



INSTITUTO FEDERAL  
Rio Grande do Sul

# DIÁLOGOS INSURGENTES DURANTE A PANDEMIA

Educação, Diversidades e Interseccionalidades

Liliane Madruga Prestes  
Clarissa de Godoy Menezes  
Julian Silveira Diogo de  
Ávila Fontoura  
Organizadores



Liliane Madruga Prestes  
Clarissa de Godoy Menezes  
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura  
*Organizadores*

***DIÁLOGOS INSURGENTES  
DURANTE A PANDEMIA:  
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E  
INTERSECCIONALIDADES***

São Paulo  
Pragmatha  
2021

Pragmatha Editora  
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze  
Identidade Visual: Pragmatha  
Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Tainá Gewehr Wirth  
Diagramação: Luccas Pozzada  
Copyright: dos Organizadores

Todos os direitos reservados

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D536 Diálogos insurgentes durante a pandemia : educação, diversidade e interseccionalidades [recurso eletrônico] / Liliane Madruga Prestes, Clarissa de Godoy Menezes, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura (Organizadores) -- São Paulo, SP : Pragmatha, 2021.

1 arquivo em PDF (456 p.)

ISBN 978-65-86734-37-9

1. Educação. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Direitos humanos. I. Prestes, Liliane Madruga, org. II. Menezes, Clarissa de Godoy, org. III. Fontoura, Julian Silveira de Ávila, org.

CDU(online): 37

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

## **Sumário**

Movimentos reflexivos no entendimento de uma nova realidade / 9

*Liliane Madruga Prestes, Clarissa de Godoy*

*Menezes e Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura*

### **Parte I:**

#### **Educação em Tempos de Pandemia**

Precarização e emergência da escola em tempos pandêmicos - (Estado Neoliberal x Cidadão) / 20

*Alessandro Varela dos Santos*

A intensificação das desigualdades educacionais no período da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas do Rio Grande do Sul / 42

*Aline Aparecida Martini Alves, Rodrigo Manoel Dias da Silva e Taiana Valencio da Silva*

Desigualdades escolares na pandemia: Apontamentos sobre estatísticas educacionais (2020) / 59

*Deise Andreia Enzweiler*

Relações do desenvolvimento socioemocional de crianças e os desafios diários num contexto de isolamento social - A pandemia do Covid-19 / 79

*Ana Carolina Brandão Verissimo e*

*Lorena Machado do Nascimento*

A qualidade social da educação: Um debate necessário em tempos de pandemia / 96

*Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura*

Apoio pedagógico na graduação em tempos de pandemia: Monitoria e mediação de aprendizagem no UNISBA (Bahia) / 117

*Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado e*

*Mônica Celestino*

Vivências na educação em pandemia / 139

*Kisis da Silva Ávila Fontoura*

## **Parte II:**

### **O Trabalho Pedagógico em Tempos de Pandemia**

Educação superior em tempos de pandemia:

Um relato de experiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / 146

*Caroline Tavares de Souza Clesar, Rochele daSilva*

*Santaiana, Débora Vom Endt e Percila Silveira de Almeida*

Estágio supervisionado em gestão educacional no curso de pedagogia: Tensões e possibilidades / 171

*Paola Andressa Scortegagna, Cristiane Aparecida*

*Woytichoski e Elismara Zaias Kailer*

O ser docente e a motivação para o trabalho docente  
em tempos de pandemia / 185

*Ana Carolina Brandão Verissimo, Caroline Tavares de Souza  
Clesar e Lorena Machado do Nascimento*

Desafios educacionais em tempos de pandemia:  
Dinâmicas e possibilidades de aprendizagens / 209

*Izabel Cristina Durlí Menin, Marcos Villela Pereira, Giovana  
Fernanda Justino Bruschi e Alam de Oliveira Casartelli*

O dever de aprender com as crianças:  
Um encontro de aprendizagens, autonomias e a  
liberdade de dizer a sua palavra / 224

*Bruno Gabriel Gomes Cardoso*

Práticas pedagógicas e os desafios da educação  
em tempo de pandemia / 242

*Paulo Sergio Rodrigues de Paula, Tatiana Mascarenhas  
Nasser Aragone, Eva Borges dos Santos e Érica Andréia  
Cortez Monteiro*

O lúdico intrínseco: Prática pedagógica na educação  
infantil em tempos de pandemia da Covid-19 / 256

*Samilla Carla Bezerra, Cecilio Argolo Junior, Francisco  
Josivan Ferro Ferreira, Denise Boff, Roberto Santos Júnior e  
Liliane Amaral Janguie Bezerra Diniz*

Gincana pedagógica: Uma estratégia para manutenção de  
vínculos em meio à pandemia junto a estudantes mais do  
que especiais / 279

*Cassiano Noimann Leal e Mônica Josiane Goulart Soares*

Festa da matemática – Mulheres na ciência:  
A narrativa de uma experiência transdisciplinar no  
ensino remoto emergencial da Escola Municipal  
Ensino Fundamental Saint’Hilaire / 288  
*Aline de Souza Dias, Camilla de Mattos Montenegro,  
Jaqueline Gomes Nunes, Karen Maria Jung Valk e  
Maria Gabriela Pires de Souza*

O fazer pedagógico no contexto da pandemia:  
Possibilidades na articulação dos saberes / 306  
*Helen Rodrigues Soares e Nicolas Rosa*

O YouTube e um garoto “Edutuber” em tempos de  
pandemia / 312  
*Inajara Piedade da Silva e Juliana Nonohay*

Educação popular em épocas de pandemia:  
A experiência do cursinho Minervino de Oliveira / 325  
*Rafael Cerva Melo, Caroline Nectoux Culau e Robson  
Gawlinski Cunha*

### **Parte III**

#### **Diversidades, Vulnerabilidades e Interseccionalidades em Tempos de Pandemia**

Já era isolamento antes de ser / 341  
*Bru Segovia*

Maternidade e vida acadêmica: Memórias, trajetórias e  
pandemia / 343  
*Michelle Arype Girardi Lorenzetti*

Coronavírus e a crise da violência doméstica  
contra as mulheres / 356  
*Sabrina Chapuis de Andrade*

Educar sobre o precipício: Angústia, desigualdade e novas  
rotinas de aprendizagem no contexto pandêmico / 384  
*Alef de Oliveira Lima*

O Impacto do Covid-19 nas associações e cooperativas  
de catadoras e catadores de materiais recicláveis  
de Porto Alegre – RS / 384  
*Alexandro Cardoso*

A Inserção de assistentes sociais em grupo de estudos  
e pesquisas: estratégias de aproximação da realidade  
social durante a pandemia / 403  
*Eduarda Bernardo Nunes e Lucinéia Rodrigues*

Entre o(s) nó(s) que não cabe(m) e a parte que  
transborda: Problematizando a relação entre  
educação física e gênero / 419  
*Jesiane Lutz de Carvalho e Denis William Gripa*

Circuito Diversifica no IFRS Campus Sertão / 438  
*Ana Laura Tomasi, Deise Caldart Roscioli, Eduarda Segatti  
Tres, Gabriele Albuquerque Silva, Maríndia Zeni, Naiara  
Migon, Natália Uriarte Fauro, Oscar Santos, Renata  
Zamban e Vanessa Carla Neckel*



# MOVIMENTOS REFLEXIVOS NO ENTENDIMENTO DE UMA NOVA REALIDADE

## **Introdução**

No ano de 2021 completamos o centenário de Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira e, para o qual o diálogo é imprescindível em todos os contextos, incluindo no campo da educação. Neste cenário, ao propormos a escrita coletiva da presente obra nos reportamos a bell Hocks (2013), entusiasta no estudo das obras de Paulo Freire, a qual salienta a importância do diálogo como estratégia de resistência e luta em prol da defesa da educação a partir do engajamento coletivo. A prática do diálogo é um dos meios mais simples que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (p. 174).

Todavia, o contexto da pandemia da COVID-19 e, consequentemente, o distanciamento social, nos convoca a intensificarmos a escuta de vozes de uma parcela significativa de nossa sociedade que têm sido silenciadas e/ou negligenciadas em todas as instâncias. Este coro de vozes representa um contingente cada vez maior de pessoas que têm negado o acesso

a direitos fundamentais (como educação, alimentação e saúde) e que, na atualidade, sofrem ainda mais com os impactos do acirramento das desigualdades sociais e retrocessos nas políticas públicas. Diante do acima exposto, no cenário atual, enquanto instituição educativa mais do que nunca somos convocados/as a ampliarmos nossa atuação junto às comunidades respeitando e valorizando o lugar de fala e o protagonismo individual e coletivo. Ao atuarmos a partir do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão reafirmamos o compromisso social, ético e político institucional na consolidação de políticas de ações afirmativas que promovam a garantia da educação pública enquanto direito fundamental e propulsor para a conquista dos demais.

Portanto, a fim de prosseguirmos com o trabalho realizado com a obra *Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans) formadora* onde evocamos diferentes vozes emergentes no contexto da pandemia do novo coronavírus SARS-CoV-2, ilustrando os impactos produzidos em diferentes realidades não apenas educacionais, mas em situações da vida cotidiana dos sujeitos; temos a obra *Diálogos insurgentes durante a pandemia: educação, diversidades e interseccionalidades* que se situa diretamente no contexto pandêmico, não como expectativa, mas como uma realidade materializada nas diferentes formas da tessitura social, que se desdobram não apenas em manifestações diversas, mas também contestadoras de uma visão pretensamente universal de mundo e de questões na interface educação, diversidade e interseccionalidade.

Com base em tais premissas, a obra aqui apresentada resulta de ações articuladas entre diferentes protagonistas que atuam em diversos contextos escolares e não-escolares, nos quais desenvolveram diversas estratégias para enfrentar os desafios decorrentes do distanciamento social. Tais relatos integram a presente obra, cujo objetivo é compartilharmos aprendiza-

gens e visibilizarmos tais iniciativas, subsidiando e inspirando a realização de outras tantas. A organização da obra é uma iniciativa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre (NEPGS/IFRS - Porto Alegre), que mobilizou suas redes de colaboração para a escrita dos capítulos. Portanto, no conjunto desta obra temos a presença de pesquisadores, estudantes e extensionistas de diversas instituições, além de membros da comunidade, como representantes de grupos populares, de movimentos sociais e de organizações do campo da cultura.

A prontidão de sua adesão e a qualidade das produções enviadas foram fundamentais para que pudéssemos concretizar este projeto. A todos e a todos nosso profundo reconhecimento, respeito e agradecimento. O formato dos textos é variado, refletindo a diversidade de autores/as. O financiamento desta publicação foi viabilizado com recursos públicos disponibilizados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS através do Edital nº 09/2021 (Auxílio à publicação de produtos bibliográficos). O IFRS possui na sua gênese um compromisso histórico e ético-político na oferta da educação profissional pública, gratuita e de excelência a partir dos princípios da justiça e inclusão social, combate às desigualdades estruturais e a emancipação dos sujeitos na perspectiva da política pública educacional.

Temos dessa forma o compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Em consonância com as Políticas de Ações Afirmativas do IFRS, o NEPGS busca fomentar o debate em torno de temáticas relacionados aos direitos humanos na sua interface com o papel da institucional na promoção da educação para a diversidade (social, econômica,

geográfica e cultural), a partir da noção de política pública presente na sua constituição. Assim, reforçamos a importância do debate sobre as temáticas aqui apresentadas nos mais variados contextos, espaços e formas. Como resultado de tal esforço coletivo, esta obra possui ao todo 27 (vinte e sete) textos, entre relatos de experiências, reflexões, artigos e ensaios, divididos em 3 (três) partes:

A Parte I: Educação em Tempos de Pandemia é composta por 7 (sete) produções textuais cujas temáticas incluem debates em torno da escola e do próprio processo educativo frente às demandas trazidas com o novo coronavírus. O artigo Precarização e Emergência da Escola em Tempos Pandêmicos – (Estado Neoliberal X Cidadão) traz para o debate os movimentos dos impactos da covid-19 como mais um elemento da precarização do trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar, pelo olhar da relação entre o Estado Neoliberal e o Cidadão. Em A Intensificação das Desigualdades Educacionais no Período da Pandemia de Covid 19 nas Escolas Públicas do Rio Grande do Sul desvela o abismo educacional que está presente junto a educação pública a partir do olhar das desigualdades sociais estruturais, potencializadas pelo momento particular que estamos vivendo. Pela análise de dados estatísticos, temos o artigo Desigualdades Escolares na Pandemia: Apontamentos sobre Estatísticas Educacionais (2020), a problematização do agravamento das desigualdades educacionais a partir do Censo Escolar 2020 e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (Painel TIC COVID-19).

Os debates sobre os impactos da pandemia junto ao desenvolvimento educacional para além do currículo oficial também são problematizados na obra a partir do artigo Relações do Desenvolvimento Socioemocional de Crianças e os Desafios Diários num Contexto de Isolamento Social – A Pandemia do Covid-19, onde o desenvolvimento das socioemocionais estão cada vez mais em voga no cenário dos limites das aulas

presenciais e a pujança do Ensino Remoto. Em *A Qualidade Social da Educação: Um Debate Necessário em Contexto de Pandemia da Educação Básica à Educação Superior* temos a discussão do conceito de qualidade social da educação como importante elemento no debate sobre a expectativa da qualidade educacional oferecida no contexto da pandemia do novo coronavírus.

No cenário de transformações e incertezas o apoio educacional é fundamental como estratégia institucional de minimização dos impactos da pandemia sobre os estudantes, essa discussão é trazida com o artigo *Apoio Pedagógico na Graduação em Tempos de Pandemia: Monitoria e Mediação de Aprendizagem no Unisba (Bahia)*. Finalizando essa seção, no texto *Vivências na Educação em Pandemia* encontramos uma reflexão sobre o complexo contexto pandêmico em sua relação com a vida prática e material das pessoas e a própria prática educativa, destacando os movimentos dialéticos que circundam este momento tão particular que estamos passando.

Na Parte II: *O Trabalho Pedagógico em Tempos de Pandemia* temos um conjunto de 12 (doze) produções compostas por relatos de experiências educacionais desenvolvidas em diferentes contextos e abordando diversas áreas de conhecimento. O artigo *Educação Superior em Tempos de Pandemia: Um Relato de Experiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* explicita uma experiência universitária junto a um conjunto de ações desenvolvidas no interior da instituição na elaboração de cenários e o retorno no Ensino Remoto Emergencial. Com relação aos desafios imperativos à docência no contexto pandêmico temos o manuscrito *Estágio Supervisionado em Gestão Educacional no curso de Pedagogia: Tensões e Possibilidades*, traz para o debate a (re)significação do processo formativo dos acadêmicos do Curso de Pedagogia presencial, da Universidade Estadual de Ponta Grossa no

cenário das atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I de maneira remota.

Em *O ser docente e a Motivação para o Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, as autoras apresentam um recorte de pesquisa cujo foco foi investigar quais os significados atribuídos a “ser docente” e “trabalho docente”, sendo apresentada reflexões baseadas no comparativo o período anterior e o momento atual da pandemia. O artigo *Desafios Educacionais em Tempos de Pandemia: Dinâmicas e Possibilidades de Aprendizagens* aborda as estratégias e desafios enfrentados pela gestão educacional diante do cenário da pandemia. Para tanto, apresenta reflexões produzidas a partir da escuta de gestores/as escolares e comunidade escolar da rede municipal de Educação Básica de um município do interior do Rio Grande do Sul. Na sequência, o artigo *O Dever de Aprender com as Crianças: Um Encontro de Aprendizências, Autonomias e a Liberdade de Dizer a sua Palavra* nos proporciona um mergulho no universo das infâncias a partir de uma escuta sensível e comprometida com a garantia de direitos e, em especial, em tempos de distanciamento social. Nesta mesma seara de debates acerca das infâncias contemporâneas, o manuscrito *Práticas Pedagógicas e os Desafios da Educação em Tempo de Pandemia* apresenta reflexões sobre as estratégias e desafios da educação escolar diante do distanciamento social vigente. Entre tais estratégias.

O artigo *O Lúdico Intrínseco: Prática Pedagógica na Educação Infantil em Tempos de Pandemia da Covid-19*, traz um importante elemento na construção da docência e das práticas educativas desenvolvidas na educação infantil, o lúdico, como elemento promotor e potencializador do desenvolvimento integral da criança, onde a ludicidade torna-se um instrumento de apoio e consecução de práticas pedagógicas. No artigo *Gincana Pedagógica: Uma Estratégia para Manutenção*

de Vínculos em meio à Pandemia junto a Estudantes mais do que Especiais que apresenta uma iniciativa de docentes de uma escola pública da rede municipal de Porto Alegre - RS apresenta um recorte das experiências compartilhadas por docentes, estudantes e famílias do contexto de uma escola pública de Porto Alegre. Tais docentes atuam no atendimento a estudantes com necessidades educativas especiais com os quais passaram a intensificar o uso de tecnologias de informação e comunicação - (TICs), em especial, a gamificação, adotada enquanto estratégia para a promoção de práticas inclusivas em tempos de ensino remoto.

O engajamento docente é evidenciado no manuscrito Festa da Matemática – Mulheres na Ciência: A Narrativa de uma Experiência Transdisciplinar no Ensino Remoto Emergencial da Escola Municipal Ensino Fundamental Saint Hilaire, no qual as autoras apresentam uma síntese de um conjunto de ações desenvolvidas de forma remota no ano de 2020 num movimento que uniu diferentes campos do conhecimento visando promover a democratização de saberes e práticas científicas e, em particular, na área de matemática. O artigo O Fazer Pedagógico no Contexto da Pandemia: Possibilidades na Articulação dos Saberes traz o relato de uma professora de história que durante a pandemia buscou estratégias de ensino-aprendizagem através da pesquisa, produzidas e compartilhadas através da internet.

Em Youtube e um Garoto “Edutuber” em Tempos de Pandemia descreve as ações desenvolvidas em parceria entre uma mãe professora e uma colega para auxiliar um menino de 10 anos na produção de conteúdos de Ciências disponibilizados na internet. As autoras abordam a utilização do YouTube como ferramenta de ensino e aprendizagem, em particular, enfocando a experiência compartilhada e que culminou com a criação do canal “Gustavo Assis Ciências”. Vamos lá! Fi-

nalizando esta seção, temos o artigo Educação Popular em épocas de pandemia: a experiência do cursinho Minervino de Oliveira retratando os movimentos de um coletivo de Educação Popular da Grande Porto Alegre na consecução dos seus objetivos educacionais junto aos desafios e as possibilidades impostas pela pandemia do novo coronavírus, a partir da leitura freireana do esperar e resistir.

Dando continuidade ao debate, na Parte III: Diversidades, Vulnerabilidades e Interseccionalidades em Tempos de Pandemia são apresentados 8 (oito) produções bibliográficas que abordam a relação das temáticas de gênero, diversidades e vulnerabilidades a partir de diferentes estratégias de enfrentamento a pandemia nos mais diversos contextos, espaços e problemáticas. O poema Já era Isolamento Antes de Ser aborda a condição de solidão de quem vive nas intersecções entre a maternidade, o autismo e a identidade não-binária em uma sociedade cujo machismo é estrutural. Por outro lado, o artigo Maternidade e Vida Acadêmica: Memórias, Trajetórias e Pandemia nos mostra um contraponto possível da mulher mãe que conta com uma ampla rede de apoio que a possibilita conciliar o papel de cientista com a maternagem. Os três manuscritos seguintes são uma incursão em realidades diversas cujas vulnerabilidades domésticas, sociais e no mundo do trabalho foram ampliadas com a pandemia. Coronavírus e a Crise da Violência Doméstica Contra as Mulheres traz dados consistentes sobre essa outra “pandemia” que assola o Brasil e o mundo, incluindo denso relato sobre os fatores que contribuem para o agravamento da violência doméstica no contexto que estamos vivendo, tais como: a transformação da relação das vítimas com suas redes de apoio, a mudança de foco dos serviços de saúde para o tratamento da COVID-19, o isolamento social e os impactos econômicos.

Na esteira dos impactos que o isolamento social causa em



determinados grupos, Educar sobre o Precipício: Angústia, Desigualdade e Novas Rotinas de Aprendizagem no Contexto Pandêmico propõe uma reflexão acerca dos temas citados no título a partir do relato do autor em suas observações sobre as realidades dos/das estudantes do Coletivo pela Educação Popular TransEnem de Porto Alegre. Por fim, o outro lado das (im)possibilidades de isolamento é mostrado no texto intitulado O Impacto da Covid-19 nas Associações e Cooperativas de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis de Porto Alegre – Rs. Este lança um olhar sobre o processo histórico de ascensão do grupo, alavancado pelas políticas públicas municipais de reciclagem e suas transformações ao longo da história recente da cidade, acarretando um processo de vulnerabilização desse grupo; situação agravada pela pandemia. O artigo relata também as alternativas encontradas para a proteção social e da vida de suas catadoras e catadores no atual momento em que vivemos.

E é com esse olhar das possibilidades positivas de existência na pandemia que apresentamos os últimos textos desta obra, o artigo A Inserção de Assistentes Sociais em Grupo de Estudos e Pesquisas: Estratégias de Aproximação da Realidade Social Durante a Pandemia temos importantes reflexões sobre o acesso à direitos de mulheres no contexto pandêmico em que vivemos, a partir da sua vinculação com o trabalho de assistentes sociais frente às distintas realidades sociais. O artigo Entre o(s) Nó(S) que não cabe(m) e a parte que Transborda: Problematizando a Relação entre Educação Física e Gênero, problematiza as questões de gênero tendo como ponto de partida a tematização das práticas corporais enquanto possibilidades expressivas dos sujeitos, concebendo o movimento humano como inserido no âmbito da cultura e não apenas como o deslocamento no tempo e no espaço de um corpo, especialmente no contexto pandêmico que nos encontramos.

E finalizando esta obra, Circuito Diversifica no IFRS Campus Sertão traz a experiência exitosa de criação e desenvolvimento do evento online “Circuito Diversifica” do IFRS - Campus Sertão, como potência na promoção do respeito à diversidade e às ações afirmativas junto à instituição.

Por fim, conforme salientamos inicialmente, a presente obra é resultado de um esforço individual e coletivo de sujeitos inseridos em diferentes contextos educativos formais e não- formais. Ao compartilharem tais experiências buscam inspirar e fomentar a realização de outras e, ao mesmo tempo, promover a reflexão e a problematização dos sentidos e os significados do impacto da pandemia para a vida social nas suas mais variadas dimensões.

Organizadoras/organizador

*Liliane Madruga Prestes*  
*Clarissa de Godoy Menezes*  
*Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura*

Parte I

EDUCAÇÃO EM TEMPOS  
DE PANDEMIA

## PRECARIZAÇÃO E EMERGÊNCIA DA ESCOLA EM TEMPOS PANDÊMICOS – (ESTADO NEOLIBERAL X CIDADÃO)

*Alessandro Varela dos Santos<sup>1</sup>*

*E eu pergunto aos economistas políticos, aos moralistas, se já calcularam  
o número de indivíduos que é forçoso condenar à miséria, ao trabalho  
desproporcionado, à desmoralização, à infância, à ignorância crapulosa,  
à desgraça invencível, à penúria absoluta, para produzir um rico?*  
*Almeida Garret*

Aproprio-me desse artigo como ponto comum de resistência. O texto que se principia levanta a voz em defesa da escola ao enunciar mais uma tentativa em adiar o fim da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Rio Grande do Sul. O embate é também por defender o espaço público da escola como um local de suspensão do tempo, do que é público, da reflexão e do aprender. Ao ponto que o objetivo latente de governos de direita passa ao desmantelamento de programas e instituições de ensino que ainda prezam pela educação pública de qualidade. Não seria o momento de a escola tor-

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Jornalista e licenciado em História. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Estudos Culturais em Educação; integrante do grupo de Pesquisa DESLOGOGIAS - Educação, Culturas e Pedagogias (UERGS/CNPq). Professor de Ensino Médio da rede pública e privada. E-mail: alevarela7575@gmail.com

nar-se ingovernável? Almejar uma rebelião entre as pessoas que realizam a escola não seria uma possibilidade de enfrentar os ataques cada vez mais descarados contra a escola pública hoje? O propósito desse artigo é retomar conceitos que já nos anunciavam que a educação pública sofria com a precarização imposta por governos neoliberais e que a pandemia de Covid – 19 só aprofundou a desigualdade educacional que nunca foi uma novidade no país.

A escola tornou-se remota em 2020 e rapidamente teve de se reinventar para dar conta de um ano letivo em que seu público ficou em isolamento social. A pandemia de Covid – 19 colocou milhares de alunos no mundo e no Brasil em uma realidade de estudo afastados fisicamente das instituições educacionais<sup>2</sup>. Segundo a agência do Senado Federal brasileiro, o país tem hoje quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram aulas suspensas devido à pandemia, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuíam (e ainda não possuem) acesso à internet e aparato tecnológico para assistir às aulas remotas. Abriu-se um abismo entre a escola pública e a particular no Brasil. A desigualdade social na educação ficou tão exposta que obrigou a opinião pública, famílias e governos a reverem o lugar e a importância da escola na sociedade. No sentido de anunciar desloquei meu olhar de investigador para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e essa escola em tempos de pandemia. Não vislumbro apenas apontar a precarização e o descaso com a escola pública como um fato desconhecido. A educação nunca foi prioridade nesse país e nunca ocupou lugar privilegiado entre cidadãos e gover-

---

<sup>2</sup> Disponível em Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia#:~:text=Entre%20os%20quase%2056%20mil%C3%B5es,passaram%20a%20ter%20aulas%20remotas>

nantes brasileiros. Tentarei desnudar que a precariedade faz parte de um projeto de governos neoliberais ao menos no Rio Grande do Sul (RS) nesses últimos anos.

O que almejo é apontar com o auxílio de alguns autores o quanto o desmantelamento da EJA/ Ensino Médio no RS é projeto de governos neoliberais<sup>3</sup> como o de José Ivo Sartori (Movimento Democrático Brasileiro, MDB), eleito em 2014, e, Eduardo Leite (Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB), eleito em 2018. Sendo que, em 2016, também do PSDB, Yeda Crusius esteve à frente do governo gaúcho e não se omitiu a executar a agenda neoliberal do seu partido político com privatizações e redução da máquina estatal em prol do mercado.

