo de aula ser suficiente para essas atividades, 58,2% dos alunos afirmaram que às vezes não era, inclusive, o tempo foi destacado como sendo um inconveniente no uso desses recursos, pois verifica-se que houve uma redução da carga horária nas disciplinas durante o ensino remoto, com isso, foi solicitado pelos alunos que o tempo fosse maior. Depois desse *feedback*, a quantidade de questões por atividade foi reduzida e/ou dado um tempo maior, com o objetivo da mesma ser realizada ainda em encontro síncrono.

Com relação à frequência com que eles gostariam de que recursos como esses fossem utilizados em aula, 60% prefere que haja uma alternância entre as aulas.

Após as atividades, 56,4% dos discentes classificaram como bom o conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. É importante ressaltar, também, que todos disseram que a aprendizagem foi favorecida. Eles relataram que as atividades serviram para testar seu conhecimento e para complementar e/ou aprofundá-los.

Quanto à questão aberta, “Que vantagens você vê no uso das atividades elaboradas pelo *Wordwall*?”, algumas respostas estão descritas a seguir: “*as vantagens é igual no comercial de curso de inglês, se aprende melhor brincando*”; “*As vantagens são: Como é um jogo a pressão é menos ou seja eu erro menos e aprendo muito mais.*”; “*não ser o que estamos acostumados, tirando um pouco da seriedade e deixando uma situação mais descontraída*”; “*A maior versatilidade em resolver as questões. É*

divertido fazer as atividades por lá. Atiça muito a vontade de querer aprender mais.”; “é mais fácil para ter uma noção se eu entendi a matéria que foi aplicada ou não.”

Nesse sentido, o jogo funcionou como um instrumento avaliativo, em uma perspectiva mediadora, que segundo Hoffmann (2011), busca desvincular-se da verificação de respostas certas/erradas e do autoritarismo para orientar-se em um sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos.

Portanto, o desenvolvimento e a aplicação de atividades lúdicas que se diferenciam de uma aula tradicional caracterizam-se como uma estratégia facilitadora da aprendizagem de conceitos complexos e abstratos, estimulando a motivação, a participação e o raciocínio dos discentes.

Pôde-se, também, observar e analisar o rendimento dos alunos através do índice de acertos em cada atividade realizada no *Wordwall*, transformando o número de acertos em uma nota de 0 a 10. No gráfico abaixo é demonstrada a média das notas das turmas que realizaram as atividades.

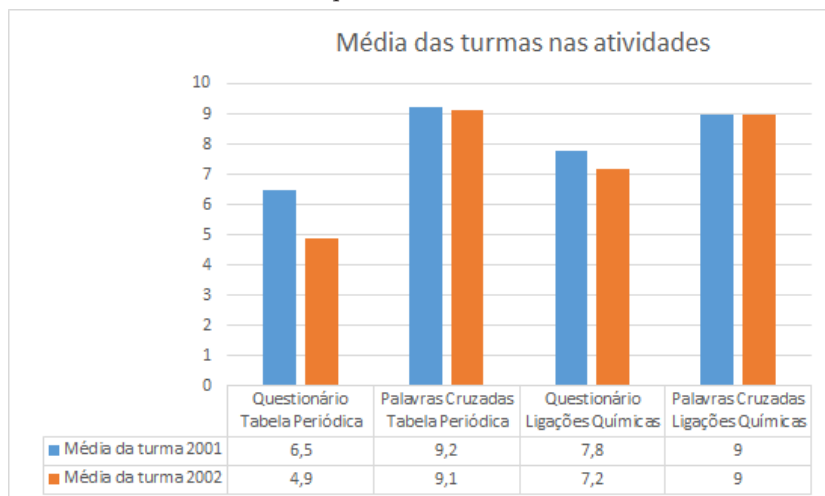


Gráfico 1. Média das turmas nas atividades realizadas

Fonte: Autores

Como é possível observar, a média das turmas na primeira atividade (questionário de tabela periódica) foi significativamente abaixo das médias das demais. Isso pode ser atribuído, pois foi a primeira realizada no ano letivo de 2021. Ademais, durante o ano letivo de 2020, nessa escola, os alunos foram agrupados por ciclos e por área de conhecimento, ou seja, a atividade inicial de

gamificação, envolvendo a tabela periódica foi a retomada do contato dos alunos com a disciplina de Química e com o conteúdo de tabela periódica, algo que os discentes não estudavam diretamente há mais de um ano. Adicionalmente, o fato de o questionário de tabela periódica ter sido a primeira atividade realizada pelos discentes no *Wordwall*, talvez tenha gerado certa dificuldade no manuseio, além de sentimentos de ansiedade e de nervosismo que foram refletidos no índice de acertos das turmas.

Porém, após esse primeiro contato com a plataforma, o rendimento dos alunos aumentou consideravelmente, demonstrando que, assim como houve prazer lúdico, houve, também, construção do conhecimento acerca do conteúdo abordado, proporcionando a compreensão dos alunos.

Verificamos, assim, que os alunos, de modo geral, são a favor do uso de metodologias ativas que os induzam a participar de forma mais dinâmica durante as aulas. Além disso, o uso de plataformas de jogos aplicados para diversos fins na educação é visto como uma forma mais divertida de aprendizagem e que atinge a cognição dos discentes de forma mais significativa, quando comparado ao método de ensino e de avaliação tradicionais.

É importante ressaltar que, embora existam dificuldades, como a falta de um dispositivo eletrônico com boa conexão à internet e a curta duração da aula, os discentes são favoráveis à utilização de metodologias alternativas. Eles consideram que esses recursos didáticos devem ser utilizados com certa frequência, já que proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e espontânea. Porém, os docentes devem considerar as dificuldades presentes na realidade de seus alunos, para que essas atividades cumpram seus objetivos de promover e facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos e não favoreçam o afastamento ou o desânimo provocado pela ausência das ferramentas necessárias para o cumprimento das atividades.

Vale evidenciar, ainda, que a intenção não é formar ou exigir que o professor seja um construtor de jogos ou um *expert* em *games*, mas sim trazer à tona todas as potencialidades que esse objeto tem para a promoção de uma experiência educativa, sobretudo diante das dificuldades em proporcionar uma formação digital na escola. Por isso, é necessário o fomento de experiências com games na formação inicial, assim como trazer a discussão e a vivência da

utilização de objetos educacionais, principalmente os do meio digital (ORTIZ; DORNELES, 2018).

REFERÊNCIAS

- CHOU, Y. K. (2015). **Human-Focused Design: The Better Term for Gamification**. Disponível em: <https://yukaichou.com/gamification-analysis/human-focused-design-better-term-gamification/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 112 p.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 104 p.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives in Psychology**, v. 140, p. 1- 55, 1932.
- MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 8, n. 2, p. 527-538, 2009. Disponível em: http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART8_Vol8_N2.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ORTIZ, J. O. S.; DORNELES, A. M. Uso da taxonomia de bloom digital gamificada em atividades coletivas no ensino de química: reflexões teóricas e possibilidades. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, Foz do Iguaçu, v. 02, n. 02, p. 14-25, jul./dez. 2018.

PRINCÍPIOS DE *MICROLEARNING* EM ALGUNS GESTOS DIDÁTICOS EM AULAS REMOTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ismar Inácio dos Santos Filho⁴⁸

Maria Izânjila da Silva⁴⁹

INTRODUÇÃO

Somos uma professora-preceptora, professora da rede pública municipal, nos anos finais do ensino fundamental, em uma cidade no alto sertão alagoano, e um coordenador, professor adjunto de um curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL-Campus do Sertão), participantes do subprojeto Língua Portuguesa, no Programa Residência Pedagógica (doravante RP), versão 2020-2022, programa de iniciação à docência, que se efetiva na parceria entre escolas-campo, no nosso caso, escolas municipais, uma Instituição de Ensino Superior, através de um curso de licenciatura, e o Governo Federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Assim, é desse “lugar” que nos propomos a refletir acerca da mobilização do princípio de *microlearning*, como “microaprendizado”, para aulas no componente curricular “Língua Portuguesa”, como processo de “tematização” da prática (conforme orientada por Weisz (2009)), em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em “aulas remotas”. Tematizar é ação reflexiva aqui compreendida como, a grosso modo, entendimento e discussão de um processo que se efetivou em determinada proposta pedagógica. Essa discussão se pauta em estudos realizados no início de 2021 por professoras-preceptoras e graduando(a)s-residentes, com o coordenador do subprojeto do RP antes citado, que visaram contribuir de modo mais direto com a volta às aulas, nas escolas-campo nesse subprojeto, que se iniciaram em meados de março deste ano.

⁴⁸ Doutor em Letras-Linguística (UFPE). Professor adjunto (UFAL). Bolsista Capes/Residência Pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/5495753889796333>

⁴⁹ Mestra em Letras (UFPE). Professora (Delmiro Gouveia - AL). Bolsista Capes/Residência Pedagógica. CV: <http://lattes.cnpq.br/8336201639499120>

No entanto, é de grande relevância que mencionemos antes a compreensão a respeito desse contexto de ensino remoto que nos guia e de que modo o nosso entendimento possibilita a experiência docente aqui discutida, que, do mesmo modo, leva-nos à “tematização” dessa prática, nesse capítulo de livro, que se propõe a refletir sobre a educação remota em tempos de pandemia e o ensinar, o aprender e o ressignificar a educação.

Uma reportagem televisiva, veiculada em 8 de fevereiro deste ano, no Jornal Nacional, na TV Globo, por Renata Ribeiro, trouxe-nos dados bem oportunos para que seja possível ponderarmos os efeitos da pandemia do novo coronavírus sobre a educação, de modo a pensarmos, conforme Lemov (2021), no que ele denomina de “pandemia educacional”, uma crise educacional dentro da crise sanitária. Segundo esse texto jornalístico, já tínhamos, após o primeiro ano no “novo normal” educacional, dados que apresentavam que havia ocorrido uma maior desigualdade entre brasileiro(a)s em relação à educação, não só no presente, mas também no futuro, pois as oportunidades das gerações seguintes são também atingidas.

Segundo a reportagem, crianças e adolescentes estão sentindo os impactos desse novo contexto educacional de formas diferentes, desiguais, já que, os sujeitos de classe média, média alta e alta, mesmo com a escola fechada, tiveram espaço para aprender, por terem espaço físico e condições materiais para o acesso e a permanência nas aulas *on-line*, diferentemente de estudantes de classes mais baixas, para quem mal a internet funcionava, quando a se tinha. A jornalista apresenta-nos uma pergunta retórica, provocando-nos à reflexão para essa “pandemia educacional”, quando questiona: *“Como transmitir conteúdos para alunos que às vezes nem tinham espaço adequado para assistir às aulas de casa?”*.

Para ela, esse é um grande desafio, principalmente nesse período em que as escolas estão com atividades remotas, desafio para as aulas nas quais a “sala de aula” está na palma da mão, como no nosso caso, em que as aulas aqui tematizadas ocorre(ram) via grupo do aplicativo *WhatsApp*, espaço compreendido no contexto educacional como um “ecossistema comunicativo de aprendizagens”, tal como discutido por Xavier e Serafim (2020).

Assim, mesmo aceitando a conceituação de “aula *on-line*” por Lemov (2021), pois a metáfora usada é forte, mas bem pertinente, em sua compreensão

de que numa aula remota as interações entre discentes e docentes e discentes e seus pares se dão como se estivessem todas, todes e todos pelo buraco da fechadura da porta da sala de aula, aparecendo, quando aparecem, como uma pequena imagem no canto da tela, entendemos que precisamos focar no nosso “ofício de ensinar”, tal como defende Lemov (2021), ou seja, no “trabalho de ensino”, conforme discutido por Gomes-Santos (2016), que entende a docência como trabalho, não como vocação, pois partimos do princípio de que “os estudantes precisam de nós. E, portanto, cabe a nós, como profissionais, aprender novos métodos para alcançá-los o mais rápido e efetivamente possível” (LEMOV, 2021). Nesse aspecto, uma observação: essa aprendizagem necessária à(o)s docentes não está para uma aprendizagem solitária, mas coletiva, na qual estejam garantidas às devidas condições.

Nessas considerações de Lemov (2021), no “novo normal” do ensino, em ensino remoto, devemos estudar e discutir princípios educacionais que nos possibilitem enfrentar esse desafio. Para essa empreitada, sugere que olhemos para as interações, de modo as potencializarmos, e, assim, focalizarmos o que é simples de fazer e que pode tornar a experiência de aprendizagem mais rica, pois, como argumenta, “pequenas mudanças podem ter efeitos profundos”. Ou seja, para esse professor-pesquisador, para o ensino remoto, no qual dialogamos pela fechadura do buraco da porta, devemos fazer coisas básicas, ao invés de realizarmos ações chamativas que pareçam funcionar bem.

É com essas orientações, e buscando enfrentar, no âmbito curricular-metodológico, as desigualdades operadas na educação pelo contexto pandêmico, que consideramos o *microlearning*, a partir das ideias de Brasil, Lemos e Rosa Júnior (2017) e de Norte (2020), por exemplo, como um princípio educacional bastante relevante para ser mobilizado em aulas de Língua Portuguesa, de modo planejado, ou quando se fizer necessário.

Desse modo, o objetivo dessa reflexão é o de “tematizar” uma aula de Língua Portuguesa sobre o gênero discursivo “charge” na qual operamos pelo princípio de *microlearning* e problematizar esse princípio que se realizou pelo gênero discursivo “infográfico” (RIBEIRO, 2021), que aparece na aula como um “gênero catalisador”, nos fundamentos de Signorini (2006), funcionando como

um recurso didático, em dois “gestos didáticos (GOMES-SANTOS, 2016), quais sejam, a “presentificação” e o “uso de instrumentos didáticos”.

MICROLEARNIG (E GESTOS DIDÁTICOS)

Mas, o que é o *microlearning*? O que são os gestos didáticos? De que modo o *microlearning* se conecta aos gestos didáticos? No contexto de um programa educacional pensado para a formação de profissionais da atenção básica, o *microlearning* é compreendido dentro dos parâmetros de um “modelo educacional”, conforme discutido por Brasil, Lemos e Rosa Júnior (2017), ou, como aqui assumimos, um princípio educacional, que perpassa por “atividades curtas” e pela ideia de “rede social”, na qual o(a)s estudantes têm a possibilidade de debater temas com seus pares, de fazer perguntas e de curtir os comentários postados. Nesse aspecto, está para a educação à distância, mas não só. Está, na verdade, para um desenho educacional inovador.

Na proposta discutida por essa pesquisadora e esses pesquisadores, o *microlearning* está para um ensino e uma aprendizagem que se pautam em “microunidades”, ou arranjos didáticos de “microaprendizagem”. Para Brasil, Lemos e Rosa Júnior (2017), é um princípio educacional que está baseado na capacidade humana de manter a concentração durante curtos períodos de tempo com mais facilidade do que por períodos mais longos. Logo, se configura como atividades rápidas, dentro de um planejamento conciso e eficaz. Para esse grupo, de acordo com Hug (2005), as principais dimensões do *microlearning* são:

- a) **tempo**, aprender em pequenas etapas,
- b) **conteúdo**, unidades pequenas ou muito pequenas, tópicos restritos, problemas “simples”,
- c) **currículo**, elementos de aprendizagem com caráter mais informal,
- d) **forma**, “fragmentos”, episódios e “pílulas de conhecimento”,
- e) **processos**, atividades situadas, interativas, integradas, e se separadas, mais concomitantes.
- f) **medialização**, monomídia vs multimídia, ou intermediada e
- g) **tipos de aprendizagem**, reflexiva, mas também “repetitiva”.

Para essa pesquisadora e esses pesquisadores, o *microlearning* na proposta discutida se insere em um modelo educacional de “rede social”, tal como já mencionamos anteriormente, pois possibilita sair da abordagem educacional de fluxo unidirecional, na qual há apenas o consumo, de materiais e de conceitos. Além disso, tal princípio impacta na permanência e nas “decisões” no aprender, provocando, desse modo, engajamento. É nesse sentido que Norte (2020) argumenta que o *microlearning* é um novo jeito de ensinar e de aprender que é “pequeno só no nome”.

Para Norte (2020), está com princípio *microlearning* a “rapidez”, no sentido de que determinados conteúdos podem ser aprendidos/ensinados por sínteses e tópicos, por exemplo, em formatos mais modulares e em multiformatos, a exemplo de vídeos curtos, *podcasts*, tutoriais, jogos, textos curtos etc., compreensão na qual certamente entra o infográfico, recurso didático utilizado na aula aqui tematizada, na qual esse princípio educacional foi mobilizado. É preciso alertar que numa leitura descuidada da noção de *microlearning*, podemos acreditar que ele está para uma abordagem educacional neoliberal, pautada em princípios técnicos e tecnocratas, inferência cogitada e bastante discutida em estudos no RP, no subprojeto Língua Portuguesa do qual fazemos parte, mas descartada, sob determinadas observações, como as que seguem.

Logo, é preciso que entendamos que o *microlearning* é um princípio de aprendizagem que está para a cultura digital, está para como aprendemos na cultura digital, na qual não estamos mais presos às *hard skills*. Desse modo, pressupõe, conforme já dissemos anteriormente, ser inserido em um modelo misto de educação, compreensão para a qual os “modelos” são vistos como parciais, conforme discute Meirieu (1998). O importante para o entendimento do *microlearning* é que esse tem como pressuposto que os objetos de conhecimento nos chegam a partir de multiformatos e de forma rápida, para se valer de momentos da “atenção dispensada”. Pensar em *microlearning*, nas palavras de Norte (2017, p. 47), é entender que “A internet na palma das mãos possibilitou uma nova compreensão do aprendizado”, sendo o *microlearning*, portanto, ideal para qualquer dispositivo, hora e lugar.

Boas (2018) traz uma argumentação bem pertinente acerca do *microlearning* que certamente nos permite ampliar o olhar sobre esse princípio edu-

cacional e torná-lo mais “palpável”, principalmente para esse contexto de aulas remotas. Segundo explica, o *microlearning* tem o potencial de promover conteúdo riquíssimo e de alto engajamento, pois, ao “reduzir” o objeto de conhecimento, em síntese ou tópicos, o aprendizado é possível, de modo mais prático e rápido, se considerarmos os processos de aprender que perpassam pelo o que pode ser denominado de “pílulas do conhecimento”, “gotas de conhecimento” ou “*nugget*”. Todavia, tal como observa, “o tanto que essa dose [de conhecimento] é pequena tem a ver com o projeto” [inserção nossa] (BOAS, 2018). Comenta ainda que o *microlearning* está nos “memes”, com suas narrativas curtas, de leitura rápida e que prendem a atenção, e já estava anteriormente nas “tirinhas”, de narrativas curtas, com começo, meio e fim, por exemplo.

Boas (2018) ainda problematiza acerca dos formatos para a criação de conteúdo sob o princípio de *microlearning*, afirmando que não é necessária uma plataforma EAD. Para ele, o *microlearning* pode se dar por a) **SMS**, em suas mensagens curtas, de poucos caracteres, por b) **posts**, no *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* etc., por c) **vídeos curtos**, por d) **mapas mentais**, por e) **podcasts**, por f) **infográficos** e por g) **e-mails**, por exemplo, podendo ocorrer em atividades curtas presenciais ou remotas, sejam síncronas ou assíncronas.

De modo a dropar os mitos sobre o *microlearning*, Boas (2018) discute-os, esclarecendo-os. Diz que o *microlearning* não é mais em conta ou mais fácil, é na verdade um modo de reaprendizado; discorda da ideia de que é de gestão complicada, pois sua gestão é simples; esclarece que não é só conteúdo, sem atividades, exemplificando com o *Duolingo*, aplicativo de idiomas, que se configura como um jogo; nega que seja apenas dividir um conteúdo longo, pois o conteúdo deve ser criado já visando o *microlearning* e discorda também de que basta apenas reduzir uma informação, pois não é cortes, precisando a seleção ser bem feita, dentre outros aspectos.

Nessa compreensão e nos estudos no RP, no subprojeto Língua Portuguesa, consideramos, numa atitude de “pensar mais” sobre o princípio educacional *microlearning*, considerar a viabilidade de sua mobilização nos “gestos didáticos”, conforme discute Gomes-Santos (2016), para quem a docência não é missão, tampouco sacerdócio ou vocação, mas uma “ação de ensinar”, um “trabalho de ensino”, no qual a ação docente é uma ação de aproximar os sujeitos aprendentes

de determinados objetos de conhecimento, ou ação de aproximar determinados objetos de conhecimento de sujeitos aprendentes, na qual se utiliza diferentes instrumentos, visando a aprendizagem, a integração desse “saber”. Nessa ação, o(a) docente atua sobre processos de natureza psicológica, cognitiva e psíquica.

Na argumentação de Gomes-Santos (2016), em seus gestos didáticos, o(a) docente cria situações para que o conhecimento a ser aprendido apareça e circule na “sala de aula”, ganhando uma forma que permita ser manejado. Para isso, esclarece que é preciso que a vontade, o querer, seja promovida. Nesse trabalho, para esse pesquisador, dois grandes “gestos didáticos” são fundamentais, quais sejam, “gesto de presentificação”, no qual se busca tornar presente o objeto a ser aprendido e manipulado, de modo a se tornar familiar, e “gesto de desdobramento ou topicalização”, no qual o objeto de conhecimento é decomposto em facetas, em seus constituintes, em pontos relevantes, aparecendo, então, por “módulos”, etapas de aprendizagem. Como gestos didáticos assessórios, Gomes-Santos (2016) apresenta-nos quatro, quais sejam, a) uso de recursos, b) regulação da aprendizagem, c) criação de memória didática e d) institucionalização do conhecimento.

Na reflexão sobre *microlearning* e sua interface com os gestos didáticos, compreendemos que, seja nos a) gestos essenciais, na presentificação e na topicalização, seja nos b) gestos secundários, o princípio do *microlearning* se faz de fundamental importância, para tornar presente o objeto de conhecimento, de modo rápido e breve. Isto é, o *microlearning* pode aparecer nas gotas de conhecimento, no processo de topicalização, sendo do mesmo modo de fundamental relevância nos recursos utilizados, nas atividades propostas, ora para presentificar, ora para topicalizar, ora para regular a aprendizagem, ora para criar memória didática ou para institucionalizar o conhecimento. Vamos, agora, à tematização da prática pedagógica na qual foi mobilizado o princípio do *microlearning* em aulas remotas de Língua Portuguesa, em uma escola pública municipal, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

MICROLEARNING EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir das reflexões pontuadas no subtópico anterior acerca do *microlearning*, tomado como um princípio didático-pedagógico, em conexão com a noção

de “gestos didáticos”, isto é, em interface com as ações docentes no “trabalho de ensino”, tratamos da tematização de uma prática de ensino, no contexto do RP, objetivando contextualizar as ocorrências e as circunstâncias em que se deu a mobilização consciente do *microlearning*, entendido como “pequenas doses de conhecimento” (BRAS, 2018), em aulas remotas de Língua Portuguesa, em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, de modo planejado e em outros momentos de aula nos quais não estava prevista a aplicabilidade desse princípio, mas que a volta a um recurso didático produzido como materialidade do *microlearning* se fez necessária. Nessa tematização, além da ação de relatar a aula, tecemos reflexões a respeito da importância desse princípio para o ensino e para a aprendizagem em Língua Portuguesa, especialmente em aulas remotas.

Desde que foi oficializada a pandemia do novo coronavírus, em março de 2020, a educação brasileira precisou fazer adaptações em virtude de manter o distanciamento social, que se configurou como uma das medidas preventivas da contaminação do vírus. Desde esse momento, no município de Delmiro Gouveia, no alto sertão alagoano, as atividades escolares vêm acontecendo virtualmente, por grupos no aplicativo *WhatsApp*, que passou a ser compreendido, conforme Xavier e Serafim (2020), no contexto pedagógico, como um “ecossistema comunicativo de aprendizagens”, conforme já mencionamos, no qual são possibilitadas práticas de ensino e aprendizagem colaborativas.

Dentro do conjunto de aulas desenvolvidas nessa “plataforma”, no componente curricular de Língua Portuguesa, percebemos aspectos favoráveis à interação imediata a favor da aprendizagem, no sentido de que podemos otimizar o tempo sem prejudicar a qualidade do ensino, pois a compreensão de que o contexto pandêmico nos impôs a uma realidade incomum para a maioria do(a)s aluno(s) e professore(a)s brasileiro(a)s suscita reflexões acerca dessa otimização e do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, conforme já mencionamos em Lemov (2021).

Essa perspectiva nos orientou, com base nas discussões realizadas no subprojeto Língua Portuguesa, do RP, desenvolvido no curso de Letras (UFAL-Campus do Sertão), no qual somos coordenador e professora-preceptora, a partir do conceito de *microlearning*, a planejar e a executar uma sequência de atividades em que o referido princípio teve protagonismo para o processo de

compreensão das ideias e para o alcance dos objetivos previstos. Para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, as aulas aqui tematizadas foram situadas dentro do “campo de atuação” jornalístico-midiático, sobre o gênero discursivo “charge”, com foco nos procedimentos para a construção do humor e da crítica.

Na proposta dessa aula, através da prática de linguagem “leitura”, o objeto de conhecimento “estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” foi abordado com o objetivo de desenvolver as habilidades de i) “Identificar o fato central, principais circunstâncias e eventuais decorrências na charge” e a de ii) “Analisar textos do gênero charge e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos relacionados a esses textos”. A imagem a seguir ilustra a sequência de ações planejadas para a primeira atividade, na qual o uso do princípio do *microlearning* pareceu pertinente. Vejamos a proposta de atividade inicial, para a qual está o gesto didático de presentificação:

ATIVIDADE INICIAL

Questões iniciais orais:

Você já estudou o gênero charge?
Sabe quais suas características?
Qual sua função?