A escola passa a ser gerenciada pelos pilares do neoliberalismo no RS que traça ao serviço público uma estratégia ineficiente e pouco ágil. Então a culpa de uma educação frágil e não adaptada ao tempo do capital é usada para ‘modernizar’ a escola aos moldes de uma escola neoliberal aplicada a uma lógica do capital, como sustenta Laval (2019). “A questão toda era mostrar que a nova escola neoliberal não era menos desigualitária, mas, ao contrário, muito mais desigualitária que a forma elitista clássica, na medida em que permitia a intervenção muito mais direta na escola e na universidade dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes” (LAVAL, 2019, p. 11). No caso específico do Rio Grande do Sul, que desde 2014 está sob o comando de dois governos de direita seguidos, a pasta da educação, mostra-se sucateada e não sendo uma prioridade política. O desrespeito a constituição federal quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos no RS vira pauta quando escolas passam a ser fechadas e professores demitidos.

---

<sup>3</sup> Governo de José Ivo Sartori, MDB, de 2014 a 2018, e governo Eduardo Leite, PSDB, 2018 a 2022.

O Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), informa em matéria publicada no site do sindicato<sup>4</sup> que uma pretensa reestruturação promovida pelo governo estadual impediu no ano de 2020 novas matrículas e turmas na EJA. Além de ocasionar dispensa de carga horária de professores e até mesmo a demissão de tantos outros que tinham dedicação exclusiva ao trabalho na modalidade. Os estudantes da EJA que tiveram suas escolas fechadas pela Secretaria de Educação do RS tiveram que ser realocados para outras localidades. O fato acarretou a desistência do curso por questões de novos horários de aula e distância aos alunos da EJA que foram submetidos a essa determinação administrativa sem nenhum aviso prévio ou consulta a comunidade escolar. Tais medidas evidenciaram o descaso este público escolar mais vulnerável por condições de renda baixa e trabalho mal remunerado.

A ação do governo Eduardo Leite foi questionada pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul em agosto de 2020 através de uma representação sugerida pelo CPERS. Também foi realizada uma audiência pública<sup>5</sup> na Assembleia Legislativa do RS pela Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia em conjunto com a Frente Parlamentar em Defesa da Educação de Jovens e Adultos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.994/37<sup>6</sup>, que assegura a EJA como direito regular da Educação Básica como meio de oportunizar a continuidade escolar aos sujeitos que não tiveram acesso a essa modalidade de ensino em sua idade própria. Ou seja, os sistemas de públicos no país devem

<sup>4</sup> Matéria disponível no site do sindicato do CPERS: <https://cpers.com.br/desmonte-governo-leite-proibe-matriculas-de-eja-e-ensino-tecnico-as-vesperas-do-semester-letivo/>

<sup>5</sup> Matéria disponível em <https://al-rs.jusbrasil.com.br/noticias/565845235/desmonte-da-educacao-de-jovens-e-adultos-e-discutido-em-audiencia-publica-na-al>

<sup>6</sup> Lei disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

oferecer de forma gratuita a sequência dos estudos no ensino fundamental e ensino médio. O intuito da lei é proporcionar a aprendizagem ao longo da vida com cursos de EJA e exames supletivos de forma estruturada e com qualidade mediante as características, interesses, e condições do educando na escola pública de esfera municipal e estadual.

Conforme o artigo 37, o poder público deve viabilizar e mobilizar a conclusão do ensino fundamental para maiores de 15 anos e 18 anos para o ensino médio. Segundo o Parecer 11/2000<sup>7</sup>, do Conselho Nacional de Educação, a tarefa da EJA é propiciar a todos que a frequentem uma atualização dos conhecimentos e aprendizagens com qualidade e reparar aos que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura no período escolar. Desse modo, a função restauradora da EJA aos cidadãos e cidadãs é um direito que lhes foi negado pela desigualdade social brasileira. O direito a uma escola de qualidade é também o reconhecimento de uma igualdade de oportunidade a todo e qualquer ser humano. No entanto, não é isso que observamos no país e em especial no Rio Grande do Sul com a manutenção de políticas neoliberais que silenciam o direito à educação de jovens e adultos precarizados.

Na cidade de Porto Alegre, no ano de 2018, eram 47 escolas estaduais que ofereciam matrículas na EJA. Em 2020, na capital, houve uma baixa para 37 instituições educacionais abertas para educandos EJA. O governo estadual fechou 10 escolas com a modalidade EJA, de acordo com dados coletados na primeira coordenadoria regional de educação, veiculada a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC). No município de Porto Alegre, onde a prefeitura estava ao comando de Nelson Marchezan Júnior, PSDB, até o ano de 2020, eram 47 escolas com a disponibilidade da EJA aos estudantes. Propo-

---

<sup>7</sup> Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)



nho pensarmos que medidas como as tomadas por governos de direita em cerrar escolas são triviais nas políticas atreladas a educação e em acordo com exigências do mercado.

Em uma de suas falas mais emblemáticas sobre educação, o sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (2019) afirmou que a classe dominante no Brasil tinha tido, até então, êxito em produzir riqueza para si e sem intenção alguma de partilhar com os desvalidos. “Só que este projeto para ser implantado precisa de um povo faminto, chucro e feio” (RIBEIRO, 2019, p. 34). A fala acima mencionada aconteceu no ano de 1977, em julho, no Simpósio sobre Ensino Público, dentro da programação da 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência na Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo, capital paulista.

Há 44 anos as palavras de Darcy Ribeiro reverberam e não são contrariadas na realidade educacional brasileira. A educação, no Brasil, nunca teve como propósito claro melhorar a vida de seu povo. A educação, conforme o autor, não estava planejada para emancipar seus cidadãos e cidadãs, mas para servir à classe dominante a explorar e subjugar a base da população brasileira. A precarização da educação era um projeto de muito tempo e um empreendimento planejado e não incidental, conforme Darcy Ribeiro (2019). Havia um sistema educacional de qualidade, mas este estava preservado a poucos por um viés elitista que, na prática, respaldava privilégios de classe. Os interesses desse grupo social privilegiado se impunham sobre “uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta para esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente” (RIBEIRO, 2019, p. 21). O ponto de vista de Ribeiro (2019) só se agravou com a globalização e as consequências da maior intensidade

do neoliberalismo econômico nas sociedades que seguem as regras do capital.

Antes de apontar alguns argumentos para se pensar a aplicação do neoliberalismo na educação, cabe rever o conceito de globalização de acordo com GIDDENS & SUTTON (2015). A globalização afeta diretamente as diversas populações humanas dispersas ou não que são levadas a um contato próximo e imediato entre si, oportunizando a criação de uma única comunidade ou uma sociedade global. “Debates contemporâneos se originam de uma verificada aceleração da globalização a partir da década de 1970 provocada pelo crescimento e poder de corporações multinacionais”, (GIDDENS & SUTTON, 2015, p. 17-18). Conforme Bauman (2010), a globalização imuniza os interesses comerciais acima de todas as instituições socioculturais. A maximização do lucro é o único fim. A globalização é uma nova desordem mundial. “O significado mais profundo transmitido pela globalização é o do caráter indeterminado, indisciplinado e autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN, 1999, p. 67).

O mundo tornou-se uma aldeia global como havia profetizado Marshall McLuhan, nos anos 60, num conceito desenvolvido para explicar a evolução da mídia sobre os sujeitos e sob o efeito das tecnologias da comunicação. Essa teoria de McLuhan facilita uma maior compreensão para com a globalização e abre portas ao neoliberalismo a partir dos anos 1970, após a crise do petróleo e com governos conservadores de Reagan e Thatcher. “O consenso político sobre a assistência social acabou na década de 80, quando as administrações de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos tentaram fazer recuar o Estado de bem-estar social”, (GIDDENS, 2012, p. 367). Havia a necessidade de

organização do Estado em passar por mudanças e dar espaço para as empresas multinacionais. O governo neoliberal chegava com força a eliminar cuidados básicos para com a população. O bem-estar do cidadão não era mais uma preocupação do Estado.

A doutrina neoliberal proposta por economistas franceses, estadunidenses e alemães, na primeira metade do século XX, segundo Amorim (2017), as características principais são a livre circulação de capitais estrangeiros, exploração do trabalho com a maior flexibilização das leis trabalhistas e a implementação de um governo mínimo. Quanto menor a participação do Estado na economia e cortes na máquina estatal como a demissão de funcionários públicos e privatizações, melhor seria a reestruturação neoliberal aplicada. No Brasil, a onda neoliberal, de acordo com Antunes (2020), surge nos últimos anos da década de 1980, e com mais força a partir da eleição presidencial de Fernando Collor de Mello pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN). O capital nacional e internacional exigiu do Estado brasileiro uma adequação ao formato de privatizações estatais e cortes de benefícios adquiridos por direito na legislação trabalhista nacional. O presidente Collor insere o Brasil numa realidade neoliberal pela reestruturação produtiva do capital. As manifestações regressivas neoliberais pressionavam o Brasil para adentrar a uma nova realidade da economia a partir da hegemonia neoliberal.

Em um segundo momento da história democrática do país, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito em 1994 e reeleito em 1998, continua a executar o modelo neoliberal com inúmeras privatizações do setor produtivo-estatal. O que acabaria por modificar a cadeia que estruturava a economia brasileira pelo aumento da presença dos capitais estrangeiro e nacional, como aponta Antunes (2020). Parcela importante da máquina

estatal havia sido privatizada e passava a ser propriedade do capital transnacional. Embora o capital estatal ainda tivesse presença importante em alguns ramos, parcela significativa do setor produtivo estatal foi privatizada e passou a ser propriedade do capital transnacional”.

Um caro exemplo foi a privatização da mineradora Vale do Rio Doce, a segunda de maior valor comercial brasileira depois da Petrobrás. Na época, Fernando Henrique Cardoso vendeu a estatal mineira por 3 bilhões de dólares, 20 vezes menos que o valor da companhia segundo levantamento do *Jornal do Comércio*<sup>8</sup>. O país se confrontava com uma novidade na política econômica com a promoção desenfreada da “desregulamentação, flexibilização, privatização e desindustrialização se tornaram dominantes, sendo que a informalidade, a terceirização, o subemprego e o desemprego aberto atingiram altos-níveis, gerando uma plethora de distintas modalidades de trabalho precarizado e informal”, (ANTUNES, 2020, P. 190-191). O Brasil se adaptava, sem freios, a uma absoluta liberdade ao mercado e uma intensa restrição a intervenção estatal sobre a economia em seguidos termos oferecidos por governos de direita.

O sociólogo Pierre Bourdieu (1998), um dos pilares desse estudo, vai dizer que o discurso neoliberal não é um discurso como os outros: ele é sofisticado e reúne forças que orientam as escolhas econômicas dos dominantes. Efetiva-se o poder político de diálogo do neoliberalismo que visa construir um programa de destruição do coletivo em prol de uma individualidade e uma ruptura entre a economia e as realidades sociais. Bourdieu afirma que a violência estrutural do desemprego é eficiente como ameaça constante de uma possível demissão.

<sup>8</sup> Matéria disponível em [https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/opiniao/2019/10/707195-a-privatizacao-da-vale-do-rio-doce.html#:~:text=Em%201996%2C%20durante%20o%20primeiro,da%20Petrobras%2C%20estatal%20at%C3%A9%20hoje](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/opiniao/2019/10/707195-a-privatizacao-da-vale-do-rio-doce.html#:~:text=Em%201996%2C%20durante%20o%20primeiro,da%20Petrobras%2C%20estatal%20at%C3%A9%20hoje)

A precariedade apresenta-se como um discurso forte e com poucas resistências dos trabalhadores. O receio ao desemprego cala, desmobiliza, isola.

Bourdieu (1989) salienta que o neoliberalismo encarna uma utopia e realiza-se na prática, como uma máquina infernal imposta aos dominados que acabam por se tornar excluídos. Para o pensador francês “o mundo é o que é, com os efeitos imediatamente visíveis do funcionamento da grande utopia neoliberal: não só a miséria e o sofrimento de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, o agravamento extraordinário das diferenças entre as rendas”, (BOURDIEU, 1989, p. 86). Faz parte do modelo neoliberal o dia a dia de incerteza e insegurança para o trabalhador. A precariedade só não afeta os liberais reflete Bourdieu (1989) pois, ao retirar a estabilidade e a segurança no trabalho, a precariedade expõe as pessoas ao futuro incerto, ao mínimo de esperança ao tempo que está por vir.

Assim, a precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta (e que ela impede, efetivamente, de serem mobilizados) e indiretamente sobre todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, como a introdução da famosa “flexibilidade” — que, como vimos, é inspirada tanto por razões econômicas quanto políticas. Começa-se assim a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma vontade política, e não de uma fatalidade econômica, identificada com a famosa “mundialização”. A empresa “flexível” explora, de certa forma deliberadamente, uma situação de insegurança que ela contribui para reforçar: ela procura baixar os custos, mas também tornar possível essa baixa, pondo o trabalhador em risco permanente de perder o seu trabalho. (BOURDIEU, 1989, p. 74).

O trabalho precarizado atua numa lógica prática de submissão e aceitação da exploração. A insegurança se inscreve de forma eficiente num modo de dominação proposto pela

política neoliberal. Bourdieu destaca que os regimes econômicos de flexibilidade das leis do trabalho e do trabalhador acarretam na precariedade. “Essas disposições submetidas produzidas pela precariedade são a condição de uma exploração cada vez mais “bem-sucedida”, fundada na divisão entre aqueles que, cada vez mais numerosos, não trabalham e aqueles que, cada vez menos numerosos, trabalham, mas trabalham cada vez mais” (BOURDIEU, 1989, p.75). Para Bourdieu (1989), essa sensação é presente a partir do clima estabelecido de precariedade que se estende a diversos campos do trabalho, dentre eles, o específico da educação, que nunca é levado em conta.

O sistema de ensino tem uma importância evidenciada na produção dos bens e dos serviços quanto na produção dos produtores (BOURDIEU, 1989). A escola, conforme Bourdieu, relega aos empregados um patamar de diferenciação pela competência garantida. No entanto, não há segurança alguma de trabalho tanto na esfera pública como na privada. O trabalho público oferecido pelo Estado, na visão neoliberal, que Bourdieu (2017) acusa de totalitária, é criticada e desvalorizada por não ser moderna ou eficaz frente ao trabalho executado pela empresa privada. A ordem do trabalho em educação está em acordo com estratégias de mercado e novas técnicas de comando que impõem a submissão e a obediência e uma reinvenção permanente, aponta Bourdieu (1989). Dentro do neoliberalismo, os trabalhadores estão sujeitos a uma hierarquia das competências que os obriga a sempre estar se reinventando, se aprimorando. O que se estende aos profissionais em educação que também são condenados a mostrar sua eficiência através de capacitações eternas que na verdade não asseguram emprego algum. Apenas precarizam e colocam sob pressão o trabalho educacional. Bourdieu (2017), chega a expressar que os professores de todos os graus de

ensino são desacreditados pela política real do neoliberalismo. A precariedade neoliberal infundida a educação não atinge apenas os professores, seu maior legado é também atribuído aos educandos.

Essa política educacional no Rio Grande do Sul, como já mencionado no texto, sofreu uma exposição maior com a pandemia de Covid – 19 durante o ano de 2020 no que fica claro ao analisarmos dois governos estaduais: o de José Ivo Sartori, MDB, e o de Eduardo Leite, PSDB. No caso da EJA, em que o número de oferta de escolas com a modalidade reduziu-se no transcorrer dos dois últimos anos, vemos de forma geral, a extrema desigualdade posta entre a educação privada e pública em ambos governos de direita. Existe uma política de Estado que anseia pelo enfraquecimento do ensino público em benefício do mercado. Cabe trazer ao debate o conceito de Bourdieu de “Mão direita e Mão esquerda”, onde o sociólogo torna compreensível, nesse tipo de caso, o papel do Estado. No lado da mão esquerda estariam os trabalhadores sociais que trazem na sua pauta lutas sociais que não vislumbrem apenas a produtividade e a competitividade no serviço estatal. A mão esquerda geralmente é acusada de gastar demais e cumprir o papel de Estado democrático. Já a mão direita representa o Estado que ignora o assistencialismo ao trabalhador e tem como obsessão o equilíbrio financeiro, o mercado, o governo mínimo.

Segundo Bourdieu (1989), a mão esquerda do Estado acha que a mão direita não sabe mais o que deve fazer, ou ainda, a mão direita não acredita que o papel do Estado é fazer o que a mão esquerda propõe. “(...) o Estado se retirou, ou está se retirando, de um certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável: a habitação pública, a televisão e a rádio públicas, a escola pública, os hospitais públicos”, (BOURDIEU, 1989, p.7). Ou seja, o neo-

liberalismo é um sistema de normativas impostas a sociedade que contagia os que nos governam e os governados. Os dois governos seguidos do RS não se opuseram em nada ao modo de poder do neoliberalismo. Ambos, MDB e PSDB, seguiram os métodos neoliberais de cortar subsídios sociais<sup>9</sup>, salários defasados e parcelados<sup>10</sup>, redução de impostos para atrair empresas<sup>11</sup>, desregulamentação de medidas de proteção ao meio ambiente<sup>12</sup> e desprestígio a educação pública.

Ao tratar da educação pública no RS, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir de notificações coletadas do Censo Escolar<sup>13</sup> entre os anos 2014 e 2018 (último ano do censo), na modalidade EJA, em 2014, na primeira série do Ensino Médio, 41.940 estudantes se matricularam; segunda série do EM, 28.701, e terceira série do EM, 22.600. Em 2018, houve na primeira série do EM, 39.189; na segunda série do EM, 26.074, e por fim, na terceira série do EM, 17.193 alunos matriculados no EJA. Em números de 2014 a 2018, existiu uma diminuição de matrículas na primeira série do EM de 2.751; na segunda série do EM, 2.627; e na terceira série do EM, 5.407 educandos não matriculados na Educação de Jo-

<sup>9</sup> Subsídios sociais: matéria disponível em <https://www.cdprs.com.br/index.php/noticia/1730/estado-corta-mais-de-30-dos-repasses-para-assistencia-social-dos-municipios>

<sup>10</sup> Salários parcelados: matéria disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2018/04/governo-sartori-parcelamento-de-salarios-chega-a-28-meses-cjfsf4kwh08lc01phic5f968f.html#:~:text=Sem%20recursos%20suficientes%20em%20caixa,dos%20servidores%20do%20Poder%20Executivo>

<sup>11</sup> Redução de impostos para empresas: matéria disponível em <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/governo-do-rio-grande-do-sul-anuncia-benef%C3%ADcios-fiscais-para-cinco-setores-1.389458>

<sup>12</sup> Meio ambiente afetado: disponível em <https://www.brasildefatores.com.br/2020/12/04/pgr-contesta-constitucionalidade-do-codigo-estadual-do-meio-ambiente-do-rs>

<sup>13</sup> Fonte: Censo Escolar disponível em [https://www.qedu.org.br/estado/121-rio-grande-do-sul/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/estado/121-rio-grande-do-sul/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)



vens e Adultos no RS. O que se consegue processar com a informação é que o número de matriculados no ensino estadual percorreu todo o governo de José Ivo Sartori (MDB) e abrangeu o início do mandato de Eduardo Leite (PSDB) em queda significativa. O maior dado de baixa de matrículas ficou mensurado na terceira série do EM com 5.407 que deixaram de estudar na EJA em 2018 no RS.

Recapitulando... em Porto Alegre, no ano de 2018, eram 47 escolas que ofereciam matrículas EJA. Em 2020, na capital, formam 37 instituições educacionais abertas para educandos EJA. O governo estadual fechou 10 escolas com a modalidade EJA, de acordo com dados coletados na Secretaria Estadual da Educação (SEDUC). Se o objetivo for uma visão mais geral sobre matrículas na rede estadual, Santanna e Moll (2020), mostram que entre 2009 e 2019, foram 83.584 matrículas a menos em todo o Ensino Médio no Estado. A leitura desses números em relação a matrículas torna explícito a evasão escolar. “Também pode-se aferir que jovens-adultos ou adultos, com mais de 18 anos, não estão conseguindo voltar para a escola, apesar da meta e estratégias previstas para a EJA no atual Plano Nacional de Educação”, (SANTANNA; MOLL, 2020, p.111). No entanto, os problemas de gestão não estavam somente relacionados com a desistência dos alunos. Os dois governos se depararam com greves nas escolas estaduais que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho nas escolas.

No governo do MDB, em setembro de 2017, José Ivo Sartori enfrentou pela quarta vez em seu mandato uma paralização dos professores<sup>14</sup> em meio ao atraso dos salários do funcionalismo público. Em 2019, no segundo ano de exercício político no RS, Eduardo Leite (PSDB), confrontou-se com

---

<sup>14</sup> Greve do magistério do RS disponível em [https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2017/09/geral/586382-cpers-diz-que-adesao-a-greve-cresce-enquanto-governo-espera-volta-as-aulas.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2017/09/geral/586382-cpers-diz-que-adesao-a-greve-cresce-enquanto-governo-espera-volta-as-aulas.html)

uma greve dos professores por 37 dias<sup>15</sup>. Na primeira semana de greve o governador do PSDB mandou cortar o ponto dos grevistas. Santanna e Moll (2020), ainda diagnosticam outra situação complicada que os dois governos não conseguiram amenizar: as descontinuidades dos programas educacionais. O efeito direto foi de paralisia na pasta da educação por longos períodos em que projetos e demandas do ensino estadual estavam à deriva.

De uma forma ou de outra, a forma artilosa do neoliberalismo era colocada em prática no governo gaúcho como esperado pelos governos veiculado à direita. O clima de degradação e precariedade da educação no RS nunca foi uma novidade. Estava a pleno vapor a meta capitalista na busca de lucros uso das escolas apenas como preparação de jovens para o mercado de trabalho. Normas estabelecidas pelos próprios governos baseadas na concorrência do mercado cujo fim é tirar o máximo rendimento possível de tudo.

A qualificação do conhecimento não é alvo de governos neoliberais. Segundo Laval (2019), a lógica mercantil imposta as escolas aumenta a desigualdade social. “(...) a escola vem se desenhando como é cada vez mais parecida como uma empresa a serviço de interesses muito diversos e de uma clientela ampla”, (LAVAL, 2019, p. 25). Delineia-se um sistema de educação cada vez mais competitivo que prepara seu público para o mercado e funciona como uma empresa, retoma Laval (2019). Embora o discurso do governo seja de que a escola é o único meio de progresso e emancipação social, com esses partidos de direita no comando até o momento atual, o sistema educacional não passou de um estágio da escola para o mercado de trabalho não-qualificado. “Os objetivos clássicos de

---

<sup>15</sup> Greve do magistério do RS disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/11/greve-dos-professores-estaduais-completa-uma-semana-ck3ex8eb400o501ps5imysc6z.html>

emancipação e desenvolvimento pessoal que eram confinados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional”, (LAVAL, 2019, p. 25). O oposto ao ideal da escola pública que seria um lugar da oferta à cultura geral, letrada e científica. Na sociedade do consumo a instrução fica em último plano explica Laval (2019).

O estudante da EJA coloca-se nesta modalidade por já ter sido excluído da educação normal em alguma ocasião pelo desemprego ou pela jornada de trabalho incessante. Esse educando da EJA ainda se debate com circunstâncias complicadas no cotidiano escolar como a falta de estrutura das instituições, suas parcas condições de se manter estudando e a própria realidade degradada da EJA no Estado do RS. A pandemia de Covid – 19 agravou a situação dos estudantes. Não há dúvida alguma sobre o fato. A questão é que essa conjuntura de precariedade nunca foi uma novidade nem na parte mais ao sul do país, nem em nenhuma outra região brasileira. A escassez de recursos faz parte da técnica neoliberal de expansão econômica mesmo em governos que deveriam governar para o povo, vale lembrar do conceito da mão direita de Pierre Bourdieu. Talvez nesse ponto o que de mais recente e original possa ser a cobertura dada pela imprensa no RS sobre a educação em tempos de COVID 19.

Nesse quesito as manchetes ocuparam jornais, telejornais, internet e rádios. A imprensa formulou chamadas com os seguintes títulos: “Seminário digital debate a educação em tempos de pandemia<sup>16</sup>”, “Precisamos retomar as aulas presenciais, diz nova secretária de Educação de Porto Alegre<sup>17</sup>”,

<sup>16</sup><http://www.famurs.com.br/noticias/seminario-digital-debate-a-educacao-em-tempos-de-pandemia/>

<sup>17</sup><http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/12/precisamos-retomar-as-aulas-presenciais-diz-nova-secretaria-de-educacao-de-porto-alegre-14346931.html>

“O Futuro da Educação: assista aos quatro episódios de web-série de GZH sobre rumos do ensino<sup>18)</sup>”, “Pesquisa aponta apagão educacional no RS durante pandemia<sup>19)</sup>”, e “O impacto da pandemia em diferentes áreas da educação<sup>20)</sup>”. Isto é, dentre tantos outros títulos criados pela mídia, será que esses veículos de comunicação nunca se depararam com a realidade precarizada das escolas? Não havia antes da COVID 19 notícias sobre o assunto? Foi necessária uma pandemia para que a atual situação da educação no RS, em especial na EJA, fosse esclarecida a opinião pública? Claro que não. Portanto, essa foi a grande novidade durante o isolamento social: os noticiários deram mais tempo para a educação e não se omitiram em informar o processo de destruição que caminha com sucesso há anos no RS.

Sobre o trabalho e a construção desse público, Laval (2019) afirma que a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão-de-obra. Na sociedade neoliberal a precariedade forma a mão-de-obra para o mercado. “Escola liberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”, (LAVAL, 2019, p. 17). A desigualdade social é um projeto de governo e de mercado envolto numa embalagem discursiva de que a saída é promover uma educação inovadora e empreendedora aos jovens. A educação na modalidade EJA no RS sucumbe aos maus tratos seguidos por governantes desinteressados no seu público. O Estado neoliberal não é um aliado de um governo democrático, é um adversário com regras ditadas pelo

<sup>18)</sup><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/09/o-futuro-da-educacao-assista-aos-quatro-episodios-de-webserie-de-gzh-sobre-rumos-do-ensino-ckex2aigu002f0161ntkbljz3.html>

<sup>19)</sup> <https://cpers.com.br/pesquisa-aponta-apagao-educacional-no-rs-durante-pandemia/>

<sup>20)</sup><https://www.sinprors.org.br/comunicacao/noticias/o-impacto-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>

mercado. O neoliberalismo ultrapassa uma forma de vida estabelecida pela política e práticas econômicas. Ele se submete à lógica do capital.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi deixada ao ostracismo no Brasil e acaba por comprovar sua essência periférica, precária e sem mobilidade como serviço prestado à população excluída dos estudos. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre os anos de 2016 e 2019, segundo artigo da Revista *Le Monde Diplomatique*<sup>21</sup> Brasil, edição de junho de 2020, destinou a EJA o menor valor para ser aplicado em políticas educacionais. Somente nesse período de três anos o MEC declinou de orçamento de 485,4 milhões para 21, 2 milhões de reais. A EJA ficou sob responsabilidade dos municípios e estados, em muitos casos, como indica a revista *Diplomatique*, “falseada como ensino regular noturno”. Outro fator evidenciado é que a EJA não está mais sob o guarda-chuva de investimentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A publicação *Le Monde Diplomatique* ainda torna público que no Brasil dados apurados em 2020 mostram que jovens acima de 15 anos sem instrução receberam em média R\$ 919,00, enquanto os que terminaram o Ensino Superior obtiveram 4.938 reais. A escolaridade tem uma vasta influência na renda conquistada o que aumenta o papel dos estados, municípios e governo federal no destino de mais verbas para educação no país. É conveniente convidar Bourdieu (2017) para auxiliar o entendimento nesse ponto a partir dos jovens com baixo capital cultural que acabam por fracassar nas suas trajetórias escolares. O ideal seria que os políticos a frente de governos tivessem a “boa vontade cultural” no que se refere

---

<sup>21</sup> Matéria disponível em [https://diplomatique.org.br/educacao-o-fosso-e-mais-fundo/?fb\\_comment\\_id=3209911499029539\\_3264770786876943](https://diplomatique.org.br/educacao-o-fosso-e-mais-fundo/?fb_comment_id=3209911499029539_3264770786876943)

a educação e a instrução. Sabe-se que os estudos bourdieusianos mencionam que os jovens escolares com mais acesso aos meios culturais, a educação, tendem a estar mais próximos da continuidade dos estudos. No caso dos estudantes de classes superiores de Paris, em relação aos estudantes mais populares, o acesso à cultura através da música (jazz), teatro e até a literatura escolar oferecem a esses sujeitos um forte privilégio. Bourdieu & Passeron (2020) vão analisar o capital cultural a observar os interesses de quem o busca.

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos ou classes diferentemente situadas nas relações de força essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da reprodução do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o capital cultural dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessa ação pedagógica (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos, mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre classes. (BOURDIEU; PASSE- RON, 2020, p. 32).

Esse capital cultural será legitimado pela escola ao ser transformado em vantagem por meio do que o educando já adquiriu antes na sua família, viagens, leituras, escolhas estéticas, competências culturais e linguísticas, dentre outras, que o ensinaram algo oficializado pela escola (2017). O diploma escolar funcionaria como um atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas pelo estudante. O diploma seria um certificado de entrada no mercado mais qualificado. De acordo com Bourdieu, a aquisição do capital cultural estaria associada a família e suas ações socializadoras (2017). “De tal modo que as famílias cultas transmitiriam, a seus descendentes, um conjunto socialmente legitimado de recursos, competências e disposições de natureza diversificada

que rendem a eles lucros materiais ou simbólicos em diferentes mercados sociais”, (CATANI et al, 2017, p. 105). E, por fim, segundo Bourdieu e Passeron (2020), as desigualdades sociais estariam mais vinculadas as diferenças culturais entre as classes. Nesse sentido é importante trazer rapidamente o conceito de Habitus, também de Bourdieu, para fazer ver o quanto esse hábito cultural apropriado a partir da família seja essencial no transcorrer do aprendizado escolar (2017).

E se podemos ter alguma esperança de mudança para a educação na EJA, essa palavra - esperança -, poderia ser revista por uma ação. Como o educador Paulo Freire revelou, a esperança é um ato de aprender, ensinar, inquietar-se e enfrentar os obstáculos em nossa volta (2015). Já seria razoável se os sujeitos se unissem coletivamente para trabalhar e construir uma ordem social que priorizasse a educação, a educação no modelo EJA. Os embates pela educação dependem de revoltas coletivas. Revoltas que tornem um futuro possível e menos egoísta a quem continua excluído das escolas e do presente. E que possamos perguntar uns aos outros: quanto ganha o mercado com um cidadão ou cidadã sem escolaridade? Portanto, é o pensamento crítico e ético que pode incutir a desobediência ao que está determinado pelo governo neoliberal. Obedecer é uma opção de renunciar ao ético (2018). “O dissidente faz sobretudo a experiência de uma impossibilidade ética. Ele desobedece porque já não pode continuar a obedecer”, (GROS, 2018, pg. 167). As convicções éticas de um educador que se preze não permitem o pensamento desigual, a oportunidade de ensino a uma elite, ou, ainda, a negativa efetiva da instrução escolar de forma igual e transparente como enunciado nas leis e normas estabelecidas pela democracia.

A coragem em desobedecer a um governo neoliberal é uma questão ética. Obedecer sem reflexão corrói a educação. A desobediência cívica (2018) é um recurso de consciência

ética de todo o cidadão frente as desigualdades institucionalizadas pelos governos neoliberais. O indivíduo “tem o dever de desobedecer, para permanecer fiel a si mesmo, para não instaurar entre ele e si mesmo um lamentável divórcio”, (GROS, 2018, pg. 153). A dissidência cívica é uma obrigação diante da precarização da educação e dos aparelhos educacionais do Estado. A neutralidade é uma tomada de posição em favor ao mercado, na direção da economia neoliberal e contra os excluídos. É a política do Estado Suicidário como denunciou Safatle<sup>22</sup>. Por fim, a qualificação em educação na EJA no território brasileiro, no Rio Grande do Sul (a educação como um todo), não é apenas uma questão política ou de Estado, é sim uma postura ética, cidadã.

## Referências

AMORIN, Henrique. **Sociologia Hoje**. São Paulo: Editora Ática, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização – as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção – crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

<sup>22</sup> Disponível em Pandemia Crítica: <https://www.n-1edicoes.org/textos/23>.



BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos** – táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Sociologia**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

GRABOWSI, Gabriel. et al. **Desmonte da educação pública**: políticas educacionais, ensino médio, pandemia e EaD. Porto Alegre: Editora Ecarta, 2020.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019

# A INTENSIFICAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL

*Aline Aparecida Martini Alves<sup>1</sup>*

*Rodrigo Manoel Dias da Silva<sup>2</sup>*

*Taiana Valencio da Silva<sup>3</sup>*

## **Breve histórica das desigualdades sociais no Brasil e suas ressonâncias para a educação**

A história do Brasil é permeada por uma série de contradições. Desde o século XVI, diversos processos históricos,

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (ULBRA), Especialista em Gestão Educacional (FACCAT), Mestra em Educação (UNISINOS) e Doutoranda em Educação (UNISINOS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania. Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: alinealvesprofessora@outlook.com

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia (UERGS), Mestre e Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Professor na Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Coordenador Executivo do PPG Educação. Líder do Grupo de Pesquisas

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia (UERGS), Mestra em Educação (UNISINOS) e Doutoranda em Educação (UNISINOS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Educação, Diversidade e Cidadania. Professora contratada na Rede Municipal de Tramandaí, Osório/RS. E-mail: taiana.valencio.s@gmail.com

sociais e culturais evidenciam a constituição de uma sociedade marcada por injustiças e desigualdades, vista no processo de colonização, na exploração e expropriação de riquezas do país, na dizimação de povos e culturas indígenas, na escravidão dos africanos e seus processos de violência, além da formação de governos marcadamente autoritários e de uma economia orientada por lógicas mercantis.

Nos últimos 40 anos, o Brasil passou por um período de busca pela democratização, fruto da luta dos movimentos sociais e estudantis, de intelectuais das universidades na busca por direitos sociais que haviam sido retirados pela ditadura militar (1964-1985). A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe um arcabouço de direitos que, em tese, torna o país mais justo, reforçando o papel do Estado na garantia destes.

A educação básica teve importantes avanços como direito público subjetivo e inalienável, nas palavras de Cury (2008, p. 294):

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático [...] Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural.

A ampliação do número de matrículas foi materializada pelas garantias constitucionais de programas suplementares de alimentação, transporte, material didático escolar e assistência à saúde (Art. 208, inciso VII). Nesse contexto, a escola adquire nova centralidade, como um espaço de formação e de assistência social, o que vem a repercutir em novas demandas que esta passa a assumir a partir da garantia constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205).

O fato é que esta ampliação de direitos constitucionais se materializou parcialmente no contexto da prática, vistas as já

citadas desigualdades sociais que historicamente o país viveu. Ainda que acesso e permanência tenham sido garantidos e, em parte, conquistados por um percentual elevado de brasileiros, isto não veio atrelado a uma melhoria no padrão de qualidade da educação, ou seja, os estudantes entraram em escolas sem as condições estruturais mínimas, quais sejam: formação adequadas dos profissionais da educação alinhadas às demandas dos novos ocupantes do espaço escolar, investimentos estatais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, insumos básicos para a manutenção do ambiente institucional adequado aos novos tempos que se iniciavam com a abertura democrática do país.

Disso decorre que o país passou as décadas seguintes enfrentando as contradições de um Estado em desenvolvimento, marcado por desigualdades e subordinação aos países ditos desenvolvidos. Ainda que tenha alcançado melhorias nos índices de ampliação de matrículas em todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e no ensino superior, nos anos 2000 e primeira metade dos anos 2010, as diferenças entre classes, raças, gêneros etc. permanecem evidentes na realidade brasileira. Importa destacar que essas coletividades se organizaram e passaram a demandar ao Estado o reconhecimento de seus direitos e garantias para o respeito a suas particularidades culturais, o que porém nem sempre se realizou pela incapacidade do Estado em processar e efetivar novas agendas de cidadania no país.

No final do ano de 2019, com o advento de um novo vírus (Covid 19), o mundo entrou em alerta sobre as possíveis consequências e reverberações da doença. Como principal estratégia de enfrentamento da pandemia, foi adotado em todos os países o isolamento social, além de outras recomendações sanitárias, o que conduziu a novas formas de organização dos sistemas de ensino. Em março de 2020 as autoridades decre-

taram a pandemia no Brasil e as redes de ensino tiveram que criar estratégias para a continuidade do trabalho escolar, adotando o ensino remoto emergencial.

Com a chegada da pandemia no país, as redes de ensino tiveram que adaptar-se, planejando e executando estratégias de ensino remoto num curto espaço de tempo, o que exacerbou sobremaneira uma série de questões até então despercebidas na realidade brasileira, como o baixo uso das tecnologias informacionais na educação e consequente falta de preparo dos profissionais frente a estas, a falta de programas adequados ao público da educação básica, e, especialmente, o baixo percentual de acesso à internet por boa parte da população estudantil (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020). O ineditismo da situação do ensino remoto acentua as desigualdades educacionais e as tornam mais individuais (DUBET, 2020).

No Rio Grande do Sul, a situação não foi diferente, o formato online de educação não se estendeu a todos os estudantes. Nem todos os alunos das escolas públicas de periferias têm acesso à internet ou smartphones para acessar as atividades, os que têm precisam dividir com os pais e/ou irmãos. Além disso, outros desafios são impostos como a disponibilidade de tempo para auxiliar os filhos no trabalho escolar, a falta de compreensão das tarefas, a baixa escolarização das famílias, dentre outras dificuldades enfrentadas.

Desta forma, o presente texto tem como objetivo analisar o fenômeno do ensino remoto nas redes públicas de educação no Estado do Rio Grande do Sul, com vistas a perceber seus desdobramentos no agravamento das desigualdades educacionais. Para tanto, utilizamo-nos da análise de produções referentes ao período da pandemia e de nossas experiências no contexto de escolas públicas<sup>4</sup>. Em perspectiva analítica,

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

nos aproximamos do conceito de desigualdades desenvolvido pelo sociólogo francês François Dubet (2003; 2019; 2020).

Para tanto, apresentamos inicialmente um panorama histórico da constituição do Brasil e os atravessamentos que o levam à atual realidade. A segunda seção apresenta o conceito de desigualdades de Dubet e suas reverberações para a educação. O título três aponta para o agravamento das desigualdades educacionais no contexto da pandemia de Covid 19. Para finalizar, trazemos considerações a respeito das perspectivas de permanências e mudanças pós-pandemia e as alternativas para superação dos imbrólios exacerbados a partir desta.

## **“Desigualdades multiplicadas”: Aproximações ao conceito de desigualdade**

O contexto brasileiro, historicamente, é marcado por múltiplas desigualdades, as quais se manifestam na renda, no acesso a serviços, nos processos de escolarização, na participação política, entre outros espaços sociais. Ainda que não analise o cenário brasileiro, François Dubet apresenta, a partir das análises da escola francesa, importantes reflexões acerca das desigualdades sociais e escolares.

Adotamos o conceito de desigualdades de Dubet para analisarmos os agravamentos das desigualdades educacionais no contexto do ensino remoto nas escolas públicas do Rio Grande do Sul no cenário da pandemia. A partir disso, percebemos que as desigualdades sociais são formadas por um conjunto de processos sociais (DUBET, 2003), de relações que circundam estruturas econômicas e políticas, coletivas e individuais.

Os fenômenos que decorrem na sociedade refletem e intervêm nos contextos escolares, que apresentam diversos efeitos não igualitários. Como já observado, a história da es-

colarização no Brasil, carrega marcas da produção desigual da escola tornando-se um dos principais problemas educacionais. Dubet (2003), em seus estudos, observa que grande parte das desigualdades sociais não se reduzem ao nascimento, nem se restringem à posição de classe, mas são consequências da soma de fatores complexos que muitas vezes aparecem como um produto perverso de práticas ou políticas sociais que teriam como objetivo reduzi-las.

As explicações externas à escola atribuem efeitos desiguais no processo de escolarização, no entanto, os processos escolares produzem percursos desiguais explicados por fatores relacionados ao funcionamento da própria escola (DUBET, 2003). Neste sentido, os efeitos das desigualdades sociais além de intensificar as desigualdades escolares são somados às próprias desigualdades produzidas pela escola.

Neste sentido, observa-se que as desigualdades “comandam” o acesso às variadas formas de ensino, constituindo as experiências escolares dos alunos e atribuem efeitos desiguais no processo de escolarização. Dubet (2003), ao compreender as desigualdades a partir da experiência dos atores, considera a dupla natureza das desigualdades, enquanto algumas se reduzem, outras, de maneira oposta, se desenvolvem e/ou se ampliam.

Esses processos associam-se às experiências dos indivíduos e intensificam a sensibilidade diante das desigualdades. Com a multiplicação das desigualdades e as diversas esferas às quais pertencemos, cada indivíduo, de alguma forma, é afetado pelas desigualdades com diferentes intensidades (DUBET, 2020).

As desigualdades multiplicadas, incluídas aos fatos individuais, modificam profundamente a experiência das desigualdades (DUBET, 2020). Desse modo, as desigualdades se

tornam o centro das grandes questões, constituindo um conjunto de tensões e de problemas cada vez mais específicos, aumentando a vulnerabilidade das pessoas. Frente ao cenário atual, observa-se o impacto causado pela pandemia na escola evidenciando o quanto as desigualdades interferem nos processos escolares. A suspensão das atividades presenciais e a determinação do ensino remoto durante o período de isolamento, revelam as desigualdades que antes eram “invisíveis” e agora se tornam importantes.

## **A pandemia da Covida 19 e o abismo social e educacional entre estudantes**

Estamos, há pouco mais de um ano, em um cenário de desafios onde a prioridade é a proteção da vida. Em meio aos riscos de adoecimento e morte, do aumento dos casos de contaminação registrados em números alarmantes no país, ocorrem demissões, reduções de carga horária e suspensões de contratos de trabalho, além do desemprego estrutural que assola o país, especialmente nos últimos anos. Consequentemente, há um agravamento da condição socioeconômica da população brasileira.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes caracterizando a pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Diante dessa condição, estados e municípios editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando entre elas a suspensão das atividades escolares. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou



uma nota de esclarecimento considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no calendário escolar em todas as modalidades de ensino. Frente a isso, os Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais de Educação expediram resoluções e pareceres para orientar as instituições de ensino de acordo com seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais.

O cenário atual, que prevê o distanciamento social como medida de segurança, também impõe mudanças, provoca aprendizagens do ponto de vista social, nas relações com os estudantes e nas relações com as tecnologias. Frente à necessidade emergencial que a pandemia traz para a educação, há um ano as instituições de ensino públicas e privadas estão realizando propostas de ensino remoto como plataformas digitais (Ambientes Virtuais de Aprendizagens), aulas online, envio de materiais pelos correios, videoaulas, busca de materiais didáticos e impressos nas escolas, entre outras ações desenvolvidas para manter o vínculo com os estudantes. Entretanto, o contexto revela as dificuldades e desigualdades para muitos deles acompanharem as atividades, sejam elas de acesso e/ou de aprendizagem.

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos. (ANDRADE; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 208).

Andrade e Pereira Jr. (2020) apresentam dados de pesquisas realizadas em 2020: para 23% dos alunos falta acesso à

internet e 15% carecem de equipamentos para o acompanhamento das aulas remotas (DATAFOLHA, 2020). Undime e Consed afirmam que 21% das famílias com filhos em escolas públicas no Brasil não possuem acesso à internet e, entre os alunos que conseguem acessar conteúdos online, a metade utiliza somente o celular. Essas informações revelam o quão desiguais são as relações de ensino e de aprendizagem quanto aos que têm menos.

Os números revelam que, na realidade brasileira, não é de hoje que a educação apresenta limites estruturais e infra estruturais e que estes se intensificaram com a iminência da pandemia. Neste sentido, além de exacerbar as desigualdades sociais e escolares, o contexto pandêmico, como nos afirma Dubet (2020), revela as pequenas desigualdades.

Para o autor, “o acúmulo dos pequenos efeitos das desigualdades acaba por produzir grandes consequências quando agem no mesmo sentido e se repetem ao longo dos anos”. As pequenas desigualdades, que não são apenas de classe, coletivas ou coletivizadas, passam a demonstrar que as trajetórias não são lineares e abrem espaço para a multiplicação de novos grupos distintos daqueles que no passado eram caracterizados como classes sociais (DUBET, 2020).

Entendemos, neste contexto, tal como Dubet (2020), que as desigualdades passam a ser individualizadas, porque, ao mesmo tempo que estes percentuais representam a parcela populacional mais excluída dos bens materiais e intelectuais da sociedade, há uma série de especificidades que diferenciam as realidades/trajetórias dos sujeitos e os tornam parte de um mesmo grupo econômico, porém com histórias, contextos e escolhas diferenciadas.

O que Dubet (2019) denomina de pequenas desigualdades, que hoje, diferentemente do passado, em que as desigualdades

educacionais eram frutos das desigualdades sociais mais amplas, as formas de desigualdades que se apresentam na escola têm panos de fundo mais específicos com a própria cultura/tradição escolar (BOTO, 2014) e condição familiar (DUBET, 2019) e não apenas relações econômicas de classes que produzem efeito sobre a escola.

Isto significa que as formas de enfrentamento da situação limite das aulas remotas foram reorganizadas/resolvidas de formas diversas em cada rede de ensino. Nos parece óbvia a constatação de que as rede de ensino privadas contaram com um sem número de melhores condições de acesso aos conhecimentos, seja em função das condições familiares de maior grau de instrução para o acompanhamento das tarefas escolares dos estudantes, seja pelo acesso facilitado às ferramentas tecnológicas de computadores e internet e ainda as vantagens de escolas com profissionais da educação qualificados e metodologias específicas já incluídas nos currículos escolares mesmo antes da pandemia.

Importa destacar que no Brasil, conforme dados do Censo Escolar 2020, apenas 18,6% das escolas são privadas. A rede federal possui 1 % de alunos matriculados, as redes estaduais contam com 32,1% das matrículas da educação básica e as redes municipais apresentam o maior percentual de estudantes matriculados no país, 48,4%, num universo de 47,3 milhões de estudantes na educação básica<sup>5</sup>.

Disso decorre a análise de que um contingente de mais de 38 milhões de estudantes frequentam as redes públicas estaduais e municipais de ensino no país. Segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 213), houve formas diversas de lidar

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico&sa=D&source=editors&ust=1619699439855000&usg=AOvVaw3qZM5Mmt8BE2EZqFzY\\_fHb](https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico&sa=D&source=editors&ust=1619699439855000&usg=AOvVaw3qZM5Mmt8BE2EZqFzY_fHb). Acesso em: 21 abr. 2021.

com os grandes dilemas da educação remota. Enquanto as redes estaduais se instrumentalizaram com as tecnologias mais rapidamente, as redes municipais ofereceram maior apoio pedagógico (coordenação pedagógica, diretores), para maior aproximação com os estudantes.

Sendo o Brasil o país com dimensões continentais, tão diverso e, ao mesmo tempo, desigual, podemos constatar muitas dificuldades tanto de acesso à internet, quanto o percurso às escolas para a retirada de material didático e atividades impressas, visto que o sistema de transporte escolar, por óbvio, não está em funcionamento no período pandêmico e os responsáveis pelos estudantes, em muitas situações, não possuem condições de transporte para acessarem as escolas.

Não é possível precisar o percentual de estudantes que acessam as aulas remotas com uso da internet no Rio Grande do Sul. Alguns números dão conta de que nas redes municipais apenas 14% dos estudantes têm acesso à rede mundial de computadores, ao passo que na estadual do RS, os números sobem para 20% (GZH, 2020). Números baixos frente aos desafios que essa modalidade de ensino traz para processos de ensino e aprendizagem significativas.

Os números revelam o quanto o ensino híbrido exacerba as desigualdades. As formas diversas com que as redes municipais e estaduais do país buscaram atingir os estudantes e como os mais pobres acessaram precariamente o currículo escolar, por meio de atividades impressas, sem suporte profissional e tecnológico, demonstra a parcialidade das aprendizagens e escancara o abismo social em que vivemos.

Em entrevista concedida ao IHU On-line Silva (2021) destaca que:

[...] essas 'perdas' são distribuídas socialmente de maneira muito desigual, ou seja, é possível afirmar que as experiên-

cias de aprendizagem (e de ensino) de 2020 foram atípicas para todos, no entanto as condições para enfrentar essas atipicidades foram muito distintas [grifos do autor].

Se olharmos para contextos específicos de escolas públicas em periferias urbanas no Rio Grande do Sul, podemos observar que o efeito pandemia evidencia experiências singulares de desigualdades. A escola invade o espaço privado das casas dos estudantes – aqueles que têm acesso à internet e conseguem participar das atividades síncronas – revelando as condições de moradia e o cenário familiar no qual estão inseridos. Nos provocando a pensar nessas condições e nas dos demais estudantes, que nem acesso à internet tem.

A responsabilidade pedagógica migra para os pais que nem sempre podem ou têm condições de auxiliar os filhos nas atividades escolares. Enquanto alguns têm compromissos de trabalho presencial ou remoto, outros encontram-se em dificuldades financeiras dependendo de auxílios ou da solidariedade de outras pessoas para realizar a compra de alimentos. Outro fator, se refere às dificuldades das famílias em auxiliar as crianças e jovens nos trabalhos escolares devido à baixa escolarização.

A variedade de realidades educacionais, desafio já enfrentado em períodos anteriores, implica em mais e novos desafios frente ao cenário da pandemia, como afirma a pesquisa desenvolvida pela USP, no estado de São Paulo em 2020. Esse sentimento, é associado pelos professores a insegurança frente atuação no modelo de educação mediado por tecnologia, indicando que os estudantes aprendem menos ou muito menos nesse formato. Para os pesquisadores, as desigualdades educacionais que emergem nesse período, compactuam de alguma maneira com todas as outras formas de exclusão e injustiças sociais (JORNAL DA USP, 2020).

A baixa escolarização da população brasileira<sup>6</sup> é um dos indicativos mais importantes de que a experiência das atividades à distância oportunizadas aos estudantes não obtiveram sucesso, vistas as poucas possibilidades de apoio pedagógico aos menores. Esses casos, em geral, acontecem com as populações que têm pouco acesso às políticas públicas, certa precariedade nas moradias, subempregos etc. Como cita Dubet, as desigualdades sociais e educacionais “resultam dos recursos e condições de vida dos indivíduos” (2019, p. 18). O autor evidencia que um mecanismo social mais profundo que o dinheiro faz a diferença: “os recursos culturais das famílias e seus investimentos na educação escolar” (Idem, p. 08).

## **O que se pode esperar do futuro ou como reverter essa situação?**

A pandemia de Covid 19 tem trazido consigo muitas reflexões na área da educação. Desde o legado deixado pelas tecnologias informacionais, como aspecto metodológico importante a ser implantado e ampliado em todas as redes de ensino, até os diagnósticos das enormes desigualdades que encontramos no país, especialmente no que tange à forma com que as aulas remotas chegam aos estudantes, como nos exemplos supracitados.

O contexto revela as pequenas desigualdades familiares, culturais (DUBET, 2019) aliadas às grandes questões econômicas neoliberais de baixos investimentos no setor público comprometem, selecionam, individualizam as trajetórias, tornando-as não lineares (DUBET, 2020). Com este panorama, observamos que ao mesmo tempo em que a escola reproduz o sistema, também produz essas desigualdades.

---

<sup>6</sup> Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) (2019) demonstram que 40% da população acima de 25 anos não concluiu o Ensino Fundamental. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/no-brasil-40-da-populacao-acima-de-25-anos-nao-tem-nem-ensino-fundamental-23745880>. Acesso em: 28 abr. 2021.

Os efeitos da pandemia são avaliados em diferentes impactos sociais na vida das crianças e jovens durante esse período, esses não estão somente relacionados à aprendizagem. Pesquisadores (IFF-FIOCRUZ, 2020), apontam que entre os impactos podem estar relacionados às condições de saúde mental e física das crianças e adolescentes, alterações nas rotinas e perdas de pessoas próximas.

A partir das constatações que obtivemos neste ano de isolamento social e ensino remoto, foi possível tirarmos algumas conclusões/lições. Dentre eles, destacamos a necessidade de um planejamento educacional mais realista, em que a prática pedagógica em nível imediato e a longo prazo seja repensada com cuidado na formulação de propostas e flexibilidade para desenvolvê-las, a fim de enfrentar com consistência as profundas desigualdades presentes em nossa sociedade.