(Aguardar a turma responder)

Em seguida, solicitar que leiam o infográfico abaixo:

|
(Fazer uma exposição oral sobre os pontos apresentados no infográfico)

A partir do que estudamos, por que podemos considerar os textos abaixo pertencentes ao gênero charge?



Qual o fato central em cada texto?
Como você identifica isso?

Figura 01: Captura de tela da atividade inicial sobre o gênero charge.

Fonte: Plano de aula elaborado pela professora-preceptora Maria Izânjila da Silva, com a colaboração de residentes do Programa Residência Pedagógica.

De acordo com essa proposta de atividades, havia uma preocupação em saber quais conhecimentos acerca do gênero discursivo charge o(a)s aluno(a)s já tinham como saberes prévios, o que aparece nas “questões iniciais”. Por isso, em forma de questionamentos orais, a professora buscou estabelecer uma interação na qual fossem manifestadas as aprendizagens “mínimas” sobre o gênero discursivo em estudo, aspecto que daria melhores condições para o avanço da atividade proposta. Em continuidade da aula, as ações que se seguiram se referem aos dois momentos em que a “leitura do infográfico” foi usada, texto entendido como um recurso didático-pedagógico que se pautou numa sistematização do *microlearning*, que é fundado no princípio do “menos é mais” (NORTE, 2020), associado aos gestos didáticos de “presentificação” e de “uso de instrumentos didáticos”, conforme discute Gomes-Santos (2016).

Nessa perspectiva, a orientação da atividade de leitura do infográfico, que aparece após a discussão inicial, ler e apresentar os pontos destacadas sobre a charge, diz respeito ao primeiro gesto didático, a “presentificação”, uma vez que traz para o espaço de aprendizagem características do gênero discursivo charge, como podemos ver na imagem que segue:

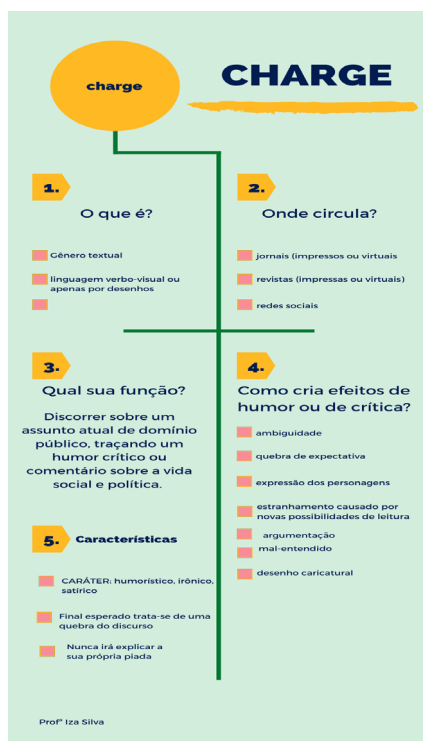


Figura 02: Infográfico de apresentação do gênero discursivo charge.

Fonte: Professora Maria Izânjila da Silva, 2020.

Assim, nesse gesto didático e com tal recurso, o processo de apropriação do conhecimento se articula pela atuação docente, ao criar mecanismos de acesso ao objeto estudado, ao torná-lo presente na sala de aula e, consequentemente, torná-lo familiar para o(a)s aluno(a)s, conforme explica Gomes-Santos (2016). No tocante ao gesto do “uso de instrumentos didáticos”, está à criação do material pela professora, neste caso, o infográfico, para que o(a)s aluno(a)s o “manipulem” enquanto desenvolvem as atividades, além de estar relacionado à exposição oral, outro instrumento didático, ações didáticas em que ganham destaque determinadas dimensões do *microlearning*, o tempo, o conteúdo, a forma, a midiaticização e o tipo de aprendizagem.

Na presentificação, após ser enviado para a “sala”, o grupo de *WhatsApp*, onde acontecia a aula, o(a)s aluno(a)s leram o material, em formato de imagem,

e puderam conhecer panoramicamente o objeto de conhecimento sobre o qual estudariam. Estavam ali, à disposição da turma e de forma objetiva, os principais conceitos e características relativos à charge, conforme podemos visualizar no infográfico antes mostrado. Embora saibamos que, muitas vezes, o infográfico apresenta uma certa complexidade na sua apresentação visual, a professora optou por construí-lo de forma simples, o que agradou à turma. Foi, então, lançado o desafio: *O que é uma charge? Quais os aspectos que, na charge, constroem humor e crítica?* que seria transposto em diálogo com os saberes prévios e com a leitura também das charges disponíveis.

Atrelado à “presentificação” do objeto em estudo, esteve o segundo gesto, acessório, o “uso de instrumentos didáticos”. Nesse caso, a própria organização do material e a preocupação em elaborar uma ferramenta acessível, de fácil compreensão para todo(a)s, demonstram como a professora atuou sobre a charge de modo que a aprendizagem a seu respeito se concretizasse. As informações presentes no infográfico orientaram a ação do envio dos áudios, pois foi explanado e discutido detalhadamente cada item elencado, ampliando a caracterização do gênero em estudo.

Pelas condições técnicas dos aparelhos celulares, foi solicitado que “favoritassem” esse material para que não o perdessem junto às demais mensagens, pois voltariam a consultá-lo na atividade seguinte. Essa ação se fez necessária porque, como podemos ver na imagem anteriormente mostrada, o infográfico traz informações acerca da i) composicionalidade da charge, mostrando que são usadas as linguagens verbal e não verbal no seu formato; das ii) condições de circulação da charge, informando que os espaços mais comuns são as revistas e os jornais, impressos ou virtuais, além das redes sociais, o que faz dela um gênero muito propício para as aulas remotas, já que acontecem por plataformas digitais; iii) da sua função social, apresentando que é crucial entendermos que gênero discursivo tem um propósito; iv) dos seis procedimentos viáveis para criação do efeito de humor e crítica, ou seja, quais as estratégias mobilizadas por um(a) chargista para gerar uma crítica social e/ou política, assim como criar o humor e, por fim, v) do seu caráter humorístico, satírico, e que requer uma interação significativa com o(a) leitor(a), pois esse sujeito precisa ter conhecimentos prévios sobre o assunto público abordado para participar da construção do sentido.

Dessa maneira, estamos compreendendo que, pela sua natureza informativa e explicativa, o infográfico é um gênero discursivo que apresenta dados e informações pela articulação de textos verbais e visuais, caracterizando-o como “multimodal por excelência” (RIBEIRO, 2016), com o objetivo de complementar ou sintetizar uma informação exposta. Oriundo da esfera jornalística, ele já chegou à sala de aula, embora ainda sejam questionáveis em que circunstâncias, conforme a pesquisadora anteriormente mencionada discute.

Nesse caso, em relação ao infográfico como recurso didático, a professora não se deteve na explicação acerca desse texto enquanto gênero discursivo, porque ele estava ali como um gênero “catalisador”, conforme explica Signorini (2006), uma vez que sua função era a de potencializar a aprendizagem a respeito de outro gênero discursivo, a charge, funcionando, portanto, como uma espécie de *locus* a partir do qual aconteceriam/aconteceram as interações, como a explanação por parte da docente e seus residentes e com os questionamentos do(a)s estudantes.

Foi nessa perspectiva que o infográfico usado na aula de Língua Portuguesa sobre charge apresenta elementos do *microlearning*, à medida que consegue contextualizar o objeto de conhecimento por ações curtas, as quais consomem pouco tempo de atividade, além de organizar as informações sobre a charge de modo bem topicalizado, pontual, inclusive, de modo a permitir o seu retorno, como recurso a ser consultado, em aulas posteriores.

Nesse caso, como é característico das situações de aula, a flexibilidade das ações faz com que práticas não previstas sejam realizadas, ora reconduzindo a ação docente, ora motivando o(a)s estudantes a buscarem estratégias que ajudem nas suas dificuldades de aprendizagem. Foi nessa perspectiva que o *microlearning* se articulou a outro gesto, o da “regulação da aprendizagem”, quando houve a necessidade de o(a)s aluno(a)s responderem a uma atividade escrita, na qual precisaram consultar o infográfico, recurso didático disponibilizado em aula anterior.

Para a proposta didática desenvolvida e aqui discutida, a infografia teve uma relevância significativa para o ensino e a aprendizagem sobre o gênero discursivo charge, uma vez que a capacidade de síntese das informações apresentadas fez/faz com que elas pudessem ser compreendidas mais facilmente. Dessa maneira, reforçamos que consta no infográfico princípios de *microlearning*,

de “gotas de conhecimento”, que proporcionam “microaprendizado”, configurando-o como um potente princípio educacional, potente recurso didático, a partir do qual o ensinar e o aprender se centram no(a) estudante, já que se dá numa abordagem mais reflexiva. Assim, o infográfico, que a nosso ver se sustenta como *microlearning*, opera como um facilitador da aprendizagem.

Diante dessa constatação e do contexto pandêmico, é certo que as interações nas aulas precisam ser ressignificadas, pois, por vezes, são exigidas dos sujeitos ali envolvidos habilidades e condições físicas e cognitivas distintas das situações comuns, a exemplo de um tempo excessivo diante das telas, o que pode acarretar desconforto no corpo e estado de ansiedade. Logo, se não podemos abandonar as atividades escolares remotas, como agir estrategicamente para facilitar a aprendizagem do(a)s estudantes nas aulas remotas, tal qual nos questiona Lemov (2021) e a jornalista Renata Ribeiro, na reportagem do Jornal Nacional inicialmente comentada?

Nesse contexto pandêmico e de aulas remotas, o *microlearning* contribui(u) no sentido da otimização do tempo e da organização das atividades, uma vez que, como salientam Brasil, Lemos e Rosa Júnior (2017), esse princípio educacional possibilita a aprendizagem em pequenas etapas, de acordo com um planejamento conciso e eficaz, além de estar associado à capacidade humana de se concentrar mais durante intervalos curtos de tempo, o que é explicitamente viável para as circunstâncias em que aconteceram as aulas de Língua Portuguesa remotas aqui comentadas.

Foi por tais razões que mobilizamos o *microlearning* por meio da sintetização das características do gênero discursivo charge, materializadas no infográfico no gesto da “presentificação”, porque consideramos o infográfico um mecanismo de acesso e manuseio do conhecimento de forma direta e prática. Ou seja, com apenas esse recurso didático, conseguimos apresentar as facetas do gênero discursivo em estudo, através de unidades muito pequenas do conteúdo, sem deixar de apresentar o necessário para aquele momento. Assim, o consumo de tempo foi/é mais produtivo e, através da materialidade disposta, o(a)s aluno(a)s conseguiram ter acesso e compreender características do gênero estudado com mais facilidade.

CONSIDERAÇÕES

Em nossas considerações, entendemos que ao possibilitar a manipulação do conhecimento pelos gestos de “presentificação”, foi permitido o contato da turma com as características formais e discursivas do gênero charge, em estudo, pelo “uso de instrumentos didáticos”, como forma de complementar as interações via mensagens de voz, em princípio de *microlearning*. Por fim, o *microlearning* entrou também no gesto de “regulação da aprendizagem”, no momento da resolução de atividade, que visou avaliar o processo em que se deu o estudo dos procedimentos de produção de sentido em charges por meio da crítica e do humor, tanto por parte do(a)s estudantes quanto da professora.

Nessa configuração, o próprio formato da aula favorece(u) o caráter multimídia do *microlearning* como uma possibilidade de mediatização (BRASIL; LEMOS; ROSA JÚNIOR, 2017), uma vez que as condições de produção do infográfico, via plataforma *Canva*, a exposição oral por áudios, na qual problematizamos por mensagem de voz os pontos destacados acerca da charge e como eles se entrelaçam para produzir sentido, assim como as retomadas em atividades de regulação da aprendizagem em aulas posteriores, momento em que a necessidade de voltar a ler e a consultar sobre charge se fez presente, mostraram a pertinência das escolhas realizadas, do gênero discursivo e do princípio do *microlearning* aqui discutido.

Portanto, reconhecendo que estamos todo(a)s passando por situações difíceis em decorrência da pandemia, entendemos que se faz necessário (re) pensar como organizar as aulas remotas de modo que não sobrecarreguem nem o(a) professor(a) nem o(a) aluno(a) e que as atividades consigam dar mais objetividade ao que merece mais atenção em virtude das aprendizagens. Assim, pela variedade de formatos que é possível mobilizar o *microlearning* e as suas vantagens associadas às condições humanas, as aulas remotas são um ótimo espaço para sua prática.

REFERÊNCIAS

BOAS, Danilo Orlando Villas. **Fundamentos do microlearning**: como ensinar mais com menos conteúdo. 2018. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=F8y-Rvo-upo&t=453s> >. Acesso em março de 2021.

BRASIL, Lina Sandra Barreto; LEMOS, Alysson Feliciano; ROSA JÚNIOR, Onivaldo. Microlearning, recomendação de estudos e rede social em curso autoinstrucional... In. Lina Sandra Barreto et al. (org.). **Experiências exitosas da Rede UNA-SUS: trajetórias de fortalecimento e consolidação da educação permanente em saúde no Brasil**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 68-85.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. In. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, nº 27, p. 12-17, 2016.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula on-line – sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Porto Alegre: Penso, 2021.

MEIRIEU, Philippe. Guia metodológico para a elaboração de uma situação-problema. In. Philippe Meirieu. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 167-182.

NORTE, Diego Braga. Pequeno só no nome. **Você RH**, fev/mar, p. 46-50.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias – provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores – letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEISZ, Telma. Tematizar a prática. Nova Escola, 2009. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=YxgBXnUBhEA> >. Acesso em maio de 2021.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

NEUROEDUCAÇÃO E PSICOLOGIA POSITIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROGRAMA PERMA MUSICAL

Crismarie Casper Hackenberg⁵⁰

INTRODUÇÃO

O interesse em apresentar neste capítulo um diálogo entre os campos da música, das neurociências e dos estudos sobre bem-estar subjetivo provém da significativa produção de obras com essas temáticas na última década. O uso diário da escuta musical parece ter relevância significativa e efeitos positivos sobre a saúde e o bem-estar. Assim, seguindo a hipótese de que a música pode influenciar positivamente o bem-estar psicológico, apresentamos o Programa *PERMA MUSICAL*. Uma ação neuroeducativa com intervenção para a promoção do bem-estar, baseado na aprendizagem dos cinco elementos do modelo PERMA, desenvolvido por Martin Seligman na Teoria do Bem-Estar (2011). O programa foi aplicado durante o ano de 2020, em modalidade on-line, durante a pandemia da covid-19, em uma amostra de adultos e os resultados são apresentados ao final deste capítulo.

NEUROEDUCAÇÃO, MEMÓRIA E MÚSICA

Percebendo-se a necessidade de reanalisar os processos educacionais, pensando o ser humano a partir de um olhar sistêmico, três áreas começaram a criar pontes de diálogo: a psicologia, as neurociências e a pedagogia, trazendo abordagens diferenciadas. Segundo Santos e Souza (2016) “essas três áreas independentes uma das outras começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que mais tarde adquiriu o nome de “neuroeducação”.

Essa área tem trazido novas estratégias e proposto inovações no processo de ensino-aprendizagem, modificando práticas pedagógicas convencionais e oferece um melhor propósito à educação: ensinar como aprendemos a aprender. Do ponto de vista psicológico, o objetivo principal dessa nova pedagogia

⁵⁰ Doutoranda em Educação (UFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/9391321046759939>

pretende explicar os comportamentos da aprendizagem. Uma destas questões seria, por exemplo, investigar o papel das emoções no aprendizado, nos processos de tomada de decisão e nas várias possibilidades de motivação dos alunos para o aprendizado.

Segundo a neurociência cognitiva, a aprendizagem significativa pode ser pensada a partir daquilo que gera satisfação no indivíduo. Segundo Carvalho (2011), quando estabelecemos uma ligação entre a informação nova e a memória preexistente, são liberadas substâncias neurotransmissoras como a acetilcolina e a dopamina, que aumentam a concentração e geram satisfação. É dessa maneira que emoção e motivação influenciam na aprendizagem.

Através do conhecimento sobre o funcionamento das memórias e a importância da emoção no aprendizado, hoje temos novas fronteiras para ultrapassarmos na educação, seja em espaços de ensino, instituições, treinamento curtos e longos ou na educação à distância. As pesquisas de atividades terapêuticas aplicadas da psicologia positiva e do bem estar subjetivo oferecem também novos horizontes de estudo e aplicações para a neuroeducação na aprendizagem do florescimento humano.

PSICOLOGIA POSITIVA E O MODELO PERMA

A Psicologia Positiva é um campo científico da psicologia que busca aprofundar os estudos sobre os aspectos positivos do ser humano. Martin Seligman (2011), em sua teoria sobre o Bem-Estar Subjetivo, postulou que o objetivo principal do comportamento humano é o bem-estar pessoal e como este pode ser alcançado pelo aumento do estado de florescimento⁵¹. Seligman sugeriu então cinco componentes no constructo da teoria do bem-estar e desenvolveu um novo modelo com o acrônimo PERMA⁵².

A nova teoria de Seligman (2011) postula que o bem-estar consiste na potencialização de cinco elementos: Emoção Positiva (P), Engajamento (E), Relacionamentos (R), Propósito (M) e Realização (A). Com a premissa

⁵¹ O termo florescimento é definido por Martin Seligman (2011), no livro *Florescer*, como objetivo da psicologia positiva. O florescimento de um indivíduo manifesta-se quando este se sente bem e funciona bem, definindo-se como um estado ótimo de funcionamento positivo.

⁵² PERMA: sigla formada com as iniciais dos cinco elementos em inglês. Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement. Utilizaremos, ao longo do capítulo, a sigla em inglês

de potencialização do bem-estar pessoal, o processo é fundamentado na ação pessoal, ou seja, no modo como escolhemos viver podendo ser maximizado e medido por esses cinco fatores do modelo PERMA (SELIGMAN, 2011).

Emoção Positiva: Refere-se aos pensamentos hedônicos e sentimentos de satisfação e felicidade da vida (por exemplo: alegria, prazer e conforto). Está diretamente relacionada à maneira como nos sentimos, e só pode ser mensurada de forma subjetiva. É um dos pilares centrais do bem-estar e se refere a uma situação prospectiva (SELIGMAN, 2011).

Engajamento: Descreve uma ação de profunda imersão intensiva. Trata-se de um estado psicológico encontrado em experiências de *flow*⁵³ (Csikszentmihalyi, 1990): um nível extremo de engajamento psicológico que envolve intensa concentração, absorção, foco e interesse em uma atividade, grupo de trabalho ou causa específica. O estado subjetivo do engajamento é retrospectivo, sendo percebida uma ausência de pensamentos e sentimentos (SELIGMAN, 2011).

Relacionamento: Refere-se ao sentimento de ser cuidado, apoiado por outras pessoas ou de sentir-se socialmente integrado. O foco principal desse pilar reside na relação com outras pessoas. Compreende aspectos de apoio mútuo, pertencimento, respeito, bem como companheirismo e confiança nos outros (SELIGMAN, 2011).

Propósito: Está intimamente relacionado ao significado de vida. Descreve os sentimentos de estar conectado a algo maior do que si próprio, servir aos outros ou pertencer a algo que se acredita (SELIGMAN, 2011).

Realização: Definido pelo desejo de progredir em direção às metas e alcançar o júbilo da conquista e do sucesso. Essa realização é definida pela habilidade versus o esforço, e pode ser gerada pela motivação intrínseca. Esse pilar pode não gerar emoções positivas, propósito e relacionamentos positivos (SELIGMAN, 2011).

⁵³ O psicólogo Csikszentmihalyi (1990) tem estudado, há mais de 30 anos, os estados de experiências em que as pessoas relatam sentimentos de concentração e profundo envolvimento. Essas investigações revelaram o que torna a experiência genuinamente satisfatória: um estado de consciência chamado *flow* (ou fluxo): um estado de concentração com foco intenso que equivale à absorção absoluta de um indivíduo em uma atividade.

DESENVOLVIMENTO

Todos os dias, sem saber, realizamos processos terapêuticos quando ouvimos música. Acabamos mudando nosso estado físico-mental na escuta musical. Não obstante, os efeitos terapêuticos positivos são observados na musicoterapia com impacto na emoção, cognição, comportamento, comunicação e percepção (KOELSCH, 2009). Assim, é um caminho natural e justificado se pensar na aproximação entre a missão da psicologia positiva e os benefícios da música (HACKENBERG, 2016).

BEM-ESTAR COM MÚSICA E O MODELO PERMA

Sobre música e bem-estar, de acordo com Croom (2015), estudos sobre o modelo PERMA buscam uma explicação para a possibilidade das práticas musicais contribuírem positivamente para uma vida propícia ao florescimento e ao bem-estar psicológico de indivíduos músicos e não músicos (ouvintes). Notadamente, a prática musical tem oferecido, ao longo dos anos, efeitos positivos e a melhora na saúde psicológica e fisiológica de indivíduos (CROOM, 2012).

Alguns estudos no campo da Psicologia Positiva têm relacionado os cinco elementos do Modelo PERMA ao campo da música e das atividades de músicos e cantores, indicando uma relação positiva entre as duas temáticas (CROOM, 2015; LEE; KRAUSE; DAVIDSON, 2017; ASCENSO; PERKINS; WILLIAMON, 2018). Nesse sentido, a prática musical parece ter um papel de ação facilitadora para a potencialização do bem-estar e da criatividade (POTHOULAKI et al., 2012; VÄSTFJÄLL et al., 2012; BOYCE-TILLMAN, 2000).

O alinhamento dos pilares do Modelo PERMA aos efeitos positivos da música tem contribuído na elaboração de programas educativos e terapêuticos (CROOM, 2015). Alguns estudos indicam resultados na observação dos cinco pilares de forma independente: emoções positivas (CROOM, 2015; HACKENBERG, 2016); engajamento (ROGATKO, 2009; SCHULER, 2012); Relacionamentos (SCHÄFER et al., 2013), significado e propósito de vida (PACKER; BALLANTYNE, 2011) e realização (CROOM, 2012).

NEUROEDUCAÇÃO E O MODELO PERMA MUSICAL

A metodologia do PERMA MUSICAL segue a proposta neuroeducativa desenvolvida para o Projeto *Voz, Mente e Cérebro* (HACKENBERG, 2017), sendo organizada em quatro etapas sequenciais: processo educativo, autoavaliação, observação subjetiva e apreciação dos resultados. Um aspecto importante desse programa diz respeito ao caráter subjetivo da observação na atividade musical. A observação das manifestações da emoção, percepção corporal e dos pensamentos, durante e depois da escuta musical.

A experiência musical ativa um fenômeno emocional nos indivíduos que, por sua vez, demandam a construção de um processo cognitivo e consciente para a retenção da qualidade das emoções: positivas ou negativas. (HACKENBERG, 2017). Podemos dizer que a música proporciona uma mudança significativa em nosso campo emocional. Os níveis das emoções positivas podem subir e os níveis das emoções negativas podem diminuir quando ouvimos uma música. Contudo, nem sempre nos damos conta disso, e as manifestações sensitivas e corporais não necessariamente são observadas com a atenção conscientemente necessária. (HACKENBERG, 2017).

A prática de mindfulness⁵⁴, estado de consciência plena, tem apresentado resultados nas áreas de monitoramento com a observação de experiências próprias de caráter interno, como a observação de sensações e pensamentos. (BROWN; RYAN, 2013). Para alcançarmos o monitoramento e retenção de memória emocional durante a experiência musical, precisaremos de um alto estágio de consciência e atenção plena. Esse estado consciente será primordial durante a aplicação de um programa de bem-estar com ativação musical. O projeto *Voz, Mente e Cérebro* (HACKENBERG, 2017) apresenta os fundamentos sobre o estado de atenção plena e a prática de mindfulness para os interessados na potencialização da observação do estado emocional durante a escuta musical.

A elaboração de um estado consciente e preparatório para escuta musical nos participantes em uma prática educativa será primordial para aplicação do Programa *PERMA MUSICAL*. Dessa forma, será fundamental a escolha de

⁵⁴ Mindfulness, segundo Kabat-zinn (1990), é definido como «um estado onde prestamos atenção conscientemente no momento presente e sem julgamento».

canções e letras da MPB que possam favorecer os pilares do PERMA. Depois desse estágio educativo preliminar consolidado, pode-se dizer que estamos preparados para seguir com outros estágios: a percepção da qualidade das emoções; a observação dos pensamentos; a associação das memórias afetivas; a identificação pessoal com as letras das músicas; e a apreciação sobre hábitos, júbilos, realizações, relações e propósitos envolvidos na vida cotidiana.

O programa *PERMA MUSICAL* foi estruturado para a potencialização do bem-estar subjetivo por meio da prática da escuta e do canto diário de canções da MPB (Música Popular Brasileira), com a observação de possíveis variações emocionais e comportamentais qualificáveis dos praticantes. Este programa tem em seu formato educativo 4 etapas principais:

1. Experiência Educativa (Vínculo das Canções e dos Pilares do PERMA)
2. Avaliação dos Níveis de Bem-Estar (Escolha do Pilar a ser ativado)
3. Aplicação da Tabela do PERMA MUSICAL (Canção e Pilar ativados)
4. Avaliação dos resultados sobre Bem-Estar e Pilares do PERMA

PROGRAMA PERMA MUSICAL

O programa tem o formato de um curso-prático de Bem-Estar com Música e já foi realizado no Brasil com 80 participantes, em formato on-line, durante o período de distanciamento social, em virtude da propagação do COVID-19, durante os meses de abril, maio e junho de 2020. Essa pesquisa utilizou-se das orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual divulgado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Carta Circular Nº 1/2021/CONEP/SECNS/MS) que orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Foram acompanhados 17 participantes que se propuseram a participar da observação diária dos pilares do PERMA. Atualmente, alunos e ex-alunos

continuam a medição de suas emoções, e praticam o hábito da observação de comportamentos emocionais e corporais, bem como efeitos cognitivos, durante e depois da escuta musical.