Neste sentido, destacamos algumas ações para o retorno presencial e próximos anos a serem desenvolvidas para o enfrentamento das desigualdades educacionais, são elas: fortalecimento das políticas de proteção integral às crianças e adolescentes, através da articulação entre educação, saúde e assistência social numa perspectiva intersetorial. Busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola e/ou que não conseguiram se manter aprendendo durante esse período, levando em consideração os diversos motivos que os fizeram estar fora. Comprometimento com a inclusão escolar a partir da reorganização do currículo, compreendendo que, no retorno escolar presencial, os estudantes estarão em tempos de aprendizagem diferentes. E investimento em políticas que garantam acesso à internet para escolas, professores e estudantes.

No início do ano 2021, em que o Brasil passa de quatrocentos mil mortes pela Covid 19, temos o diagnóstico preliminar<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Dados da segunda etapa do Censo 2020 só serão divulgados em junho, o que inviabiliza de fazermos um comparativo, em função da Covid neste momento. Dis-

de que as matrículas da educação básica diminuíram. Fica a pergunta: Onde estão esses estudantes? Preocupa a curto prazo as não-aprendizagens, as questões emocionais produzidas a partir do isolamento social, as condições materiais refletidas a partir da desaceleração da economia e conseqüente aumento das desigualdades sociais (desemprego, fome, mortes, etc.) e em longo prazo as conseqüências da falta de planejamento das políticas educacionais que venham a minimizar os efeitos perversos que a pandemia de Covid 19 trouxe as grandes parcelas da população brasileira.

## Referências

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, 2014, v. 18, n.44, p. 99-127. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000300007&script=sci\\_art-text](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000300007&script=sci_art-text)> Acesso em: 07 abr. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 03/2018, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)> Acesso em: 22 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/>

ponível em: [https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico&sa=D&source=editors&ust=1619699439726000&usg=AOvVaw1AZtTQtet9BrhNQKZqq\\_8F](https://www.google.com/url?q=https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico&sa=D&source=editors&ust=1619699439726000&usg=AOvVaw1AZtTQtet9BrhNQKZqq_8F). Acesso em: 18 abr. 2021.



a0238134> Acesso em: 16 abr. 2021.

DUBET, François. **Desigualdades multiplicadas**. Unijuí, 2003.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. Vestígio, São Paulo, 2020.

DUBET, F. Desigualdades educacionais: estrutura, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 46, p. 01-28, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71776>> Acesso em: 19 nov. 2020.

FIOCRUZ. **Fiocruz cria pesquisa virtual sobre o retorno escolar**. 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-cria-pesquisa-virtual-sobre-o-retorno-escolar>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GZH. Desigualdades no acesso ao ensino remoto prejudicam alunos do RS, aponta pesquisas de entidades sindicais. **Gaúcha ZH - Educação e trabalho**, 03/08/2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/08/desigualdades-no-acesso-ao-ensino-remoto-prejudicam-alunos-no-rs-aponta-pesquisa-de-entidades-sindicais-ckdf1ful9001e0147xf75nvqa.html>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

JORNAL USP. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas**. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: As condições do trabalho docente. In.: \_\_\_\_\_; POCHMANN, Márcio (orgs.). **Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positivo: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e

Trabalho Docente, 2020.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Escola só chegará ao século XXI se enfrentar desigualdades educacionais e sociais. **Entrevista especial com Rodrigo Manoel Dias da Silva**. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/606153-escola-so-chegara-ao-seculo-xxi-se-enfrentar-desigualdades-educacionais-e-sociais-entrevista-especial-com-rodrigo-manoel-dias-a-silva&sa=D&source=editors&ust=1619567307199000&usg=AOvVaw2WLNFW591TQs1Sj4xdyUey>> Acesso em: 15 abr. 2020.

# DESIGUALDADES ESCOLARES NA PANDEMIA: APONTAMENTOS SOBRE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS (2020)

*Deise Andreia Enzweiler<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Desde o início do ano de 2020, o mundo vive um momento que condicionou novas formas de relações pessoais, profissionais e institucionais. A educação escolar certamente foi um dos espaços mais afetados pelas novas dinâmicas, impactada pelos aparatos tecnológicos e digitais, pela suspensão temporária das aulas presenciais e pela adoção de modos remotos e/ou híbridos de funcionamento. Tal cenário, pela falta de distanciamento histórico, ainda não permite análises mais longitudinais sobre os efeitos de tal conjuntura em relação a indicadores variados. Além disso, após um período de vínculos fragilizados com a escola, por distintos motivos, bem como pelas perdas que atingiram alunos, professores e funcionários indistintamente, as atividades remotas, bem como a

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Especialista em Educação Inclusiva (UNISINOS), Mestre em Educação (UNISINOS). Doutoranda (Bolsista CAPES/PROEX) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS (PPGEdu-Unisinos). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). São Leopoldo/RS. E-mail: deiseandrea@gmail.com

própria retomada de aulas presenciais exigem (e seguirão exigindo) múltiplos esforços. Entretanto, apesar destas variadas possibilidades analíticas, a proposta deste texto está direcionada a uma reflexão bastante específica, conforme desdobrei na sequência.

A partir do delineamento deste contexto incerto, o objetivo do texto direciona-se a refletir sobre desigualdades escolares na Educação Básica no período pandêmico a partir da análise de dados estatísticos do Censo Escolar 2020 e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (Painel TIC COVID-19). Ressalta-se que esta reflexão aborda um recorte de pesquisa mais ampla, ainda em andamento, que tem como foco a análise das desigualdades escolares no período pós-Constituição Federal de 1988. Por compreender a Constituição Federal de 1988 como um marco normativo na definição da educação como direito social no Brasil (ARRETCHE, 2018), o recorte aqui sugerido, apesar de não abranger tão amplo período histórico, pelo momento de crise sanitária, política e econômica que vive o Brasil, mostra-se fundamental de ser contextualizado frente às ameaças democráticas, em distintas ordens e dimensões, que temos vivido no recente período. De acordo com as análises de Arretche (2018), a tomada da CF de 1988 como marco normativo na garantia da educação como direito social mostra-se importante pois demarca o movimento de inclusão dos outsiders, pautada por uma mudança paradigmática de substituição de um modelo de seguro por um sistema público, universal e gratuito.

A análise foi elaborada a partir de dados estatísticos explorados desde duas fontes distintas: 1) Censo Escolar 2020 e; 2) Painel TIC COVID-19 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC. A partir da análise de tais dados, como apresentarei na sequên-

cia, são possíveis de serem indicados, no mínimo, dois eixos: 1) redução no número de matrículas na Educação Básica e; 2) acesso e participação frente às questões de conectividade e acesso a dispositivos (celulares, tablets, notebooks, entre outros). Além dos dados analisados, alguns estudos e matérias jornalísticas apresentam elementos macroestruturais, bem como indicadores de infraestrutura, que serão utilizados na contextualização dos respectivos eixos de análises.

O texto encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira, intitulada Desigualdades Escolares: delineando conceitos, apresento as definições conceituais que subsidiam a análise proposta. Já na segunda parte, intitulada Dados estatísticos: acesso e permanência na Educação Básica, exploro alguns dados extraídos da materialidade indicada que apontam problemas centrais no contexto pandêmico, explorando rapidamente os dois eixos analíticos, dentre outros possíveis, que os respectivos dados possibilitaram mapear. A partir da análise proposta, concluo que há, por um lado, uma tendência de redução de matrículas e possibilidade de aumento nos números de evasão/abandono escolar nos próximos períodos, tanto pandêmico quanto pós-pandêmico. Por outro lado, compreende-se o fenômeno do “afastamento” ou “desligamento” do espaço escolar pelas questões de impossibilidade e/ou dificuldade de acessar às propostas escolares considerando-se aspectos de conectividade e de dispositivos de qualidade.

## **Desigualdades escolares: Delineando conceitos**

A temática das desigualdades escolares faz parte de um debate presente no cenário latino-americano desde o século XX. Considerando elementos da constituição histórica do Brasil no contexto continental, como a escravidão, o colonialismo e a pobreza, chega-se à conclusão de que a desigualdade é um

aspecto constituidor de nossa história e que segue fortemente presente. Nas palavras de Schwarz (2019, p. 24), “nosso presente anda cheio de passado”. Segundo as pesquisas da referida autora, há um conjunto de práticas e ideias que se encontram emaranhadas em nossos cinco séculos de história: “o patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade” (SCHWARCZ, 2019, p. 26). Em um país histórica e brutalmente desigual, os impactos de uma estrutura social, política, cultural e econômica marcada por pobreza e vulnerabilidades de diferentes ordens, não há como a escola não sentir os efeitos de tal conjuntura.

Frente a este contexto analítico, o desdobramento sugerido a partir desta reflexão direciona-se à análise das desigualdades. Mais especificamente, às desigualdades escolares. De acordo com Arretche (2018), a desigualdade é uma temática ampla que pode ser analisada de múltiplas perspectivas. Dentre suas ressalvas metodológicas para operação com o respectivo conceito, sugere uma pergunta inicial: desigualdade do quê? Além da delimitação sobre qual tipo de desigualdade pretende-se analisar, a autora também indica ser necessário tensionar combinações de fatores em jogo para explorar dimensões das desigualdades. Dito isto, é importante destacar que há diferentes perspectivas teóricas com as quais é possível dialogar para análises sobre a desigualdade. No Brasil, destaca-se a vertente que se articula à Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002); (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Reconhecendo as diferentes pesquisas realizadas e em andamento desde esta perspectiva teórica, as análises que tenho proposto sobre a temática das desigualdades escolares alinham-se a outra vertente, especialmente a partir dos estudos desenvolvidos por Dubet (2001; 2003; 2008a; 2008b). Dentre

elas, destaco a compreensão das desigualdades na escola para além da matriz teórica que a interpreta apenas pelo viés da reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar. Na perspectiva adotada pelo respectivo autor, a escola “acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2001, p. 13). Desta forma, não se ignora o efeito das desigualdades sociais, econômicas e de renda, por exemplo, na escola. Muito pelo contrário, reconhece-se sua importância na compreensão estruturalmente desigual em um país como Brasil. Todavia, nesta análise específica, as desigualdades escolares são analisadas, de acordo com as recentes definições de Dubet (2020), desde o quadro da “experiência das desigualdades”.

Segundo os estudos de Dubet (2020), atualmente não ocorre apenas um recrudescimento das desigualdades, mas a transformação do seu próprio sistema de compreensão:

As desigualdades, que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificam e se individualizam. Com o declínio das sociedades industriais, elas se multiplicam, mudam de natureza, transformando profundamente a experiência que temos delas (DUBET, 2020, p.8).

Nesta perspectiva, vivencia-se as desigualdades “na qualidade de”. Nas palavras de Dubet (2020, p. 11), “as desigualdades hoje em dia não param de se multiplicar, e cada indivíduo é, de certo modo, afetado por várias entre elas”. Desta forma, não se descarta os efeitos e/ou as relações de classe social com a ampliação das desigualdades. Certamente, as desigualdades sociais, econômicas e de renda têm relação direta com o fenômeno do aumento tanto da desigualdade (em suas múltiplas dimensões) quanto da pobreza<sup>2</sup>. Entretanto, com a análise aqui proposta, pretendo evidenciar, para além dos dois

<sup>2</sup> O conceito de pobreza, apesar de não ser o foco desta análise, é compreendido desde a perspectiva de Sen (2010).

eixos analíticos indicados na reflexão, como a conjugação de múltiplas desigualdades acaba por colocar determinados indivíduos em situações de maior vulnerabilidade do que outros. Desta forma, questões de gênero, étnico-raciais e de classe social, por exemplo, conjugam-se e determinam a ampliação/complexificação das desigualdades em suas múltiplas dimensões.

Ao definir este quadro de referência para compreensão das desigualdades escolares, Dubet (2001) também sinaliza que a análise dos sociólogos em relação às “novas desigualdades<sup>3</sup>” mudou. Para o autor, as desigualdades múltiplas

Não se reduzem nem ao berço nem à posição de classe, mas resultam da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las” (DUBET, 2001, p. 12).

Assim, conforme apontado inicialmente, o período histórico pós Constituição Federal de 1988, tomando-a como marco normativo na compreensão da educação como direito social, mostra-se profícuo para compreender a inclusão. Mais especificamente, os movimentos e políticas de inclusão escolar: não apenas em relação à Educação Especial ou a grupos marcados por distintas deficiências, mas ao próprio movimento de democratização/massificação escolar no Brasil desde os anos 1990 e o projeto de universalização da Educação Básica, como foco central na etapa do Ensino Fundamental.

Por caracterizar-se como um sistema escolar historicamente excludente e seletivo, — tal como já indicavam as análises

<sup>3</sup> Para Dubet (2001, p. 11), “por um lado, as desigualdades “pré-modernas” continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece. Por outro lado, as desigualdades “funcionais” não se reduzem e, frequentemente, se consolidam, sobretudo nas duas extremidades da escala social. O encontro desses dois processos exacerba a sensibilidade às desigualdades, como indica o desenvolvimento de novos movimentos sociais: as lutas feministas, os movimentos comunitários ou os combates das minorias.



de Teixeira (1994) sobre iniciativas de democratização escolar na primeira metade do século XX —, pode-se compreender e ler estes movimentos desde uma perspectiva inclusiva. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) o ordenamento para o governo da população “na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendidas como mesmas garantias de acesso e permanência para todos”. Para os respectivos autores, inclusão e exclusão podem ser compreendidos como conceitos antagônicos, porém com certa proximidade dentro da lógica posta. Eis suas definições acerca deste panorama:

As instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decorso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Apesar de remontar a cenários históricos precedentes e distintos entre si, estas delimitações conceituais mostram-se necessárias para que o recente período pandêmico, no qual se evidenciam e exacerbam desigualdades com impacto direto na educação escolar, também possa ser compreendido dentro do contexto político e econômico mais recente do Brasil. Nesta linha argumentativa, propostas inclusivas não garantiram que a exclusão e a desigualdade saíssem de cena, especialmente por questões históricas e estruturais marcadas por tais fatores. Entretanto, apesar de uma perspectiva inclusiva ter pautado o cenário pós-Constituição Federal de 1988, percebe-se que as tendências políticas recentes, principalmente a partir do ano de 2018, têm apontado para novas ênfases, com marcas neoconservadoras. De acordo com Dalbosco (2019, p.1), a recen-

te onda neoconservadora pode ser compreendida como um amplo conjunto de ações:

O neoconservadorismo caracteriza-se, entre outros aspectos, pelo ataque às instituições, às formas cooperativas de vida social e pelo desrespeito às liberdades individuais. Como visão de mundo, representa uma maneira dogmática e fechada de pensar; como postura política, sustenta-se na hierarquia autoritária e disciplinadora; como projeto social fomenta a desigualdade, aumentando a pobreza e a injustiça social e; por fim, como projeto educacional, contrapõe-se à ideia de que a educação organizada pelo Estado é decisiva para as formas plurais e democráticas de vida. Em um contexto sombrio como este, torna-se urgente intensificar a reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação pública.

Desta forma, se um projeto de sociedade marcada pelo pacto democrático com a Constituição Federal de 1988 tinha como foco a diminuição das desigualdades, a garantia de diferentes direitos sociais e a inclusão dos outsiders, dentre outras frentes, o período pandêmico encontra-se inserido dentro de outro contexto, fortemente marcado pelo individualismo e pela não garantia de direitos básicos. Assim, antes de seguir para a próxima parte, reitera-se que apesar de muitos avanços em relação a políticas e práticas inclusivas desde os anos 90 e nos anos 2000 no Brasil — de democratização e universalização para todos —, tais garantias, previstas em lei, não foram de fato concretizadas. Para exemplificar algumas destas lacunas, apesar de todos os avanços conquistados, podem ser observadas as metas<sup>4</sup> do Plano Nacional de Educação (BRASIL,

---

<sup>4</sup> Em relação a este ponto, destaca-se as três primeiras metas do PNE (BRASIL, 2014): Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Meta 1); Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Meta 2); Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de

2014), a partir das quais se visualiza a não universalização da Educação Básica no Brasil na segunda década dos anos 2000.

Apesar deste contexto aparentemente contraditório, no qual inclusão e exclusão seguem muito próximos, o período pandêmico está inserido em um contexto de ruptura com os princípios precedentes. A ascensão de um projeto de governo neoconservador põe em xeque as políticas em curso e se torna um propulsor neste cenário de recrudescimentos das desigualdades, como no sugere Dubet (2020). A partir deste contexto incerto e contraditório, na próxima parte apresento dados estatísticos que evidenciam tal agravamento no contexto da pandemia e como os dois eixos analíticos mostram-se fortemente articulados às desigualdades escolares.

## **Dados estatísticos: acesso e permanência na educação básica**

A partir das definições conceituais e contextuais apresentadas inicialmente, nesta segunda parte serão evidenciados e analisados alguns dados estatísticos a partir dos dois eixos destacados na sessão introdutória. No primeiro eixo, são explorados alguns dados estatísticos a partir das Notas Estatísticas do Censo Escolar 2020. A partir destes dados, destaca-se a redução no número de matrículas em toda a Educação Básica durante o primeiro ano da pandemia no Brasil. Já no segundo eixo, são apresentados e analisados dados estatísticos a partir do Painel TIC COVID-19 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC. A partir da análise, aponta-se questões problemáticas em relação ao acesso e participação frente aos dispositivos

---

15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Meta 3).

tecnológicos e à conectividade, indicando não somente dificuldades, mas a impossibilidade de acesso e participação de milhares de alunos e alunas da Educação Básica no Brasil.

Antes de aprofundar as análises destes dois eixos, também se torna necessário apontar questões de precariedade estrutural nas escolas brasileiras, pois são indicadores diretamente relacionados às análises aqui desenvolvidas, apesar de não estarem no centro das reflexões. Estas condições são importantes de serem destacadas porque é neste contexto que os alunos deverão retornar às atividades presenciais. Nesta perspectiva, de acordo com estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada (IPEA), pode-se afirmar que, mais do que aprofundar desigualdades, a pandemia que atinge o Brasil desde 2020, por todos os impactos diretos à educação escolar, também tem evidenciado questões estruturais precarizadas.

Segundo a matéria publicada pelo IPEA, tomando como base dados do Censo Escolar de 2019 sobre escolas federais, estaduais, municipais e particulares, indica-se graves problemas estruturais tanto em relação às questões sanitárias quanto tecnológicas. De acordo com a pesquisa, 27% das escolas dos ensinos fundamental e médio não possuem acesso à internet e 44% de todas as escolas não são atendidas por rede pública de esgoto. Apesar de não ser o foco principal da analítica proposta, tais dados evidenciam questões pontuais que não podem ser ignoradas ao tomar como foco central as desigualdades escolares, tal como aqui proposto. Desta forma, os dados analisados na sequência estão diretamente relacionados, entre outras questões, à precariedade sanitária e tecnológica das instituições escolares.

## Notas Estatísticas do Censo Escolar 2020

De acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar 2020 e a análise dos índices a partir das Sinopses Estatísticas divulgadas pelo INEP<sup>5</sup>, há inúmeras possibilidades de reflexão sobre as tendências recentes nas diferentes etapas e modalidades articuladas à Educação Básica. Entretanto, neste primeiro eixo analítico destaca-se a queda geral das matrículas da Educação Básica. De acordo com as Notas Estatísticas,

No ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total (BRASIL, 2021, p. 6).

A expressiva queda de matrículas, conforme acima destacado, se sobressai em algumas etapas e modalidades. Segundo os dados coletados, “foram registradas 26,7 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 3,5% menor do que o registrado para o ano de 2016. A queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa (BRASIL, 2021, p. 6). Desta forma, destaca-se não somente a queda em algumas etapas específicas da Educação Básica, como uma tendência de queda recente nas matrículas, especialmente no Ensino Fundamental<sup>6</sup>. Em relação aos dados específicos relativos ao ano de 2020, se sobressai a queda considerável de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4,2%), considerando-se o período de comparação (2016 a 2020) sugerido pelas Notas Estatísticas (BRASIL, 2021).

Outro dado que se sobressai em relação ao ano de 2020

---

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>6</sup> Como não tenho por objetivo aprofundar esta discussão neste texto, sugiro Davies e Alcântara (2020). De acordo com os autores, há insuficiência nas explicações do INEP sobre os Censos Escolares no período analisados pelos autores (2007 a 2017) acerca desta tendência de queda nas matrículas da Educação Básica.

são as quedas nas matrículas da etapa da Educação Infantil. Ao contrário do Ensino Fundamental, que vem apresentando uma tendência de queda contínua nos últimos anos, a Educação Infantil evidenciava uma tendência de aumento nas matrículas, exceto pelo ano de 2020, conforme dados do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021):

Apesar do crescimento das matrículas na educação infantil nos últimos anos (aumentou 8,4% de 2016 a 2019), há uma queda de 1,6% de 2019 para 2020. Essa redução foi ocasionada principalmente pela rede privada, que teve queda de 7,1% no último ano (decréscimos de 6,9% na creche e de 7,2% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou crescimento de 0,5% (queda 0,5% na creche compensada pelo aumento de 1,2% na pré-escola).

A queda de matrículas nesta etapa específica se destaca no recorte da rede privada, não mantendo-se na rede pública, na qual há um pequeno crescimento. Por outro lado, as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional mostraram tendências antagônicas. Enquanto a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma tendência de redução no número de matrículas nos últimos anos, — e que se manteve no ano de 2020 —, a Educação Profissional tem apontado em uma direção oposta. De acordo com os dados do Censo Escolar 2020, o “número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) segue em tendência de queda, reduzindo 8,3% no último ano e chegando a 3,0 milhões em 2020” (BRASIL, 2021, p. 8). Já o “número de matrículas da educação profissional apresentou crescimento nos últimos três anos. Em relação ao último ano, o número de matrículas aumentou 1,1%” (BRASIL, 2021, p. 8). Neste sentido, também pode-se inferir que a crise econômica e, conseqüentemente, o aumento recente e contínuo das taxas de desemprego, talvez esteja levando o público jovem e adulto a buscar qualificações específicas visando novas e diversificadas oportunidades no mercado de trabalho.

Após esta breve apresentação e análise de alguns dados sucintos extraídos do Censo Escolar 2020, com foco central nos indicadores relativos às matrículas, o próximo eixo analítico se direciona a alguns dados relacionados a pesquisas amplas realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) durante o ano de 2020. Como apresentarei na sequência, estas pesquisas foram realizadas dentro do contexto da pandemia e tinham como objetivo buscar informações sobre perfis de pessoas conectadas, tipos de conexão e dispositivos, bem como atividades que grupos específicos (classe social, geração, gênero, regiões do Brasil, urbano/rural, raça-etnia, entre outras variáveis) realizaram e continuam realizando on-line no contexto pandêmico.

## **Painel TIC Covid-19 (CETIC)**

Nos dados disponíveis no Painel TIC COVID-19<sup>7</sup>, há um conjunto de sínteses que abrem a apresentação dos dados coletados que se mostram muito interessantes na relação com o primeiro eixo analítico anteriormente destacado. Dentre tais destaques, os tipos de dispositivos e a qualidade de acesso à conexão merecem iniciar as reflexões deste segundo eixo analítico, pois tem relação direta com questões macroestruturais do Brasil. Nesta perspectiva, conforme aponta matéria publicada em 2020 pelo jornal Agência Brasil, comentando análises da 1ª edição do

<sup>7</sup> A pesquisa Painel TIC COVID-19 tem como objetivo coletar informações sobre o uso da Internet durante a pandemia causada pelo novo coronavírus. A população-alvo da pesquisa são os indivíduos de 16 anos ou mais de idade que sejam usuários de Internet no Brasil. A pesquisa é realizada por meio de um painel web, complementado por entrevistas por telefone. A amostra contou com a participação de 2.728 pessoas. A coleta de dados ocorreu no período de 10 de setembro a 1º de outubro de 2020 em formato de entrevistas pela web e por telefone. Durante o ano de 2020, foram realizadas 3 edições da pesquisa, com temáticas distintas. Os dados utilizados para as análises deste texto foram extraídos da 3ª edição, que tem como foco o ensino remoto e o teletrabalho.

Painel TIC COVID-19, o acesso à internet cresceu e até se qualificou nos últimos anos. Entretanto, ainda está fortemente marcado pela desigualdade: “Três em cada quatro brasileiros acessam a internet, o que equivale a 134 milhões de pessoas. Embora a quantidade de usuários e os serviços online utilizados tenham aumentado, ainda persistem diferenças de renda, gênero, raça e regiões” (VALENTE, 2020, p. 1).

Assim, de acordo com os dados obtidos pela pesquisa da 3ª edição do Painel TIC COVID-19, o “telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D/E (54%)” (CETIC, 2020, p. 4). Já em relação à conexão, “36% tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à Internet” (CETIC, 2020, p. 4). Na mesma perspectiva, “materiais impressos entregues pela escola foram o segundo recurso de ensino mais citado em domicílios com alunos de 6 a 15 anos da rede pública” (CETIC, 2020, p. 4). Certamente, os resultados em relação ao tipo de recurso pelo qual os estudantes acessaram as matérias escolares é um indicador interessante, pois os recursos utilizados durante o período de suspensão das atividades presenciais condicionam diferentes direcionamentos à organização didático-pedagógico, de ensino e de aprendizagem.

Segundo a respectiva pesquisa, os principais recursos usados por alunos de escola pública entre 6 e 15 anos para acompanhamento de aulas ou atividades remotas são: 1) Site da escola, rede social ou plataformas de videoconferência (63% dos entrevistados) e; 2) Materiais impressos entregues pela escola (57%). Este indicador aponta que, apesar dos números expressivos do aumento de acesso dos brasileiros à Internet, tal participação ainda é muito limitada pela quantidade, qualidade e apropriação dos dispositivos às atividades desenvolvidas/propostas, bem como pela qualidade de conexão à rede.



Neste ponto, também é importante ressaltar que as propostas em meios impressos e digitais são completamente diferentes e podem, a partir dos novos modos de organização pedagógica (virtuais, híbridos, remotos) alavancar novas formas de exclusão<sup>8</sup> e desigualdade pela impossibilidade de acesso ou, em último caso, de participação com qualidade.