Formato: 6 sessões, 1 por semana, com 1 hora e 30 minutos de duração (média total de 2 meses)

Limite máximo: Limite por turma de 30 alunos (presencial) e 80 alunos (on-line)

Público-Alvo: Idealizado para atender jovens, a partir de 16 anos, até adultos sem limite máximo de idade.

Área de Aplicação: As atividades intencionais de bem-estar com música podem ser promovidas individualmente, bem como em família, equipes em ambiente de trabalho, organizações, instituições e escolas.

Atividade Prática: Nas atividades práticas são abordados os conceitos sobre os cinco pilares do modelo PERMA: emoções positivas, engajamento, relacionamentos, propósito (significado) e realização. Em cada aula é apresentado um pilar, associado a temas sobre Psicologia Positiva, educação positiva, filosofia da educação, neuroeducação, música e exercícios de memória afetiva.

Etapas do Programa: Em todas as sessões da oficina, são experimentadas atividades intencionais de bem-estar com música, individuais e compartilhadas. A cada aula é apresentada uma música da MPB associada ao tema do pilar descrito. A saber, as músicas e seus respectivos pilares do Modelo PERMA:

- P – Emoções Positivas) Certas Canções de Milton Nascimento/Fernando Brant;
- (E – Engajamento) Tocando em Frente de Renato Teixeira/Almir Sater;
- (R – Relacionamentos Significativos) Teletema de Antônio Adolfo/Tibério Gaspar;
- (M – Propósito) Começar de Novo de Ivan Lins/Vitor Martins;
- (A – Realização) Sou Maior de Dani Black;

Avaliação Pilar do PERMA MUSICAL: Participantes realizam uma pesquisa sonora de emoções, avaliando todas as cinco canções do PERMA MUSICAL. Por meio de uma escala de intensidade das emoções positivas,

sendo 1 (sem efeito) e 5 (muito intenso), observam os efeitos emocionais e avaliam as canções que mais emocionam. As escolhas musicais dos participantes serão diferentes. Aplica-se um questionário de satisfação sobre os 5 pilares do PERMA, sendo 1 (muito insatisfeito) e 5 (muito satisfeito). A partir desse resultado, será escolhido o pilar a ser potencializado no programa. A música com mais intensidade emocional positiva deve indicar o pilar a ser potencializado durante 7 dias. Em caso de empate nas músicas, recomendamos a escolha pelo pilar com menor pontuação. As músicas e os pilares estão descritos acima.

Aplicação de Tabelas: Escolhido o pilar do PERMA a ser desenvolvido na atividade, pelo participante, é entregue uma tabela referente a esse pilar. A música relacionada ao pilar será ouvida durante 7 dias sequenciais. A tabela será aplicada na última semana do programa, entre a sessão 5 e 6. O participante pode ouvir apenas ou ouvir e cantar a canção durante a observação. Se achar necessário, pode fazer uma adaptação na letra para aumentar o seu conforto e sua identificação com a música escolhida. É importante ressaltar que o pilar das emoções positivas não foi observado, visto que as emoções positivas já são inoculadas no ato de ouvir música. (HACKENBERG, 2016). As tabelas de cada pilar do PERMA MUSICAL podem ser encontradas nos quadros 1 e 2.

QUADRO 1: TABELA PRÁTICA DE OBSERVAÇÃO DOS PILARES

O pilar que será identificado: <u>ENGAJAMENTO</u>					
Música a ser executada: Tocando em Frente (Renato Teixeira/Almir Sater) Ouça e cante a canção do seu respectivo pilar DIARIAMENTE. Preencha a tabela correspondente a cada dia. Anote seus pensamentos e ações no quadro. Ao final dos 7 dias, perceba se ocorreram reflexões e alguma melhora no seu bem-estar geral, compreendendo se (e como) esse exercício influenciou algum pensamento seu e/ou hábito novo.					
Dias da Semana	Atitudes para potencializar o Engajamento	Ouvi a Música	Cantei a Música	Mudei a Letra (Porque/ Como)	Qual o benefício para mim no dia de hoje?
DIA 1					
DIA 2					
DIA 3					
DIA 4					
DIA 5					

DIA 6					
DIA 7					
Orientações para inspirar atitudes, pensamento, emoções e ações no dia a dia	Em que você se sente engajado com suas forças e habilidades e está tocando em frente? Quanto tempo você investe nisso? Qual o efeito residual dessa experiência? Você tem feito algo diariamente?				

QUADRO 2: ADAPTAÇÃO PARA OUTROS PILARES

Alterar na tabela anterior a coluna ATITUDES PARA POTENCIALIZAR e incluir o nome de outro pilar do PERMA. Exemplo: Relacionamentos, Propósito e Realização na prática semanal. Relacione o pilar escolhido com a respectiva música para realizar a escuta musical.	
Orientações para inspirar atitudes, pensamento, emoções e ações no dia a dia	RELACIONAMENTOS: (Música: Teletema de Antônio Adolfo/Tibério Gaspar) Sobre sua infinita capacidade de amar, cuidar e doar, o quanto seu santuário está forte de encontros com meta-metades? Como você está envolvido com esse afeto positivo fluído com pessoas e coisas ao seu redor? Como você faz isso? Como você se sente quando faz?
	PROPÓSITO (Música: Começar de Novo de Ivan Lins/Vitor Martins) Começar de novo o quê? Porque vale a pena amanhecer todos os dias? Você tem nutrido os seus propósitos e ideais diariamente? Como você tem feito isso?
	REALIZAÇÃO: (Música: Sou Maior de Dani Black) Quais coisas têm deixado você se sentir melhor do que antes? Quais ganhos diários te fazem querer ser maior do que ontem? Que metas pequenas ou grandes você tem realizado? O que você tem feito e tem deixado você muito feliz?

Modelo de Informações para o Participante:

Um ÚNICO pilar será observado nessa pesquisa por cada participante. O pilar que será identificado por mim nessa pesquisa é _____. A música a ser executada diariamente será _____.

Recomendações para o participante: Ouça e cante a canção do seu respectivo pilar DIARIAMENTE. Preencha a tabela correspondente a cada dia. Anote seus pensamentos e ações no quadro. Ao final dos 7 dias, vamos perceber se ocorreram reflexões e alguma melhora no seu bem-estar geral subjetivo, e compreender se (e como) esse exercício influenciou em algum pensamento e/ou hábito novo.

Verificação de Resultados: Ao final das 6 sessões, é feita uma medição de resultados, com a utilização de inventários aplicados em pré-teste e pós-teste. A Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) apresenta três fatores a serem observados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação-insatisfação com a vida (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). Os testes a serem aplicados antes e depois da atividade musical são:

1. **Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos (PANAS)** (WATSON e et al. 1988). Composta por 20 itens que mensuram as dimensões afeto positivo e afeto negativo. Esperamos que o nível de afetos positivos acumulados no final do projeto seja maior que o valor identificado no começo do projeto e o nível de afetos negativos sejam menores também, comparados os níveis de antes e depois do projeto.
2. **Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)** (DIENER et al., 1985). Composta por dez itens que mensuram satisfação e insatisfação com a vida. Esperamos que o nível de satisfação com a vida, presente nos participantes ao final do projeto, seja maior nos aspectos positivos ou menor dos aspectos negativos.

RESULTADOS OBSERVADOS

Nessa pesquisa exploratória, com uma amostra de 17 pessoas, foram comparados os valores de antes e depois da prática musical, bem como os efeitos medidos nos participantes: a Escala PANAS, demonstrou uma mudança positiva de equilíbrio emocional nos indivíduos com o aumento das emoções

positivas; e a Escala de Satisfação da Vida indicou a manutenção dos aspectos positivos e a diminuição dos aspectos negativos. Sobre os resultados de satisfação e insatisfação na avaliação dos pilares do PERMA, houve mudança. Na medição pré experimento, registraram-se níveis de insatisfações. Por outro lado no pós experimento todos os pilares ficaram dentro da área de satisfação e muita satisfação. O resultado do questionário estruturado aplicado ao final da experiência do PERMA MUSICAL, também observou:

1. 85% dos participantes concordaram que a música que ouviram durante a semana beneficiou o pilar escolhido para ser observado.
2. 85% dos participantes afirmaram que a música e o pilar, apresentados em aula antecipadamente, contribuíram para a adesão da prática semanal.
3. 78% dos participantes concordaram que a observação de um pilar contribuiu para a potencialização de outros pilares durante a semana do experimento.
4. 78% dos participantes não tiveram rejeição pela canção durante a semana de observação.
5. 79% dos participantes preferiram mudar a letra da música durante o experimento, e acreditam que isso potencializou a experiência pessoal.
6. 93% dos participantes acreditaram que a música potencializou o foco e os pensamentos sobre o pilar durante a semana.

CONSIDERAÇÕES

As pesquisas sobre a Teoria do Bem-estar e os pilares do PERMA integradas a música oferecem uma perspectiva para novos estudos sobre florescimento humano. Os estudos apresentados neste capítulo demonstram que a música parece contribuir positivamente com todos os cinco pilares que sustentam o bem-estar em indivíduos.

Os resultados observados nessa experiência do Programa *PERMA MUSICAL* parecem se alinhar aos resultados de outros programas de áreas multidisciplinares aplicadas a Psicologia Positiva. Esses resultados demonstraram que a prática musical da escuta e/ou do canto consciente pode oferecer boa aceitação

dos participantes, e a repetição diária de canções parece fortalecer o foco da atenção, aprendizagem e a autorreflexão. Futuras pesquisas sobre os benefícios da escuta musical na educação e na psicologia devem ainda ser desenvolvidas para aprofundarmos o efeito positivo da prática musical contínua e consciente.

Essa experiência visou investigar o ato de cantar em casa e contribuir no campo das pesquisas de bem estar, visto que tocar um instrumento, ser participante de um coral ou ouvir música não são comumente associados às pesquisas com medições das escalas de bem-estar. A partir de futuros estudos investigativos da Psicologia Positiva sobre felicidade, satisfação e bem-estar, com amostragens maiores, a música poderia ganhar a possibilidade de mensuração, desafiando a subjetividade e relatividade da arte.

O interesse de aplicar esse programa de bem-estar, música e neuroeducação a uma população adulta no tempo da pandemia da COVID-19 é resultado da emergência acadêmica dos temas. O uso diário da escuta musical parece ter relevância significativa e efeitos positivos sobre a saúde e o bem-estar. o Programa *PERMA MUSICAL* uma ação neuroeducativa com intervenção para a promoção do bem-estar foi baseado no processo ensino-aprendizagem dos cinco elementos do modelo PERMA. O programa foi aplicado durante o ano de 2020, em modalidade on-line, e foi absorvido pela amostra durante a pandemia da covid-19.

Concluindo, existem muitas razões para acreditarmos que a música pode contribuir positivamente e democraticamente para construirmos memórias felizes e positivas de longo prazo, oferecendo programas neuro-educativos de bem-estar ao alcance de todos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. S.; TRÓCCOLI, B. T. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20 (2), 153-164, 2004.

ASCENSO, S.; PERKINS, R.; AND WILLIAMON, A. Resounding Meaning: a PERMA wellbeing profile of classical musicians. *Front. Psychol.* 9:1895. 2018.

BOYCE-TILLMAN, J. Promoting wellbeing through music education. *Philos. Music Educ. Rev.* 8, 89-98. 2000.

BROWN, K.W.; RYAN, R.M. The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. 2013.

CARVALHO, F. *Neurociência e educação: uma articulação necessária na formação docente*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537- 550, nov.2010/fev. 2011

CROOM, A. M. Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, 19(1), 44–64. 2015.

CROOM, A. M. Music, neuroscience, and the psychology of wellbeing: a précis. *Front. Psychol.* 2:393. 2012.

DIENER, E.; EMMONS, R.A.; LARSEN, R.J.; GRIFFIN, S. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. 1985.

HACKENBERG, C. C. Projeto: Voz, Mente e Cérebro. Música e Mindfulness na geração de emoções positivas. Universidade Cândido Mendes, Monografia AVM Faculdade Integrada. 2017.

HACKENBERG, C. C. Psicologia Positiva Teoria e Prática. In: Andréa Perez Correa. (Org.). Capítulo 8: Voz Positiva: Emoções Positivas Através da Música. Editora Leader: 144-158. 2016.

KABAT-ZINN, J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. Bantam Dell, New York, USA. 1990.

KOELSCH, S. A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 374–384. 2009.

PACKER, J.; BALLANTYNE, J. The impact of music festival attendance on young people's psychological and social well-being. *Psychology of Music*, 39, 164–181. 2011.

POTHOULAKI, M.; MACDONALD, R.; FLOWERS, P. “The use of music in chronic illness: evidence and arguments,” in *Music, Health, and Well-Being*, eds R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, and L. Mitchell. Oxford: Oxford University. 2012.

ROGATKO, T.P. The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, 10, 133–148. 2009.

SANTOS, C. P.; SOUSA, K. Q. S. A neuroeducação e suas contribuições às práticas pedagógicas contemporâneas. 8º Encontro Internacional de Formação de Professores. 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional. 2016.

SCHÄFER, T.; SEDLMEIER, P.; STADTLER, C.; HURON, D. The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, Art. 511. 2013.

SCHULER, J. The dark side of the moon. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. p. 123–137. 2012.

SELIGMAN, M. E. P. *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2011.

VÄSTFJÄLL, D.; JUSLIN, P. N.; HARTIG, T. "Music, subjective well-being, and health: the role of everyday emotions," in *Music, Health, and Well-Being*, eds R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, and L. Mitchell. Oxford: Oxford University. 2012.

WATSON, D.; CLARK, L.A.; TELLEGEN, A. Desenvolvimento e validação de medidas breves de Afeto Positivo e Negativo: As escalas PANAS. *Jornal de Personalidade e Psicologia Social*, 54 (6), 1063-1070. 1988.

DESAFIOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA AS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS DA LIGA ACADÊMICA DE CARDIOLOGIA E CIRURGIA CARDÍACA EM MEIO À PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mário Augusto Cray da Costa⁵⁵
Ana Carolina Mello Fontoura de Souza⁵⁶
Luiz Henrique Vargas de Andrade⁵⁷

INTRODUÇÃO

A emergência do SARS- CoV-2 em dezembro de 2019 e a sua disseminação mundial geraram um crescente número de contaminações e óbitos por essa doença, que impactaram a sociedade como um todo, seja no âmbito político, econômico, social ou da assistência em saúde (BYRNES *et al.*, 2021). Principalmente a partir de abril de 2020, esse desafio se intensificou, fazendo com que instituições de ensino, de níveis primário ao superior, interrompessem suas atividades em 188 países (SETIAWAN; ILMIAH, 2020). Dados da UNESCO evidenciam que o fechamento de universidades e escolas afetou 91% dos alunos em todo o mundo (NICOLA *et al.*, 2020; TAHA *et al.*, 2020). Nesse contexto, o Brasil foi um dos países em que a educação mais foi prejudicada, com a paralisação de aulas presenciais em escolas por 40 semanas, uma média muito superior em comparação com a mundial, de 22 semanas (UNESCO, 2021).

Com relação ao ensino superior, a COVID-19 impediu a ocorrência de aulas no modo presencial, além das práticas acadêmicas extracurriculares, entre elas as de extensão. Com isso, as formas tradicionais de ensino, avaliação e pesquisa foram substituídas por atividades realizadas em plataformas digitais. Assim, as instituições educacionais se reinventaram através de novas tecnologias que possibilitaram a adaptação da comunicação, educação e investigações

⁵⁵ Doutor em Clínica Cirúrgica (UFPR). Professor (UEPG).
CV: <http://lattes.cnpq.br/1099161614066217>

⁵⁶ Acadêmica de Medicina (UEPG). CV: <http://lattes.cnpq.br/3400124284535953>

⁵⁷ Acadêmico de Medicina (UEPG). CV: <http://lattes.cnpq.br/0878886281513216>

científicas, assegurando o distanciamento social e evitando a contaminação dos estudantes (BYRNES *et al.*, 2021).

Dentre essas tecnologias, encontram-se as teleconferências, que se tornaram o principal meio de disseminação de informações acadêmicas durante a COVID-19. Tal modalidade já era utilizada previamente, porém se intensificou no último ano, através de aplicativos como Google Hangouts, Skype, Zoom, GoToMeeting, WebX e outras plataformas (MOSZKOWICZ *et al.*, 2020). No âmbito do ensino médico, estas ferramentas possibilitam a realização de palestras, discussões de caso clínico, aulas, avaliações, reuniões de pesquisa, *webinars* e até eventos de maior alcance, como congressos e simpósios (WOOL-LISCROFT, 2020; DEDEILIA *et al.*, 2020; BYRNES *et al.*, 2021). Dessa forma, a educação *online* apresenta-se não somente como forma complementar a trabalhos tradicionais, mas como uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades, educação de profissionais e integração de estudantes ao redor do mundo (WIJESOORIYA *et al.*, 2020). Isso pode se concretizar nos próximos anos, em uma transição de um ensino emergencial para uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2021).

No contexto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardíaca (LACCOR) também precisou se adaptar às novas exigências sanitárias a fim de promover a segurança de seus diretores e ligantes. Novas estratégias foram desenvolvidas para garantir a disseminação do conhecimento e a participação dos estudantes nos eventos. Este capítulo visa, portanto, ressaltar os avanços e pontos positivos, bem como as dificuldades e soluções encontradas para o ensino remoto extensionista, promovendo uma nova perspectiva para o futuro desses projetos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

As universidades, criadas há mais de 1000 anos, tiveram um longo processo de estruturação. Passaram de uma instituição previamente de ensino, para no século XIX, um local de pesquisa e extensão universitária (COELHO, 2014). Neste contexto, a própria Constituição Brasileira de 1988 estabelece que “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207).

As ligas acadêmicas médicas no Brasil tiveram origem no início do século XX, como uma iniciativa fundamental no desenvolvimento da educação médica extracurricular, atividades de pesquisa e projetos de extensão. Por definição, se constituem como organizações estudantis que promovem o aprofundamento dos conhecimentos (GAMEIRO e GAMEIRO, 2020). Esses grupos acadêmicos, em ascendente expansão no país, são supervisionados por profissionais capacitados do corpo docente da instituição universitária, que guiam o processo educacional e de aprendizagem, oferecendo oportunidades de aulas, estágios, congressos e acesso a novas informações (ANDRIONI *et al.*, 2019). Dentro dessas organizações, os estudantes desenvolvem valores como liderança, comunicação, trabalho em equipe, pensamento crítico e proatividade, além de se defrontarem com situações que exigem condutas de responsabilidade e autonomia (GAMEIRO e GAMEIRO, 2020; SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016).

Além do papel de ensino e aprimoramento das habilidades discentes, os projetos extensionistas apresentam a atribuição fundamental de inserção do aluno dentro da comunidade em que se encontra, oferecendo vantagens para ambas as partes, acadêmicos e sociedade (SÍVERES, 2013). O estudante aplica os conhecimentos teórico-práticos aprendidos na universidade, consolidando esses aprendizados, e a comunidade em geral beneficia-se recebendo informações e serviços, que contribuem para a solução de seus problemas. (RODRIGUES *et al.*, 2013). Com isso, cria-se um processo cíclico entre ensino-pesquisa-extensão, em que se consideram relações sociais, trabalhistas e ações públicas, formando espaços formativos/educativos no Ensino Superior (SÍVERES, 2013).

Logo, percebe-se que os projetos de extensão beneficiam o aluno, trazendo práticas para seu aprendizado, além de motivá-lo, ampliando as alternativas de aquisição de conhecimento. Também trazem vantagens à universidade, que ganha mais credibilidade perante ao corpo social. Da mesma forma, professores coordenadores rompem a barreira das instituições de ensino, que por muito tempo mantiveram seus conhecimentos isolados aos seus acadêmicos, oferecendo um elo de ligação entre comunidade interna e externa. A comunidade externa recebe também ações que muitas vezes não foram vistas como necessárias pelo

poder público, de forma que o Estado encontra na extensão universitária uma forma de promover políticas sociais voltadas para a realidade local (SÍVERES, 2013; RODRIGUES *et al.*, 2013; COELHO, 2014).

Nesse sentido, a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardíaca (LACCOR), criada em 2011 no curso de medicina da UEPG, é um projeto extensionista que tem como objetivo oferecer informações relacionadas aos temas de Cardiologia, não somente aos acadêmicos de medicina, mas também alunos de outros cursos de graduação da saúde e à comunidade externa. A LACCOR é coordenada por um professor cirurgião cardiovascular, doutor em Clínica Cirúrgica, e oito diretores discentes.

As doenças cardiovasculares (DCV) possuem alta mortalidade, configurando-se como a mais expressiva causa de óbitos mundialmente e sendo responsáveis também por uma elevada taxa de internações. Isso se torna ainda mais relevante em países subdesenvolvidos, de baixa e média renda. Conforme a rede e o acesso primário à saúde se expandem e há melhoria das condições socioeconômicas da população, ocorre redução dos índices de internação e mortalidade (LENTSCHK; LATORRE; MATHIAS, 2015).

Em 2016, as DCV causaram a morte de mais de 360 mil pessoas no Brasil, principalmente homens e maiores de 65 anos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019). Muitas vezes, o tratamento dessas enfermidades é realizado por meio de cirurgias cardiovasculares, sendo que, no Brasil, são efetuadas cerca de 102 mil operações anualmente (DORDETTO; PINTO; ROSA, 2016). Com isso, fica evidente a importância de ações conscientizadoras no âmbito da cardiologia, além da obtenção de conhecimentos teóricos e práticos sobre cirurgia cardíaca.

Nesse contexto, a LACCOR tem como objetivos gerais aprimorar habilidades dos alunos em Fisiologia Cardiocirculatória, Cardiologia e Cirurgia Cardíaca, levando à progressão de suas capacidades de raciocínio clínico e diagnóstico. Além disso, desenvolve atividades para a comunidade externa, visando campanhas e ações a fim de levar conhecimento sobre as principais comorbidades que afetam a população.

Tais objetivos se estruturam para a população através do rastreamento para doenças e complicações cardiovasculares; atividades de conscientização e apoio à comunidade local conforme as necessidades apresentadas; rastreamento

dos servidores da universidade para problemas como Hipertensão Arterial; ações que levem conhecimento sobre doenças cardiovasculares; distribuições de panfletos e *folders* em locais de atendimento à população; campanhas que atentem para a necessidade dos bons hábitos de vida na prevenção de DCVs; informações sobre quais serviços procurar em caso de necessidade e abertura da Liga a fim de esclarecer dúvidas da sociedade em geral.

Para os discentes, a LACCOR proporciona a aquisição de habilidades e conhecimentos na identificação dos principais sintomas em Cardiologia e a fisiopatologia implicada; reconhecimento dos fatores de risco relacionados às doenças cardiovasculares; treinamento de ausculta cardiológica e verificação de sopros e ritmos patológicos; aprendizado das principais patologias cardiovasculares; interpretação de exames complementares; hemodinâmica; cirurgia cardíaca; indicação de procedimentos intervencionistas e riscos inerentes a condutas invasivas; prognóstico das doenças cardiovasculares; tratamento medicamentoso; emergências cardiológicas; diretrizes em cardiologia; treinamento em apresentação oral de casos clínicos; ética e responsabilidade social.

A fim de cumprir com esses objetivos oferecidos aos estudantes, a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardíaca organiza aulas, palestras, estágios e cursos. Para se efetivar como membro ligante da LACCOR não existem pré-requisitos ou provas, qualquer acadêmico matriculado em cursos de medicina tem a possibilidade de participar, entretanto, após a sua inscrição, deverá cumprir obrigatoriamente com 75% de presença nas reuniões. Contudo, discentes de outras áreas da saúde podem também participar das aulas, apesar de não poderem ser ligantes oficiais da liga. As atividades são ministradas por professores especialistas em cada tema, muitas vezes convidados de outras instituições.

Os estágios, por sua vez, são realizados em diferentes hospitais da cidade de Ponta Grossa, contemplando os temas de ambulatório de cardiologia, cirurgia cardíaca, hemodinâmica, eletrocardiograma, ecocardiograma, teste de esforço e cintilografia. Nessas atividades, os estudantes são acompanhados por cada especialista quantas vezes o acadêmico preferir ao longo de duas semanas. Entretanto, é obrigatória a presença em pelo menos dois encontros para a confecção de certificado.

Ao longo da história da LACCOR, estabeleceram-se alguns horários para que esse projeto extensionista não afetasse a grade curricular básica obrigatória. Além disso, nesses horários, alguns acadêmicos se dedicavam a prestar assistência à saúde em comunidades filiadas, sempre supervisionados por um professor (OKAMOTO *et al.*, 2018). Dentro da própria liga são também oferecidas oportunidades de participação em projetos de pesquisa científica e os ligantes que decidirem por desenvolver um trabalho sobre cardiologia ou cirurgia cardíaca recebem apoio da LACCOR.

Entretanto, toda a dinâmica de realização de eventos e aulas mudou com a pandemia, o que prejudicou não somente o funcionamento da liga, mas também de toda a universidade. A paralisação do ensino afetou o calendário acadêmico e, conseqüentemente, todas as formas de atividades presenciais foram interrompidas. Os desafios iniciaram-se já no momento da escolha de plataformas de estudo, que precisariam ter maior infraestrutura e serem mais confiáveis. Além disso, a maioria das instituições educacionais não contavam com um número suficiente de profissionais especializados em informática para suprir todas as necessidades técnicas dos alunos. Diversos professores apresentaram, também, obstáculos na adaptação ao ensino remoto e aos programas digitais (GAUR *et al.*, 2020).