Dentre outros dados ressaltados pela pesquisa aqui desdobrada, encontram-se algumas marcas dos perfis dos sujeitos que realizaram algum tipo de trabalho remoto no ano de 2020. Tomando como grupo usuários de Internet com 16 anos ou mais que trabalharam pelo menos uma hora durante a pandemia, os dados indicam que há um recorte de classe social e formação bem evidente na conjugação desta modalidade de trabalho. Assim, 65% dos sujeitos entrevistados em relação a este ponto possuem Ensino Superior, enquanto 26% possuem apenas Ensino Fundamental. Em relação ao mesmo ponto, 59% pertencem às classes A/B e 28% às classes D/E, de acordo com suas rendas declaradas.

Desta forma, além dos dados de acesso e participação às redes e dispositivos evidenciar grandes disparidades entre grupos sociais específicos, a própria realidade de ensino remoto e do teletrabalho se mostra como uma possibilidade marcadamente acessível a determinados grupos sociais. Como apontado inicialmente, há uma conjugação de variáveis que perpassam os indivíduos condicionando-os às desigualdades multiplicadas, como nos indica as definições de Dubet (2001). A reflexão a partir dos dois breves eixos analíticos, como desdobramento das análises estatísticas, apontam que ao mesmo tempo em que as desigualdades se ampliam, elas condicionam grupos específicos à soma de múltiplos fatores que amplificam as condições de desigualdade. Tais condições,

---

<sup>8</sup> Apesar de não aprofundar a discussão sobre o conceito de exclusão, compreendo-o a partir das reflexões de Xiberras (1993).

por sua vez, podem gerar exclusões: da escola, das redes e da sociedade no século XXI, especialmente no contexto pandêmico que ainda perdura, no qual a cultura digital<sup>9</sup> (Bortolazzo, 2016) mostra-se fortemente presente e necessária para a participação de todos.

## Considerações conclusivas

A partir dos desdobramentos possíveis a partir dos eixos analíticos, retomo o objetivo inicial desta reflexão: refletir sobre desigualdades escolares na Educação Básica no período pandêmico a partir da análise de dados estatísticos do Censo Escolar 2020 e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC (Painel TIC COVID-19). Considerando tal proposta, conclui-se que há, por um lado, uma tendência de redução de matrículas e possibilidade de aumento nos números de evasão/abandono escolar nos próximos períodos, tanto pandêmico quanto pós-pandêmico. Por outro lado, compreende-se o fenômeno do “afastamento” ou “desligamento” do espaço escolar pelas questões de impossibilidade e/ou dificuldade de acessar às propostas escolares considerando-se aspectos de conectividade e de dispositivos de qualidade.

Desta forma, reitera-se o argumento de Dubet (2020), a partir do qual se observa o recrudescimento das desigualda-

<sup>9</sup> Apesar de não propor uma reflexão sobre a cultura digital e seus impactos na educação escolar, compreendo a sociedade digital articulada à ideia de cultura, conforme nos propõe Bortolazzo (2016). Desde as reflexões propostas pela autora, as tecnologias digitais já não podem ser analisadas apenas enquanto ferramentas, mas como participantes ativas em nossa cultura. Desta forma, analisar os dados relativos ao acesso e participação com qualidade a dispositivos e redes se torna fundamental para a análise das desigualdades escolares, apesar deste não ser o foco específico que por ora proponho.

des. Se tal argumento já caberia em um contexto de “normalidade”, no qual as atividades presenciais ainda eram uma realidade cotidiana, como pensar o impacto destes novos contextos na educação escolar? Pela indicação dos dados iniciais em relação aos primeiros meses da pandemia e seus efeitos na educação escolar, há uma tendência de exclusões frente ao aumento das desigualdades, pois evidenciam-se graves condições de acesso e permanência na Educação Básica. Desde 2020, tais condições tendem a aumentar e se complexificar, tornando a educação escolar um grande desafio a ser repensado desde a perspectiva da sociedade digital e as condições de desigualdades que teimam em perdurar e se acentuar.

## Referências

ARRETCHE, Marta. Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v33n96/0102-6909-rbcsoc-3396132018.pdf>. Acesso em: 10 de Out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília-DF, 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 de Out. 2019.

BRASIL. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: Notas Estatísticas. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatis>

ticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 10 de Abr. 2021.

BORTTOLAZZO, S. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. In: **Caderno de Comunicação UFSM**, v. 20, n. 1, p. 1-24, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/22133>. Acesso em: 5 Out. 2020.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Painel TIC COVID-19 – 3ª Edição**. São Paulo – SP, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/analises/>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

DALBOSCO, Claudio A. **Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas**. Palestra conferida em Encontro de estudos do NUPEFE. Universidade de Passo Fundo. Texto Digitado. 2019.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A Evolução das Matrículas na Educação Básica no Brasil: alguns questionamentos. In: **Revista HISTEDBR On-line**. V. 20, 2020, p. 1-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656916>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. In: Revista Brasileira de Educação. N. 17, Mai./Ago. 2001, p. 5-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 12 de Out. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008a.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. In: **Revista de Educação UFSM**. V. 33, n. 3, Set./Dez. 2008b, p. 381-394. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>. Acesso em: 14 de Set. 2019.

DUBET, François. A escola e a exclusão. In: **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 119, Jul. 2003, p. 29-45. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext). Acesso em: 20 de Set. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 78, Abr. 2002, p. 15-36. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 de Nov. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PANDEMIA amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília-DF, 15 Julho, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36069](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069). Acesso em: 10 de Abr. 2021.

SCHWARCZ, Lília M. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VALENTE, Jonas. **Brasil tem 134 milhões de usuários**

**de internet, aponta pesquisa.** Agência Brasil, Brasília-DF, 26 de Maio de 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa#:~:text=Atualizado%20em%2026%2F05%2F2020,a%20134%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas.&text=Se%20consideradas%20as%20pessoas%20que,o%20percentual%20sobe%20para%2079%25>. Acesso em: 24 de Abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci\\_abstract&tln-g=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_abstract&tln-g=pt). Acesso em: 15 de Maio 2019.

XIBERRAS, Martine. **As Teorias da Exclusão:** para uma construção do imaginário dos desvios. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

# RELAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS E OS DESAFIOS DIÁRIOS NUM CONTEXTO DE ISOLAMENTO SOCIAL – A PANDEMIA DE COVID-19

*Ana Carolina Brandão Verissimo<sup>1</sup>*  
*Lorena Machado do Nascimento<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Em meados de fevereiro de 2020, no Brasil iniciou a propagação do vírus do Covid-19, respeitando as medidas da Organização Mundial de Saúde (OMS) iniciou em caráter emergencial o isolamento social. Este vírus que teve seu início em Wuhan, na China, se espalhou pelo mundo todo, com alto nível de transmissão. No fim deste mesmo ano iniciou a distribuição da vacina, no Brasil segue ocorrendo de forma bem lenta e gradual.

Devido a esta repita readaptação que a pandemia promoveu, fez com que este momento permitisse (re)pensar alguns

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Mestre em Educação (PUCRS) e Doutoranda em Educação (PUCRS). Bolsista Integral Capes. Porto Alegre/ RS. E-mail: acbverissimo@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia e Psicopedagoga (PUCRS). Mestre em Educação (PUCRS) e Doutoranda em Educação (PUCRS). Bolsista Integral Capes. Porto Alegre/ RS. E-mail: lorena.nascimento@edu.pucrs.br

comportamentos e (re)ver como vamos querer viver nossas experiências e relações depois que isso tudo passar. Reflexões sobre estes tempos incertos que atravessamos e que ampliam as discussões em pontos que tocam pais, cuidadores, educadores e toda a sociedade. E, claro, as crianças!

Este trabalho foi pensado na busca por conhecer e se aproximar da realidade das crianças em meio a uma pandemia que coloca o mundo em suspensão temporária. Perceber como elas estão sendo vistas e escutadas pelos adultos ao seu redor, bem como refletir sobre a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e as possibilidades que o atual contexto proporciona para o aprimoramento de tais recursos pessoais foi o principal objetivo deste estudo.

Entretanto, falar de crianças sem dar voz a elas, já não é mais possível na sociedade contemporânea, portanto elas também foram ouvidas e interpretadas dentro de suas realidades físicas, emocionais e sociais. Atentar para suas experiências de sofrimento, alterações de humor e comportamento, e toda demanda que está sendo ofertada a elas nesta vida em isolamento social.

Nesta perspectiva, a coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2020 (no mês de maio), através de conversas / entrevistas com 6 crianças, entre 6 e 8 anos de idade, e suas responsáveis (mães), com o objetivo de relacionar aspectos relatados por elas e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Portanto, refletir sobre como as famílias estão lidando com as emoções e sentimentos, neste contexto, bem como, as crianças são estimuladas no desenvolvimento das competências socioemocionais, apresenta-se como uma grande oportunidade para pensarmos em como se dará a sociedade pós-pandemia.



## Reflexões teóricas

### A Pandemia

Em 31 de dezembro de 2019, a OMS foi alertada sobre um vírus desconhecido pela ciência e que desde então, vem causando uma doença pulmonar grave em centenas de pessoas na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. Trata-se de um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificado antes em seres humanos. Os coronavírus são uma ampla família de vírus, mas sabe-se que apenas seis deles, e agora com o novo descoberto são setes, infectam humanos. A Síndrome Respiratória Aguda Grave (conhecida pela sigla em inglês Sars), que é causada por um coronavírus, matou 774 das 8.098 infectadas em uma epidemia que começou na China em 2002. (BRASIL, 2020).

Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. (BRASIL, 2020)

Desde o fim do ano de 2019, a OMS tem trabalhado com autoridades de diversos países e especialistas globais, para compreender a crítica situação e aprender mais sobre o vírus, como ele afeta as pessoas que estão doentes, como podem ser tratadas e o que os países podem fazer para responder (OMS, 2020). E declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) “constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional” (OMS, 2020, online). Somente em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

A pandemia já atingiu todos os países e provocou segundo dados da OMS (2021) mais de 148 milhões de casos confirmados de COVID-19 em todo o mundo, incluindo 3,12 milhões de mortes. No Brasil os casos ultrapassam a marca de 14,4 milhões de pessoas, e contabilizam mais de 400 mil mortes. Segundo dados da Rede Brasil Atual (2021): a OMS apresentou que o Brasil foi o país com maior número de mortes decorrentes da Covid-19, em março de 2021, contabilizando 21% dos casos mundiais, devido ao agravamento da doença, caracterizando-se como o maior colapso sanitário e hospitalar.

Fica evidente a gravidade da situação, pois enfrentamos uma pandemia de escala global, que tem um grau de contaminação muito alto, por isso as pessoas estão sendo incentivadas a permanecer em casa e o distanciamento social tem sido apontado como a melhor opção para conter o avanço do vírus Covid-19 até que todos estejam imunizados e protegidos através da vacina (única forma comprovada cientificamente). No momento da escrita do presente capítulo (abril de 2021) vivenciamos a segunda onda do coronavírus, ao longo deste um ano houveram algumas flexibilizações que impactaram diretamente na situação atual, em que há superlotação de leitos, além do contágio estar em um alto nível atingindo todas as faixas etárias incluindo crianças e jovens de forma fatal.

Neste contexto, em que nos encontramos a mais de um ano nesta pandemia, seguimos vivendo um momento em que temos mais perguntas que respostas, e com a maioria das escolas fechadas, uma parte das rotinas e organização do cotidiano familiar parece ter se readaptado. Conviver com restrições sociais tem sido um grande desafio para todos nós, pois estar em diferentes ambientes, conviver com outras pessoas faz parte da sociedade e é essencial para nossa formação enquanto seres humanos, não só física e intelectual, como emo-

cional. “Uma epidemia, como a COVID-19, implica em uma perturbação psicossocial que pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento da população afetada.” (FIOCRUZ, 2020). Então, como será exatamente o futuro é algo incerto, mas sabemos que mudanças acontecerão e que precisamos cuidar uns dos outros, principalmente, no que diz respeito a nossa saúde psicoemocional.

## **As crianças e o desenvolvimento socioemocional**

Nossa atual realidade cotidiana aponta que as crianças tiveram uma série de perdas: não tem escola, não tem atividade de contraturno, não tem amigos para brincar de tarde no quintal, não tem visita da vovó, dos primos e dindos. Na contramão desse aparente sossego, chegam as incertezas, muitas notícias, desorganização, contradições e o medo, a preocupação com os impactos desta pandemia, muitas vezes ao se referir a situação atual escuta-se que estes (2020 e 2021) foram anos “perdidos” devido ao não comparecimento nas aulas presenciais e falta de troca entre seus pares são fatores marcantes para situação atual. Pais e cuidadores estão preocupados e desorganizados, já que a vida das crianças (e todos nós) está mudando e pode mudar mais ainda no decorrer desta pandemia e no período pós-pandêmico. Uma das frases mais usadas durante na atualidade é a classificação de um “novo normal” afinal, foi necessário (re)significar as relações, as formas de aprender e ensinar, trabalhar, conviver, além disso, a constante ausência de pessoas que faleceram ao longo deste ano fez parte da realidade das famílias brasileiras.

As crianças enquanto categoria geracional possuem peculiaridades características da sua cultura (CORSARO, 2011). Aportes da Sociologia da Infância, nos fazem perceber sua importância enquanto sujeitos de direitos.

A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p.98)

Hoje as crianças são vistas como atores sociais, ativos, produtores de cultura, ultrapassando a lógica de prepará-las para o que elas virão a ser no seu futuro, sendo já no presente um ser completo. Necessitando ser compreendida a partir de sua própria condição e contexto. (SARMENTO, 2013). Por isso, entende-se a importância dos estudos das crianças como:

[...] uma área científica não apenas legítima, mas influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas, e, entre elas, nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches. (SARMENTO, 2013, p. 14).

Ao pensarmos nas crianças diante desta nova realidade, não é difícil questionar-se como elas junto com seus pais e cuidadores estão conseguindo lidar com tantas mudanças no dia a dia. Pois sabe-se que se tivermos relações saudáveis e verdadeiras com nossos sentimentos através de experiências não-cognitivas, desenvolveremos competências que nos ajudarão na autoconfiança e motivação diante dos desafios da vida. Por isso que as competências socioemocionais e a aprendizagem por meio de emoções e habilidades sociais vem sendo cada vez mais exploradas por educadores.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) o desenvolvimento das competências socioemocionais visa a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho. Além disso, as competências socioemocionais são

habilidades que você pode aprender, praticar e ensinar. Para Marin (et al, 2017):

O desenvolvimento socioemocional refere-se às vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, as quais envolvem sentimentos e emoções, caracterizando-o como um fenômeno com um propósito, sentido e significado social. (p.95)

Esta autora também afirma que o desenvolvimento socioemocional aponta para o caráter social aprendido e das emoções que, por sua vez, suscitam pensamentos e ações. E que uma das perspectivas que abarca o desenvolvimento socioemocional é a teoria histórico-cultural de Vygostky, pois compreende o desenvolvimento socioemocional como “a interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido” (MARIN et al, 2017, p.95)

As competências socioemocionais compreendem características como empatia, pensamento crítico, curiosidade, comunicação, imaginação, disciplina e responsabilidade (BRASIL, 2018). Ou seja, habilidades que irão favorecer as relações interpessoais e também o desenvolvimento cognitivo, por isso, é fundamental que façam parte da educação de crianças. Compreende-se que o desenvolvimento das competências socioemocional não está separado do processo educativo, pois quando se oportuniza as crianças, o desenvolvimento da autonomia em suas ações, com responsabilidade e colaboração, está promovendo também desenvolver sua dimensão cognitiva.

Mas há que se atentar, conforme nos aponta Freitas (2010) que refletir sobre as implicações da educação com a deliberação racional aos processos de subjetivação por meio das chamadas “práticas de si” (p.169), pode contribuir para elucidar alguns aspectos das condições de formação do ser humano na contemporaneidade, sem cair no estreitamento no modo

de como a formação humana tem sido discutida nas organizações sociais, pois “as formas pelas quais os sujeitos se constituem não são alguma coisa que o indivíduo invente, mas esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos (FREITAS, 2010, p. 175)

## **As crianças na pandemia**

### **Caminhos Metodológicos**

O estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com 6 famílias de estudantes da educação básica, anos iniciais. As entrevistas foram analisadas a partir dos princípios de Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007), procurando desvelar o conhecimento da realidade, buscando significado especial dos fatos, como se propõem as investigações sociais. Desenvolvida com categorias elaboradas a priori, que estruturaram e orientaram a entrevista. As questões foram organizadas em quatro blocos temáticos que serão descritos a seguir.

Para Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais para poder mapear práticas, valores e crenças de universos sociais específicos, e ainda afirma:

[...] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.215)

Estas entrevistas foram realizadas com 6 responsáveis (especificamente mães) e seus filhos. As crianças tinham idade entre 6 e 8 anos. Num primeiro momento a conversa foi realizada só com a mãe e depois só com a criança, a fim de conhecer o contexto das crianças na pandemia, a partir da percepção delas.

Os participantes foram informados sobre a natureza e objetivos da pesquisa de forma clara e objetiva, permitindo o esclarecimento de qualquer dúvida, bem como impedindo qualquer situação de constrangimento em participar do estudo. Aqueles que aceitaram participar, voluntariamente, da mesma foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e marcado hora disponível para a coleta de dados.

A coleta foi realizada em um único momento, em torno de 1h e 30 minutos de conversa, através de uma chamada de vídeo por um aplicativo, gravadas e transcritas, posteriormente. Os protocolos de pesquisa foram identificados por meio de codificação, dispensando quaisquer informações pessoais que remetam à identificação dos participantes, seguindo a resolução CNS 510/2016.

## **O início de tudo**

Esse bloco de questões aborda informações sobre como foi o início da pandemia, o isolamento, a curiosidade das crianças sobre o que estava acontecendo, bem como a forma como tudo foi explicado e conversado com elas.

Com relação as regras do isolamento social, dos seis entrevistados, dois estão respeitando em parte o isolamento social, pois estão visitando avós e tios. Os outros quatro estão restritos ao convívio só com pai e mãe ou padrasto.

Quando questionadas sobre como as crianças foram comunicadas sobre o que estava acontecendo no Brasil e no mundo – referente ao Covid-19, três famílias disseram que explicaram e conversaram com a criança, dando oportunidades para ela falar e questionar sobre suas dúvidas; uma disse que ele já era grande e entendia bem tudo, não precisando de maiores explicações; a quinta família disse que as informações que a criança tinha foram o que a escola explicou no último dia de aula; e outra disse para a criança apenas que era necessário ficar em casa e se proteger.

Sobre a forma como os pequenos reagiram ao serem informados sobre o assunto, a maioria deles reagiu de forma tranquila ao contexto, pois sabiam que era para o bem de sua saúde, apesar de sentirem falta da escola. Uma das famílias informou que aos poucos a criança demonstrou maior interesse fazendo perguntas sobre a pandemia; outra mãe disse que a criança pediu maiores explicações sobre o nome corona vírus e disse que não gostava desse nome; a última demonstrou preocupação com as pessoas, parentes e amigos, e disse que ia rezar pra tudo acabar logo.

Com estas questões foi possível entender como as famílias e as crianças lidaram com a situação, de que forma o contexto pode colaborar na compreensão e tranquilidade das crianças, pois as situações diárias favorecem o desenvolvimento socioemocional, conforme nos aponta Marin (et al, 2017):

O uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, aliada a forma como a pessoa percebe, sente e nomeia a associação entre situações e comportamentos. Tais habilidades se modificam conforme a interação com o meio social, por isso podem ser objeto de intervenção específica, visando a uma melhor funcionalidade do sujeito. (MARIN et al, 2017, p. 94)



Sendo assim compreende-se a importância de atentar para as crianças diante de novas situações, interações e comportamentos, pois o meio social e a forma de relação com os adultos propiciam uma gama de vivências e aprendizagens que vão colaborar no desenvolvimento das crianças, principalmente, no que diz respeito as competências socioemocionais.

## **A rotina**

Neste grupo de questões foi abordado a rotina das crianças, como elas estão, se teve alterações com a ausência de atividades externas como a escola, se manifestaram dificuldades com alguma atividade diária, visto todo o contexto. Entender a rotina como parte importante do processo de desenvolvimento das crianças, pois ao observar e compreender o ritmo em si, nas crianças, nas famílias, no ambiente, na escola, na própria vida, nos oferece a oportunidade de perceber, conduzir, ou reconduzir movimentos.

Todas as crianças estão com atividades escolares remotas / domiciliares; duas delas afirmam estar gostando assim, mas as outras quatro dizem não gostar, preferem ir à escola, ver os colegas e professora pessoalmente, e um deles diz que sabe que tem que fazer, mas iniciar as atividades sozinho é sempre difícil.

Duas famílias entrevistadas afirmaram que não alteraram a rotina da criança, procurando manter o mais próximo do que era antes, inclusive com horários das atividades escolares no mesmo horário de aula; as outras quatro afirmam que tiveram alterações no horário, permitindo maior flexibilidade com o horário do sono (de dormir e acordar); almoçar e atividades escolares, porém elas confessam que, muitas vezes, se torna mais difícil a criança realizar as atividades com a flexibilidade, sendo necessário muita conversa e paciência.

A rotina é um aspecto vivo e pulsante das atividades diárias, quando cada atividade se relaciona com o dia todo, pode proporcionar à criança a possibilidade de se integrar em todo o processo, trazendo alegria e segurança, na medida em que ela se sente integrada e capaz de fazer suas atividades. A importância desta organização da rotina também se aplica as crianças pequenas, ao saber o que está acontecendo. Pois isso influencia diretamente nos aspectos cognitivos e emocionais, vai refletir em sua segurança, confiança e autonomia, consequentemente, em todo seu desenvolvimento socioemocional. (ECM, 2012)

Entre as crianças entrevistadas, quatro delas apresentaram alguma dificuldade nas atividades de rotina, tais como o sono, pedindo para que a mãe a acompanhasse até ela dormir; algumas emoções extravasaram neste momento, como por exemplo chorando por coisas simples, devido ao fato de não achar um brinquedo; ficando muito irritada sempre que pede para ir brincar no vizinho e ouve a mesma explicação que na atual situação não pode. Uma outra criança apresentou certo cansaço durante o dia e parecendo mais irritada quando chegava à noite.

Sobre a condução nos momentos de estresse ou atrito, três famílias entrevistadas afirmaram que conversam com a criança, ajudando ela a compreender a situação e tentam entender o porquê de sua reação; uma família disse que brinca com a criança, pois acreditam que brincando, ela conseguirá se expressar e mostrar o que não está bom, sem precisar ser pressionada responder; uma das participantes afirmou que legitima os sentimentos da criança, deixando-a se expressar, além disso, ajudando-a a entender o que está sentindo, praticam meditação juntos e tentam identificar os pontos de dor e sofrimento.

## A criança na visão da mãe

Nesta questão, foi solicitado que a criança se retirasse para que a pergunta fosse feita só com a mãe, pois era importante a abertura para que o adulto de referência pudesse se expressar, de um modo geral, como acreditava que a criança estava diante de toda esta situação.

As mães apontaram visões similares como de a criança estar, na maioria das vezes, tranquila. Mas demonstrando, por vezes, insegurança, sensibilidade, irritação, ansiedade, com aumento de apetite e até fazendo mais perguntas que de costume. Para as famílias que dispõem de guarda compartilhada, esta situação acaba favorecendo, como vemos na fala da entrevistada (3) “Ele no geral está bem, alterna entre a casa da mãe e do pai e acho que isso ajuda a dar um movimento para a vida dele, o que favorece que ele não fique muito entediado”.

Algumas das situações citadas atrapalharam a rotina, mas aos poucos, com muita conversa e flexibilização foi possível contornar estes momentos com maior tranquilidade. Conforme aponta a entrevistada (5) “Está sendo difícil manter a rotina que combinamos, por vezes se recusa a fazer as atividades da escola, demonstrando certa ansiedade. Buscamos resolver conversando e flexibilizando as tarefas diárias.”

Nesta questão refletimos sobre as questões de gênero e poder que influem sobre a infância, pois ao propor as entrevistas, as mães foram quem se dispuseram a participar junto com a criança. Relacionando com o que nos aponta Marchi:

A infância é atravessada, no campo social, pelas relações assimétricas de poder e ação entre adultos e crianças e, no campo científico, pela perspectiva adultocêntrica e predominantemente masculina do conhecimento. (MARCHI, 2011, p. 398)

Da mesma forma que se percebe que as reflexões trazidas pelas mães, apontam a visão que elas têm das crianças, através das narrativas da rotina onde a presença do pai foi, raramente, apresentada.

## A criança por ela mesma

Neste momento, foi solicitado que a mãe se retirasse, pois era importante ouvir as crianças por elas mesmas, de forma livre e ao seu tempo. Ao serem questionadas como estão se sentindo diante da situação atual, as respostas foram firmes, espontâneas e muito bem articuladas. Nenhuma criança se mostrou inibida ou constrangida, como pode-se perceber nas falas transcritas abaixo:

“Estou bom porque fico mais tempo com meus pais, ruim porque estou longe dos colegas e da escola”. (Criança 1)

“Estou me sentindo como um animal na jaula e isso é horrível. O que está sendo bom é que continuo com minha família, ninguém morreu, mas o ruim é ficar sem poder visitar meus amigos. Queria que isso passasse logo, ficar longe das pessoas que a gente gosta é muito sofrimento” (C2)

“Estou me sentindo bem, passo mais tempo com minha mãe, o que é bom, o ruim é não poder sair de casa, ver meus amigos. Queria que não houvesse mais esse corona vírus e que tudo voltasse ao que era antes.” (C3)

“Está muito bom ficar em casa, mas está muito chato estudar em casa, gosto da escola, da minha prof e dos meus colegas, nem visitar eles eu posso.” (C4)

“Bem, é bom ficar em casa com minha mãe, não acordar cedo, ter mais tempo pra brincar, parece férias só que com as aulas em casa e sem ir na praia.” (C5)

Estou bem, só queria que as lojas abrissem pra poder comprar meus kits de experiência, pois estou com tempo para fazer.” (C6)

Percebe-se o quão envolvidas e conscientes do contexto estão as crianças, conseguindo expressar suas percepções sobre o que está bom e ruim em tudo o que está acontecendo. Sentimentos como saudade, tristeza e angústia são manifestados de forma direta ou indireta, da mesma forma que a alegria por estar mais perto dos pais e de não ter nenhum parente doente ou morto<sup>3</sup>. A morte sendo tratada como algo real e possível.