Ademais, países de baixa e média renda tiveram maiores dificuldades durante essa transição, devido ao aumento do custo e da maior necessidade de aquisição de infraestrutura adequada. Nesse contexto, a alteração do ambiente educacional, antes oferecido pelas instituições e agora em ambiente domiciliar, gerou empecilhos na adaptação tanto de professores quanto de alunos, que tiveram que arcar com estresse, falta de concentração, redução da interação social e perturbação geradas por assuntos familiares (GAUR *et al.*, 2020).

No âmbito da LACCOR, os desafios não foram muito diferentes. A liga foi impedida de efetuar suas reuniões presenciais, que costumavam atrair mais alunos em comparação às realizadas de forma online a partir de 2020. Além disso, o modo de divulgação dos eventos precisou ser adaptado, uma vez que a falta de interação entre os alunos em estudo domiciliar dificultou a propagação das informações, que precisaram ser feitas preferencialmente via redes sociais.

Ainda em relação ao projeto extensionista citado, os estágios foram interrompidos, prejudicando a aderência dos membros ligantes, já que essas atividades costumavam ser uma forma prática e mais atrativa de aplicar os conhecimentos teóricos. No que diz respeito às pesquisas, muitas não puderam ser continuadas ou mesmo iniciadas. Em alguns casos de estudos que necessitavam de pacientes submetidos a procedimentos eletivos, não houve participantes suficientes para a conclusão do artigo, já que em vários momentos do ano de 2020 somente foram permitidos procedimentos de urgência. As ações voltadas à comunidade externa também foram descontinuadas, pela impossibilidade de adaptá-las ao formato online.

Apesar de todas as dificuldades e prejuízos causados pela pandemia, vale ressaltar que muitos aprendizados foram colhidos, trazendo inclusive possibilidades de melhoria do ensino futuro, como forma de auxiliar o processo educacional tradicional. Uma das vantagens da educação remota e das palestras *online* da LACCOR foi um maior alcance da divulgação de eventos, que puderam contar com a presença de ouvintes e palestrantes de outras cidades e estados. Dessa maneira, temas que exigiam a participação de profissionais especializados, que não eram encontrados na cidade, puderam ser ministrados por professores de outros municípios.

Outro ponto positivo foi a ampliação da oferta de cursos e aulas de ligas parceiras, o que antes seria inviável, pela inexistência de outras faculdades de medicina na cidade. Ademais, houve uma flexibilização de horários, já que não houve mais a necessidade dos acadêmicos se deslocarem até o local da reunião. A forma *online* possibilitou, ainda, a gravação dos encontros e sua disponibilização através das redes sociais da LACCOR. Pelo fato de as aulas não exigirem mais espaço físico para ocorrerem, houve também menores gastos por parte da liga, bem como se tornou mais fácil a realização dos encontros.

Frente a essa problemática, a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardíaca precisou efetuar diversas adaptações a fim de garantir a assiduidade de seus membros e a qualidade do ensino promovido. Uma das maiores preocupações com relação às palestras era a passividade do aprendizado e, para solucionar este desafio, em algumas aulas foi realizada a apresentação de casos clínicos para concretizar o conteúdo ministrado.

Diante dessa situação, outra solução encontrada pela LACCOR foi estimular estudantes de semestres iniciais da faculdade de medicina a ter maior participação na liga, através da realização de aulas em forma de um curso de Introdução à Cardiologia, planejado com complexidade crescente de temas, começando com os assuntos mais básicos, visando alcançar, após 6 meses, conteúdos mais complexos.

Uma resolução que ainda não foi aplicada, mas já observada com efetividade em outras ocasiões, proporcionadas por diferentes faculdades de medicina, foi a utilização de plataformas interativas *online*, com questionários ao vivo sobre o tema ministrado. Através dessa análise, a LACCOR pode perceber que os alunos usufruíram de uma maior qualidade de ensino, experimentaram um ambiente de maior descontração, além de maior concretização do seu aprendizado e, portanto, tal estratégia está sendo estudada para eventos futuros da liga.

CONSIDERAÇÕES

A pandemia do novo coronavírus afetou de forma universal a docência, desde a educação básica até o ensino superior, incluindo as atividades extensionistas e ligas acadêmicas. Ao longo do ano de 2020, as instituições educacionais se reinventaram para poder atender as necessidades de seus discentes. Em meio a todos os desafios gerados, muitas soluções trouxeram ainda possibilidades de melhoria do processo educacional tradicional.

É necessário que essa adaptação evolua a fim de promover ambientes *online* de aprendizagem construtivos, participativos e de qualidade. Entretanto, ainda fica evidente a importância do ensino presencial, principalmente nos cursos de graduação, em que as atividades práticas são essenciais para a concretização das habilidades dos alunos e formação de profissionais realmente capacitados. Espera-se, portanto, que as dificuldades enfrentadas neste período sirvam, futuramente, para a melhoria das condições de estudo, associando às estratégias clássicas, métodos inovadores de educação.

REFERÊNCIAS

ANDREONI, Stephani; RANGEL, Denise Colosso; BARRETO, Giselle Cristina Bitencourt Garcia de Sá Barreto; RODRIGUES, Rafael Henrique Isaías; ALVES, Hen-

rique Mozart Toso; PORTELA, Lucas Azevedo. The profiles of angiology and vascular surgery academic leagues and their effectiveness in specialty education. **Jornal Vascular Brasileiro**, [S. l.], v. 18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.006318>

BYRNES, Kevin G.; KIELY, Patrick A.; DUNNE, Colum P.; MCDERMOTT, Kieran W.; COFFEY, John Calvin. **Communication, collaboration and contagion: “Virtualisation” of anatomy during COVID-19**. [S. l.]: John Wiley and Sons Inc, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ca.23649>

COELHO, Geraldo. O papel pedagógico da extensão universitária. **Revista Em Extensão**, [S. l.], p. 11–24, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ree-v13n22014_art01

GAMEIRO, Giovana Rosa; GAMEIRO, Gustavo Rosa. Ophthalmology Academic Leagues: making an impact on Medical Education. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, [S. l.], v. 83, n. 6, p. V-VI, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/0004-2749.20200108>

GAUR, Uma; MAJUMDER, Anwarul Azim; AS, Bidyadhar; SARKAR, Sankalan; WILLIAMS, Arlene; SINGH, Keerti. Challenges and Opportunities of Preclinical Medical Education: COVID-19 Crisis and Beyond. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42399-020-00528-1>

OKAMOTO, Jefferson Matsuiti; BENASSI, Gabriela; PILATTI, Luis Daniel Silva; SCHEIDT, Bruna Justus; LUZ, Bárbara Zanon; SANTOS, Therency Kamila; BOTH, Alessandro Soares; COSTA, Mário Augusto Cray. A liga acadêmica de clínica e cirurgia cardíaca: relato de experiência. **Extensão: Revista Eletrônica de Extensão**, [S. l.], v. 15, n. 30, p. 56–65, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2018v15n30p56>

SÍVERES, Luiz (org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; COSTA, Carmen Lucia Neves do Amaral; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; NETO, Irazano de Figueiredo Passos. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 141–148, 2013.

SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. Extensão Universitária E Formação No Ensino Superior. **Revista Brasileira De Extensão Universitária**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 23–28, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>

SERUR, I. P.; NASCIMENTO, G. C.; PISCOYA, I. C. V.; VERAS, G.; MELO, C. C. C.; SOARES, G. O. M.; ARAÚJO, M. F. M.; VIEIRA, J. O. Adaptações Nas Práticas Da Liga Acadêmica De Hematologia De Pernambuco Durante a Pandemia De Covid-19. **Hematology, Transfusion and Cell Therapy**, [S. l.], v. 42, n. S 2, p. 475, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.hctct.2020.10.801>

UNESCO: dois terços do ano acadêmico foram perdidos com o fechamento das escolas devido à COVID-19. **Nações Unidas no Brasil**, 2021. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/109412-unesco-dois-tercos-do-ano-academico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-covid>>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

LENTSCK, Maicon Henrique; LATORRE, Maria do Rosário Dias de Oliveira; MATHIAS, Thais Aidar de Freitas. Tendência das internações por doenças cardiovasculares sensíveis à atenção primária. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 372–384, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201500020007>

DORDETTO, Priscila Rangel; PINTO, Grazielle Cristina; ROSA, Tatiana Cristina Silva de Camargo. Pacientes submetidos à cirurgia cardíaca: caracterização sociodemográfica, perfil clínico-epidemiológico e complicações. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 144–149, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5327/z1984-4840201625868>

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Moving from emergency remote teaching to digital education in times of pandemic. **Dialogia**, [S. l.], n. 34, p. 351–364, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>

DEDEILIA, Aikaterini; SOTIROPOULOS, Marinos G.; HANRAHAN, John Gerrard; JANGA, Deepa; DEIDEILIAS, Panagiotis; SIDERIS, Michail. **Medical and surgical education challenges and innovations in the COVID-19 era: A systematic review**. [S. l.]: International Institute of Anticancer Research, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21873/invivo.11950>

MOSZKOWICZ, David; DUBOC, Henri; DUBERTRET, Caroline; ROUX, Damien; BRETAGNOL, Frédéric. Daily medical education for confined students during coronavirus disease 2019 pandemic: A simple videoconference solution. **Clinical Anatomy**, [S. l.], v. 33, n. 6, p. 927–928, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ca.23601>

NICOLA, Maria; ALSAFI, Zaid; SOHRABI, Catrin; KERWAN, Ahmed; AL-JABIR, Ahmed; IOSIFIDIS, Christos; AGHA, Maliha; AGHA, Riaz. **The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review**. [S. l.]: Elsevier Ltd, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2020.04.018>

SETIAWAN, Adib Rifqi; ILMIYAH, Surotul. Lembar Kegiatan Siswa untuk Pembelajaran Jarak Jauh Berdasarkan Literasi Saintifik pada Topik Penyakit Coronavirus 2019 (COVID-19). [S. l.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35542/osf.io/h4632>

TAHA, Mohamed H.; ABDALLA, Mohamed Elhassan; WADI, Majed; KHALA-FALLA, Hussameldin. Curriculum delivery in Medical Education during an emergency: A guide based on the responses to the COVID-19 pandemic. **MedEdPublish**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000069.1>

WIJESOORIYA, N. Romesh; MISHRA, Vimal; BRAND, Paul L. P.; RUBIN, Bruce K. **COVID-19 and telehealth, education, and research adaptations.** [S. l.]: W.B. Saunders Ltd, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.prrv.2020.06.009>

WOOLLISCROFT, James O. **Innovation in response to the COVID-19 pandemic crisis.** [S. l.]: Lippincott Williams and Wilkins, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003402>

BOLETINS INFORMATIVOS SOBRE COVID-19 SOBRE O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

Ana Claudia Ramos Sacramento⁵⁸

Anna Julia Lima Rozado⁵⁹

Debora de Oliveira Assumpção Silva⁶⁰

INTRODUÇÃO

A educação brasileira teve algumas mudanças em 2020 por conta da pandemia da Covid-19, uma vez que as aulas presenciais não poderiam mais ocorrer. Sendo assim, as Secretarias de Educação pelo Brasil buscaram diferentes alternativas para elaboração, organização e execução das aulas em suas redes. A principal delas foi o planejamento emergencial do ensino remoto para o cumprimento do calendário escolar. Essas transformações não esperadas foram rapidamente absorvidas pelas comunidades interna e externa escolar, para que os estudantes acompanhassem as aulas remotas.

Muitos professores tiveram e estão ainda aprendendo a trabalhar com diversas plataformas digitais, de acordo com Sacramento e Cunha (2020), para atender as demandas exigidas a eles. Assim, eles buscaram e buscam construir suas aulas, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e de documentos curriculares dos referidos estados e municípios para ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas. A Geografia é uma dessas disciplinas que passou por adaptações neste período remoto.

Várias práticas foram estruturadas para atender a demanda de ensinar a Geografia em tempos de pandemia. Esta disciplina tem como objetivo desenvolver no estudante o pensar geograficamente as escalas de análises geográficas,

⁵⁸ Doutora em Geografia (USP). Professora (UERJ).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-5310>

⁵⁹ Graduanda em Geografia (UERJ). Bolsista CETREINA-UERJ (2020-2022).
CV: <http://lattes.cnpq.br/2318020769132637>

⁶⁰ Graduanda em Geografia (UERJ). Bolsista CETREINA-UERJ (2020-2022).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2708-3163>

já que ela pode contribuir para leituras e análises sobre o fenômeno da Covid-19 (CARDOSO *et al.*, 2020).

A Geografia é uma ciência que busca compreender as transformações do espaço geográfico e precisa ser interpretada, para que a sociedade analise através de pensar geograficamente a localização, a estrutura, o conteúdo, a dinâmica e a distribuição dos fenômenos; pois cada um deles pode ter arranjos diferenciados, de acordo com a escala representada.

Analisar um fenômeno em escala local é uma maneira de entender como as dinâmicas ocorrem, conforme as ações e as técnicas impregnadas neste lugar. A cidade configura uma análise local, a partir da leitura que se queira fazer. Neste presente estudo, a escala é trabalhar com São Gonçalo (RJ), uma das mais impactadas pela Covid-19 no estado do Rio de Janeiro. Desta maneira, o texto objetiva apresentar alguns conteúdos trabalhados nos boletins informativos sobre o fenômeno Covid-19 no município de São Gonçalo-RJ. A vista disto, estes materiais foram enviados para as redes de ensino público e privado que serviram de ferramenta pedagógica para inúmeras propostas didáticas pensadas pelos professores.

A partir da necessidade de atender aos professores sobre os materiais didáticos relacionados à Covid-19, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (GEPGEC) – por meio do Projeto de Extensão Oficinas Escolares de Geografia: diferentes ações didáticas (CETREINA-UERJ); as bolsas de Monitoria de Metodologias e Práticas Pedagógicas da Geografia (MPPG); e a de iniciação científica (IC- UERJ) com o projeto “Um estudo sobre as didáticas e as concepções de cidade e de urbano dos alunos e professores de Geografia da cidade de São Gonçalo” – produziu materiais didáticos com diferentes temáticas a fim de ajudar nas aulas de Geografia.

A produção de materiais didáticos é uma temática importante para a construção das aulas dos professores, pois é um elemento dentro da dinâmica metodológica para a construção do conhecimento (ZABALA, 1998), no caso, o geográfico. Desta maneira, a produção dos boletins informativos foi uma forma de trazer um material autêntico para trabalhar a Covid-19 com temas pertinentes à disciplina.

O texto está dividido em três momentos, (i) o primeiro descreve o desenvolvimento das etapas de organização dos boletins, (ii) o segundo analisa a importância de ensinar Geografia neste período e (iii) o terceiro discorre sobre os temas discutidos nos boletins informativos construídos a partir do município de São Gonçalo-RJ.

METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DOS BOLETINS INFORMATIVOS SOBRE A COVID-19

A importância de se construir materiais didáticos corresponde à ideia de Zabala (1998) segundo a qual estes precisam ser produzidos de acordo com os conteúdos e os objetivos da aula, para que o professor possa mediar o conhecimento a partir de recursos que promovem a aprendizagem dos estudantes. Ainda em conformidade como autor, o professor precisa encontrá-los ou produzi-los de forma a contemplar o planejamento organizado por ele.

Os boletins informativos relacionados à Covid-19 foram criados pelos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Educação e Cidades (GEPGEC), a partir dos pedidos de vários professores que gostariam de trabalhar a temática, mas não tinham um material lúdico específico. Segundo eles, tinham muitas informações e até alguns materiais, mas não aqueles que poderiam dar um auxílio às suas aulas.

Sendo assim, o primeiro material produzido teve o aval de um grupo de professores para analisar, se o recurso os ajudaria no desenvolvimento de suas aulas. Depois de aprovado, começou-se a pensar na estrutura da metodologia a ser empregada.

A metodologia qualitativa Bogdan e Biklen (1994) é utilizada para organizar e estruturar os materiais e tem como preocupação a importância da seleção do que seja mais necessário para análise de uma dada pesquisa. Assim, para os autores, a dinâmica do conhecimento é orientada pela organização da coleta de dados, de sua organização e de suas análises que contribuam para a discussão do objeto e do sujeito a serem estudados. Os materiais buscam promover a relação entre o conhecimento geográfico e o fenômeno da Covid-19, a partir da elaboração de boletins informativos para ajudar o trabalho do pro-

fessor nas discussões de conteúdos a serem trabalhados a fim de contextualizar a Covid-19 e a Geografia.

Sacramento e Cunha (2020) discorrem sobre pensar na criação de materiais didáticos como parte de estratégias metodológicas para ensinar um determinado conteúdo e, mais específico neste período de pandemia, compreender o papel das aulas remotas na construção do conhecimento geográfico dos estudantes.

Ainda, segundo os autores, neste período de uso de diversificadas tecnologias e das redes sociais, apesar de toda informação vinculada às mídias e aos *sites* científicos, analisam-se a necessidade de produção de materiais específicos. Desta maneira, a forma encontrada foi a construção de boletins informativos os quais buscam trabalhar um tema relacionando à Covid-19. O tema em questão para este vigente estudo são os boletins sobre o município de São Gonçalo, lugar onde se localiza a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) e parte das escolas parceiras do projeto de extensão.

As etapas para a construção dos materiais didáticos foram: a) Reunião com os bolsistas para decisão de temas, seguida da organização de duplas para produção dos materiais e estabelecimento do tempo de duração da produção deste material; b) coletas de dados e materiais sobre o tema em *sites* científicos, em jornais e revista sobre o tema; c) seleção do material a ser escrito; d) escrita do material em formato de boletim; e) reunião para discussão do texto; f) correção do texto; g) diagramação do boletim; h) distribuição nas redes escolares; i) marcação para palestras a partir da agenda das escolas e suas formas de conexão virtual.

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR GEOGRAFIA NO PERÍODO DA PANDEMIA NO ENSINO REMOTO

A pandemia pelo novo Coronavírus afetou a população em diversos aspectos da vida cotidiana como também na realidade educativa e nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que a medida de enfrentamento e combate ao vírus era o isolamento social, via afastamento físico; escolas públicas e privadas tiveram que parar de funcionar de maneira presencial. Diante deste cenário, elas tiveram que se adaptar em relação a sua forma de ensinar, tendo

que realizar atividades de modo integralmente digital e, com isso, foi necessário a adoção do ensino remoto emergencial durante um período indeterminado.

Entretanto, a realidade do ensino das escolas brasileiras é totalmente distinta e desigual. Logo, a partir da necessidade emergencial do uso de ferramentas tecnológicas, essas assimetrias sociais tornaram-se mais evidentes e potencializadas. Santana (2020 p. 6), afirma que “Os aspectos tecnológicos, com a medição por meio das redes virtuais, faz derivar mais desigualdade, mais fragilidade na profissão docente, mais desestruturação da educação pública” (SANTANA, 2020, p. 6).

Tal fato explicita as disparidades das redes de ensino no Brasil. Além disso, essa mesma tecnologia que pode aproximar em terreno emergencial, também pode limitar o acesso face às desigualdades sociais e à falta de alfabetização e letramento tecnológica de docentes e discentes (LENZ, *et al.*2021). A partir disso, destaca-se a importância de estudar a Geografia neste período de pandemia, não deixando de considerar as transformações que ocorreram no espaço geográfico, inclusive, como seu objeto de estudo.

Neste íterim, a Geografia, possibilita pensar criticamente as transformações sociais causadas pela pandemia, além de fazer com que os alunos compreendam que estão inseridos nas mesmas. Diante disto, Santana (2020) propõe que “nas aulas de Geografia prevaleça a compreensão da dinâmica global da disseminação do vírus, a trilha do adoecimento e mortes, bem como a relação com a cadeia produtiva e de circulação de bens, mercadorias e pessoas, por exemplo” (SANTANA, 2020. p. 13). Seguindo o raciocínio citado, os alunos poderão compreender as espacialidades envolvidas e serão capazes de fazer análises críticas aos fatores vinculados à pandemia. E, além disso, poderão desenvolver uma postura ativa frente às desigualdades sociais.

Mas, (I) qual é o sentido de ensinar a Geografia neste período? (II) Quais são os impactos e as dinâmicas socioespaciais na leitura dos fenômenos geográficos? (III) Por que o ensino de Geografia é capaz de contribuir para a construção do conhecimento?

Ensinar Geografia tratando dos fenômenos recorrentes à pandemia é refletir sobre a leitura e análise espacial a partir de uma lógica de compreender

como as medidas para o controle da Covid-19 tem impactado diariamente a sociedade no ponto de vista de suas atividades diárias (NUNES; AZEVEDO, 2020).

A pandemia trouxe outras condições de dinâmica de vida para as pessoas. Isto quer dizer que, a organização do espaço, do deslocamento das pessoas e das mercadorias; a produção de alimentos, de insumos e de produtos; as atividades econômicas e dentre outras foram modificadas para atender uma condição atual. Assim, os estudantes precisam compreender como as novas dinâmicas socioespaciais influenciam na vida cotidiana e, para tanto, a necessidade de pensar geograficamente a situação em que vive (COSTA, 2020).

O distanciamento social potencializou a forma como as empresas, os hospitais, as escolas, as universidades, os transportes e outros espaços reorganizaram-se para permitir a circulação de pessoas e coisas. Desta forma, pensar geograficamente é compreender a localização, a distribuição e os arranjos espaciais dos fenômenos e buscar analisar com uma leitura geográfica as implicações no lugar, no território e na paisagem. Assim, Costa (2020) atenta-se para as discussões acerca dos conceitos geográficos neste momento da pandemia, uma vez que as fronteiras foram fechadas e os impactos nos territórios foram significativos. As restrições entre os Estados e os municípios também são formas de pensar o uso do território e suas dinâmicas de reorganização devido às políticas públicas de implementação de medidas restritivas.

O ensino de Geografia neste período da pandemia deve mobilizar o estudante pensar geograficamente como provoca Cavalcanti (2019) com a preocupação de estabelecer a necessidade de se promover meios de trabalhar uma forma de leitura e análise de uma dada realidade por meio dos conteúdos. Assim, pode-se ter uma série de questionamentos para refletir acerca do papel da disciplina na produção do conhecimento. Desta maneira, compreender a escala local permite aos estudantes da escola básica analisar de forma crítica os fenômenos geográficos referidos também da sua cidade.

Contudo, a pandemia e a nova realidade imposta aos sistemas educacionais, fez com o que práticas e estratégias pedagógicas fossem repensadas e, assim, se adaptar e orientar suas metodologias ao novo período. A produção de materiais didáticos, objeto de estudo do texto, inclui-se neste processo. Com a abordagem de diversas temáticas, os boletins informativos fomentaram a pos-

sibilidade de diferentes análises críticas e discussões relacionadas ao contexto atual. Idem, seu formato, possibilitou o fácil acesso e compartilhamento deste recurso didático, tanto para professores da rede pública quanto os da rede privada de todo o Brasil.

OS BOLETINS INFORMATIVOS SOBRE SÃO GONÇALO: COMO TRABALHAR?

O foco deste texto é estudar sobre a cidade de São Gonçalo e as mudanças ocorridas no período da pandemia. Por que estudar sobre a cidade? O estudo sobre a cidade neste período de pandemia tem impacto, segundo Carlos (2020), porque é um lugar segregado onde acaba reforçando a desigualdade social por conta das diferentes condições de vida das pessoas. A preocupação com a população nas áreas segregadas está na falta de acesso a serviços básicos, já que para a autora “[...] as pessoas moram em casas pequenas, onde as torneiras nem sempre sai água, em muitos casos com banheiros compartilhados, com fogões desligados e mesas sem comida” (CARLOS, 2020, p. 14).

São Gonçalo tem mais de um milhão de habitantes e é considerada o segundo maior município do estado em população. Faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro, localizada à leste da baía de Guanabara, vista como área periférica, onde as condições urbanas são bem desiguais: lugares com infraestruturas adequadas para os seus moradores, como há também bairros que quase não possuem água e ruas asfaltadas. Além disso, tem uma rede extensa de escolas municipais e estaduais as quais organizaram diferentes formas de trabalhar com aulas remotas neste período.

Esta cidade tem número considerável de comunidades onde a população é vulnerável tanto social como ambientalmente. Assim, muitas pessoas estão sofrendo o impacto da pandemia com a falta de organização contínua da prefeitura em combate a doença. A leitura espacial torna-se um conhecimento importante para os estudantes compreenderem os impactos da doença em sua cidade.

Assim, pensando em estratégias didáticas no ensino remoto, a construção do boletim relacionado à Covid-19 no município de São Gonçalo – foram produzidos sete boletins no ano de 2020 e dois em 2021 – buscando contribuir, para que os professores de Geografia trabalhem com a temática relacionada ao

seu município. Vários temas podem ser debatidos com os estudantes a partir dos materiais construídos sobre o município em questão. Para este texto, abordaram-se os temas *análise espacial da Covid-19* e *a mobilidade urbana na cidade de São Gonçalo*.

Compreender a espacialidade do vírus contribui, para que os estudantes analisem geograficamente: a) Onde tem a maior concentração de casos? b) Onde ocorre a menor concentração? c) Que áreas são essas? d) Como o vírus está distribuído espacialmente? Podem-se fazer essas e outras perguntas para apreender que possíveis ações podem ser realizadas para conter o vírus. O “boletim informativo – parte 4”, caracterizado na Figura 1, traz dados relativos aos bairros do município de São Gonçalo.