<sup>3</sup> Até a data de elaboração do texto, nenhuma criança tinha perdido algum parente

Marchi (2011) afirma que não é possível mais ver a socialização das crianças como algo imposto onde ela, passivamente, só absorve as influências do contexto real, e ainda conclui:

Disso se pode concluir, junto com os sociólogos da infância, que as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los. (MARCHI, 2011, p.401)

Sendo a criança um ser ativo em todo o processo que entra em contato, se faz cada vez mais necessário, dar oportunidades para ela interagir, questionar e se expressar diante dos desafios que as relações sociais lhes impõem. Desta forma, ela se sentirá mais segura e confiante nas suas relações.

## Considerações

As crianças são parte importante em nossa sociedade, como pequenos cidadãos, pois ocupam uma rede de ações sociais, políticas e emocionais. No caso específico dessa pandemia, elas estão diretamente atingidas por ações coletivas e individuais de seus cuidadores. E são veículos potentes de transmissão, mesmo não sendo especialmente vulneráveis. Este lugar também não é qualquer um, porque, quando as escolas fecham, um elo fundamental das relações sociais destas crianças se fecha também, da mesma forma que a rotina de toda família é alterada.

Diante da pandemia do coronavírus, muitas respostas foram buscadas, mas o que se percebe é que temos cada vez mais perguntas. Este trabalho se propôs a refletir sobre as perguntas que emergem acerca da condição física e emocional de crianças, pois é fato que são sujeitos muito atingidos por todas as medidas de controle da doença não só de forma direta com o isolamento social e o cancelamento das aulas, em decorrência da covid-19.

mas com todo o estresse e angústia manifestada pelos adultos diante de tanta informação e insegurança.

É importante destacar a dimensão coletiva e global desta experiência de saúde, que muitos ainda não tinham percebido e que os efeitos serão muitos de uns sobre outros: econômicos, sociais, políticos e emocionais. A responsabilidade que cada um tem diante desta pandemia, nos impõe atenção e cuidado a um novo modo de viver, a alternativas possíveis ao bem comum, como afirma Santos “Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. (2020, p. 29)

O relacionamento das crianças no contexto familiar, neste momento, é o principal meio de possibilitar o aprimoramento de suas relações, com atenção para práticas de diálogo e respeito que irão favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais. Faz-se necessário transformar práticas de cuidado de si e do outro que na sociedade atual, são tão pouco frequentes quanto urgentes. Certamente, como se refere Santos (2020) esta é uma questão que dependerá de nós “Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto” (p. 28).

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2020 Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 04 de mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus – Covid19**: o que você precisa saber. Acessado em 25 de junho de 2020. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

## A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE NECESSÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura<sup>1</sup>*

No Brasil a educação vem sofrendo uma série de transformações, partindo da formação dos sujeitos como questão primeira, passando pelas questões de contexto como a acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes; pelos processos de expansão, interiorização e internacionalização; chegando a sua regulação a partir do atendimento das demandas educacionais dos sujeitos, pela influência das modificações da tessitura social advindas da modernização (FONTOURA, 2021). O contexto da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) teve impacto para além das medidas sanitárias, os diferentes níveis e modalidades da educação Brasileira foram duramente atingidos. Há um consenso mundial de acordo com os órgãos oficiais de saúde é o isolamento social, com restrições

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ciências da Natureza: Habilitação em Biologia e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Vale Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (DEPED/UEPG), Ponta Grossa/PR. E-mail: julian.diogo@gmail.com



de viagens, fechamento provisório de escolas, universidades e comércios em geral, mesmo com a chegada das diferentes vacinas em nosso país.

Dentre os diferentes temas colocados para o debate pelas comunidades de pesquisa junto ao “campo multifacetado da educação” (CHARLOT, 2005, p. 8), alguns se destacam, principalmente aqueles que possuem íntima relação com o cenário do desenvolvimento, articulação e implementação de políticas públicas, como afirma Santos e Azevedo (2009). Assim, um tema que emerge de forma desafiadora neste momento particular do século XXI, não apenas para as comunidades de pesquisa, mas sim para gestores, administradores, professores em exercício nas salas de aulas, pais e alunos, é o da qualidade da educação.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), em um levantamento feito em 2020 apontou que mais de 1,5 bilhão de estudantes de 191 países estão sendo afetados diretamente com as medidas de suspensão e até mesmo fechamento de escolas e Instituições de Ensino Superior. A chegada da pandemia do novo coronavírus evidenciou a necessidade latente de adequação ao modelo de ensino ofertado pelas instituições, especialmente no que se refere as adequações na oferta da educação. Alguns desafios podemos destacar, como a consonância do relacionamento entre estudantes e professores, o uso exacerbado das tecnologias como ferramenta e possibilidades de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, a dificuldade dos agentes na operacionalização no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e as questões socio-emocionais que envolvem toda a comunidade escolar/acadêmica (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Professores e gestores educacionais tiveram que adaptar em tempo real a situação da pandemia no atendimento as

demandas educacionais dos estudantes, aqui cito as adequações de seus planos de ensino, metodologias e também conteúdos. Importante considerarmos nesse cenário a migração quase que imediata da modalidade presencial para o Ensino Remoto, totalmente experimental. Esse novo olhar tenciona à prática docente novas intercorrências cotidianas e, promove um novo olhar para a formação de professores, tornando predominantes novas formas de garantir a eficácia, a qualidade da ação e produções sociais que envolvem o processo educativo (CHARLOT, 2013).

Nesse cenário temos inserida a discussão do tipo de qualidade da educação que está sendo ofertada pelas redes de ensino, sistemas e instituições, com foco no impacto que este momento particular da história vai se desenrolar no contexto das avaliações institucionais e de larga escala conseqüentemente. Mesmo nos índices e testes estandardizados que as avaliações em sua maioria se inserem, a reflexão que propomos não está relacionada diretamente na quantificação ou mesmo a mensuração dos resultados traduzidos pelos índices educacionais, mas sim na assimilação de um processo avaliativo pautado pelo olhar integrador, na perspectiva da educação como potência à transformação, considerando o saber curricular, o técnico e o sensível (LUCKESI, 2018).

Assim no complexo sistema da educação brasileira surge a necessidade de pensar a qualidade da educação a partir de outros paradigmas que, necessariamente, não estejam ligados a métricas estatísticas e que abarquem em seu interior as demandas da sociedade (em especial as da classe menos favorecidas) frente a formação dos sujeitos e a sua participação efetiva no exercício da cidadania, temos aqui a qualidade social da educação.

A qualidade social da educação, diferente das outras noções de qualidade, se apresenta a partir de uma perspectiva

transformadora, onde o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, o senso de coletividade e a educação como um bem público (BELLONI, 2003; CAMPOS, 2000; CHAVES, 2009; FLACH, 2012). Silva (2009) nos auxilia nessa compreensão ao perceber que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção do campo econômico e aos poucos passa a incorporar em si o “social”, se aproximando de forma mais efetiva com outros conceitos advindos do campo educativo.

A noção de qualidade da educação possui em si um caráter polissêmico, é de difícil tradução em termos “essenciais ou absolutos” como aponta Gusmão (2013, p. 302), não se encerra como um conceito neutro, de forma a assumir muitos significados. O termo é utilizado deliberadamente como um objeto de apreensão direta, demonstrando assim um entendimento de que a acepção é absoluta, bastando ser identificada e apreendida. Silva (2008, p. 11), ao refletir sobre a utilização, por vezes equivocada do termo, observa que “considerando as análises e notícias, opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência”.

A qualidade da educação foi percebida, no Brasil, a partir de diversas perspectivas vinculadas a estrutura dos diferentes Sistemas Educativos implementados no âmbito do Sistema Federativo (Municípios, Estados e União). Passando pela noção de qualidade da educação atrelada aos problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública (CAMPOS, 2000), a qualidade pensada a partir do desenvolvimento de projetos de políticas públicas educativas financiadas por organismos internacionais (PASSONE, 2013), a qualidade relacionava intimamente aos processos de democratização associada ao acesso à escola e a reivindicação de uma escola pública para todos (AZANHA, 2004), a qualidade a partir

do desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino (BEISIEGEL, 2006), a qualidade percebida à luz das oportunidades educacionais oferecidas aos sujeitos da escola (OLIVEIRA, 2007) e a qualidade da educação como componente do direito à educação (CHAVES, 2009).

De forma a complementar, Campos (2000), Oliveira e Araújo (2005), Campos e Haddad (2006) apontam que, no Brasil, a questão da qualidade da educação está imbricada à influência da crise do Estado e pela adoção de políticas de ajuste econômico implementadas na segunda metade da década de 1980. Não podemos considerar que neste período temos um aumento significativo do contingente do alunado dos Sistemas de Educação no país, momento este onde existia uma demanda real de aumento de verbas para a educação. Desde movimento “gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los” (GUSMÃO, 2013, p. 303). Desta forma, dos elementos que citamos anteriormente sobre a percepção da qualidade da educação frente aos diferentes Sistemas Educativos no âmbito do Sistema Federativo, um nos chama a atenção de maneira bastante especial: qualidade da educação como componente do direito à educação.

Na metade da década de 1990 surge a emergência pujante no debate entre a relação qualidade versus equidade (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21), temos então a incorporação da noção de qualidade a princípios da inclusão social e da democracia, destacando a importância da promoção de uma educação de qualidade para todos e não apenas para uma fatia privilegiada da sociedade. Aqui a marca da “qualidade social da educação” se mostra presente, vinculando ainda a um fenômeno característico das demandas educacionais dos países do Global-Sul. Charlot (2005), ao buscar compreender este fenômeno no espaço da escola pública, destaca que a qualida-

de social é parte de uma noção tipicamente brasileira, já que na literatura Francesa, ou mesmo em escritos na língua inglesa são inexistentes, como sendo uma noção estranha aos olhos dos países desenvolvidos. Compreendemos que boa parte dos países do Global-Norte (desenvolvidos) já tenham superado – em parte – nos seus Sistemas de Ensino as questões de equidade/iniquidade, noções de igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade, questões estruturais no Sistema de Educação brasileiro.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) nos auxiliam na compreensão do que é a “qualidade social da educação” ao concebê-la como um processo de “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. Esta afirmação dos autores acaba por corroborar a noção tipicamente brasileira que Charlot (2005) afirmava, pois, estas questões são as mais emergentes do contexto da educação brasileira nos seus diversos níveis. Charlot (2005, p. 40) fecha este entendimento ao apontar que “cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela, portanto, tem uma escola que apresenta a ‘qualidade social’, de que ela precisa”.

A qualidade em educação à luz da qualidade social possibilita aos sujeitos o exercício efetivo da cidadania e da democracia neste país, caracterizado pela imensa desigualdade social e educacional, transpondo a perspectiva utilitarista da qualidade que apresentasse introjetada no meio educacional (FLACH, 2012). Fato este que acaba por privilegiar, em seus processos, apenas os interesses de mercado, a qualidade social da educação se insere em um contexto de foco no exercício de viabilização dos fins sociais das instituições de ensino, buscando romper com o modelo vertical de decisões políticas do campo educacional. Ainda nesta ótica, a qualidade social,

fomenta uma dinâmica de sociedade detentora de direitos dentre os quais o direito à educação ganha destaque, pois a sua assimilação permite que os demais sejam usufruídos pela população de forma consciente.

Neste sentido a qualidade social da educação se apresenta como uma alternativa à mensuração métrica da qualidade, a partir – exclusivamente – de índices estandardizados, isso não significa que a criação de índices, ou ainda, parâmetros de mensuração são opostos à ideia da qualidade social da educação, muito pelo contrário. A qualidade da educação, nas suas mais variadas dimensões, utiliza como base uma série de indicadores representando variáveis operativas, que permitem uma construção métrica direta de elementos fundamentais para a construção de políticas públicas, planos de ação, fomentos a programas educativos, contingenciamentos e até mesmo ranqueamentos.

Na Educação Básica, por exemplo, a qualidade é mensurada a partir de provas tomadas pela referência de competências e habilidades (Prova Brasil), neste caso a qualidade de um sistema (estadual ou municipal) ou de uma escola é indicada pela proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Há também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que relaciona a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil com a taxa de aprovação. Aqui a qualidade é entendida considerando o fluxo escolar (taxas de aprovação e proficiência em língua portuguesa e matemática). Temos ainda o Exame do Ensino Médio (ENEM), onde a qualidade também é compreendida pela proficiência dos estudantes em diferentes áreas (campos do saber): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias além da redação (LACRUZ; AMERICO; CARNIEL, 2019).

A partir da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a qualidade da Educação Superior passa a ser mensurada dentro de um complexo conjunto de indicadores que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este sistema centra seus esforços na avaliação de 3 (três) dimensões: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Na avaliação das dimensões aspectos relacionados ao ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações são considerados. Na avaliação da instituição são considerados: a missão da instituição de ensino Superior e seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), suas políticas para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; a responsabilidade social da IES frente as demandas locais e seus respectivos arranjos produtivos; a sua comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnicos-administrativos, a organização de gestão, sua infraestrutura física, o planejamento de avaliação, as políticas de atendimento aos estudantes e sua sustentabilidade financeira.

Os cursos, por sua vez, são avaliados pela sua organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as especificidades das suas instalações físicas. Como último elemento a ser considerado temos a avaliação dos estudantes, composta pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): uma prova dividida em duas partes, formação geral e de conteúdo específicos, aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. A qualidade nesse cenário é compreendida a partir dos cursos, que possuem em seu conjunto, alunos com bom desempenho na formação geral e, principalmente, na específica da prova.

Outros índices de qualidade da Educação Superior também podem ser considerados, como o Indicador de Diferença

entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que mensura o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM, como medida (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado; ou ainda o Conceito Preliminar de Curso (CPC)<sup>2</sup>, que avalia exclusivamente os cursos de graduação, realizado no ano seguinte ao da realização do ENADE, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta, como corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos (POLIDORI, 2009).

Ainda temos o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC),<sup>3</sup> que avalia as instituições de Educação Superior, anualmente, levando em consideração a média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as

<sup>2</sup> Criado pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 04/2008. Ver mais em: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 4, de 07 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - 15 CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 6 de ago. 2008 – Seção I, p. 19. 2008.

<sup>3</sup> Criado pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 12/2008. Ver mais em: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 12 de 08 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior. 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 8 set. 2008 Seção I, p 10. 2008.



informações para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (POLIDORI, 2009).

Ainda dentro da perspectiva da qualidade da educação e a construção de métricas de avaliação, alguns autores (MOROSINI, 2009; LEITE; FERNANDES, 2016; MOROSINI, M. C. et al., 2016), compreendendo a complexidade deste sistema, propõem em suas análises, a construção de indicadores que auxiliariam na tarefa da mensuração da qualidade, ou ainda, outras possibilidades de mensuração que não se restrinjam exclusivamente a métricas analíticas de caráter quantitativo. De uma forma geral, a qualidade pode ser expressada de diferentes formas, a partir de distintos eixos e dimensões. Na construção de indicadores sólidos, alguns aspectos devem ser levados em consideração: a gestão e as políticas de educação superior da instituição; os processos de internacionalização desenvolvidos em seu interior; a formação dos professores; o desenvolvimento profissional dos docentes, a inovação pedagógica no atendimento as demandas de formação profissional e a relação pungente entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

Importante indicarmos também as ameaças à qualidade (social) da educação, como afirma Gadotti (2013, p. 12), que são promovidas por diferentes entidades, movimentos e interesses políticos. O instrucionismo é um elemento que devemos combater, especialmente quando o mesmo se alinha as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, como afirma Demo (2000), na perspectiva das práticas reprodutivistas. O processo de aprender, por exemplo, tem como fundamento a pesquisa e a produção de conhecimentos (nos mais diferentes níveis de assimilação), tanto professores quanto alunos. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho, e dentro da perspectiva instrucionista, essa relação dialógica não existe, pois o professor “não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no

manual, não escolhe, não tem autonomia”, nas palavras de Gadotti (2013, p. 12). Por isso um dos elementos balizadores da qualidade social da educação está na formação docente, e é preciso que o professor seja fomentado, durante o seu processo formativo, a conquistar a sua autonomia intelectual e moral.

Conhecer é construir categorias de pensamento, dizia Piaget... para compreender o mundo e poder transformá-lo, completava Paulo Freire. Não é reproduzir informações. Conhecimento é informação com sentido. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. Porque o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular (GADOTTI, 2013, p. 13).

Um outro elemento neste caldeirão, que devemos observar com atenção, é o processo de desprofissionalização do professor, ou ainda a uberização docente, como define Silva (2019). No Brasil há algumas instituições de ensino que passaram a terceirizar dentro do padrão mercantil a sua tarefa mais basilar: o ato de educar, o trabalho docente, neste sentido, acaba por adotar um novo padrão de organização. A uberização aqui referida acaba por evidenciar “a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar”, como indica Pochmann (2016, p. 17). Essa “nova forma de terceirização” pauta-se no desenvolvimento de mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para o conjunto de profissionais e trabalhadores autônomos disponíveis no mercado de trabalho. Neste processo tem-se retirado do trabalhador garantias mínimas e, de forma concomitante, acabam por

consolidar a sua subordinação; não há vínculo, as formas de controle são pouco tangíveis, há uma falta de identificação de classe, e o trabalhador não é um empregado e a instituição de ensino não é sua contratante<sup>4</sup>.

O professor não pode disponibilizar apenas o tempo de aula. Ele precisa ter tempo para se dedicar ao aluno, conviver com ele, acompanhá-lo e avaliá-lo permanentemente; o professor precisa integrar-se e participar atividade de um projeto de escola e de sociedade. Isso está sendo cada vez mais difícil em função dos critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo (GADOTTI, 2013, p. 13).

Por fim, destacamos como elemento que atenta à qualidade social da educação a mercantilização, ou melhor, o padrão mercantil do conceito de qualidade total é o oposto do conceito de qualidade social, incorporado nas práticas cotidianas das instituições de ensino. Este conceito trata a educação como uma mercadoria<sup>5</sup>, diferente do processo de privatização, a mercantilização tem como referência o valor econômico a todas as coisas e, neste caso, um direito fundamental como é a educação. A qualidade total é também conhecida como modelo japonês de administração dos negócios como estratégia de planejamento e gestão empresarial. Essa perspectiva de qualidade acaba por ignorar o processo histórico e permanente de produção de diferentes conhecimentos que colaboram para a compreensão e a concretização do ato educativo e da própria

<sup>4</sup> Importante destacarmos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), determina que a contratação de docentes, em instituições públicas, deve ser feita por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado, no sentido de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público da instituição, porém, Silva (2019) evidencia em seus estudos sobre o processo de uberização docente junto a Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo.

<sup>5</sup> A qualidade total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial para a teoria neoliberal, onde não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado, a estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação, sendo que o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, através das privatizações, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

organização do sistema escolar. Alves (2012) acaba sintetizando a comparação entre o total e o social ao entender a qualidade total, ligada diretamente à gestão empresarial, associada a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra para o mercado globalizado, já a qualidade social em contrapartida prioriza a formação integral dos cidadãos, a participação popular, a igualdade, a equidade e a justiça social.

A mentalidade mercantilista pode estar presente tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, tanto escola estatal quanto na escola privada. Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil (GADOTTI, 2013, p. 14).

Apontamos como questões importantes para a reflexão o instrucionismo, a desprofissionalização do professor e a mercantilização no contexto da qualidade social da educação, por entender que estes acabam ficando intimamente colados com práticas tradicionais imbricadas na Educação Profissional, Científica e Tecnológica por sua ligação ao mundo do trabalho e a necessidade e atender as suas respectivas demandas, e na Educação Superior por entender que está em curso um movimento emergente de transformar a educação de um direito para um serviço facilmente comercializável. No contexto dos Institutos Federais é importante considerar essas estruturas já conhecidas e compreendidas quase que em sua totalidade pela comunidade científica (de forma individualizada), no conjunto das ações e práticas de uma institucionalidade que surge justamente como uma ruptura de um modelo já cristalizado de educação, como afirma Pacheco (2011).

A partir destas problemáticas que deslegitimam o papel da qualidade social da educação na formação dos sujeitos, temos a responsabilidade social universitária, durante muito tempo

este “tipo” de qualidade era assim nominada. A responsabilidade social universitária, historicamente, foi delegada a um segundo plano no contexto das práticas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, associada às atividades de assistência social, ao atendimento às populações carentes para prestação dos serviços essenciais, pois a máquina estatal (em seu conjunto) não dá conta da demanda por serviços básicos, ou melhor, do atendimento às garantias fundamentais necessárias à efetiva cidadania.

A questão da responsabilidade social ganha novos contornos e relevância, após a implementação da Lei Federal nº 10.861/04, que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no inciso III do artigo 3º, coloca a responsabilidade social como condição da dimensão institucional integrante do procedimento avaliativo das instituições de educação, sendo considerada a partir da “sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (BRASIL, 2004). Calderon (2005), ao refletir sobre a responsabilidade social universitária, aponta para o vácuo deixado pela legislação, pois a sua definição (trazida pela força da lei), não estabelece um conceito preciso, deixando um espaço que merecia ser ocupado, onde a noção de assistencialismo não prevalecesse (VALLAEYS, 2006).

As noções de qualidade social da educação e de responsabilidade social universitária se imbricam, de fato, apoiadas no pressuposto de que o espaço universitário não só pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento (MACEDO, 2005). Para além do seu papel de formação de pessoal de nível superior, a Educação Universitária, na perspectiva da responsabilidade social, deve preparar os indivíduos para o pleno exercício da

cidadania, não se restringindo apenas a produção do conhecimento, mas oportunizar atividades voltadas para a resolução de problemas e respostas às demandas da comunidade, privilegiando o crescimento da economia, da mesma forma que a qualidade de vida.

“(…) a responsabilidade social assume, neste tempo presente, um novo perfil, que transcende o que era comumente denominado relevância social. A RSU forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e as necessidades locais, nacionais e globais. Portanto, inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às demandas do seu ambiente de maneira adequada e efetiva, especialmente do ponto de vista ético” (HERRERA, 2009, p. 41).

Da mesma forma que a qualidade social da educação pauta-se sob a ótica do compromisso social e da participação dos sujeitos como elemento de fortalecimento dos processos democráticos, a responsabilidade social, além de partilhar deste, exige uma “visão holística, uma articulação das diversas partes da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável” (VALLAEYS, 2006, p. 39), que articule no cenário educativo à produção de saberes e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis. A noção destes conceitos está intimamente ligada. Porém, a qualidade social da educação emerge junto aos processos de avaliação da instituição, que levam em consideração aspectos da responsabilidade social universitária (re)significada a partir das práticas cotidianas instauradas, articuladas e desenvolvidas no interior da instituição.

Refletir sobre o processo de avaliação da qualidade da educação no contexto da pandemia, significa vislumbrar a operacionalização de possibilidades que atuem na diminuição das vulnerabilidades e desigualdades educacionais no cenário brasileiro. Uma série de alternativas estão sendo colocadas a

baila tanto por instituições públicas quanto privadas de Educação Básica ou mesmo Educação Superior. Importante ainda considerarmos o jogo e os arranjos políticos que subsidiam a escolha ou não por contemplar a qualidade social como um elemento fundamental no conjunto do entendimento da aferição da educação nesse complexo e multifacetado cenário que nos constituímos nos docentes, gestores e estudantes.

O debate é profundo, não se esgota nestes escritos, pelo contrário, é provocativo por natureza, relaciona-se intimamente com o que compreendemos como missão das instituições educativas, o seu papel formativo e a própria concepção da educação que acaba por balizar todo esse processo. A pandemia do novo coronavírus é uma realidade concreta, seus impactos serão sentidos ao longo de toda a história, isso significa que é necessário que todos nós tenhamos ciência dos desdobramentos de nossas ações presentes na diminuição do efeito devastador dessa pandemia não apenas com relação as restrições sanitárias, mas sim a possibilidade de aproveitarmos esse cenário para que repensarmos questões estruturais da nossa sociedade, e uma delas é a educação efetivamente de/com qualidade para todos os sujeitos.

## Referências

ALVES, A. A. M. Qualidade total x Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX ANPED Sul - 2012.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 12 de 08 de setembro de 2008. **Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior**. 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 8 set. 2008 Seção I, p. 10. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Portaria Normativa nº 4, de 07 de agosto de 2008. **Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - 15 CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, de 6 de ago. 2008 – Seção I, p. 19. 2008.

CALDERON, A. I. Responsabilidade social: desafios a gestão universitária. **Revista Estudos**, nº 34, p. 13-27, 2005.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Pau-



lo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 5ª edição. São Paulo: Ed Papyrus, 2000.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

FLACH, S. de F. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, nº. 87, Jan./Jun/2012.

FONTOURA; J. **A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais: Uma Abordagem na Perspectiva da Política Pública**. 337 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, **Anais...** Florianópolis, 2013.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.

HERRERA, A. Responsabilidade social das universidades. In: GUNI (Ed.), **Educação superior em tempos de transformação**: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LACRUZ, A. J.; AMERICO, B. L.; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.). **Qualidade da Educação Superior**: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade. Porto Alegre: EdIPUCRS, v. 6, 2016.

LUCKESI, C. **Avaliação em Educação** - Questões Epistemológicas e Práticas. Cortez Editor. 2018.

MACEDO, A. R. de. O papel social da universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, nº 34, p. 7-12, 2005.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Metade dos alunos fora da escola não tem computador em casa**, 2020.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 149, Ago. 2013.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 30, n.º. 108, p. 761-778, Oct. 2009.

POCHMANN, M. Entrevista. **Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho**. Ano IX, n.º 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. °14, n. 42 set./dez. 2009.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de. C.; JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2020.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n.º 34, p. 229-251, set-dez, 2019.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da**

**educação.** 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALLAEYS, F. Que significa Responsabilidade Social? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, n° 36, p. 35 – 56, 2006.