Figura 1. Boletim informativo da Covid-19 no município de São Gonçalo – parte 4.



Os dados podem ser mapeados pelos estudantes e eles visualizarem a concentração ou não de casos de Covid-19. Além disso, discutiu-se sobre o aumento do número de casos e óbitos devido à flexibilização das medidas restritivas de um determinado período, visto que as pessoas começaram a sair sem ter o cuidado básico das medidas sanitárias e, além disso, as problemáticas da aglomeração de pessoas, principalmente, nos dois grandes centros comerciais da cidade.

O Grupo DAGEOP desenvolveu vários mapas de atualização sobre a análise dos dados sobre a Covid-19 no município. Durante as palestras organizadas para as escolas, seus materiais foram utilizados para fazer a análise geográfica com os estudantes. Cardoso *et al.* (2021) destacam a importância do mapeamento da doença para o desenvolvimento de uma leitura espacial como uma forma de compreender a espacialidade da doença. Sendo assim, os estudantes podem ler e analisar a distribuição do vírus no município e apreender como as políticas públicas precisam estar em consonância com os dados e saber onde devem ter maior intervenção da prefeitura.

A Figura 2 referente ao “boletim informativo sobre a Covid-19 no Município de São Gonçalo – parte 3” aborda a questão das linhas de transporte público interrompidas na pandemia, abrindo uma oportunidade para estudar-se a mobilidade urbana. Na conjuntura atual de pandemia, essa temática é muito importante para debate, levando em conta as dificuldades que a quarentena gerou para a população.

Figura 2. Boletim informativo da Covid-19 no município de São Gonçalo – parte 3.



COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

PARTE 3

PANDEMIA AFETA LINHAS DE TRANSPORTE PÚBLICO INTERROMPENDO 80% DE SUA FROTA.

Em 20 de março de 2020 sete empresas de ônibus que atuam em São Gonçalo fizeram assembleia para decidir como iriam atuar durante a pandemia gerada pela Covid-19.

A partir do dia 23 de março prevaleceu a decisão que as frota iriam circular com apenas 15% a 20% ou conforme a demanda de passageiros. Além disso, os ônibus que faziam as linhas para a cidade do Rio de Janeiro e outros lugares foram suspensas de acordo com Decreto nº 46.980 de 2020 a partir do dia 21 de março de 2020.

A partir do dia 05 de junho, o governo estadual liberou a retomada da operação das linhas rodoviárias e vans, exceto para os municípios de Barra Mansa, Pinheiral e Volta Redonda.

CONSEQUÊNCIAS DAS DECISÕES ESSENCIAIS

Em consequência dessas mudanças na rua do transporte público, houve redução nos salários dos rodoviários que permaneceram contratados. Mesmo sendo um serviço público importante as frota foram reduzidas para não haver propagação da Covid-19. A decisão foi tomada pelo Estado e prefeituras do Rio de Janeiro. As empresas que atuam no Município de São Gonçalo e participaram das decisões são a Viação Mauá, Icarai Auto Transporte, Auto Viação ABC, Auto Ônibus Alcântara, Rio Ita, Coesa e Auto Ônibus Fagundes.

DESAPARECIMENTO DE LINHAS DE ÔNIBUS EM SÃO GONÇALO

Desde junho muitos moradores do município de São Gonçalo vêm reclamando da falta de ônibus, os moradores da Estrada São Pedro, localizada entre os Bairros Pacheco e Vista Alegre, apesar da flexibilização do isolamento social as linhas de ônibus que atuavam na região desapareceram. Uma delas é a São Pedro via Tribobô (650M) não retornou após reabertura de comércio e serviços.

 **OUÇA O RELATO DE UMA MORADORA SOBRE A FALTA DE ÔNIBUS EM SÃO GONÇALO:**
<https://www.youtube.com/watch?v=KtEgOzoo9g>

Nessa situação os moradores são obrigados a fazerem baldeações com as linhas municipais, por exemplo, 30 e 30A e 30B e 30C, havendo também diminuição das frota e itinerários, dificultando assim, a locomoção dos residentes destes Bairros. Porém os moradores a Estrada São Pedro são os mais afetados tendo que apelar por caronas solidárias para conseguir trabalhar e realizar atividades essenciais. Na (imagem 1) mostra só carro na estrada.

IMAGEM 1: ESTRADA SÃO PEDRO



Fonte: Pedro Conforte
<https://plantacercoco.com.br/cidades/linhas-de-ônibus-desaparecem-das-ruas-de-sg/>

O Desaparecimento das Linhas de Ônibus Persistem Apesar de um mês já ter passado moradores de São Gonçalo ainda sofrem com a falta de apoio das empresas de transporte público. Muitas linhas desapareceram as que estão atuando demoram horas para passar, entretanto as empresas continuam com o mesmo discurso que estão atendendo segundo a "demanda". Para piorar moradores de diferentes bairros de São Gonçalo relatam que a noite sua única opção é usar o meio de transporte particular como Uber.

 **VEJA A REPORTAGEM DO JORNAL RJTV NO DIA 15 DE JULHO DE 2020:**
<https://globoplay.globo.com/v/87030394/>

Residentes do bairro Mutuá reclamam que a frota da linha 567 a única que atende a localidade desde março desapareceu, com isso os moradores têm andado a pé correndo risco de assalto e outras circunstâncias. Ao entrar em contato com fiscais da linha 567 eles relatam que durante o dia, há circulação de dois ônibus e também no final da tarde, além disso disseram que os moradores poderiam pegar uma linha alternativa a 515, que só passa nas principais e não atende aos moradores do Mutuá. Terminal Rodoviário Presidente João Goulart onde as linhas Intermunicipais Niterói - São Gonçalo terminam seu itinerário.

FONTES CONSULTADAS

<https://plantacercoco.com.br/cidades/linhas-de-ônibus-desaparecem-das-ruas-de-sg/>
<https://revistadonibus.com/2020/03/22/ri-niteroi-e-sao-goncalo-seguem-com- apenas-20-da-frota-de-ônibus-circulando- por- conta- do- coronavirus/>
<https://globoplay.globo.com/v/87030394/>
<https://diariodotransporte.com.br/2020/03/19/coronavirus-decreto-isola-estado-do-rio-de-janeiro-e-transporte-e-afetado/>



Coordenação Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Ramos Sacramento
 Projeto de Extensão Oficinas Escolares de Geografia
 Bolsa de Monitoria de Metodologias e Práticas Pedagógicas da Geografia
 Ana Julia Rozado e Leticia Mendes
 Informativo V - 24 de Julho de 2020



FAPERJ
 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: <https://www.gepegc.com.br/informativos-covid-19>

Para fins de conceituação teórica, entende-se como *mobilidade urbana* o deslocamento, a circulação de pessoas em uma cidade; seja em carros, ônibus, motocicletas, bicicletas, seja em outros meios de transportes com objetivo social ou econômico. Esse termo passou a ser muito usado nos últimos anos com o avanço da globalização e procura promover a circulação e acesso da população

aos lugares de direitos básicos para a vida urbana em uma cidade (RODRIGUES, 2016).

No município de São Gonçalo, devido à pandemia e quarentena da Covid-19, no dia 23 de março de 2020, sete empresas de ônibus decidiram que as frotas que fazem as linhas municipais só iriam circular com apenas 15% a 20% e linhas para o Rio de Janeiro e outros lugares foram suspensas, conforme o Decreto nº 46.980 de 2020 a partir do dia 21 de março de 2020.

Uma grande parte da frota de ônibus fora reduzida, por isso, a população de alguns bairros sofreram com a falta de transporte público para deslocar-se. Alguns bairros tiveram cerca de 80% de redução dos ônibus em circulação e, mesmo após a reabertura dos comércios com medidas e cuidados contra o coronavírus, não houve retorno de toda a frota de ônibus. Os bairros Monjolos e Largo da Ideia, por exemplo, passam por problemas por conta da pouca quantidade de ônibus neste período, sendo assim, muitos trabalhadores têm gastado mais com transporte particular para ir ao trabalho, além da redução nos salários dos rodoviários que permaneceram contratados.

Os impactos das condições de mobilidade urbana no município são significativos, uma vez que mais de seus 95 bairros não são interligados entre si, sem rodoviárias ou plataformas de ligação. Muitas pessoas precisaram pegar por vezes dois ônibus pagando duas passagens, ou esperando mais tempo para chegar aos lugares, o que provocam também aglomerações nos pontos de ônibus e no aumento de gasto com transporte para que as pessoas pudessem circular no município. Esses temas estão consonantes com os documentos curriculares do estado, bem com a BNCC sendo assim, o professor pode trabalhar as habilidades e as competências referentes ao tema de suas aulas, buscando trazer proposições sobre o fenômeno da Covid-19 relevantes para as discussões atuais.

CONSIDERAÇÕES

A construção dos materiais didáticos – boletins informativos - direcionados ao tema sobre a Covid-19 tem possibilitado, de acordo com os relatos dos professores, discussões de conceitos e conteúdos geográficos de forma mais prática para os seus alunos, pois o planejamento das aulas potencializa os debates a respeito dos impactos da pandemia em diferentes escalas geográficas.

Essas discussões apontam para aquilo que Cavalcanti (2019) destaca sobre a importância da análise geográfica para pensar os fenômenos e articular com os conceitos geográficos, a dimensão das articulações em redes, dos arranjos territoriais e as dinâmicas espaciais presentes no debate sobre os impactos da Covid-19 e em cada escala, bem como cada ação governamental construída ou pensada para criar condições da vida cotidiana.

Ao trabalhar com os conteúdos de *análise espacial da Covid-19 e a mobilidade urbana na cidade de São Gonçalo*, os estudantes podem compreender e analisar os impactos da Covid-19 em todo o município, percebendo a localização e distribuição da doença, a sua dinâmica de acordo com as faixas etárias e os bairros; analisar os fluxos da mobilidade urbana pela cidade durante esse período e os referidos impactos, e dentre outros.

A produção dos folhetos tem como objetivo a disponibilização de mais uma forma de material didático nas aulas de Geografia, para os alunos possam desenvolver capacidades de leitura crítica geográfica, contribuindo para uma aprendizagem significativa e a compreensão do fenômeno da Covid-19 em sua realidade cotidiana local espacial.

REFERÊNCIAS

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Geografia**. Brasília: MEC, 2018. p. 600. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base). Acesso em: 20 jan. 2019.

CARDOSO, Phillipe Valente; SEABRA, Vinicius da Silva; BASTOS, Izabela Braz; COSTA, Evelyn de Castro Porto. A importância da análise espacial para tomada de decisão: um olhar sobre a pandemia de covid-19. **Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ)**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 125-137, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-pu-blicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50440/33476>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). A “Revolução” no cotidiano invadido pela pandemia. In: **COVID-19 e a crise urbana [recurso eletrônico]** São Paulo: FFLCH/USP, 2020, p. 10-17. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/471/423/1648-1> Acesso em: 16 fev. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTA, Clayton Angelo Silva. Conceitos geográficos face ao distanciamento social: uma proposta de atividade por meio de vídeo. In: AZEVEDO, Ricardo José Gontijo; DUARTE, Matusalém de Brito Duarte; MATIAS, Vandeir Robson da Silva (Org.). **O ensino de geografia e a pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico] /1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020 p. 20-30. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Smd0ZR-JOaYRNjV6tE14IaWgTUR0OOacO/view>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LENZ, Ana Carla; KIEFER, Ana Paula; BRINCO, Lucian Armindo da Silva; BATISTA, Natália Lampert. Os cenários da pandemia: a Geografia, o ensino remoto e a escola. **Disciplinarum Scientia**. Séries: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 263-275, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3409/2710>. Acesso em: 15 mar. 2021.

NUNES, Malena Silva; AZEVEDO, Ricardo José Gontijo. O conhecimento geográfico no contexto da pandemia da COVID-19: uma proposta de prática de ensino. In: AZEVEDO, Ricardo José Gontijo; DUARTE, Matusalém de Brito Duarte; MATIAS, Vandeir Robson da Silva (Org.). **O ensino de geografia e a pandemia da COVID-19** [recurso eletrônico] /1. ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020, p. 8-20. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Smd0ZRJOaYRNjV6tE14IaWgTUR0OOacO/view>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RODRIGUES, Juciano Martins. Mobilidade urbana no Brasil: crise e desafios para as políticas públicas. **R. TCEMG**, Belo Horizonte, v. 34, n. 3, p. 80-93. Disponível em: https://www.observatoriodasmegacidades.net.br/wp-content/uploads/2020/05/Mobilidade-urbana_Juciano-Rodrigues.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; CUNHA, Charles Prado. Materiais didáticos sobre covid-19 no ensino de Geografia. I: MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de (Org.). **COVID-19 impactos da pandemia no Brasil e no mundo: vol. 2** [recurso eletrônico]: Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020. p. 50 – 65. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/covid-19-impactos-da-pandemia-no-brasil-e-no-mundo-volume-2>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação Geográfica e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n.1, Especial COVID-19. p 3-15, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 16 fev. 2021

ZABALA, Antoni (Org.). Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 167-194.

OS PRINCIPAIS IMPACTOS DA COVID-19 NO NÍVEL DE EMPREGO FORMAL E INFORMAL NA ECONOMIA BRASILEIRA

Abraão Cavalcante Lima⁶¹
Gizeli Fermino Coelho⁶²

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) (sigla em inglês, para coronavirus disease 2019) foi identificada em Wuhan na China e reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020, outros 13.043.515 casos e 331.987 óbitos atestados até 31 de março 2021. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, e apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 31/01/2020) cerca de 80% dos pacientes com Covid-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas) e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por dificuldade respiratória; dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório⁶³. A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2.

Diante do exposto, o presente capítulo tem o intuito de fazer um estudo sobre os impactos imediatos da pandemia da Covid-19 e avaliar seus efeitos no nível de emprego formal e informal da economia brasileira, bem como verificar os conflitos econômicos e sociais em decorrência do desemprego causado pela falência de 716 mil micros e pequenas empresas, após a chegada da Covid-19, com prejuízos econômicos e humanos incalculáveis para o país.

⁶¹ Doutor em Economia de Empresa (UCB). Professor Substituto de Matemática (IFTO). CV: <https://lattes.cnpq.br/4269246043295723>

⁶² Doutora em Educação (UEM). Professora orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação – EAD (UNICESUMAR). CV: <http://lattes.cnpq.br/03603611897915730>

⁶³ Guia de Vigilância Epidemiológica Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pela Doença pelo Coronavírus Ministério da Saúde. Brasil. (Agosto/2019). Organização Mundial da Saúde (OMS). Folha Informativa COVID-19 - Escritório OPAS e da OMS no Brasil, 12 fev./2021.

A metodologia utilizada para a pesquisa é o Método Histórico e Histórico-comparativo, na Linha de Pesquisa Política, Economia e sociedade, vinculada ao Modelo Bibliográfico utilizado para Trabalhos Científicos como a Conclusão de Curso (TCC), haja vista a análise de dados estatísticos divulgados pelos Órgãos Nacionais e Internacionais como A Organização Mundial da Saúde (OMS), Ministério da Saúde do Brasil (MS), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa aplicada (IPEA), dentre outros.

Para tanto, o capítulo está dividido em seis partes. Na primeira, busca-se refletir sobre o papel da Covid-19 na Crise Global. Na segunda, o foco está centrado no Cenário brasileiro. Na terceira, as discussões estão centradas nos Efeitos da doença no Nível de Emprego global. Na quarta parte, as reflexões estão voltadas para o seu Efeito no Nível de Emprego no Brasil. Na quinta parte, busca-se compreender os conflitos sociais e medidas adotadas. E por último, os Efeitos das Medidas Econômicas adotadas pelo Governo.

A COVID-19 E A CRISE GLOBAL

O avanço do novo coronavírus afetou os mercados ao redor do mundo e aumentou o receio dos investidores sobre os impactos na economia global. As bolsas de valores oscilaram as rendas variáveis. O Fundo Monetário Internacional (FMI) afirmou “que a pandemia da Covid-19 está levando a economia mundial a uma nova recessão” (TRADEMAP, 2020, s/p). A doença se espalhou por mais de 150 países de todos os continentes, provocou o fechamento de fábricas, comércio e interrupção em atividades de produção. Lockdown em várias cidades do mundo impediu as pessoas de saíres de casa, minando o comércio, tanto legal quanto ilegal. Para o FMI os custos sociais da pandemia serão enormes às economias que não recuperarem os índices pré-covid antes de 2025. O desemprego generalizado e o subemprego aumentaram a pressão da migração legal e ilegal, alimentando cadeias de tráfico humano. O governo colombiano fechou fronteira com a Venezuela para conter o surto da COVID-19 (TRADEMAP, 2020, s/p).

A China (segunda maior economia do mundo) fechou fábricas e centros comerciais e seu Produto Interno Bruto (PIB) registrou o menor patamar em mais de quatro décadas e crescimento de apenas 2,3% em 2020. Com isso,

reduziu o consumo e atividades econômicas chinesas e nos países que mantém relações comerciais com os chineses (BBC NEWS, 22/3/20, s/p). Para Matti e Heinen (2020), o impacto econômico gerado pela pandemia já é maior que a crise financeira de 2008. O Produto Interno Bruto (PIB) dos Estados Unidos contraiu 3,5% (2020), pior desempenho desde 1946. Isso após crescimento de 2,2% em 2019, marcando o primeiro declínio desde a recessão de 2007 - 09 (REUTER, 28/01/2021, s/p). Para o primeiro trimestre de 2021, o banco revisou o crescimento da economia de 0,7% para 0%. No primeiro período de 2020, a queda foi maior, de 0% para 5%. Para a China, a previsão de crescimento de 3%, (projeção de 5%) (TRADEMAP, 2020, s/p).

CENÁRIO BRASILEIRO

A chegada da COVID-19 ao Brasil trouxe medidas de restrições com a suspensão de aulas e ampliou o distanciamento social; muitas empresas adotaram o home Office para evitar o contágio de seus funcionários. Comércio e fábricas fecharam as portas como medida de prevenção à pandemia. Algumas cidades decretaram Lockdown. O Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro caiu 4,1% em 2020, afetado pela pandemia do Coronavírus, a queda interrompeu o crescimento de três anos seguidos (2017 a 2019), com 4,6% positivo) (BBC-ECONOMIA-UOL, 3/3/21, s/p).

EFEITO NO NÍVEL DE EMPREGO

A COVID-19 provocou perda de renda do trabalho em todo o mundo. Uma nova análise da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (BATISTA, 23/9/2020, CORREIO BRASILIENSE, s/p) sobre o impacto da COVID-19 no mercado laboral “[...] revela uma queda “massiva” na renda do trabalho e disparidades em matéria de incentivos fiscais que ameaçam aumentar a desigualdade entre os países mais ricos e os mais pobres”. A perda de horas de trabalho no 2º trimestre de 2020 foi de 17,3%, ou 495 milhões de empregos em tempo integral. Queda na renda do trabalho na região das Américas foi de 12,1% (BATISTA, 23/9/20, CORREIO BRASILIENSE, s/p). A paralização da economia pode erradicar quase 25 milhões de empregos em todo o mundo (OIT/2020). A previsão ultrapassa os efeitos da crise financeira global de 2008-09, que gerou

desemprego global em 22 milhões de pessoas. A OIT sinalizou o crescimento de subempregos e perdas de renda para os trabalhadores, em até 3,4 trilhões de dólares, já o impacto econômico deva causar redução de jornada de trabalho e salários. (SCHMIDT-KLAU-OIT,17/3/2020).

Para o Instituto de Pesquisas Econômicas (IFO, 2020), a pandemia poderá eliminar 1,4 milhão de vagas em período integral e colocar mais de 6 milhões em trabalho de curta duração na Alemanha. Para o IOF (ESTADO S. PAULO, 12/11/2020). “A crise causa distorções no mercado de trabalho, piores do que na crise de 2008” (WALL, 27/3/20, PDER-360, s/p). O mercado de trabalho dos EUA já mostra sinais ameaçadores. Foram 281 mil pedidos de auxílio-desemprego em março/2020 – aumento de 33% em relação à semana anterior. Os pedidos de auxílio-desemprego aumentaram em dez vezes e atingiram o recorde de 3,3 milhões. O Financial Times cita dados da Americana Zip Recruiter (ADEYTSCGE WELLE, 27/3/20, PODER-360), s/p).

EFEITO NO NÍVEL DE EMPREGO NO BRASIL

O Brasil encerrou 2020 com uma queda estimada do PIB de (- 4,1%), de acordo com o IBGE (2021). São sinais preocupantes porque o efeito da crise no emprego se agravou no país, foi de 11,6% para 12,2%⁶⁴

Para Mota (30/4/20, BBC NEWS BRASIL, s/p), se considerar quem está no mercado de trabalho somente pessoas com idade ativa, essa proporção sofre forte redução ainda maior passando de 61,8% para 61% - descontados os efeitos sazonais. A redução da informalidade sofreu uma queda de 0,9% no emprego sem carteira assinada. “[...]. Em tempos “normais”, uma queda no nível de informalidade do mercado de trabalho é em geral boa notícia, porque significa um aumento do emprego com carteira assinada”, e, isso, assegura aos trabalhadores acesso a todos os direitos trabalhistas.

Com a queda no emprego doméstico alimentação e construção, atividades que mais recuaram no trimestre encerrado em março de 2020. “Em relação ao mesmo intervalo de 2019, 137 mil pessoas perderam o emprego, ou seja, uma

⁶⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua (levantamento usa parâmetros temporais trimestre móvel), a taxa de 12,2%(jan/março/2020). A contratação da força de trabalho se reflete noutro indicador importante (Bradesco–Ariana Zerbiniatti): a taxa de participação (considera quem está no mercado de trabalho dentre as pessoas com idade ativa).

diminuição de 2,2% no contingente de trabalhadores”. Esse indicador sinaliza o impacto da crise sobre os grupos mais vulneráveis. “[...]. Pesquisa realizada em meados de abril pelo Instituto Locomotiva (2020), apontou que desde o início da pandemia, esse contingente chegava a 39% do total” (MOTA, 30/4/20, BBC NEWS BRASIL, s/p).

A pandemia trouxe um novo padrão na demanda por trabalhadores. O número de empregados com registro em carteira aumentou, com a abertura de 142,7 mil vagas, (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados– CAGED). O Estudo do CAGED (BRASIL, 2020, s/p), concluiu que “das dez profissões com maior nível de ocupação apenas uma delas a de alimentador de linha de produção figurou entre aquelas com maior crescimento no mercado de trabalho formal”. As restrições [...] sociais estimularam a abertura de vagas para ocupações como auxiliar de logística (aumento de 28,1%), estoquista (19,1%) e embalador de produtos (12,7%) e profissões ligadas à agricultura (único setor da economia que cresceu)” (RESUMO DE NOTÍCIAS ECONÔMICAS, 15/2/21, p. 6).

Além disso, houve um aumento considerável nas contratações de ocupações relacionadas a serviços de entrega e de atendimento a distância:

[...] Ajudantes de motorista aumentou 11,1% e operadores telemarketing (10,4%). As ocupações ligadas ao atendimento presencial e ao transporte público foram as mais prejudicadas. O número de cobradores diminuiu 11,3% (motoristas de coletivos (7,1%). E o impacto no mercado de trabalho de profissionais ligados à educação. Das 20 ocupações com maior redução do número de empregados, metade é de profissionais da área de educação. Foram fechados 72,2 mil postos de trabalho nessa área, em 2020 (RESUMO DE NOTÍCIAS ECONÔMICAS, 15/2/2021, p. 6).

O fechamento das empresas agravou o mercado formal e informal de trabalho no segundo trimestre de 2020. Com a aprovação do Auxílio Emergencial e o receio do aumento do número de contaminação (coronavírus), aumentou o número de Desempregados, do total de 2,4 milhões de pessoas. Já no terceiro trimestre, devido o relaxamento das medidas de isolamento social, a busca por emprego intensificou e o número de desempregados foi para 14,1 milhões. A taxa de informalidade foi a 38%, correspondendo a 31 milhões de trabalhadores

informais, com impactos maiores na queda da participação feminina na força de trabalho. Em maio de 2020, trabalhadores em regime de home Office chegaram a representar 13,3% do total de pessoas ocupadas, de acordo com IPEA. (O ESTADO DE S. PAULO, 10/02/2021, s/p). (PNAD, 2020, s/p).

CONFLITOS SOCIAIS E MEDIDAS ECONÔMICAS DO GOVERNO

O Auxílio Emergencial foi criado pelo governo brasileiro por meio da Lei nº 13.979/2020 que consiste em um benefício financeiro destinado aos trabalhadores informais, micro, pequenos empreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados, com o objetivo de fornecer proteção no período de enfrentamento à crise do Coronavírus-COVID-19, no valor de R\$ 600,00, restrito a duas pessoas por família até dezembro de 2020, mais duas parcelas de R\$ 300,00 (MATTEI, HEINEN, 2020). A PEC 186/2019 (PEC emergencial), permite pagar, em 2021, um novo Auxílio emergencial aos mais vulneráveis, com R\$ 44 bilhões, fora do teto de gastos.

A emenda à Constituição Emergencial (PEC 186/2019) impõe mais rigidez na aplicação de medidas de contenção fiscal, controle de despesas com pessoal. O Projeto prevê quatro parcelas de R\$ 150,00 para famílias de uma só pessoa; quatro parcelas de R\$ 250,00 para famílias de duas ou mais pessoas e quatro parcelas de R\$ 375,00 para mulher única provedora da família. O Governo estima contemplarem, em média, 45 milhões de pessoas.

O Auxílio destina-se aos trabalhadores informais maiores de 18 anos, no Cadastro Único do Ministério da Cidadania e que possuem renda mensal não superior a meio salário mínimo (R\$ 550,00), ou renda mensal familiar de até três salários (R\$ 3.300,00). Trabalhadores intermitentes (prestam serviços por hora, dias ou meses para mais de um empregador) (MATTEI; HEINEN, 2020). Portanto, o pagamento do Auxílio Emergencial foi responsável pela compensação de quase 45% do impacto da pandemia sobre a massa de rendimentos (CARVALHO, 2020). Além disso, liberou saques do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Mesmo assim, a economia brasileira registrou retração de (9,7%) (segundo trimestre/2020), comparado ao trimestre anterior (IBGE, 2021).

As pesquisas realizadas no período da pandemia apontam efeitos nos conflitos sociais como aumento de risco à saúde; redução da atividade física; aumento do tempo dedicado às telas (TV, *tablet* e ao computador); redução do consumo de alimentos saudáveis, aumento do consumo de cigarros e de álcool em decorrência das restrições sociais impostas pela pandemia. Ganho de peso, tristeza, ansiedade e risco de morte, além do desemprego que atinge 29% dos jovens (IBGE, 2021).

EFETOS DAS MEDIDAS ECONÔMICAS ADOTADAS PELO GOVERNO

As medidas adotadas pelos Governos Federais, Estaduais e municipais como fechamento de escolas e comércios não essenciais; trabalho em home Office modificou a vida das pessoas, mas ações mitigaram os impactos socioeconômicos negativos da pandemia como o Auxílio Emergencial e Medida Provisória 936/2020 (Lei nº 14.020), a qual garantiu que um terço dos trabalhadores com carteira assinada mantivesse o vínculo empregatício com a redução da jornada e salário ou com a suspensão temporária do contrato.

O isolamento social foi a medida de maior impacto e a mais eficaz para evitar a disseminação da doença e achatar a curva de transmissão do coronavírus. No geral, a repercussão clínica e comportamental da imposição implica mudanças no estilo de vida e pode afetar a saúde mental dos cidadãos. Quanto ao estilo de vida, “[...] a restrição social pode levar a uma redução nos níveis de atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa, e no aumento de tempo em comportamento sedentário” (MALTA et al. 2020, p.04) (CORREIO DO POVO, 16/2/21, s/p).

Dessa forma, “[...] as dívidas bancárias das famílias brasileiras atingiram 51% da renda acumulada nos 12 meses anteriores” (MERCADO E CONSUMO, 16/2/20, s/p). O maior percentual, até então, foi registrado no mês de outubro de 2020. De acordo com uma pesquisa da Confederação Nacional do Comércio de Bens, serviço e Turismo (CNC), sobre o endividamento dos brasileiros, a qual iniciou os levantamentos em janeiro de 2005, o nível de endividamento geral dos brasileiros foi de 18,42%, e o cartão de crédito aparece como o responsável por 78% das dívidas das famílias (CORREIO DO POVO, 16/2/21, s/p).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que 2020 foi um ano atípico com mudanças globais. A pandemia do coronavírus impôs uma nova realidade aos mais de 7 (sete) bilhões de habitantes do planeta com perdas de vidas e mudança de hábitos.

Os governos nacionais adotaram medidas de distanciamento social (isolamento) para reduzir a velocidade de propagação da Covid-19. Além de provocar a morte de cerca de um milhão, oitocentos mil pessoas em todo o mundo, a Covid-19 impactou a economia global com grandes déficits em vários países. Os dados divulgados pela estatística do (IBGE) captaram apenas o início da pandemia do novo coronavírus.

A crise do coronavírus levou 1,5 (um milhão e meio) de brasileiros para o seguro-desemprego. Em março e abril (2020), houve alta de 31% nos pedidos comparados com o mesmo período (2019), quem não perdeu o emprego teve salário e jornada reduzidos; cerca de 7(sete) milhões de trabalhadores foram para novo regime, passaram a receber, em média, 752 reais mensais (PNAD, IBGE (2020).

A principal conclusão é que, embora cerca de 10% dos ocupados, o trabalho remoto no Brasil gerou efetivamente 17,4% da massa de rendimentos. O trabalho a distância/home Office foi, predominantemente no Sudeste, onde a renda e a qualidade do trabalho em geral estão acima da média nacional. Os maiores percentuais de trabalhadores em regime remoto foram registrados no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo; os menores, no Pará, Amazonas e Mato Grosso. Em todos os estados houve uma piora da qualidade de vida e aumento de comportamentos de risco à saúde e no nível de depressão.

REFERÊNCIAS

BATISTA, V. OIT estima que Covid-19 provoca perda drástica da renda de trabalho no mundo. **Correio Brasiliense**, Brasília-DF, 23/9/2020. Disponível: [HTTPS://blogs.correiobrasiliense.com.br/servidor/tag/paises/](https://blogs.correiobrasiliense.com.br/servidor/tag/paises/). Acesso em: 21/3/2021.

BRASIL. **Guia de Vigilância Epidemiológica Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pela Doença pelo Coronavírus** Ministério da Saúde. Brasil, ago. 2019. Disponível: <[HTTPS://coronavirus.saude.gov.br/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19](https://coronavirus.saude.gov.br/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19)> acesso em: 21/3/2021.

CARVALHO, S.S. de. Os efeitos da pandemia sobre os rendimentos do trabalho e o impacto do auxílio emergencial: o que dizem os microdados da PNAD covid-19. **IPEA – Carta de Conjuntura**, nº 48, 3º trimestre, 2020. Disponível: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/200702_cc_48_mercado_de_trabalho.pdf. Acesso em 21/3/2021.

CEARÁ, Resumo de notícias econômicas. Núcleo de inteligência da Sedet Ano 3, Nº 31. Governo do estado do Ceará, **Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Trabalho**, pp. 1-8 15/2/21. Disponível: <https://www.sedet.ce.gov.br/wp-Content/uploads/sites/15/2021/02/NOTICIAS-15-fev.PDF>. Acesso em 21/03/2021.

CORONAVÍRUS: O impacto na economia chinesa, e por que isso é uma grande ameaça ao mundo. **BBC-Economia-UOL**. São Paulo, 22/03/20. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2020/03/22/coronavirus-o-impacto-na-economia-chinesa-e-por-que-isso-e-uma-grande-ameaca-ao-mundo.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em 21/3/2021.

ENDIVIDAMENTO das famílias bate novo recorde na pandemia. **Correio do povo**. Porto alegre, 16/12/21, s/p. Economia. Disponível em: Disponível em: (<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/19/Brasil-caminha-para-maior-crise-economica-de-sua-historia.htm?cmpid=copiaecola>). em:<<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/economia/endividamento-das-fam%C3%ADlias-bate-novo-recorde-na-pandemia-1.571548>>. Acesso em: 21/03/2021.

GOLDMAN Sachs corta previsão do PIB para 2020 TRADEMAP, São Paulo, 2020. Disponível em:<<HTTPS://trademap.com.br/blog-noticia-goldman-sachss-corta-previ-sao-do-pib-dos-eua-para-2020/>>acesso em 21/3/2021.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD), janeiro/março, 2020). Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:<<HTTPS://WWW.ibge.gov.br/>>acesso em 21/3/2021.

MALTA D.C.; SZWARCOWALD, C. L., BARROS, MB. A, GOMES, C.S., Machaado I. E., et. At. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol Serv Saúde**, v. 13, 1-25 pp, 2020. Disponível em:<<https://WWW.scielo.br/pdf/ress/v29n4/2237-9622-ress-29-04-e20200407.pdf>>. Acesso em: 21/3/21.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Revista de Economia Política**, vol. 40. Nº 4, PP. 647-668, out/dez.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rep/v40n4/1809-45338-rep-40-04-647.pdf>. Acesso em 21/3/2021.

MOTA, C. V. **Coronavírus: 3 efeitos negativos da pandemia que já aparecem nos dados de emprego OPAS e da OMS no Brasil**, 12/2/2021. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52478246>. Acesso em 21/3/21.

FOLHA INFORMATIVA COVID-19 – **Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, Ministério da Saúde do Brasil**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/e>. Brasília –DF, 12/2/2020. Acesso em 12/2/2021.

WELLE, D. os efeitos do coronavírus sobre o mercado de trabalho: Crise custará milhões de empregos – Alguns setores podem escapar. **O PODER- 360**. Digital. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/coronavirus/os-efeitos-do-coronavirus-sobre-o-mercado-de-trabalho-dw-2/>. Acesso em 21/3/2021.

PANORAMA IPEA. Edição nº 8. **Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA)**. Disponível: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alpha-content&cid=96&limitstart=16460. Acesso em: 21/3/2021.

O BONDE da 4ª Revolução Industrial. **COLONISTAS**. ESTADO de S. PAULO/ Economia. Banco Central-Perfil. O Produto Interno Bruto Cenário Político-Econômico. Colunista. ROBSON ANDRADE E SOUMITRA DUTRA. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral, pais-nao-pode-perder-o-bonde-da-4-revolucao-industrial,70003611270>. Acesso em: 21/3/2021.

Lei **13.979/2020** – Declara o afastamento por Coronavírus nas empresas. COVID 19. PEC-186/2019. PEC EMERGENCIAL. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww25.senado.leg.br>. Acesso em: 21/3/2021.

SCHMIDT-KLAU-OIT)(17/3/2020. Organização Internacional do Trabalho(OIT). Disponível em: <https://www.oiat.org/brasil/temas/covid-19/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 21/3/2021.

Nota: capítulo já foi publicado na Revista Razão Contábil & Finanças vinculada à Coordenação de Pesquisa do Centro Universitário UNIATENEU, ao curso de Ciências Contábeis e ao curso superior de tecnologia em Gestão Financeira.

A EXPERIÊNCIA DO DESEJO DE SABER EM TEMPOS DE PANDEMIA

Annebelles Pena Lima Magalhães Cruz⁶⁵

INTRODUÇÃO

Em um processo de formação, a cada disciplina que se apresenta em etapas gradativamente elaboradas, muitas questões são (des)construídas para que se feche a gestalt acerca da formação que se pretende alcançar. E em cursos de pós-graduação stricto sensu, as disciplinas geralmente são organizadas para ajudar o discente a se conectar com seu objeto de pesquisa, ajudando-os em seus amadurecimentos conceituais. Nesse percurso, às vezes o objeto de pesquisa vem no início. Mas também pode partir de um dia para outro. Perdendo assim, seu sentido e havendo a necessidade de um recomeço.

E foi exatamente o que aconteceu em nosso primeiro ano de doutorado, onde muitos já certos de seus objetos de pesquisa mudaram suas temáticas devido a COVID-19 ter retirado a possibilidade de adentrar aquele campo de pesquisa presencial. E nessa separação, certos do objeto eleito, embora diante de sua impossibilidade, muitas experiências como essa em tempos de pandemia se tornaram palco comum, deixando muitos discentes e docentes com a sensação de não ter um porto educacional seguro para ancorar.

Nesse sentido, o que inspira a escrita desse texto são as experiências educacionais e suas perdas na pandemia. Seguida de uma vivência com uma disciplina remota que gera outras reflexões acerca da qualidade da educação remota. Trata-se da disciplina “Educação e Pós-modernidade”, realizada no início de 2021. A nova disciplina entra no cenário à distância, trazendo em seu bojo uma tentativa de apresentar a história da educação até chegar a Pós-modernidade. Osmestres, em seus papeis, esforçam-se em fazer um retorno a história do conhecimento e da construção das epistemologias das ciências educacionais, dentro de suas transições e épocas. Apresentando as transformações ao longo dos

⁶⁵ Doutoranda em Educação ULBRA). Pesquisadora CAPES.
CV: <http://lattes.cnpq.br/6454625036720372>

séculos e suas múltiplas dimensões até o momento atual em que outras verdades vão sendo postas. E nessas construções, alguns nomes já conhecidos e outros não, retornam ou são apresentados. Reativando assim, um certo *desejo de saber*.

Nesse revisitar de teorias, uma questão que se apresenta é sobre o *desejo de saber*⁶⁶ levantada por Freud, e que marca esta escrita. Associada ao entendimento de saber, está o inconsciente – “detentor”, seja do desejo ou mesmo da pulsão. E assim, sujeitos desejantes do saber (*ou não*) dessa disciplina remota, embarcam nessa viagem educativa, sem possibilidades presenciais, devido a falta de vacina. Mas a tarefa não está perdida. Assim, os condutores nos avisam de alguns portos. Do mundo grego de Platão até a Pós- modernidade. Não seria tarefa ousada demais para um curto tempo de encontro síncrono?

Educação e Pós-Modernidade começa em Platão, *fundador* da ideia de conhecimento. Caminha pelos gregos até chegar a época medieval, para depois adentrar a Revolução Científica, surgimento da modernidade; século XIV ao XVI, até discutir a eminência produzida por Kant, a partir do conceito de representação. E mais adiante, fala de Nietzsche, Freud, Foucault, outros nomes e outras contribuições teóricas e conceituais já na Pós-modernidade.

E os discentes, como se sentem diante do desejo de aulas presenciais? Como encaram suas resistências à tecnologia para não desistir da formação? É possível em meio a tantas tempestades (re)encontrar um desejo de saber? Ou é uma presença em tela para cumprir tabela, “(...) oca, incapaz de florescer” (MAY, 2012)?

“Não digo que ele seja um grande homem, diz a mulher, descrevendo aos filhos a desintegração de Willie, “mas é um ser humano e algo de terrível lhe está acontecendo. Precisamos cuidar dele”. O trágico não é que Willie seja um homem da grandeza de Lehart ou da riqueza interior de um Hamlet. “Ele é apenas um barquinho

⁶⁶ Teixeira & Medeiros, (2015, p. 104-105), citando Almeida (1998), levantam algumas suposições sobre o desejo de saber em Freud, compreendendo-o como um “trabalho psíquico a ser realizado pela criança no processo de aquisição do conhecimento via aprendizagem escolar, realiza uma analogia entre a constituição do sujeito desejante e a posição da criança em situação de aprendizagem escolar”. Reportando-se a D’Agord (2002), que traduz que na aprendizagem reside “um processo de revivência que reproduz o retorno do objeto perdido repetitivamente, levando o sujeito a reencontrar inconscientemente um objeto perdido do qual restaram os significantes. Esses últimos vão dar forma aos objetos substitutos, entre eles o próprio processo de conhecimento, enquanto substituição e, ao mesmo tempo, repetição do que foi perdido”

à procura do Porto”, conforme diz a sua mulher. Mas esta é a tragédia de todo um período histórico – caso se multiplique Willie por centenas de milhares de pais irmãos que também acreditavam no que lhes ensinaram, mas descobriram que, com as transformações dos tempos, estes valores não funcionavam, vibraremos de compaixão e medo, como nas tragédias da antiguidade. “Ele nunca soube quem era” e no entanto, foi uma pessoa que levou a sério seu direito de saber (MAY, 2012, p. 69).

A epígrafe acima contada por May em “O homem a procura de si mesmo”, mostra a inquietação sobre “a morte do caixeiro viajante”, de Arthur Miller (1949). Onde, diante da morte, somos condenados a perder-nos numa vida humana e oca, incapaz de florescer e na qual, entramos, submersos à tragédia, subvertendo-nos a (des)crença da nossa própria dignidade enquanto seres humanos. E que depois de Willie ter passado uma vida inteira fazendo o que lhe ensinaram – pois “levava a sério os ensinamentos de sua classe”, e da qual, se os cumprisse teria a garantia de sucesso e salvação, torna-se passivo diante de sua própria tragédia – sensação atualizável em tempos de pandemia. Cabendo-nos, a resignação de aceitar um *modo de viver* no isolamento ou um *modo de morrer*, ao qual fomos todos submetidos desde a COVID-19.

Ao retomar os escritos de May, deparo-me talvez com um retorno ao recalcado⁶⁷. Ou mesmo, ao desejo que tinha de sempre saber e aprender mais e que o borbulhante mundo do trabalho nos rouba tempo para maior dedicação às leituras. Contudo, May gera uma conexão com os acontecimentos atuais dessa experiência de pandemia, que diante da experiência de vivenciar uma formação intensa apenas de forma remota, acaba por se entrelaçar a outras tantas angústias.

E mais do que uma identificação com May, ocorre uma conexão com Willy. Ele e muitos de nós (no momento) da morte – e outros, na suposição e medo da morte, diante de uma contaminação pelo vírus da COVID-19, também nos sentimos nesse barco à deriva. Interpretando Willy sobre o fato de nunca saber quem era e no entanto, ter vivido como alguém que levou a sério seu

⁶⁷ De acordo com Alvim (2019), “O material recalcado pressiona pela volta, fica como que num salão contíguo ao consciente tentando retorno, o material em estado recalcado se faz presente apesar da ausência (...)”. Para Freud, “O recalque ocorre depois que a respectiva lembrança causou desprazer – não se sabe como. Contudo, nenhuma autocensura se forma, nem é posteriormente recalçada; e o desprazer gerado é atribuído a pessoas que, de algum modo, se relacionam com o paciente, segundo a fórmula psíquica da projeção”. (FREUD, 1886-1899).

direito de saber, embarcamos nessa busca de não perder o desejo de aprender, ainda que em tempos de pandemia.

DESENVOLVIMENTO

Computadores ou celulares prontos. Internet instalada. Longas horas diante de telas que cansam os olhos, o corpo e a vontade. Mas a viagem em Educação e Pós-modernidade avança.

O primeiro tópico é a discussão sobre a origem do conhecimento, atribuída aos gregos. Conhecimento que se dá em grande parte pelo desenvolvimento da geometria, estruturada por Tales de Mileto (625–547 a.C) e reeditada mais adiante no sumário Eudemiamo, de Proclo (412–485 d. C). Época em que era proeminente o interesse pelo desenvolvimento da matemática e da física. Dessa forma, os gregos transformam o mundo do “caos” para o “cosmo”. O logos é compreendido como o princípio unificador que tudo interroga; o universo é racional, o mundo é racional – não o ser humano. Princípios da construção do idealismo filosófico grego.

Entre os gregos, o exercício da reflexão sempre fora comum. Residindo em Sócrates (470- 399 a.C), a inauguração do “valor do conhecimento humano” como “(...) um caminho para atingir a virtude” (LATERZA, 2011). Em Platão (427-347 a.C), na obra “A República” (2000); (CHAUÍ, 2000), a ideia de conhecimento é fundada como um resultado da divisão do mundo em duas partes. O mundo das aparências e o mundo real, por meio da célebre história sobre a alegoria da caverna, em que demonstra que o conhecimento se forma a partir da percepção do mundo ao redor, nascido muitas vezes do entendimento distorcido da realidade e da justaposição a uma compreensão simbólica desse mundo. Elevando à razão, o status de único percurso viável para a verdade. Para Aristóteles (LATERZA, 2011, p. 245), as coisas se apresentam de forma diversificada. “A explicação das coisas não deve ser buscada fora delas, mas procurada nelas mesmas”.

Dentre os percursos gregos na esfera da busca do conhecimento, os *mythos*⁶⁸ alcançam grande relevância, sempre presentes nas relações gregas, a partir de suas histórias e legados, atualizáveis ainda hoje, dependendo da cultura.

A SEGUNDA VIAGEM: NAVEGANDO POR TERRAS MEDIEVAIS

De maneira breve, debruçamo-nos acerca do mundo fechado e dogmático da abóbada⁶⁹ medieval. Urgido pela predominância do pensamento metafísico; dos dogmas direcionados a verificar a conduta e a moral; de um Deus centralizador, detentor de um saber e poder inegociáveis. E onde não existiria escapatória, visto que o discurso sustentado era o de que o humano é apenas criatura enquanto natureza. E nessa navegação sobre a chamada Idade das Trevas, em um primeiro momento que se localiza do Século XI ao século XV, ocorrem período de grandes remodelações, sobretudo, na Europa medieval, a partir do enfraquecimento do regime feudalista e da ascensão do comércio, dando espaço aos novos Estados nacionais. Tempo que apresenta mudanças tecnológicas na área agrícola e a arquitetura deixa como divisa a arquitetura gótica. Irrompendo em uma ascensão cultural e urbana das cidades, igualmente clivada pela divisão social, vassalismo e aumento populacional. Destacando-se como principal crise, a epidemia da peste negra (1348), (LE GOSS, 2011, 2016; HILÁRIO, 2006).

⁶⁸ “Confundindo-se com a própria realidade, o mito era, nos seus primórdios, a própria vida, um modo de viver e de atuar, no qual a realidade, passando para um segundo plano, contribuía para a reanimação do próprio mito: «O mito fracassa em dar ao homem mais poder material sobre o meio. Apesar de tudo, dá ao homem a ilusão [...] de que ele pode entender o universo e de que ele entende, de facto, o universo» (LEVI-STRAUSS, 2000, p. 32, apud SALDANHA, 2018, p. 44). Para Serbena & Rafielli (2003), o mito pode ser “considerado uma estrutura fundamental da consciência humana”, não no sentido comum de alegoria ou de distorção da verdade. Ele é “anterior a qualquer forma de conhecimento, pois o mito está ligado ao primeiro conhecimento que o homem adquire de si mesmo(...)” (GUSDORF, apud CRIPPA, 1975, p. 47, apud SERBENA, RAFAELLI, 2003). O mito possui relevância central no “processo de apreensão” do humano, contudo, “Ao se negar o mito, entretanto, rejeita-se ou ignora-se uma estrutura fundamental do existir no mundo e o fato de o homem ser simbólico e produtor de mitos”. Dando relevância ao fato de que “Quando se está no mito, não se reconhece o mito” (p. 35).

⁶⁹ “Estilo arquitetônico” dos Séculos XI e XII, que “privilegiaria a grandiosidade e o belo”. A “Construção tinha como função a glorificação tanto de Deus como também estabelecer a intermediação do homem com a divindade através da luz resplandecente de seu interior” (VILLAS-BÔAS; PORCIUNCULA PRADO, 2011).

Em seguida, a chamada Alta Idade Média, patenteada pelo poderio da igreja católica, e o fortalecimento da eclesiástica que combatia os movimentos opostos à doutrina católica. Destacando-se nessa época, personalidades como Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, outros. Idade marcada pela Inquisição, condenação e morte dos considerados hereges (LE GOSS, 2011, 2016; HILÁRIO, 2006).

TERCEIRO PORTO. MODERNIDADE E REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

Arrumamos as malas e adentramos a Modernidade. Outros cenários surgem. A Revolução Científica marca a história. O ser humano é deslocado para o centro do entendimento. A idade moderna e suas transformações epistemológicas apresentam três grandes correntes, a saber: o racionalismo e empirismo, e em outra esteira, o criticismo

O racionalismo apresenta-se como a fonte de todo o conhecimento, priorizando a razão e admitindo a existência de ideias inatas, as quais ocorrem independente de qualquer experiência. Destacando-se, René Descartes (1596-1650), pai do racionalismo moderno que buscou incessantemente um princípio científico, capaz de transformar a filosofia em episteme rígida e sistematizada. Diferentemente, a corrente empirista, apresenta a experiência como fonte do conhecimento sem admitir a existência inata. Destacando-se dois grandes empiristas, John Locke (1630-1704) e David Hume (1711-1776).

A terceira corrente significativa da época é o criticismo (ou filosofia crítica). Enquanto racionalistas e empiristas defendiam o *objeto no centro* da reflexão do conhecimento, Immanuel Kant (1724-1804), a partir de “Crítica da Razão Pura” (1781), inverte a visão e coloca o *sujeito no centro* da reflexão sobre o conhecimento. Atribuindo ao ser humano capacidades cognitivas que determinam o conhecimento do objeto. Considerando a “revolução copernicana” como um marco para a modernidade e que mais adiante, será considerada por Freud como uma ferida narcísica. É Kant que abre para a filosofia as condições de possibilidade na interlocução de experiências possíveis, indagando que é impossível afirmar que o mundo é como é, pois não se pode acessar o mundo a não ser pela representação de mundo que temos, discorrendo ainda sobre a noção

da maioria, da autonomia e do esclarecimento. O filósofo traz contribuições diferenciadas para a construção do sentido de representação. Ciências como a Psicologia foram influenciadas por muitos de seus entendimentos. É o conceito de representação em Kant, que servirá de inspiração para o construcionismo de Jean Piaget e para os teóricos dos Estudos Culturais Pós-modernos.

Idade moderna, transformações epistemológicas, virada copernicana, primeiras feridas narcísicas ao surgimento de grandes gênios da música e da arte. Assim, constrói-se outras formas de pensar a ciência e a humanidade. Distintos acontecimentos surgem no bojo da idade moderna: O Renascimento (Séculos XIV-XVI); Reformas Protestantes (Século XVI); Revolução Francesa (1793). Além de pensadores como Francis Bacon (Século XVI); Newton (Século XVII / XVIII), que dá origem a física moderna e o destaque ao método experimental, pensando o método científico e voltando-se para a metafísica enquanto base de tudo.

SIGAMOS VIAGEM: SÉCULOS XIX E XX

O Século XIX nasce da herança da filosofia iluminista dos séculos anteriores, é marcado pelo Romantismo (fim do Século XVIII / Século XIX) e pela proeminência de pensadores como Augusto Comte (Positivismo), Friedrich Hegel (Idealismo Cultural Alemão), Arthur Schopenhauer, Søren Kierkegaard (precursor do Existencialismo), dentre outros.