# APOIO PEDAGÓGICO NA GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: MONITORIA E MEDIÇÃO DE APRENDIZAGEM NO UNISBA (BAHIA)

*Izaura Maria Carvalho da Graça Furtado<sup>1</sup>*  
*Mônica Celestino<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A pandemia de Covid-19 transformou – talvez, definitivamente – as formas de ser e estar no mundo. Em meio aos efeitos psicoemocionais e socioeconômicos do longo período de confinamento sobre a vida, ao temor da morte, do adoecimento e da incapacitação, ao luto, ao desemprego, à redução da renda familiar, à necessidade de adequação estratégica ao contexto pandêmico, os estudantes de cursos de graduação presenciais viram-se, de repente, desafiados se adaptarem a um novo regime de ensino, com atividades curriculares remo-

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná e mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação pela Universidade de Valência (Espanha) e em Educação Especial pela Universidade de Cabo Verde. Professora e coordenadora do Centro Multidisciplinar de Apoio Pedagógico e Psicossocial do Centro Universitário Social da Bahia – Unisba. E-mail: igfurtado@unisba.edu.br

<sup>2</sup> Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, mestre e doutora em História pela Universidade Federal da Bahia. Professora e coordenadora de Planejamento e Avaliação do Centro Universitário Social da Bahia – Unisba. E-mail: monicacs75@hotmail.com

tas. E logo despontaram, entre outras questões, empecilhos para a manutenção de estudos, o acompanhamento de aulas, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências inerentes à formação, por vezes, relacionadas à acessibilidade, à vida financeira e à saúde mental<sup>3</sup>.

Os efeitos disto só serão conhecidos nos próximos anos. Sabe-se, contudo, que dificuldades materiais, simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas podem atrapalhar e até impedir o alcance dos objetivos de aprendizagem, retardar a integralização curricular e a inserção no mundo de trabalho e até provocar a interrupção definitiva do curso, repercutindo sobre a sustentabilidade da IES.

A oferta de apoio pedagógico institucional, neste cenário, é uma importante estratégia tanto para auxiliar o estudante na preparação para a vida com tantas mudanças, subsidiar a adesão e a permanência no processo de ensino e aprendizagem remoto e atenuar o impacto da pandemia sobre a formação e o crescimento do graduando, contribuindo para a melhoria do desempenho e reduzindo as chances de desistência, quanto para mitigar suas consequências sobre a manutenção das atividades e o equilíbrio financeiro da instituição.

Tecido a partir de pesquisa documental em instrumentos legais e bases de dados on-line e observação de campo participante, este texto traz um relato da experiência do Centro Universitário Social da Bahia – Unisba no apoio pedagógico aos discentes de oito cursos de graduação em 2020 (bacharelados em Administração, Direito, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Jornalismo e Psicologia e licenciatura em Educação Física), por meio principalmente de monitoria e mediação de aprendizagem realizadas com auxílio de tecnologias.

---

<sup>3</sup> BARRETO, M. A.; ABREU, C. C.; ALMEIDA, G. R. Psicologia e Educação: mediações em tempos de pandemia. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (Orgs). Onde Está a Psicologia Escolar no Meio da Pandemia. São Paulo (SP): Pimenta Cultural, 2021.

Com 20 anos de atuação em Salvador (BA), a IES tem pequeno porte e atua em ensino de graduação e pós-graduação lato sensu, iniciação à pesquisa, divulgação científica e extensão. Sem fins lucrativos, ela cultiva valores como formação humana, ética, cordialidade e assertividade, busca da excelência em práticas educacionais, equidade e corresponsabilidade. Com o propósito de que os estudantes se tornem protagonistas de transformação social, mantém políticas, programas e projetos voltados ao atendimento discente, visando a permanência no ensino superior e nos seus cursos e o sucesso acadêmico.

## **Regime especial e atendimento ao discente**

Com implicações biomédicas, epidemiológicas, éticas e científicas e, também, sociais, culturais, econômicas e políticas, o colapso sanitário<sup>4</sup> provocou no Brasil a interrupção das atividades acadêmicas presenciais da segunda quinzena de março de 2020 até o final do ano em estados como a Bahia. No bojo de políticas públicas calcadas no distanciamento social, determinou o cancelamento ou a suspensão das aulas in loco, para posterior reposição, em umas instituições, e principalmente a substituição excepcional das atividades face a face por remotas, em outras. Com o agravamento e prolongamento da crise, esta terceira opção tornou-se a mais recorrente, por possibilitar a continuidade da formação<sup>5</sup>.

Por meio de sucessivos atos legais, emitidos a partir de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) facultou,

---

<sup>4</sup> Sobre isto, ver FIOCRUZ. Observatório da Covid. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz, 23 abr. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em: 23 abr. 2021.

<sup>5</sup> Ver SISTEMA CORONAVÍRUS – Monitoramento nas Instituições de Ensino. In: Ministério da Educação. Brasília (DF): Ministério da Educação/ Universidades Federais do Oeste da Bahia, do Cariri, do Oeste do Pará e de Viçosa, 2021.

aos cursos superiores presenciais, a realização de atividades remotas com auxílio de tecnologias, em substituição às aulas nos campi, com algumas exceções; e o Conselho Nacional de Educação fixou parâmetros para o ensino remoto de caráter excepcional e a reorganização do calendário letivo. Os dispositivos legais legitimaram e regularizaram os esforços empreendidos para a garantia de funcionamento dos cursos presenciais, porém não asseguraram o alcance universal das medidas de contingenciamento implementadas, a qualidade da formação prestada aos discentes e o acompanhamento e a avaliação oficiais da efetividade e da abrangência do trabalho das IES, ofertado a distância e nas condições atípicas de então.

Afora isto, o Brasil não dispunha de políticas públicas nacionais destinadas, por exemplo, à promoção da acessibilidade tecnológica de educadores e educandos, inclusive daqueles em situação de vulnerabilidade social; da acessibilidade para discentes com deficiência, mobilidade reduzida e transtorno de espectro autista; e da formação docente para atuação com ensino remoto, tendo em vista que os professores do ensino superior geralmente não têm formação pedagógica (exceto os da licenciatura) e que os cursos existente não previam a preparação profissional para a docência no cenário de pandemia.

Couberam às instituições as deliberações quanto ao contingenciamento da suspensão das aulas presenciais e à conformação do novo regime. Até mesmo as IES sem credenciamento para educação a distância e sem experiências nesta modalidade tiveram que implementar uma proposta pedagógica em tempo exíguo, em um contexto de muitas carências. Faltavam referências históricas, corpo funcional preparado para tal desafio, estrutura compatível com a nova demanda e recursos para investimento em formação docente e tecnologias.

Em meio às adversidades, as unidades deveriam reorganizar o calendário letivo; fazer ajustes nos planos de ensino



e no sistema de avaliação da aprendizagem; desenvolver metodologias adaptadas ao novo cenário; selecionar, adquirir e implantar recursos tecnológicos; capacitar os professores para o trabalho remoto; e elaborar materiais didáticos e instrumentos avaliativos compatíveis com as tecnologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

Aos professores, competiu a reinvenção das práticas pedagógicas para aulas em ambiente virtual de aprendizagem. Era preciso refazer o planejamento com agilidade e, por vezes, sem os recursos, a formação e o traquejo com tecnologias requeridos pela educação remota. Aos estudantes, couberam a descoberta de novos caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento das competências relativas ao curso escolhido, a redefinição de meios de interação com o educando e os colegas, e a reorganização de tempo, espaço e hábitos de estudos.

Os graduandos estavam diante de um grande desafio, considerando as atribulações daquele contexto e a resistência natural a mudanças. Afinal, impactam na permanência e no sucesso acadêmico demandas materiais (acesso à moradia, à alimentação, à saúde, ao transporte, à acessibilidade etc.), bem como aspectos simbólicos e culturais (inserção no ambiente acadêmico, identificação e sensação de pertencimento, acolhimento com respeito às diferenças e percepção de aceitação neste espaço) e questões acadêmicas e pedagógicas (condições para a aprendizagem, a construção de conhecimento etc.).

Sobre este último ponto, poderia interferir favoravelmente o apoio pedagógico institucional. Tal suporte técnico consiste no atendimento especializado para avaliar, acompanhar e sanar problemas no ensino e na aprendizagem, sobretudo, aqueles que possam impedir a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes inerentes à formação, conforme o glossário adotado pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em avaliação externa de instituições e cursos<sup>6</sup>.

De acordo com a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>7</sup>, e o Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES<sup>8</sup>, e estudos sobre a temática, o “apoio pedagógico ou psicopedagógico” ao graduando deve articular ações de ensino, pesquisa e extensão, pode ser ofertado por meio de serviço, departamento ou rede intersetorial e pode envolver profissionais com expertise em áreas como Pedagogia, Psicologia e Assistência Social. Seus objetivos são propiciar a preparação para a busca e mobilização autônoma de conhecimentos e a resolução de problemas no mundo do trabalho e na sociedade em geral; e contribuir para a permanência do estudante no curso, inibindo a evasão.

Há experiências precursoras no Brasil, ao menos, a partir dos anos 1960, mas, no primeiro ano da pandemia, nem toda IES estava preparada para a disponibilização sistemática, contínua e eficiente de auxílio discente desta natureza,

---

<sup>6</sup> BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância - Autorização. Brasília (DF), 2017. Documento digital; BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília (DF), 2017. Documento digital; BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação Institucional Externa - presencial e a distância - Credenciamento. Brasília (DF), 2017. Documento digital; BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação Institucional Externa - presencial e a distância - Recredenciamento. Brasília (DF), 2017. Documento digital.

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), 2007. Documento digital.

<sup>8</sup> BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), 2010. Documento digital.

em especial, de forma remota. O País carece de ato legal que determine a oferta obrigatória de suporte pedagógico ou psicopedagógico no ensino superior, a despeito da existência de normativa acerca do PNAES e de indicador de avaliação atinente ao atendimento ao aluno nos instrumentos avaliativos do Inep/MEC.

Os dois atos relativos ao PNAES colocam o apoio pedagógico como uma das frentes da assistência estudantil para em prol da permanência na educação superior, mas são destinados somente às instituições federais. Ainda assim, nem todas conseguiram manter o apoio nos moldes desejados<sup>9</sup> e aquelas que tentaram, de início, enfrentaram a falta de formação e experiência de servidores e de referência para a realização do trabalho, entre outros problemas. Os instrumentos avaliativos, por sua vez, prestam-se como importantes mecanismos norteadores a criação, a implementação e o funcionamento de cursos superiores e IES de toda natureza e indutores de qualidade dos serviços, porém não têm força legal para tornar o suporte pedagógico obrigatório.

As IES privadas podem optar entre desenvolver iniciativas sob inspiração do PNAES, com adaptações à sua realidade; e desenhar propostas originais, considerando as especificidades, necessidades e demandas do seu corpo estudantil, os recursos humanos e materiais existentes e suas condições de investimento. O Unisba está entre as IES deste segundo grupo. A seguir, será detalhada a experiência institucional no apoio articulado pelo Centro Multidisciplinar de Apoio Pedagógico e Psicossocial no primeiro ano da pandemia.

---

<sup>9</sup> Ver melhor em DIAS, CARLOS EDUARDO S. B.; TOTI, MICHELLE CRISTINE DA SILVA; SAMPOIO, HELENA; POLYDORO, SOELY APARECIDA JORGE (Org.). Os serviços De Apoio Pedagógico aos Discentes no Ensino Superior Brasileiro. São Carlos (Sp): Pedro & João Editores, 2020.

## Experiência no UNISBA

Pautado pela missão de “Proporcionar o desenvolvimento da ética e da formação humanista e cidadã, por meio da excelência do ensino superior, pesquisa e extensão”, o Centro Universitário Social da Bahia<sup>10</sup>, aos poucos, concebeu e implantou<sup>11</sup> políticas institucionais de Atendimento Educacional a Estudantes com Deficiência, em prol da acessibilidade de pessoas com deficiência, TEA, mobilidade reduzida e/ou altas habilidades/superdotação; de Apoio ao Estudante Estrangeiro; e de Incentivo e Apoio à Produção e Divulgação Artística, Cultural, Científica e Técnica. Afora isto, desenvolveu o Programa de Apoio ao Discente, que inclui ações de acolhimento e adaptação à graduação e à IES; “nivelamento” de estudantes com déficit no repertório concernente à educação básica; suporte a acadêmicos com dificuldade de aprendizagem e acompanhamento da graduação; e promoção da ampliação de conhecimentos, entre outras iniciativas.

A partir da sinergia de ensino, pesquisa e extensão, o trabalho<sup>12</sup> contempla a Dimensão Material, mediante a concessão de bolsas de estudos e financiamento estudantil, a garantia de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e comunicacional e o suporte psicológico para a saúde mental, por exemplo; e a Dimensão Simbólica, por meio de iniciativas para acolhimento, orientação e inserção do ingressante no ambiente acadêmico

---

<sup>10</sup> FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. Programa de Apoio ao Discente - Pro-Discente. Salvador (BA), 2017. Documento digital.

<sup>11</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022. 2ª edição atualizada. Salvador (BA), 2019. Documento digital.

<sup>12</sup> FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. Programa de Apoio ao Discente - Pro-Discente. Salvador (BA), 2017. Documento digital; CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Autoavaliação Institucional 2018-2020. Salvador (BA), 2021. Documento digital; CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Atividades do Cemapp. Salvador (BA), 2020. Documento digital.

e estímulo à identificação e ao desenvolvimento da sensação de pertencimento pelo educando (como a Semana de Acolhimento e a Aula Magna semestrais e a disciplina Fundamentos do Trabalho Acadêmico), para acolhimento, adaptação e orientação de bolsistas (como o Samba - Seminário de Ambientação Acadêmica) e para sensibilização e conscientização em prol do respeito à diversidade e às diferenças e da valorização e aceitação pessoal (como programas, projetos, cursos e eventos extensionistas sobre relações de gênero e étnico-raciais, intolerância religiosa etc.).

Inclui, também, a Dimensão Cultural, por intermédio da difusão de manifestações artístico-culturais (através do Grupo Cultural Poder Grisalho, do projeto de registro da memória de capoeirista Capoeira Dez etc.) e da promoção do acesso à informação, ao esporte, à recreação e ao lazer (através da revista digital Soul, da série de podcast Ciência News, do projeto Em Movimento de iniciação ao esporte, do Programa Educação Física e Esporte Adaptado Social de prática de modalidades esportivas por pessoas com deficiência, do Programa de Apoio ao Esporte de formação de equipes competitivas e treinamento em esportes e do Projeto Lazer Ativo de recreação e lazer em espaços públicos etc.).

E envolve, ainda, a Dimensão Acadêmica, mediante a oferta de possibilidades de iniciação à pesquisa (pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e à docência (pelo Programa de Monitoria Acadêmica), prática profissional (através de estágio não-obrigatório e prestação de serviço), intercâmbio no exterior e cursos de idiomas com baixo custo (através do Projeto Institucional de Internacionalização), vivência em interação com a comunidade (através de programas, projetos, cursos e eventos extensionistas) e participação política em centros e diretório acadêmicos; e Dimensão Pedagógica, por meio de atividades de “nivelamento”, de acolhimento e orientação a estrangeiros e de suporte para acom-

panhamento dos componentes curriculares e aprendizagem (como oficinas, o Projeto Mediadores de Aprendizagem e o Programa de Monitoria Acadêmica) e de acolhimento, adaptação de estudos, orientação e acompanhamento de pessoas com deficiência, TEA, mobilidade reduzida e/ou altas habilidades/superdotação (através do Programa de Atendimento Educacional a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais) etc.

De início, as iniciativas eram pontuais, circunscritas a setores específicos. Em 2003, foram agrupadas no âmbito do Núcleo de Apoio ao Estudante, unidade encarregada do atendimento discente e da formação docente. Em 2008, passaram a ser articuladas pelo Cemapp, setor que acompanha o processo de ensino e aprendizagem, propõe e encaminha soluções institucionais para superação de dificuldades nos domínios cognitivo, emocional e psicossocial dos discentes e promove a formação continuada de professores.

Composto por docentes das áreas de Psicologia e Pedagogia, o Cemapp tem como eixos referenciais a Pedagogia Histórico-crítica, que considera o trabalho educativo um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente”<sup>13</sup>; as práticas psicológicas recomendadas pelo Conselho Federal de Psicologia<sup>14</sup>; e o princípio do Acolhimento como postura, atitude e tecnologia do cuidado, preconizado pelas políticas públicas de saúde e educação<sup>15</sup> e que compreende a escuta qualificada da demanda; a avaliação dos riscos e vulne-

<sup>13</sup> SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas (SP): Cortez Editores Associados, 2011, p. 13.

<sup>14</sup> CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Cartilha de Boas Práticas para Avaliação Psicológica em Contextos de Pandemia. Brasília (DF): CFP, 2020. Documento digital.

<sup>15</sup> CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Cartilha de Boas Práticas para Avaliação Psicológica em Contextos de Pandemia. Brasília (DF): CFP, 2020. Documento digital.

rabilidades do sujeito atendido; as intervenções necessárias e os encaminhamentos requeridos.

São objetivos do Cemapp<sup>16</sup>: acompanhar, desde o ingresso, a comunidade discente e suas possíveis dificuldades de aprendizagem, identificando demandas coletivas ou individuais; identificar impasses e dificuldades concernentes à relação entre professor e estudantes; encaminhar discentes com dificuldades ou demandas no campo psicossocial e/ou da aprendizagem, que extrapolam o âmbito de intervenção do setor, para serviços especializados e conveniados; intermediar e facilitar, quando necessário, o diálogo entre docentes e discentes sobre eventuais conflitos ou dificuldades vivenciadas em sala de aula; identificar e atender demandas de ensino-aprendizagem e psicossociais, junto com docentes, discentes e coordenadores de curso; apoiar e assessorar professores e coordenadores de cursos nas decisões que envolvam discentes com problema psicossocial que atinjam o desempenho acadêmico; oferecer, quando necessário, atividades que visem complementar o processo de aprendizagem discente em conhecimentos e habilidades acadêmicas elementares; incentivar a participação discente em centros e eventos acadêmicos; e promover atividades que abordem temáticas de ensino-aprendizagem, voltadas a docentes e discentes da IES.

Em 2020, a procura por serviços do Cemapp<sup>17</sup> cresceu, em relação aos anos anteriores, exceto nos casos de discentes com necessidades educacionais especiais (54 em 2019 e 47 em 2020), devido ao contexto sanitário e socioeconômico

---

<sup>16</sup> FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. Objetivos e Metas do Cemapp. Salvador (BA), 2013. Documento digital

<sup>17</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Atividades do Cemapp 2020. Salvador (BA), 2020. Documento digital; CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Atividades do Cemapp 2019. Salvador (BA), 2019. Documento digital.

do País. De acordo com Relatórios do setor<sup>18</sup>, estiveram em acompanhamento contínuo (07 educandos em 2019 e 17 em 2020) e beneficiaram-se com mediação de aprendizagem (13 estudantes em 2019 e 58 em 2020) e com monitores (47 acadêmicos em 2019 e 91 em 2020).

Entre as iniciativas do departamento, estão a monitoria e a mediação de aprendizagem. Ambas tiveram crescimento significativo na pandemia, embora tenham sofrido adaptações para que as atividades pudessem ser realizadas a distância. Todos os procedimentos – da inscrição nos processos seletivos e treinamento da equipe ao atendimento ao discente – passaram a ser mediados por tecnologias, como o ambiente virtual de aprendizagem institucional (Campus Virtual Unisba/Plataforma Moodle), aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) e videoconferências (Google Meet) e e-mail corporativo. São aconselhados a seleção e/ou a elaboração de conteúdos e material de apoio (textos, vídeos, lives, podcasts, infográficos), bem como a utilização do acervo de livros e periódicos digitais da Biblioteca.

Ligada diretamente à Coordenação de Curso, a monitoria<sup>19</sup> é um espaço de aprendizagem voltado ao fortalecimento da articulação entre teoria-prática e da integração curricular e à promoção da cooperação mútua entre discentes e docentes, permitindo a estudantes a experiência com atividades técnico-didáticas. Já a mediação da aprendizagem consiste no suporte a estudantes com deficiências advindas da educação básica, dificuldade de aprendizagem ou de adaptação no ensino superior ou na instituição e/ou necessidades educacionais especiais por colegas (do mesmo curso ou de outros cursos). A

<sup>18</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Atividades do Cemapp 2020. Op. cit.; CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Atividades do Cemapp 2019. Op. cit.

<sup>19</sup> FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. Regulamento das Atividades de Monitoria Acadêmica. Salvador (BA), 2015. Documento digital.



prática visa contribuir para a maior autoconfiança, o melhor autoconceito acadêmico, a integração satisfatória às dinâmicas da graduação e o despertar de um senso de pertencimento à educação universitária e à instituição mais robusto.

Criado em 2008, o Programa de Monitoria Acadêmica<sup>20</sup> do Unisba tem os objetivos de acompanhar educandos em suas dificuldades de aprendizagem; contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; estimular a integração entre os corpos docente e discente; disseminar, junto aos estudantes, a importância social da atividade acadêmica por meio da docência, criando condições para a iniciação à prática docente; e fornecer, ao acadêmico, ferramentas e condições para o aprofundamento técnico e científico para a docência.

Os monitores promovem o estudo de componentes curriculares de maior complexidade, com demandas práticas que requerem o exercício e/ou com histórico de reprovação. Conforme observação de campo<sup>21</sup>, todos são orientados a organizar e mediar grupos de estudos, debates em grupo de aplicativo de mensagens instantâneas, estudos de caso e estudos dirigidos; elaborar e distribuir material didático; orientar pesquisas; realizar revisão de provas, entre outras iniciativas. Por vezes, acompanham as aulas da disciplina a que se dedica. A dedicação é de, em média, oito horas semanais.

A dedicação é de, em média, oito horas semanais. Todas as atividades são planejadas junto com o docente responsável pelo componente curricular e supervisor da monitoria. Para obter a certificação, os monitores devem apresentar, no final do semestre, relato das atividades empreendidas, análise da

---

<sup>20</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Projeto do Programa de Monitoria Acadêmica. Salvador (BA), 2018. Documento digital.

<sup>21</sup> Observação de campo participante, realizada pela coordenadora do Cemapp e uma das autoras deste artigo, Izaura Furtado, durante o primeiro e o segundo semestres de 2020.

experiência e sugestões para melhoria do Programa. Em reuniões quinzenais, a equipe do Cemapp ministra a formação inicial; presta orientação para o estabelecimento de uma rotina; e apoia e acompanha as ações práticas.

Todos os monitores podem atuar como bolsistas, caso não disponham de outro benefício financeiro concedido pela IES, ou voluntários. No processo seletivo, os candidatos passam por entrevista, prova escrita sobre conhecimentos na disciplina para a qual concorre à vaga e análise de histórico escolar. São requisitos a matrícula regular e o aproveitamento na disciplina de interesse (média final igual ou superior a 8,0, em escala de 0 a 10,0). Realizada no início de cada semestre letivo, a seleção é normatizada por regulamento e edital.

Também implantado em 2008, o Projeto de Mediação de Aprendizagem visa a oferta de uma espécie de mentoria inter pares, envolvendo ingressantes e veteranos de cursos de graduação, utilizada para auxiliar a transição entre a educação básica e a educação superior e o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que possam favorecer o acompanhamento do curso escolhido e a aprendizagem.

Sob orientação e supervisão do Cemapp, os mediadores implantam estratégias para a promoção de bons hábitos de estudo; o desenvolvimento das capacidades de gestão do tempo, autocontrole, atenção, concentração e disciplina para o estudo; o cumprimento de atividades; e a preparação para a avaliação, inclusive a reexplicação e a revisão de conteúdos. Neste sentido, disponibilizam tempo para estudar e sistematizar conteúdos apontados como mais difíceis/complexos pelos mediados, visando a aprendizagem, além de sinalizar, ao Cemapp, aspectos que precisam ser melhor abordados na monitoria e/ou nas aulas ministradas pelos docentes.

Planejado de acordo com as demandas e necessidades do beneficiário, o atendimento ocorre em sessões individuais.

Com apoio do Cemapp, o mediador concebe e propõe as ações ao mediado. Destacam-se a orientação e o auxílio técnico para a análise e produção de textos verbais e não-verbais e a resolução de exercícios; ensaios para exposição em seminários e apresentação oral do trabalho de conclusão de curso; e leitura, em voz alta, de textos da bibliografia de componentes curriculares para discentes com baixa visão ou cegueira.

Em outra frente, os mediadores realizam a escuta sensível do colega sobre situações complexas (estresse, depressão, ansiedade, processos de luto, problemas de sono e alimentares), para acolhimento e identificação da necessidade de intervenção especializada. Nestas situações, os profissionais do Cemapp fazem o acompanhamento individual do estudante e, se preciso, o encaminhamento para serviços educacionais ou de saúde (psicoterapia, consultas médicas ou fonoaudiológicas etc.) conveniados ou parceiros, de preferência, gratuitos ou com cobrança de valores abaixo dos praticados no mercado. Por vezes, o trabalho é realizado em parceria com o Núcleo de Assistência Social.

Ao final de cada semestre letivo, são gerados relatos do trabalho, sem menção do nome dos mediados, a fim de se seguir o que preconiza a Lei Geral de Proteção de Dados. Os relatórios subsidiam as práticas, contribuem para o planejamento dos semestres subsequentes e constituem uma forte evidências de políticas institucionais dedicadas aos discentes.

Admitidos no Projeto como voluntários, os mediadores são graduandos do Unisba aprovados em seleção semestral com procedimentos e critérios estabelecidos em regulamento e edital e capacitados pelo Cemapp. O processo seletivo inclui entrevista para identificação das motivações para integração ao Projeto e esclarecimentos de dúvidas quanto ao formato da atividade.

Os mediados beneficiários buscam suporte por si ou são indicados por coordenadores de curso, professores e/ou monitores. Conforme observação de campo<sup>22</sup>, há discentes que precisam de apoio pedagógico ou psicossocial, mas esquivam-se em estreitar laços com o Cemapp e os mediadores, por medo, vergonha, carência de tempo ou falta de meios tecnológicos e/ou serviço de conexão com internet adequados.

Contudo, assim como ocorre com a monitoria, a mediação tem se mostrado eficiente, dentro dos seus propósitos<sup>23</sup>. Historicamente, as iniciativas são fundamentais para a permanência de estudantes com demandas específicas no ensino superior e na IES – inclusive aqueles com lacunas na formação básica, deficiências sensoriais (baixa visão, surdez, baixa audição), física ou intelectual, transtornos mentais, TEA, dislexia e outras dificuldades de aprendizagem.

Ao longo do tempo, as ações têm gerado a melhoria dos resultados acadêmicos e auxiliam na mediação e resolução de conflitos e na prevenção de problemas institucionais atinentes ao relacionamento interpessoal, à repetência e à evasão. Em 2020, prestou contribuições desta natureza, bem como promoveu a autogestão de reações de ansiedade ligadas à pandemia e seus efeitos.