Agora é o tempo de rememorarmos Freud, que apresenta um modo radical de pensar o humano ao introduzir a concepção de inconsciente. E por que dar destaque a Freud nessa escrita? Porque ele apresenta o *saber* enquanto signatário do *desejo*. No entanto, o autor sustentava que a educação em sua totalidade *não existia*, pois era algo da ordem do impossível. Nesse sentido, passa a ser visto como antipedagogo pelas críticas que faz aos tipos de processos educativos da época. Contudo, não é seu objeto desenvolver conceitos sistematizados acerca da pedagogia, embora apresente a psicanálise como a salvação⁷ da pedagogia infantil, considerando-a profilática para o entendimento e a cura da criança - com o otimismo de salvar o futuro adulto. Numa ilusão de que a psicanálise poderia ser o futuro da própria pedagogia. E embora ocorra um investimento inicial na psicanálise, posteriormente os professores a abandonam devido à dificuldade

de aplicação no ensino. Adiante, a relação pedagogia/psicanálise resulta na fundação da psicanálise infantil, principalmente pela atuação de Anna Freud. Além de contribuições de Melaine Klein, François Dolto e Maud Manony, onde cada uma em tempos distintos, deixa legados para a atualidade educativa e a psicoterapia infantil (LANJONQUIÈRE, 2014, p. 16-27).

Freud, apesar de não sistematizar uma epistemologia pedagógica da psicanálise para o ensino, inquietava-se acerca das relações entre pedagogia e religião, entendendo-a como “hegemônica” e “responsável por muita insensatez” (LANJONQUIÈRE, 2014, p. 16-27). Nesse sentido, atrela à educação o entendimento de que ela ocorre por outras vias, inconscientes, ligadas ao *desejo de saber*, engendrada na possibilidade de fazer rupturas a partir de experiências sociais. Sustentando que a relação com o saber não necessariamente deve representar cientificismos pedagógicos ancorados em normas. Embora, contraditoriamente, em dados momentos coloque a psicanálise como pura e inquestionável⁷⁰, o que o faz romper com muitos discípulos⁷¹.

Por que falar de Freud e do desejo de saber? Fundamentalmente, porque transitam na relação que o sujeito estabelece com a sua própria experiência educativa – de que se trata este texto desde o início. Desejo e experiência não em uma perspectiva racionalista ou mesmo platônica. Mas de uma relação que se traduz da própria experiência do percurso do sujeito em suas construções e aprendizagens particulares. Entremente, Sigmund alerta que “o desejo pode precipitar porque ele não é uma entidade metafísica”. E que também não se trata do desejo da vontade ou da criatividade, comumente utilizados pela pedagogia atual. Trata-se do desejo “(...)que condena o homem” a estar “sempre meio fora de foco consigo mesmo” e que, portanto, lanço-o “na impossibilidade de ser também sempre outro” (LANJONQUIÈRE, 2006, p.16 – 25).

⁷⁰ “Embora de muito tempo para cá eu tenha deixado de ser o único psicanalista existente, acho justo continuar afirmando que ainda hoje ninguém pode saber melhor do que eu o que é a psicanálise,(...) Ao repudiar assim o que me parece nada menos que uma usurpação, (...) levando ao conhecimento dos leitores deste Jahrbuch os fatos que provocaram modificações em sua editoria e formato” (FREUD, 1914).

⁷¹ Solomon (2002, p.300), levanta uma crítica: “O século XX viu dois importantes movimentos no tratamento e compreensão da depressão. Um foi a psicanálise que em anos recentes deu vazão a todos os tipos de teorias científico-sociais da mente. O outro, o psicobiológico, que tem sido a base para categorizações mais absolutistas. Ambos se alternam em encontrar explicações convincentes da verdade. Ambos se alternam em perceber positivamente ridículos. Cada qual tem encontrado sua cota legítima de insight e de explorações absurdas a partir dele.

Amaral (2006, p. 26-35), sobre o relacionamento entre desejo e educação, advoga que a escola precisa admitir a constituição do desejo como parte dos processos socializadores a que estão sujeitos professores e alunos. E que por muito tempo perdeu a ideia da razão e de uma cultura como única, convicta em uma inabalável filosofia religiosa, ou depois, moderna, desde Descartes, que passa a identificá-la como razão subjetiva, sustentando durante longo tempo “a ideia de que se pode duvidar de quase tudo, de Deus, do mundo, mas nunca da razão (cogito)”. E na qual, Freud depois nos aponta em suas descobertas, como responsáveis pelas outras feridas narcísicas sofridas pelo saber ocidental. A primeira, acerca da revolução copernicana; a segunda, levantada por Darwin; e a terceira, o descentramento da razão e da consciência, levantada pelo próprio Freud.

Lacan, psicanalista, traz a compreensão de que o descentramento do sujeito está nos efeitos do inconsciente no campo do saber. Colocando em tensionamento o cogito cartesiano como esse lugar da verdade. Lacan questiona a pretensa transparência da unidade do discurso do sujeito sobre o seu enunciado; o sujeito está sempre apoiado no desconhecimento daquele Outro que lhe traz o enunciado. Desconstruindo assim, Descartes, ao dizer que “penso onde não sou, portanto, sou onde não penso” (AMARAL, 2006, p. 26-35).

Residia em Freud, uma grande preocupação em não se afastar da sua formação médica inicial – talvez pela preocupação com a tal “validação científica”. No entanto, posteriormente, não deixa de lançar mão dos mitos para explicar as relações do indivíduo com a cultura, metamorfoseando assim, uma espécie de cultura externa que se entrelaça com o sujeito em sua realidade psíquica. Entrelaçando Édipo, Narciso, em sua teoria, vistos como uma espécie de força que domina a natureza e que de alguma forma, estão interligadas. Encontrando-se na contrapartida do potencial de hostilidade dos indivíduos em relação à cultura ou mesmo, na utilização da ciência tecnologia que acaba sendo direcionada para o aniquilamento da própria civilização. Levantando a questão de que “os sacrifícios funcionais” exigidos pelas civilizações produzem um eterno mal-estar. E onde a religião se apresenta talvez como uma técnica para conformar comportamentos (AMARAL, 2006, p. 26-35). Temas que falados em aula não se esgotariam aqui em uma única escrita.

CONSIDERAÇÕES

Aulas finalizadas. As discussões sobre Pós-modernidade não se esgotaram em aulas remotas densas, intensas e cansativas, devido ao uso do computador e da ausência da proximidade das pessoas. Didaticamente nosso curso se apresenta favorável. Mas falta o calor dos afetos, dos encontros para o café nos intervalos. Ao mesmo tempo, outras possibilidades criativas de pensar a educação são repensadas. Uma delas consiste em que aulas síncronas quando gravadas, permitem infinitos acessos aos conteúdos ministrados. Reassistir aulas, *graças* a educação tecnológica em tempos de pandemia, pode ser um ganho, diante de outras perdas. E nesse tempo atual onde a educação é tecida no caos do dia a dia desde a COVID-19, percebemos que não podemos deixar de viver a nossa experiência formativa. E não pela obrigatoriedade, mas pelo sentido e significado. Sentido próprio que cada estudante luta para resgatar nesse tempo sombrio.

E assim, diante da experiência da escrita e da leitura, vivenciadas a partir de Educação e Pós-modernidade. Dos diálogos com diferentes pessoas. Da conexão com os diversos saberes dos mestres e mestras, colegas e desconhecidos que na mesma sala virtual, abrem (ou não) suas câmeras e nem sabemos como são. Do olhar curioso sobre as culturas e epistemologias. Do exercício que se faz aqui em texto, é possível que algo se apresente e se conecte ao estudante. Em uma espécie de experiência de reconexão que apesar de carregar “esse caráter de vazio, de rearranjos, de intervalo, de imprevisibilidade” (LARROSA, 2002, p. 14) gerados pela pandemia, permite que novas escolhas de pesquisa possa sejam feitas, ou mesmo, que novos sentidos de aprendizagem aconteçam. Ainda que em viagens novas e ou inacabadas, mesmo que no exercício da aula à distância. E da reconstrução de muitos (re)posicionamentos do que acreditávamos ser impossíveis diante de processos educativos. No qual, em estranhamentos iniciais, agora mais adaptados ao ensino remoto, vamos tecendo frente aos nossos entrelaçamentos educacionais. Buscando, apesar das realidades tecnológicas certamente diferentes de cada estudante, reconexões com o desejo de saber e aprender, ainda que em tempos adversos. E que, apesar do afastamento da instituição física, não impede que novas aprendizagens continuem sendo experimentadas. E que novos (ou velhos) desejos de saber sejam retomados.

REFERÊNCIAS

ALVIM, F. Recalque: um percurso pela obra freudiana. *Única Cadernos Acadêmicos*, v. 3, n. 1(5).

AQUINO, JÚLIO; ALVES, TEREZA (org). Freud pensa a educação (Coleção biblioteca do professor), n.1. São Paulo, Ed. Segmento. In: LANJOQUIÈRE, L. Educação, religião e cientificismo; VOLTOLINI, R. Pensar é desejar; AMARAL, M. O limite da fronteira freudiana.

BERGAMINI, D. O pensamento geométrico dos gregos antigos. In: *As matemáticas*. RJ: Ed. José Olympio, 1969. DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril, 1973 (Coleção Pensadores).

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREUD, S. (1977). *A interpretação das afasias: Um estudo crítico*. (A. P. Ribeiro, trad.) Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1891.)

FREUD, S. *A História do movimento psicanalítico*, in *Edição Standard das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vl. XIV, Imago, RJ (1914).

FREUD, S. (1989a). *Algunas notas adicionales a la interpretación de los sueños en su conjunto*. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 19, pp. 123-140). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, S. (1989g). *Sobre psicoterapia*. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 7, pp. 243-258). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1905.)

FREUD, S. (1990f). *Tratamiento psíquico (tratamiento del alma)*. In S. Freud, *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 1, pp. 111-132). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1890).

FREUD, S. (1995). *Projeto de uma psicologia* (O. F. Gabbi Jr., trad.). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original escrito em 1895).

FREUD, S. (1980). *A dinâmica da transferência* (J. O. A. Abreu, Trad.). Em J. Salomão (Org.), *Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud* (Vol. XII, pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1912).

FOUCAULT, Michel. *Resposta à pergunta: que é o iluminismo?* In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud & Marx: theatrum philosophicum*. São Paulo: Princípio, 1997, pp. 13-42.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, p. 1-72.

JAHNEL, Claudia. O outro irracional: reflexão sobre a Reforma e a religião à luz da razão ocidental e suas contestações híbridas. In: Westhelle, Vítor; Zwetsch, Roberto W. (eds.), *Fides et ratio: temas na teologia e filosofia suscitados por Lutero e a Reforma do século XVI*. São Leopoldo: Sinodal; EST, 2017, p.220-243.

JUNIOR, Hilário Franco. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 26-27.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? In: _____. *Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. Ed. Petropolis: Vozes, 2010. p. 63-71.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 5ª Edição. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LATERZA, Léa Ferreira. O conceito de pessoa: o estado da questão entre os gregos. *Kriterion* [online]. 2011, vol. 52, n. 123.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. *Novos Ensaios*. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril, 1980 (Coleção Pensadores, volume XIX. LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 254-255.

LOCKE, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 2005.

LOFFREDO, Ana Maria. Parábolas freudianas: as narcísicas feridas e o arqueólogo. *J. psicanal.* [online]. 2006, vol. 39, n. 70, pp. 289-308.

MAY, R. (1999). *O homem à procura de si mesmo* (26ª ed.). Petrópolis: Vozes.

MEDEIROS, C; TEIXEIRA, A. O conceito de saber na obra de Freud: um estudo teórico. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*. Rio de Janeiro, 10(19), 103-121, nov. 2014 a abr. 2015.

MELO, R.; ROCHA, F. L. A Noção de Ruptura Epistemológica em Gaston Bachelard. *Revista Húmus*, v. 4, p. 13-20, 2014.

PLATÃO. *A República*. Tradução Carlos A. Nunes. 3.ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

SALDANHA, A. M. A importância social e simbólica do mito: da Antiguidade clássica ao estabelecimento da mitologia como ciência. *Téssera*, v. 1, n. 1, p. 43-57, 26 nov. 2018.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação: Suplementos aos quatro livros do primeiro tomo*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2015. t. 2.

SERBENA, C; RAFFAELLI, R. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. *Psicol. estud.* [online]. 2003, vol. 8, n. 1, pp.31-37.

SOLOMON, Andrew. O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão. 2.ed. São Paulo: Companhia das. Letras, 2014, p. 300.

VILLAS BOAS, A. S. ; PRADO, D.P. Ecos do medievo na contemporaneidade: desenvolvimento urbano e a construção da Igreja de Nossa Senhora do Carmo em Rio Grande. *Anais do X Seminário de História da Arte*, v. 1, p. 01, 2011.

A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DURANTE A PANDEMIA

Tiago Eurico de Lacerda⁷²

Raul Greco Junior⁷³

INTRODUÇÃO

A filosofia é mais que uma mera disciplina escolar, é uma prática voraz das reflexões acerca dos pensamentos e conhecimentos humanos. É uma ciência que utiliza quase todas as competências pessoais para encontrar respostas que o mundo, sozinho, não nos entregou. Diferentes autores tentaram definir o conceito de filosofia ao longo do tempo, mas não há um consenso pontual ou uma aceção exata do que é, fundamentalmente, a Filosofia. Porém, uma afirmação de Immanuel Kant em sua obra *Manual dos cursos de Lógica Geral* define, exatamente, como funciona a prática do saber filosófico “*Não se ensina filosofia; ensina-se a filosofar*”.

Partindo desse pressuposto, dedicamos nosso tempo a analisar as possibilidades do ensinar a filosofar utilizando tanto as ferramentas e metodologias mais modernas com que temos contato, quanto a tecnologia digital e as metodologias ativas, e tudo isso com uma variável importante que é a incursão histórica em que estamos inseridos, uma pandemia mortal que leva a reconfigurar toda a ideia de sociedade e educação. Ela surge no Brasil no primeiro trimestre de 2020 deixando-nos reféns de nossos próprios atos e impelidos a desenvolver soluções para problemas nunca antes vistos na educação nacional.

A prática da filosofia, que tanto necessita da interação humana e do debate, estava, praticamente, dificultada devido às condições a nós impostas, mas a criatividade e a vontade de continuar desenvolvendo o melhor do saber filosófico nos dignificou a perseverar na arte do **ensinar, do aprender e do**

⁷² Doutor em Filosofia (PUC-PR). Professor (UTFPR-LD e SEED-PR).
CV: <http://lattes.cnpq.br/0072233887197700>

⁷³ Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR). Professor do curso de extensão “Formação Docente Digital” (UTFPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/8447571087123317>

ressignificar a educação. Todo esse movimento pela busca de uma luz no final do túnel nos motivou a desenvolver novas práticas educacionais.

Nossa pesquisa busca contemplar uma área dentro do campo do ensino de filosofia que é a sua inserção no tecnológico e nas metodologias ativas, as quais podem ser compreendidas como um conjunto de processos amplos que têm como característica central a inclusão do estudante como agente protagonista e responsável pela sua aprendizagem. Essas metodologias facilitam o aprendizado, já que são impulsionadas pela superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir daquilo que os sujeitos já conhecem.

APRENDER E ENSINAR FILOSOFIA

Quando nos propomos a pensar o ensino de filosofia chegamos a uma questão propedêutica: o que é ensinar? Pressupõe-se que o ensinar se estabeleça numa relação dialógica com um interlocutor que está aprendendo algo e que ao mesmo tempo esse encontro é fruto de uma troca de experiência em que ambos podem tanto aprender quanto ensinar. O dicionário Houaiss apresenta o verbo ensinar como “passar conhecimentos teóricos ou práticos sobre (algo) [alguém]; tornar conhecido, familiar; mostrar com precisão; indicar” (2010, p. 300) um caminho. Quando sabemos bem o caminho que queremos trilhar, o objetivo se torna mais claro e o caminho se apresenta numa perspectiva metodológica mais comunicável.

Nessa perspectiva, podemos pensar a palavra método, não como uma técnica particular de pesquisa organizada, repetível para alcançar resultados válidos e universais, muito menos como um conjunto de regras e princípios normativos que regulam alguma atividade específica, mas, sim, como investigação, conforme a própria etimologia da palavra grega método⁷⁴, ou seja, uma pesquisa ou busca metódica de um tema ou análise de um problema. E é justamente essa atitude metódica que nos interessa na filosofia para se pensar os problemas filosóficos e como ensiná-los.

⁷⁴ Conforme o dicionário Etimológico da Língua portuguesa o verbo Método vem do grego: “*métodos*: caminho para chegar a um fim” (NASCENTES, 1955, p. 330).

Para ensinar precisamos da disciplina, ou seja, de uma ordem, organização dos pensamentos a fim de que nosso objeto de estudo não se confunda com objetos de outras ciências. É preciso que a especificidade da filosofia se faça presente no ato de ensiná-la. Mas, qual seria tal especificidade? Segundo Aspis e Gallo, “perguntando o que é a filosofia, buscando a especificidade desta disciplina, a resposta dada pelos pensadores franceses (Deleuze e Guattari) é a de que a filosofia é a *atividade de criação de conceitos*” (2009, p. 33). Ela é pensada assim, pois a ela cabe criar e não descobrir ou encontrar, ou seja, uma atividade criadora e o filósofo seria de acordo com essa perspectiva uma espécie de amigo do conceito.

Corroborando com nossa problematização sobre a identidade e atividade da Filosofia, Cerletti ressalta:

Quer consideremos que é possível construir uma “identidade” filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome de *esta* filosofia – e, de maneira correlata, como se o faz –, e isso é algo que não pode ser resolvido apenas didaticamente (2009, p. 12-13).

Quando dizemos que o que se ensina em nome da filosofia não pode ser resolvido apenas didaticamente, é porque agora, diferente do tempo de seu nascimento e desenvolvimento com grandes nomes da história, a filosofia faz parte de um plano de ensino institucionalizado que apresenta claramente o que pode ou não ser ensinado e para qual série. Assim, o “ensinar” está destituído da proposta de criação e, até mesmo, muitas vezes, de sua identidade, restando aos professores seguir um manual para uma atividade que exigiria, ao contrário, uma contínua criação, elaboração e reinterpretação de conceitos.

Esse é apenas um dos problemas que enfrentamos ao nos dispormos ao ensino da filosofia. Pois se a disciplina de filosofia institucionalizada não recorre aos recortes filosóficos de sua história para conhecê-los e interpretá-los no tempo hodierno, sobre qual assunto deverão tratar os professores? Como ensinar uma disciplina desvalorizada na formação básica brasileira com apenas uma aula semanal e, ainda mais, sem a necessidade de um profissional formado na área? Ou seja, a proposta geral institucionalizada é que tal conhecimento seja

aplicado por áreas, um bloco de humanas que, ao reunir vários conhecimentos específicos, segundo o nosso entendimento, os deixariam empobrecidos pela falta de explorar seus métodos, objetivos e conteúdos próprios.

Nesse cenário, alguns professores se perdem em metodologias que acreditam ser filosóficas em si e mantêm suas aulas configuradas em contínuos debates. Aspis e Gallo nos propõem a seguinte questão: “será que em uma aula como essa os alunos ‘produzem’ alguma coisa? Será que mesmo o professor ‘produz’? em uma aula como essa estaria garantida a atividade com conceitos?” (2009, p. 36). É preciso indagar o processo de ensinar para se verificar se pelo menos o acesso aos conceitos estão sendo alcançados.

Como realizar, entretanto, tal processo de ensinar? Talvez seja oportuna uma possibilidade de levar os estudantes a uma apropriação dos conceitos para que eles aprendam a ressignificá-los, ou como menciona Aspis e Gallo, “fazer sua desterritorialização de um plano e sua reterritorialização em outro plano” (2009, p. 39). Esse processo não se enquadraria em plágio, pois acabaria por se tornar um caminho, um método criativo, ou seja, trazer para o mundo do estudante os conceitos muitas vezes herméticos e os fazer pensar a partir de suas realidades, conduzindo-os a reinterpretar constantemente. É preciso instigar os estudantes a essa necessidade de reinterpretar o mundo para que se torne possível uma nova vida a partir de novas tábuas de valores, segundo as quais o homem é levado a criar e avaliar inclusive os valores impostos.

Portanto, instigar a interpretação é um processo de domínio e crescimento. Segundo Nietzsche, a própria “formação de um órgão é uma interpretação” (NIETZSCHE, 2008, p. 122; NF/FP-1885, 2 [148]). É preciso existir algo que queira crescer e faça isso através de interpretações. “Na verdade, a interpretação é ela mesma um meio de se assenhorar de alguma coisa. O processo orgânico pressupõe uma interpretação contínua” (NIETZSCHE, 2008, p. 122; NF/FP-1885, 2 [148]). Para Nietzsche “em todos os níveis do mundo orgânico existe espontaneidade, a apropriação ativa, a interpretação e a imposição de forma e significado” (GEMES; JANAWAY, 2005, p. 732-733). O que acontece no mundo orgânico é uma forma de interpretação de uma coisa por outra e não somente uma reprodução de ideias e conceitos como se fossem múmias. A questão da negação do tempo em analogia a uma negação do devir, tem proveniência

egípcia, por isso o egípcianismo dos filósofos consiste em seu ódio à ideia do devir. Por isso Nietzsche faz uma alusão às ideias-múmias⁷⁵, ou aos conceitos mumificados, aqueles que não se vislumbram em processos históricos, mas que permanecem sempre os mesmos.

Por isso, ensinar não é uma tarefa fácil, nem mesmo a definição do que seja a própria filosofia é clara, quanto mais a melhor forma de comunicá-la. Para Cerletti “haveria uma espécie de ‘senso comum’ constituído em torno do ensinar filosofia” (2009, p. 15). Até mesmo porque o senso comum acredita que para passar um saber basta ter algum conhecimento e comunicá-lo. Para isso, o aprendiz vai acumulando o conteúdo ofertado segundo o programa e ao final convencenamos que ele também sabe filosofia, mas não é tão simples assim. É possível comunicar por uma didática semelhante algum conteúdo, mas não necessariamente de forma filosófica com seu método próprio. Não podemos tratar o método filosófico como tratamos as outras ciências, com constatações empíricas, mas buscar uma compreensão racional dos princípios de toda a realidade.

O escopo da filosofia repousa no desejo de conhecer e contemplar a verdade, ou seja, filosofia está intrinsecamente ligada ao ato de filosofar, do fazer filosofia. Ambas deveriam caminhar sempre juntas. À medida em que ensino, faço acontecer o procedimento criativo de possibilitar ao outro uma fusão de mundos. De um lado as teorias filosóficas de seus respectivos autores e do outro nós, que não somos simples espectadores, mas protagonistas no sentido de recriação de tais teorias. O professor não é um repetidor, tampouco um comunicador de suas teorias específicas e forma de pensar a filosofia, mas um mediador do processo de pensar, criar conceitos diante das problemáticas filosóficas em geral. Assim, ele poderá ensinar tanto os clássicos, quanto a forma que eles puderam chegar ao conteúdo filosófico, ou seja, a metodologia de se fazer filosofia simplesmente filosofando sem perder o escopo do desejo constante de saber.

⁷⁵ “Vocês me perguntam o que é idiossincrasia nos filósofos?... Por exemplo, sua falta de sentido histórico, seu ódio à noção mesma do vir-a-ser, seu egípcismo. Eles acreditam fazer uma honra a uma coisa quando a des-historicizam, sub specie aeterni [sob a perspectiva da eternidade] — quando fazem dela uma múmia. Tudo o que os filósofos manejaram, por milênios, foram conceitos-múmias; nada realmente vivo saiu de suas mãos (NIETZSCHE, 2006; CI, *A “razão” na filosofia*, 1).

ENSINAR FILOSOFIA A PARTIR DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A Filosofia é o mais proveito dos campos do conhecimento que se tem documentado. Seus estudos são alicerces firmes para, basicamente, todas as demais áreas existentes. Encetada na antiguidade grega, ela acompanhou a história, tendo a dedicação ao pensamento como constituição de sua própria prática científica.

O saber filosófico torna-se, a partir daí, um elemento crucial para o ensino desta disciplina que necessita, antes de tudo, do discernimento e capacidade analítica dos indivíduos que se dispõem a instruir-se de tais informações. Contudo, o professor de Filosofia assume um protagonismo importantíssimo nesse entremeio. Ele é um dos indivíduos que têm a capacidade de auxiliar os educandos a se emanciparem intelectualmente, sendo possuidores de seu próprio fadário. Sabendo ainda que não somos donos da verdade, é perfeitamente possível investigar as mais diversas veridicidades existentes. E o docente quem auxiliará os estudantes a irem além, contrabalançando as diferenças e as capacidades.

Ensinar implica assumir um compromisso e uma responsabilidade muito grandes. Um bom docente será alguém que se situa à altura dessa responsabilidade e problematiza, sempre, que é o que ele ou ela realiza enquanto ensinante e, em nosso caso, que sentido há em fazê-lo sob a denominação “filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 09).

Uma coisa importante de se ter em mente é que não só a filosofia tem se desenvolvido, mas os métodos de ensinar também. O professor começa a se deparar com situações diversas, o que lhe coloca inúmeros novos problemas e que, para cada um, podemos ter incontáveis soluções. Cabe, sim, ao professor manter-se atualizado e aberto a novos contatos para o desenvolvimento da sua prática docente, principalmente nessa disciplina que sempre foi e ainda é a que mais quebra paradigmas durante sua própria existência.

Os métodos habituais, mais tradicionais, privilegiam a difusão de conhecimento tendo os educadores como fonte primária, mas isso tinha mais sentido em um tempo em que o acesso à informação era mais limitado. Com o advento da Internet e a ampla promoção de muitos cursos e materiais abertos, percebemos

que podemos aprender em absolutamente qualquer lugar, a qualquer hora do dia e com inúmeras pessoas de forma remota ou a distância.

Acompanhando essa evolução informativa e comunicacional temos diversas ferramentas ao nosso dispor para que possamos trazer à tona aulas de filosofia que não privilegiam apenas e tão somente os textos (ainda que muito importantes), mas, sobretudo, combinar equitativamente os temas, propondo desafios e, até mesmo, uma informação contextualizada. A metodologia começa a seguir os objetivos almejados neste tempo. Se desejamos alunos dotados de uma sinergia e proatividade, necessitamos desenvolver atividades que utilizem recursos atuais, em que eles tenham que adotar decisões pontuais e, depois, aferir as consequências, com aporte de um conteúdo relevante e que possa desenvolver a autonomia de pensamento no indivíduo, bem como sua criatividade. Nesse sentido, as metodologias ativas desenvolvem as astúcias criativas, privilegiam a inventividade e aguçam os sentidos.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (MORAN, 2018, p. 02).

As metodologias ativas associadas ao ensino de filosofia revolucionaram a forma e a relação ensino-aprendizagem existente, pois o discente não se coloca mais em um ponto passivo diante dos filósofos e de seus textos, mas busca um contato mais pessoal e vivencial de todo processo. O texto filosófico deixa de ser somente um material referencial para educação e o desenvolvimento do saber filosófico e se torna uma ferramenta para criação e interpretação de todo conhecimento.

Esses estratagemas pedagógicos podem ser utilizados de diversas formas possíveis, como a utilização da “sala de aula invertida”, também conhecida como *flipped classroom*, que pode ser utilizada como uma base para trabalhar com as obras e textos filosóficos. Esse método objetiva substituir grande parte das aulas expositivas por expansões da sala de aula em outros ecossistemas educacionais.

Assim o aluno pode ter contato com o conteúdo e algumas análises de forma antecipada, otimizando o tempo, tornando-o portador desse conhecimento prévio sobre o conteúdo e, deste modo, possa interagir com os companheiros de sala a fim de para realizar debates e propor novas óticas acerca dos temas. É importante lembrar que, a partir deste método, o aluno pode se beneficiar com uma melhor idealização expositiva da aula e com o emprego de incrementos variados, como vídeos, imagens, músicas, filmes e textos nos mais diversos formatos.

Podemos, também, trabalhar com a aprendizagem baseada em problemas, também chamada de *problem based learning*. Esse modelo objetiva fazer que os estudantes possam aprender através da busca de soluções de problemas propostos pelo professor de uma forma colaborativa. O professor pode oferecer um problema filosófico que tenham muitas variantes, isso irá estimular o educando a pesquisar e a amalgamar o máximo de conhecimento para essa resolução.

Ao incentivar esse método exploratório, muitas soluções irão surgir dentro de um contexto específico do saber filosófico, podendo usar da tecnologia ou qual outro recurso que possa ajudar na busca de respostas às indagações, ficando aparente o incentivo a competência de investigação e pesquisa, a reflexão diante dos temas e a inventividade diante de uma situação problema. O mais interessante é que tal metodologia pode ser aplicada a partir da realidade do estudante, o que o instigará ainda mais a pensar a vida e a filosofia a partir de suas próprias vivências proporcionando um aumento da própria flexibilidade cognitiva.

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2018, p. 03).

Em complemento, existe um excelente modelo adjacente ao método de aprendizagem baseado em problemas, que é a aprendizagem baseada em projetos, ou comumente chamada de *project based learning*. Da mesma forma que o método anterior, este tem por objetivo criar projetos em que haja o envolvimento de um ou mais estudantes diante de uma meta. A filosofia não permanece apenas e tão somente como disciplina teórica, mas como uma aplicação prática das ideias

estudadas. Nesse tipo de concepção temos um ponto importante a se pensar, a prática da autonomia e a busca pela própria emancipação durante o processo de desenvolvimento do projeto.

Seguindo ainda, temos a aprendizagem entre times, denominado de *team based learning*, que tem por escopo a concepção de grupos dentro da classe, seja de maneira presencial ou à distância. Esses grupos possibilitam que os próprios estudantes possam debater fortemente o tema filosófico proposto, desenvolvendo competências como o discernimento, a moderação, a coerência e a orientação. As formas interpretativas começam a surgir e o debate tende a promover o diálogo e o consenso, dando novas significações a temas de suma importância filosófica, tanto antigos quanto modernos.

O ensino de filosofia pode ser revolucionado e adaptado para as necessidades atuais e todas as inovações que temos vivido, porém é importante salientar que ainda o personagem responsável por esse comando sempre será o professor, responsável pela função de ensinar e que lançará mão das melhores e mais indicadas formas para transmitir o conhecimento, visando atingir com clareza os objetivos propostos e, primordialmente, a libertação por meio da autonomia e da reflexão.

Em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar. Um curso de filosofia poderá situar-se na filosofia ou desenvolver-se sobre a filosofia. Se nos remetemos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filo-sofia, o que ela indica é fundamentalmente uma relação (CERLETTI, 2009, p. 18).

A tecnologia surge para confirmar as metodologias ativas, pois todos os métodos que usamos precisam, necessariamente, seguir as finalidades pretendidas. Em momentos disruptivos como este que estamos vivendo (momento pandêmico), muitas soluções trazem alento e uma vontade imensa de continuar a desenvolver nosso saber filosófico. Porém, para isso, temos que ter uma visão mais ampla sobre alguns conhecimentos já desenvolvidos em nossa sociedade, bem como as evoluções desses conceitos, ou seja, temos que nos ater aos princípios do desenvolvimento e das necessidades, para só depois entrarmos

em um ciclo pretensiosamente epistemológico, em que o educador desenvolve seus processos em busca de objetivos preestabelecidos.

Fica claro que a diferença básica entre os dois métodos, tradicional e ativo, está na forma que esse indivíduo lida com as demandas sociais em que, possivelmente, vai se inserir ou será inserido tecnologicamente. Na filosofia, não há um simples adestramento para reprodução dos conceitos, mas um processo social em que interpretar e compreender textos filosóficos levam-no a refletir sobre o conteúdo e contexto neles contidos, deixando-o apto a adquirir novos aprendizados a partir de seu interesse, de suas leituras e de suas atividades.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 16).

Não obstante a exploração dos potenciais filosóficos, cinestésicos, lúdicos, integrativos e motivadores, as metodologias ativas e a tecnologia ainda podem gerar outras diversas competências escolares e sociais. Esta mistura que pode ser desenvolvida pode ir além do fato pedagógico e do saber filosófico, mas enveredar pelo fato social, perpassando a inclusão em momentos tortuosos de uma pandemia, inserindo os sujeitos em um contexto sociocultural que pode criar um novo ecossistema educacional baseado em suas experiências, em sua proatividade e sua reflexão.

FILOSOFIA E TECNOLOGIA: UM DESAFIO DIANTE DA COVID-19

A partir do primeiro quartel do ano de 2020, muitas coisas mudaram, principalmente em nossa cadeira acadêmica, posto que essa já vinha sendo acometida de ataques maliciosos e de desprestígios, os quais partiam, em especial, de grupos sociais e figuras políticas. Não bastasse o citado, ainda foi apunhalada por uma inesperada pandemia de um vírus mortal que nos afastou por inteiro do convívio e de experiências sociais tão necessárias e importantes para o trabalho e a vivência filosófica, impondo-nos uma condição diversa. Porém, nem tudo

estava perdido, era hora de colocar a mais antiga das competências humanas, a filosofia, frente a frente com a mais recente delas, a tecnologia.

Os melhores professores e professoras serão aqueles que possam ensinar em condições diversas, e não só porque terão que idear estratégias didáticas alternativas, mas também porque deverão ser capazes de repensar, no dia a dia, os próprios conhecimentos, sua relação com a filosofia e o marco em que pretendem ensiná-la. Trata-se, muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos (CERLETTI, 2009, p. 09).

Com essa acareação tivemos um encontro importante, não apenas do antigo com o novo, mas do importante com o necessariamente útil. A filosofia passa a ser trabalhada e desenvolvida de forma pontual por meio digital. Mas não seria o bastante desenvolver uma matéria extremamente envolvente e vivencial somente através das aulas remotas e exercícios estáticos, era preciso mais. Nesse ponto é que as metodologias ativas entraram em ação, unindo o saber filosófico e o transportando de maneira atrativa, prática e envolvente para o educando por meio dos recursos tecnológicos.

Para que esse processo aconteça da melhor maneira é preciso que o professor tenha uma expertise na arte de educar para a inclusão, pois sabemos que nem todos os estudantes possuem um acesso aos mais diversos meios tecnológicos para continuar sua formação, contudo, não é por isso que têm de ficar excluídos do processo educativo. Se o professor não tiver essa visão e postura de educador na criação dos processos educativos não adiantará novas práticas pedagógicas e metodológicas de inclusão, pois o processo se torna vazio de sentido. Nessa perspectiva Assmann nos orienta que os processos educacionais precisam: “reencantar a educação” e isso “significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (2012, p. 29), o que vai ao encontro desse nosso artigo que pretende ser um caminho para o ensino de filosofia como processo de criação dentro de uma perspectiva humanizadora. Usamos a tecnologia, mas lidamos com pessoas e precisamos ter em mente essa distinção.

Educadores precisam ter habilidade em despertar a vontade e a necessidade de seus educandos de aprender. Precisam transformar o aluno a ser um instigador, um descobridor e desbravador dos valores de seus conhecimentos. Que a cada descoberta vire uma maneira de transformá-las em novas ideias e opiniões, deste modo forma-se um ser crítico (TEDESCO; STRIEDER; LACERDA, 2019, p. 113).

E além da criticidade são necessários empatia e valores, pois são predicativos como esses que nos possibilitam enfrentar uma pandemia sem que estivéssemos preparados para tal e desempenhar o melhor dos papéis possíveis diante do inesperado. A tecnologia, apesar de estar ao alcance de muitas escolas, ainda não é a realidade geral. Isso é uma coisa difícil de assimilar, pois ainda no século XXI há professores que não sabem sequer manusear um celular com uma conta de e-mail. Não podemos dizer que são culpados, pois são de outras épocas, todavia precisam entender que acompanhar a evolução da sociedade conectada em rede, qual a que ora vivemos, é mais que necessário, é urgente.

A forma que o professor utiliza para chegar aos estudantes é secundária quando pensamos na eficácia de uma relação harmoniosa e motivadora para os estudos. Como motivar um estudante quando ele está em casa, muitas vezes em situação vulnerável, seja pelo desemprego dos pais, ou pela necessidade de enfrentar o medo da pandemia e, também, precisar sair para trabalhar? Alguns inclusive o fazem no mesmo horário da aula. Falta, portanto, uma orientação mais próxima e a distância da escola e do professor possibilita uma distância, também, do estudante em relação ao mundo escolar.

Um novo conteúdo curricular tem urgência em pervagar todas as atividades pedagógicas e educacionais. É preciso estar aberto para as coisas novas e iniciar-se no mundo da criatividade. O mundo profissional, para além da ótica empregatícia, perfila-se como impostergável no atual contexto de desemprego em massa (STRIEDER, 2002, p. 271).

Com isso, a tecnologia desenvolve um papel precípuo na sociedade e nas escolas, não somente para organizar a questão burocrática da secretaria, mas deve ser inserida na vida acadêmica paulatinamente, tanto para os estudantes, quanto para os professores que, muitas vezes, são os destinatários que recebem

os maiores impactos dessa novidade do mundo virtual. Em grande e majoritária parte, no campo da instrução tecnológica, deparamo-nos com pesquisas e dissertações que consideram os fins do processo acerca das inovações e o que essas competências digitais podem nos proporcionar, bem como os intercâmbios educativos que despontam a função do docente e do educando nesse conjunto digital que somos impelidos a fazer parte.

Trabalhos acerca desse ecossistema tecnológico, por diversas vezes focam não apenas no que constitui a educação remota, como, também, no conflito entre os indivíduos que não partilham desses instrumentos. As apreensões com a falta de acesso tecnológico, que até se mostra democratizado, deram lugar a ansiedades com o absoluto desconhecimento sobre a digitalidade ou pela abnegação pedagógica por parte de muitos protagonistas do universo da informação profícua, ou seja, as aflições giram em torno das capacidades imprescindíveis para trafegar com sucesso no panorama digital em constante mutação.

O potencial em evolução e expansão de novas e emergentes tecnologias de informação, instrução e comunicação e ferramentas digitais exigem que comecemos a pensar nos princípios morais, a fim de estimarmos valores, e não somente nos fins desse processo. A moral e ética devem fundamentar esses procedimentos, visando que o indivíduo consiga alcançar um patamar de autonomia e liberdade, pois poderá distinguir as informações certas e erradas por si só, dentro de um ambiente que qualquer coisa pode ser disseminada (GRECO; LACERDA; DUTRA, 2019, p. 212).

A inserção tecnológica torna-se um processo significativo na escola quando consegue envolver a comunidade em geral, portanto é democrático, contudo, para que esse uso das tecnologias seja feito de forma mais acessível precisa envolver pais e comunidade em geral. Durante a educação remota devido à Covid-19, toda a comunidade escolar enfrentou uma grande crise para alinhar a continuidade dos estudos. Faltou um projeto tecnológico democrático, pois muitos ficaram de fora. Por isso, a tecnologia deve ser uma ponte para o acesso e inclusão de todos, para o maravilhamento filosófico que possibilita o surgimento da valorização das novidades, de tornar os processos familiares, próximos, comuns e não privilégios de poucos.

Essas inovações digitais, além de construírem novas relações sociais, consentem a difusão de informações em larga escala e botam em voga o imperativo de encarar esse modo de variedade de culturas. Essas tecnologias permitem, também, a conexão de variadas atitudes enunciativas (verbal, visual e auditiva) em um único lugar, na tela do seu gadget. Surgindo, assim, um novo fato, a pesquisa digital, que coloca desafios e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem da descoberta como prática socioeducacional. (GRECO; LACERDA; DUTRA, 2019, p. 220).

Corroborando com essa ideia, Tedesco, Strieder e Lacerda apontam que “as aulas tornam-se dinâmicas quando se aprende como usar as tecnologias. Alguns professores temem ser substituídos pelas tecnologias, em outros casos falta a estrutura e acesso” (2019, p. 124), mas o medo de utilizá-las não pode ser maior que o benefício que elas, com equilíbrio, humanidade e inclusão, podem proporcionar, principalmente em uma época em que a educação remota se tornou um padrão, mesmo que temporário, mas um padrão que ou se enfrenta, ou se é derrotado pelos seus desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo vimos a importância que a filosofia exerce na vida acadêmica e pessoal, tanto dos estudantes, quanto dos professores, por isso ensiná-la deve ser uma tarefa que envolva, ao mesmo tempo, a criatividade, pois parte de sua especificidade consiste na criação de conceitos e em tratar temas relacionados à história da filosofia a partir da realidade dos lugares em que estamos inseridos. Com isso, é relevante que o professor tenha consciência de sua formação docente para se localizar em uma sociedade virtual e aprender a utilizar as metodologias ativas para fomentar uma formação atrativa, criativa e inclusiva aos estudantes.

Durante a pandemia da Covid-19 muitos se viram diante de um desafio hercúleo que foi a educação remota, ao ser estabelecida como uma alternativa para que as aulas não ficassem congeladas, mas esse processo não aconteceu do dia para a noite e, ainda hoje, deixa marcas na educação que não foi preparada para trabalhar com as tecnologias, ou porque não sabem, ou numa situação pior, porque não possuem acesso. Diante disso, foi preciso uma reflexão para

situar que as metodologias ativas não eram exclusividade das tecnologias, mas se constituem como procedimentos criativos que podem auxiliar os professores a motivarem seus estudantes e os aproximam da realidade filosófica.

Por isso nosso artigo trouxe autores e reflexões que fazem parte desse novo mundo e paradigmas hoje vivenciados, a fim de elucidar uma educação empática e humanizadora a partir de novas formas de se pensar a tradição filosófica, agora, no entanto, engajada aos movimentos hodiernos e à sociedade em rede que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GEMES, Ken; JANAWAY, Christopher. **Naturalism and Value in Nietzsche**. *In.*: Philosophy and Phenomenological Research. v. LXXI, n. 3, November, 2005.

GRECO, Raul; LACERDA, Tiago Eurico de; DUTRA, Alessandra. O letramento digital e a inclusão tecnológica como um processo de conquista do esclarecimento em Kant *In*: **Letramento e Ensino: sujeitos, conhecimentos e significações sociais**. Maringá: Editora Vox Littera, 2020.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2020. Educação transformadora – José Moran – Escola de Comunicações e Artes – USP. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 junho de 2021.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1955.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Crepúsculo dos Ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Fragmentos Póstumos**. Volumen IV (1885-1889). Edición española dirigida por Diego Sanches Meca. Traducción, introducción y notas de Juan Luis Vermal y Juan B. Llinhares. 2. ed. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.), 2008.

STRIEDER, Roque. Educação e Humanização: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002.

TEDESCO, Anderson Luiz; STRIEDER, Roque; LACERDA, Tiago Eurico de. **Educação Humanizadora e os usos das tecnologias**. In.: **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, jul/dez de 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5519>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

TIAGO EURICO DE LACERDA

Professor do Magistério superior (substituto) do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais da UTFPR e professor de Filosofia do Quadro Próprio do Magistério da SEED-PR. Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Bacharel em Filosofia pela Faculdade Vicentina (FAVI), licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Pedagogia pelo Centro Universitário UNIFAVENI. Atualmente é graduando em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Tem experiência na área de filosofia e educação com ênfase em Fundamentos da Ética, História da Educação, História da Filosofia Moderna e Contemporânea, Filosofia do Direito, Ciência Política, Hermenêutica, Ciências da Religião e Filosofia da Educação.

Contato: tiago.lacerda@escola.pr.gov.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0072233887197700>

RAUL GRECO JUNIOR

Professor do curso de extensão “Formação Docente Digital” da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e diretor pedagógico da empresa Sekhel Educa. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras: Português/Inglês pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), Licenciatura em Letras - Italiano pela Universidade de São Paulo (USP), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Licenciatura em Filosofia - Centro Universitário Claretiano, tecnólogo em Marketing pelo Centro Universitário Senac (SENAC-SP) e Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente é mestrando em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade de Lisboa, em Portugal. Tem experiência na área de Ensino, Letras e Filosofia com ênfase em Tecnologia da Educação, Filosofia das Ciências, Filosofia Política, Linguística, Educação e Tecnologias Digitais, Tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e Metodologias Ativas para Educação.

Contato: raulgreco@rwgreco.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8447571087123317>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 20, 29-31, 34, 77-78, 80-81, 83, 131

alunos 5, 8, 13-34, 53-54, 59, 61, 75, 77-80, 83, 103-104, 125-126, 128-135, 137-143, 161, 164-165, 168, 170-175, 177-179, 183-189, 192, 208, 212-213, 221, 224, 226, 228, 233, 236, 242-243, 263, 271, 274

alunos surdos 5, 8, 13-14, 18, 20-23

aprender 8, 40, 47-48, 61, 77, 79, 99, 102-103, 108, 112, 114, 116, 119, 125, 130, 148-149, 156, 161-164, 173-174, 179-182, 185, 188, 192-196, 204, 206-207, 257-258, 264, 268-269, 274-275, 277, 279, 281

atividades lúdicas 7, 10, 148, 167, 175, 178-179, 184, 188

B

brasil 14-16, 20-21, 29, 31, 36, 38, 49, 51, 56, 62, 74-77, 81-83, 85-87, 89-90, 92-93, 96-97, 125-127, 132-133, 140-142, 154, 157-159, 165-166, 176, 180, 193-194, 204-206, 212, 221, 223-224, 230, 232, 236, 238, 243-249, 252-254, 268

C

cardiologia 5, 11, 221-222, 224-228

comunicação popular 6, 9, 85-86, 88, 90, 92-94, 96-97

coronavírus 9, 13, 18, 20, 25, 36, 38, 49, 51, 53, 74, 98, 102, 115, 125, 133, 140, 142, 156-157, 163, 165-166, 192, 198, 228, 235, 242, 245-247, 249, 251-254

covid-19 5-6, 8, 11-13, 19, 21-25, 32-37, 53, 74-75, 82-83, 85-86, 117, 125-127, 131-134, 137, 140, 142, 151, 153, 156-158, 160, 165-167, 181, 207, 212, 218, 221-222, 229-235, 237-247, 252-255, 257, 264, 277, 280-281

D

desafio 21, 43, 46-47, 53, 80, 115, 124, 190, 192-193, 202, 221, 227, 277, 281

dimensão social 28

diretrizes curriculares 49, 81

discentes 7, 10, 54, 76-77, 95, 100, 103-104, 106-107, 110, 121, 133, 136, 155-156, 172, 179, 186-189, 193, 223-225, 228, 236, 255-256

docentes 9, 32-33, 46, 48, 54, 57, 60, 76, 95, 98-99, 101, 103, 105, 107-108, 110, 113-114, 119, 130, 132-133, 142, 158, 173, 181, 189, 193, 198, 236, 255

E

educação a distância 5, 9, 34, 39, 52-53, 62, 64, 161

educação inclusiva 8, 14-16, 21-23, 31, 77, 81, 130, 132

educação infantil 5, 8, 38-41, 45, 47, 49, 51-52, 54-56, 61-62, 190

educação pública 6, 9, 20, 55, 82, 98, 126, 236

educação remota 6, 8-9, 20, 30, 34, 85, 91, 95, 126, 134, 192, 227, 255, 280-281

empreendedor 148, 154

emprego formal 6, 11, 245

empresa 145, 148-149, 152-154, 245

engenharia 29

ensinar 6, 8-9, 11, 59-61, 98-99, 102-103, 108, 112, 114, 134, 144, 149, 156, 161-164, 166, 172-173, 180-182, 192-193, 195-196, 204-207, 232, 234-236, 244, 268-273, 276-278, 282

ensino híbrido 10, 159, 168

ensino remoto 5-10, 13-14, 18-30, 33-34, 39-40, 46, 51-52, 54-57, 59, 61, 63, 73, 75-76, 80, 83, 86, 95-97, 101, 106, 110, 113, 115-120, 124-126, 130, 133-142, 144, 148-150, 153, 155-156, 158, 160-162, 166, 187, 192-193, 222, 226, 232, 235-236, 238, 244, 264

estágio supervisionado 6, 9, 113, 119-120, 124-125, 181

F

filosofia 12, 155, 213, 260-261, 263, 265-266, 268-270, 272-278, 281-282

G

gamificação 7, 10, 177, 179, 182-183, 189

geografia 7, 10-11, 29, 31, 35, 74, 83, 155, 167-168, 171-175, 179-181, 232-238, 243-244, 246, 253

I

inclusão 6, 9-10, 14, 16-17, 20-23, 26, 29-31, 34, 36, 62, 76, 78-79, 82, 84, 88, 126, 143, 182-183, 269, 277-278, 280-282

internet 30-31, 35, 54, 60, 73, 76, 80, 87, 93-94, 102, 106, 120, 125, 134, 136-137, 139-141, 164-165, 186, 189, 192, 195, 258, 273

isolamento 5, 8, 13, 17-18, 20-21, 24, 28, 39, 48, 75, 115, 126-127, 133, 157, 235, 249, 251-252, 257

L

língua portuguesa 6-7, 9, 11, 98-99, 102-103, 105, 108-111, 181, 191, 193, 195-198, 203-204, 269, 282

M

metodologias ativas 10, 12, 64, 132, 162, 168, 173, 183, 189, 268-269, 273-274, 276-278, 281-282

microlearning 7, 11, 191, 193-201, 203-205

movimentos sociais 6, 9, 85-86, 91-92, 95, 160

N

neuroeducação 5, 11, 207-208, 211, 213, 218-219

O

oms 13, 18, 23, 74-75, 83, 115, 126, 158, 166-167, 245-246, 253-254

P

pandemia 5-9, 11-14, 18-27, 30-33, 35-36, 38, 40-41, 43, 46-49, 52-53, 60-63, 71, 73-76, 78, 80, 82-86, 91, 98, 102, 115, 117, 122, 125, 127, 132-134, 137, 139-142, 151, 153, 156, 158-161, 163, 165-167, 169-170, 173-174, 180-181, 192, 198, 205, 207, 218, 221, 226-229, 232, 235-238, 240, 242-253, 255, 257-258, 264, 268, 277, 279, 281

pedagogia 15, 26, 29, 32, 34, 39, 43, 62, 87, 96, 125, 135, 137-138, 162-163, 165, 180-181, 207, 261-262

peças com deficiência 14-17, 76-77, 79, 81-82, 129

planejamento 24, 27, 33, 38-39, 53, 78, 100-102, 106-107, 112, 115-117, 119-121, 147, 170, 194, 204, 232, 234, 242

professores 5, 8, 19, 22, 24-33, 40, 45, 51-52, 54, 59, 61, 71, 75, 78, 81, 84, 88, 106, 113-115, 118-119, 121, 125-127, 129-132, 134, 136-137, 139, 141-142, 155-156, 158-164, 166-168, 173, 177, 180, 183, 219, 223, 225-227, 232-235, 238, 242, 261, 263, 270-271, 278-279, 281-282

psicologia 5, 11, 35, 74, 81, 83, 154, 207-208, 210, 213, 217-220, 261, 265, 267

R

redes sociais 19, 31, 90, 93, 131, 150, 171, 186, 202, 226-227, 235

ressignificar 8, 103, 192, 269

S

saber 7, 11, 60, 101, 103-104, 106-107, 112-114, 119, 130, 134, 141, 197, 200, 210, 213, 240, 255-264, 266, 268, 272-278

sars-cov-2 13, 20, 23, 34, 74, 115, 156, 245

socialização 26-27, 29, 33, 127, 150, 156

T

tecnologia 26-27, 29-32, 34, 42, 73, 125, 131, 134, 149, 236, 254, 256, 263, 268, 275-280

tecnologias digitais 6, 10, 24, 26, 33, 133-136, 140-141

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br