Não há casos de reprovação de estudantes que procuraram e beneficiaram-se das atividades de monitoria durante o ano de 2020. Este é um excelente indicador, pois quem recorre ao Programa, em geral, busca superar dificuldades já diagnosticadas para acompanhar uma ou mais disciplinas e compreender os e se apropriar dos objetos de aprendizagem (conteúdos)

<sup>22</sup> Observação de campo participante, realizada pela coordenadora do Cemapp e uma das autoras deste artigo, Izaura Furtado, durante o primeiro e o segundo semestres de 2020.

<sup>23</sup> Observação de campo participante, realizada pela coordenadora do Cemapp e uma das autoras deste artigo, Izaura Furtado, durante o primeiro e o segundo semestres de 2020.

trabalhados. Os mediados, na maioria das vezes, também conseguiram suplantar as limitações e melhoraram a performance acadêmica.

Saliente-se que não há relatos de descuido de monitores e mediadores nos seus estudos. Pelo contrário, os professores do Unisba são unânimes em afirmar, em reuniões e ações de formação docente, que discentes vinculados ao Programa de Monitoria e ao Projeto de Mediadores desenvolvem habilidades e competências técnico-científicas e relacionais que potencializam o desempenho em projetos de vida do presente e futuros.

Ex-monitores e ex-mediadores, já na condição de egressos da IES, relatam à equipe do Cemapp<sup>24</sup> que levam estas experiências para a vida. Não só para a carreira profissional, posto que são certificados pelas práticas realizadas e, no percurso, conseguem desenvolver competências inerentes à docência, mas também para uma rotina pessoal mais humanizada, mais solidária.

A satisfação com as iniciativas está evidenciada nas pesquisas de autoavaliação institucional coordenadas pela Comissão Própria de Avaliação no último triênio<sup>25</sup>. Considera-se satisfatório o serviço com conceitos excelente, bom ou regular atribuídos por, no mínimo, 75% dos respondentes. A monitoria alcançou, entre os estudantes, médias de 87,01% em 2018 e 90% em 2019 e, entre os professores, de 100% nos dois exercícios. A mediação não era analisada, à época. Em 2020, avaliadas conjuntamente, a monitoria e a mediação de aprendizagem atingiram aprovação de 91% dos discentes e 98% dos docentes. Já o Cemapp foi aprovado, entre os educandos, por 87,87%, 93% e 94% e, entre os educadores, por 93,75%, 100% e 100% em 2018, 2019 e 2020, respectivamente.

---

<sup>24</sup> Observação de campo participante, realizada pela coordenadora do Cemapp e uma das autoras deste artigo, Izaura Furtado, durante o primeiro e o segundo semestres de 2020.

<sup>25</sup> CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA. Relatório de Autoavaliação Institucional 2018-2020. Salvador (BA): Centro Universitário Social da Bahia, 2021. Documento digital.

Agora, aos desafios habituais, somam-se outros referentes à garantia de apoio pedagógico e psicossocial ao discente com síndrome pós-Covid-19, que pode incluir depressão, falha de memória, dificuldade de concentração, baixa autoestima e outros problemas fisiológicos. Para superá-los, novos saberes devem surgir a partir das práticas atuais. Há um exitoso processo de construção coletiva em curso – envolvendo discentes, docentes, coordenadores de cursos e técnicos – que pode subsidiar a atuação neste cenário que se descortina. O reinventar-se para o amanhã passou a fazer parte do cotidiano, sem perder de vista o verbo “esperançar”, tal como nos ensinou o mestre Paulo Freire<sup>26</sup>.

## Considerações finais

Compreendido pelo Unisba como um conjunto de iniciativas destinadas ao acolhimento, ao acompanhamento e à orientação de graduandos no que se refere às suas demandas e necessidades educacionais, o apoio pedagógico e psicossocial é ofertado pela IES com o propósito de promover a integração ao contexto acadêmico, a aprendizagem e o desenvolvimento discente e, por conseguinte, a permanência no ensino superior e na organização e, também, a integralização curricular do curso.

Disponibilizado pela instituição desde a sua constituição, o suporte especializado ao educando, nas dimensões acadêmicas e pedagógicas, dar-se em todo o percurso formativo, por meio de atendimentos individuais e de atividades em grupo, principalmente no âmbito do Programa Monitoria Acadêmica e Projeto Mediadores de Aprendizagem. Coexistem com este auxílio, ainda, suporte para o enfrentamento de dificuldades materiais, simbólicas e culturais.

---

<sup>26</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro (RJ): Editora Paz & Terra, 1992.

Aposta-se em ações de ensino, pesquisa e extensão com abordagem multidisciplinar, calcadas na articulação de diversos departamentos institucionais e no trabalho cooperativo de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. São implementadas iniciativas que subsidiam a autoidentificação e o reposicionamento do estudante como universitário e seu reconhecimento como tal por outros, bem como impulsiona o sujeito para ações estratégicas que favorecem a superação de obstáculos que prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Levantamentos iniciais do Cemapp indicam desempenho satisfatório dos discentes participantes das atividades de monitoria e mediação; e as pesquisas de autoavaliação institucional mais recentes sinalizam aprovação dos serviços da área tanto por estudantes e professores. O educando acometido pela Covid-19, contudo, desafia a IES a elaborar (novas) estratégias para a ambientação institucional e acadêmica, gestão do tempo, estudo etc. e a superação das dificuldades associadas ao adoecimento físico e mental e às consequências socioeconômicas desencadeadas pela crise internacional de saúde. O aprendizado advindo da experiência acumulada, até então, é um começo.

## Referências

BARRETO, M. A.; ABREU, C. C.; ALMEIDA, G. R. Psicologia e Educação: mediações em tempos de pandemia. In: NEGREIROS, F; FERREIRA, B. O. (orgs). **Onde Está a Psicologia Escolar no Meio da Pandemia**. São Paulo (SP): Pimenta Cultural, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cur-**

**tos de Graduação - presencial e a distância** - Autorização. Brasília (DF), 2017. Documento digital.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento**. Brasília (DF), 2017. Documento digital.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa - presencial e a distância - Credenciamento**. Brasília (DF), 2017. Documento digital.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa - presencial e a distância - Recredenciamento**. Brasília (DF), 2017. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília (DF), 2007. Documento digital.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília (DF), 2010. Documento digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19**. Brasília (DF), mar. 2020. Documento digital.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA – UNIS-BA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. 2ª edição atualizada. Salvador (BA), 2019. Documento digital.



CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA – UNISBA. **Projeto do Programa de Monitoria Acadêmica.** Salvador (BA), 2018. Documento digital.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA – UNISBA. **Relatório de Atividades do Cemapp 2020.** Salvador (BA), 2020. Documento digital.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA – UNISBA. **Relatório de Atividades do Cemapp 2019.** Salvador (BA), 2019. Documento digital.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIAL DA BAHIA – UNISBA. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018-2020.** Salvador (BA), 2021. Documento digital.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha de Boas Práticas para Avaliação Psicológica em Contextos de Pandemia.** Brasília (DF): CFP, 2020. Documento digital.

DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os Serviços de Apoio Pedagógico aos Discentes no Ensino Superior Brasileiro.** São Carlos (Sp): Pedro & João Editores, 2020.

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. **Programa de Apoio ao Discente - ProDiscente.** Salvador (BA), 2017. Documento digital.

FACULDADE SOCIAL DA BAHIA. **Objetivos e Metas do Cemapp.** Salvador (BA), 2013. Documento digital.

FIOCRUZ. **Observatório da Covid.** Rio de Janeiro (RJ): Fundação Oswaldo Cruz, 23 abr. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>> Acesso em: 23 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro

(RJ): Editora Paz & Terra, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Cortez Editores Associados, 2011.

SISTEMA CORONAVÍRUS – Monitoramento nas Instituições de Ensino. In: **Ministério da Educação. Brasília** (DF): Ministério da Educação/ Universidade Federal do Oeste da Bahia / Universidade Federal do Cariri / Universidade Federal do Oeste do Pará / Universidade Federal de Viçosa, 2021.

## VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO EM PANDEMIA

*Kisis da Silva Ávila Fontoura<sup>1</sup>*

Sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia, podemos apinhar exames, descrições e relações, percebendo a ocasião onde se está lançado, de maneira peculiar são exigidos pensamentos e respostas, com o intuito de abordar conteúdos discutíveis, e criticamente embasar posições que excluem a censura, mas omitem à falta da complexidade de processos, e ainda possuem capacidades de emanar disposição inclinada à simplicidade existente na essência educacional, perante a ótica do objeto e do objetivo. Me chamo Kisis, sou mãe de três filhos: meu falecido cão Felipe, minha menina Gade que possui 10 anos e meu último, o Aser, que possui 3 anos de idade; sou filha; sou companheira; sou tutora de cinco cachorros; sou dirigente de voluntariado; sou estudante e sou professora de português, atuante na ministração de aulas em curso pré-vestibular. Imagine: há tempos atrás, antes da fase adulta já haviam conflitos, na fase adulta, mais ainda. E durante uma pandemia... em síntese os conflitos se agravam.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Paulista (UNIP), Graduanda no curso de Administração pelo Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios (IBGEN) da Faculdade de Tecnologia (FTEC). Fundadora da ONG AH... Porto Alegre, RS. E-mail: kisisfontoura@yahoo.com.br

Qual é a pessoa que pode sentir-se presa dentro da liberdade proporcionada pelas obrigações?

Ainda hoje vivendo uma pandemia que está se encaminhando para um controle relativo, em função das tentativas de solucionar tal situação, são perceptíveis as sequelas providas. Embora em níveis distintos, as pessoas foram fortemente afetadas, por meio de conflitos externos; conflitos externos; incertezas e manifestos individuais trazidos pela vida diante da situação mundial. Além das pessoas, setores também sofreram, pois pelo óbvio como são compostos por pessoas, automaticamente tiveram estruturas abaladas. Não obstante encontramos a Educação. Educação tão preciosa. A Educação pode ser explorada por seus atores de diversas maneiras, diante de sua aparente perda, surgiu o resgate de modelagens de ensino existentes, as quais se encontravam dispostas entre alguns, sendo renovadas e transmitida a muitos. Os ensinamentos: híbrido, remoto e à distância.

Tendo em vista às estações que permeiam o aprender, podemos compreender uma dimensão composta por peculiaridades, não é entupida de solidariedade ou de humanidade; mas apenas composto pelo eu, que se desloca por diversos espaços demonstrando suas características e escolhas por meio de seu olhar e foco de atenção. Minhas experiências atuais se abrigam em esferas variadas. Como estudar à distância diante de uma rotina extremamente sensível a conflitos; por vezes auxiliar minha bebê em seus estudos remotos e lecionar perante o ensino remoto. Meu olhar foi fortalecido ao observar o potencial das modalidades resgatadas. Majoritariamente destacadas por mim pela permissão que ela inclui a seus contemplados. Contudo se faz necessária uma cautelosa visão quanto às realidades vivenciadas por todos seus usuários, com fim de adquirir um caminho igualitário e propulsor de educação, promotor de possibilidades e acesso. Pois quando adentramos conflitos, podem ser percebidas verdades diversificadas enquanto a finalidade objetiva é o ensino-aprendizagem.

O carinho demonstrado através de atitudes diversas e particulares, se comportam como essenciais para o desenvolvimento de todos seres que desejam se alimentar em diversas esferas, do objetivo que o move subconscientemente, em função da implantação social -em transmitir tal sistema, classificando e qualificando os indivíduos da sociedade, mensurados pelo conhecimento cultural-, nutrir- se de conteúdos que podem lhe salvar de uma mente que seria considerada reduzida intelectualmente, por não ter trabalhado suas próprias capacidades, comportando suas limitações, que lhe permitiriam ampliar suas faculdades mentais, suprimindo desprivilégios causados pelas opções voltadas a alienação da falta de conhecimentos que supostamente estariam disponíveis.

A redução de recursos gerais existentes no cenário atual, trouxe para muitas populações o extermínio da construção supracitada, junto da devastação da coleção de artigos máxime reservados. Em épocas históricas anteriores, a experiência cotidiana pode trazer para aquelas populações, experiências semelhantes às atuais. Embora existentes, eram mais facilmente desfeitas e subjugadas por meio de cálculos e pontos de pressupostos unidos por suposições basicamente emblemáticas, que, para grande maioria, ao ver que, após suas dores, o alívio físico e/ou mental/intelectual era saciados.

As questões trazidas em um contexto vivido pela população mundial, fazem com que obrigatoriamente surjam exigências que buscam ser satisfeitas não simplesmente através de respostas, mas através de soluções urgentes, que promovem a multiplicidade de emoções, sentimentos, além das mazelas determinadas pelo meio. Assim, provocações passam a ser combatidas e não mais aceitas: pois está sendo vivenciada uma pandemia; e embora há séculos tenha sido vivenciada, em meio a tanta informação e tecnologia, atualmente, as respostas às reações foram tomadas pela incompreensão.

Antecedendo a apresentação dos atuais fatos e resultados causados pela doença pandêmica, passou-se pela fase de negação, e embora registrada, foi considerada inexistente por muitas pessoas, e dentre estas, algumas colocavam ser irreal, afirmando: “Nós somos” para dar suporte ao próprio poderio, e não suficiente bradavam “Sempre seremos”; mesmo havendo a liberdade do arbítrio aos que viessem a duvidar, existe um “Eu Sou”, que deseja provar muito a todos e à cada um, os princípios que trazem pilares fundamentais, e edificadores que posteriormente irão impressionar o uso em projetos da aplicação da educação familiar e institucional.

E a educação retorna fortemente, provando ser norteadora; diante de tantas dificuldades e conflitos. Sensibilizando-se ao fato da esperança dos alunos, saudando os reencontros com seus mundos construídos e em construção. Os docentes além de mediadores, embora não detenham todo o conteúdo acadêmico, são auxiliares, e disparam a essência do querer algo além do que é imposto intrinsecamente pela dimensão linear dos objetivos, dissipando a educação.

Os docentes continuam na espera do mesmo: condições para exercerem suas práticas, qualidade de vida, vida em sala de aula, vida virtual e vida tradicional ou inovadora; condições salubres para promover e disseminar educação, disseminar o aprender, e o ensinar; embasados por práticas que possam ser concretas e principalmente concretizadas por meio das atitudes estabelecidas em pilares fortes, que permitam consolidar as necessidades básicas de todos os envolvidos, através de sua valorização realista, convertida em potencial de importância e essencialidade para sobrevivência interestadual.

A família que defende seus interesses, prima em ter a valia de sua preservação e em consequência e mora, transforma em êxito baseada nos alicerces que compreende serem seus, dan-

do estilo ao padrão que transfixa o mundo, permanecendo em constante ventura ao sonho que deseja alimentar, composto pela pedagogia organizacional básica e fundamental.

Como mãe de discente, como docente e discente; observo, pontuo, prezo e desejo inovação. Almejo, espaço para olhares, que visaram em algum momento soluções, que amenizam alguns sofrimentos, inicialmente não de muitos, apenas de alguns, fazendo que outros possam ser contagiados pelo mínimo de esperança. Respeito o novo, o novo que vem para subjugar o que traz infelicidade e mazelas, promovendo saúde mental, e emocional; que ao ser difundida, possa transpassar à saúde em física, alimentando o ser; que carece de educação nas mais variadas instâncias.

Precisamos de educação, precisamos aprender e ensinar, através da capacidade extraordinária que é imbricada por meio da dedicação, extremamente sublinhada, e que jamais pode ser desdenhada pois desenha o zelo e o apreço em suas entrelinhas. A pandemia está em meio às práticas pedagógicas educacionais, que muitas vezes deixaram de ser exercidas, praticadas e englobadas a histórias e contextos participativos. Em frente a devastação que a pandemia criou, e entre os destroços, as expectativas que vem sendo construída pela admiração ao sonho da pedagogia que rebusca pilares, que vem fundamentar a essência que deve ser aplicada na educação, sem atrapalhar a do Ser educador/a, a simplicidade tomada por uma dedicação e abnegação diversa.

Os conflitos vividos por mim enquanto estudante e atuante nos ensinamentos a distância e remoto, em função das atribuições cotidianas e compromissos de responsabilidade que possuo, conta com vários agentes que culminam no desarranjo do sucesso da extrema dedicação aos estudos. As obrigações nos tornam aparentemente presos, mas sem elas estaríamos tão

livres e ociosos de modo a não termos condições de organizar um planejamento adequado para nossas vidas. Deste modo, os saberes trazidos pela educação nos forçam a pensar, ler e estudar, fazendo com que no final das contas a permissão entregue à educação e a permissão trazida pela educação, ostentem libertação



## Parte II

# O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

# EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

*Caroline Tavares de Souza Clesar<sup>1</sup>*  
*Rochele daSilva Santaiana<sup>2</sup>*  
*Débora Vom Endt<sup>3</sup>*  
*Percila Silveira de Almeida<sup>4</sup>*

## Introdução

A pandemia mundial causada pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2), declarada pela OMS (Organização Mundial de Saúde

---

<sup>1</sup> Licenciada em Física e Matemática (Unisinus), Mestre e Doutoranda em Educação (PUCRS). Professora Assistente e Chefe do Núcleo de Educação a Distância (Uergs). Porto Alegre/RS. E-mail: caroline-tavares@uergs.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (Unisinus), Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitora de Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Licenciada em Biologia e Mestre em Genética e Biologia Molecular (UFRGS), Doutora em Biologia Molecular Vegetal (Universiteit Leiden). Professora Adjunta e Coordenadora de Assuntos Acadêmicos (Uergs). Porto Alegre/RS. E-mail: debora-endt@uergs.edu.br

<sup>4</sup> Licenciada em Pedagogia (FURG), Mestre em Educação (UFPel) e Doutoranda em Educação (UFSM). Professora Assistente e Coordenadora de Qualificação Acadêmica (Uergs). Porto Alegre/RS. E-mail: percila-almeida@uergs.edu.br

de) em 11 de março de 2020<sup>5</sup>, gerou uma crise sanitária mundial que afetou todas as áreas e dimensões da vida humana. Na educação, centrada prioritariamente no ensino presencial e com disparidades sociais e de acesso à Internet e aparatos digitais (SOUZA; GIRAFFA, 2019), os impactos ainda são imensuráveis, especialmente no tocante à educação básica das redes públicas de ensino.

O ano de 2020 foi marcado por incertezas e não tinha como ser diferente, visto que nunca tínhamos vivenciado uma pandemia de tal magnitude nos tempos atuais e, ainda que cientistas do mundo inteiro estivessem debruçados diante desta temática, os estudos e evidências científicas levam tempo para serem produzidos. Isso acarretou numa das grandes dificuldades enfrentadas ao longo do ano de 2020, especialmente no primeiro semestre letivo, a necessidade de medidas a curto prazo e a expectativa/ansiedade de retornar brevemente ao ensino presencial. Esse cenário proporcionou a criação de muitas medidas provisórias que, com o passar do tempo, acabaram se tornando definitivas.

No Brasil, os impactos da pandemia foram e ainda estão sendo mais duros do que em grande parte do mundo, tendo em vista o descaso do presidente da República e a falta de medidas eficazes no combate à pandemia por parte do Governo Federal, como, por exemplo, a demora na compra de imunizantes para a população e os discursos contrários a todas as evidências científicas. Embora os governos estaduais tenham emitido orientações e restrições de atividades no intuito de reduzir a circulação e, conseqüentemente, a contaminação pelo novo Coronavírus, a falta de medidas incisivas e em consonância com as evidências científicas por parte do Governo Federal fizeram com que a pandemia fosse ainda mais dura no

---

<sup>5</sup> Disponível em: [unus.us.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus](https://unus.us.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus). Acesso em: 27 abr. 2021.

Brasil no ano de 2021. Todavia, o presente artigo traz como recorte a experiência vivenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) no ano de 2020 na transição do ensino presencial para o ensino on-line<sup>6</sup>.

Desde o mês de março de 2020 a UERGS tem realizado diversas ações, por meio de uma gestão democrática, na busca de traçar as melhores estratégias possíveis para uma educação de qualidade que contemplasse a totalidade do corpo discente nesse período de crise instituído pela pandemia do novo Coronavírus. Na próxima seção apresentaremos as ações realizadas pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) e as deliberações da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul para a educação superior em tempos de pandemia.

## **A experiência da UERGS em tempos de pandemia**

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi criada pela Lei nº 11.646 de 10 de julho de 2001 com estrutura multicampi e garantia de ensino gratuito nos seus cursos regulares, com metade das vagas reservadas para pessoas economicamente hipossuficientes, incluindo cotas raciais e 10% das vagas reservadas a pessoas com deficiência. Atualmente a UERGS está presente em 23 municípios, desde a capital e região metropolitana até a região da serra e interior do estado, ministrando cursos de graduação e pós-graduação exclusivamente na modalidade presencial.

A PROENS tem como competências elaborar e coordenar políticas de ensino de graduação na Universidade Estadual do

<sup>6</sup> Não utilizamos o conceito de Ensino Remoto Emergencial em virtude do tempo de transição destinado pela UERGS do ensino presencial ao ensino on-line. Diferentemente de IES privadas, que migraram do presencial para o on-line num tempo médio de três dias, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul realizou esse processo de forma gradual, conforme apresentado nas próximas seções.

Rio Grande do Sul, de qualificação do corpo docente e de assistência estudantil, além de outras atribuições que não se aplicam nesse contexto. Enquanto gestão do Ensino de uma Universidade Pública, acreditamos que o processo coletivo de tomada de decisões se faz no processo de experienciar novas possibilidades num cenário nunca antes vivido. Ou, como nos diz Larrosa, que a experiência ocorre por uma:

[...] necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo. (LARROSA, 2018, p. 22).

Sabedores que somos que as Universidades em diversos países estão atravessando processos de adaptação aos novos cenários trazidos pela pandemia, entendemos que estamos em paisagens diferentes das cotidianas na qual vivemos. Nesse contexto, novas medidas e decisões tornaram-se necessárias, contudo, tendo em vista sempre o fim último da Universidade, proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade à totalidade do nosso corpo discente, zelando pelo bem-estar de toda a comunidade acadêmica.

Concordamos com Ribeiro (2017, p. 165) quando destaca que “uma universidade fechada em si mesma não atende à sociedade no que se considere o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões”. Importa dizer que, os esforços empreendidos procuraram seguir um dos princípios de gestão democrática, que se trata da comunicação entre todos os envolvidos para tomadas de decisões mais assertivas, resguardando a todos os segmentos a oportunidade de terem suas vozes e dúvidas ouvidas.

Desse modo, nesse período de pandemia, a PROENS centrou seus esforços prioritariamente em seis ações: 1. Pesquisa de Delineamento de Perfil Acadêmico; 2. Diálogo com a

comunidade discente; 3. Formação Discente para o uso do AVA Moodle; 4. Pesquisa com docentes; 5. Formação Docente para o uso de Tecnologias Digitais; 6. Elaboração de cenários para a retomada das atividades de ensino. A seguir apresentamos os dados e as discussões acerca de tais ações, sendo elas apresentadas não de forma cronológica, mas de modo a contemplar primeiramente as ações realizadas junto aos acadêmicos, ações realizadas junto aos funcionários e, por fim, a elaboração dos cenários e o retorno das atividades de ensino de forma on-line. Por fim, apresentamos os dados de uma pesquisa realizada com docentes e discentes acerca das ações realizadas e do retorno ao ensino on-line.

## **1. Pesquisa de delineamento de perfil acadêmico**

Na busca de compreender a realidade do corpo discente da universidade, a PROENS coordenou uma pesquisa exploratória de levantamento (GIL, 2008) utilizando como instrumento de coleta de dados um formulário on-line composto por perguntas com respostas abertas e fechadas disponibilizado, por e-mail e redes sociais, no período de 30 de março a 10 de maio de 2020.

A população dessa pesquisa foi composta pelos acadêmicos dos cursos de graduação da UERGS regularmente matriculados no período letivo 2020/1. Buscou-se realizar a pesquisa com toda a população, sendo que o instrumento de coleta de dados foi disponibilizado à totalidade dos acadêmicos de graduação, contudo obtivemos um percentual de 83% de respondentes.

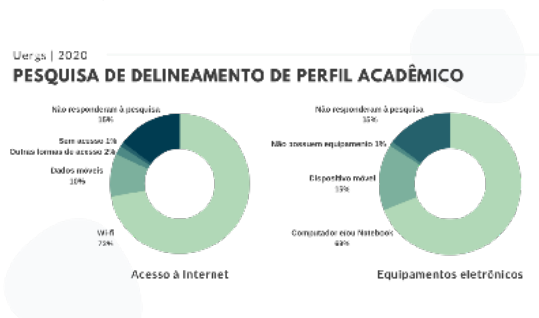
Concomitante à coleta de dados realizada por meio do questionário on-line foram solicitados dados adicionais às unidades acadêmicas, tendo em vista que o instrumento de

coleta de dados utilizado não era o mais adequado (embora o único possível de ser aplicado nesse tempo de pandemia) para obter as informações acerca do acesso à internet e dispositivos eletrônicos para uso pessoal dos estudantes de graduação da universidade. A coleta de dados a partir das unidades acadêmicas contemplou mais 2% dos acadêmicos de graduação, chegando, assim, a um total de 85% de respondentes.

Como a pesquisa realizada caracteriza-se como qualitativa sendo a amostra dos participantes não representativa, não foram realizadas inferências a partir dos dados coletados, deste modo, nos gráficos subsequentes, os 15% de não participação da pesquisa estão presentes. Buscamos conhecer a realidade dos acadêmicos em diversos aspectos, mas, sobretudo, no que tange o acesso à Internet e equipamentos eletrônicos para uso pessoal (Figura 1). Partimos da premissa de que as melhores condições para o acompanhamento das atividades de ensino de forma on-line consistiam no acesso a Wi-Fi e computador para uso pessoal.

Destacamos o percentual de 72% dos acadêmicos de graduação que afirmaram possuir acesso a Wi-Fi em suas residências como sendo um importante achado da pesquisa. Com relação aos acadêmicos que possuem acesso apenas por

Figura 1. Pesquisa de Delineamento de Perfil Acadêmico



dados móveis e demais acadêmicos que não possuíam acesso, foi realizado um projeto, em parceria com a Assembleia Legislativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que contou com a distribuição de chips com internet móvel a esses acadêmicos. Com relação aos dados obtidos referente aos equipamentos eletrônicos para uso pessoal destacamos o percentual de 1% dos acadêmicos que afirmaram não possuir nenhum tipo de equipamento e que, em virtude disso, nesse momento de ensino on-line e com a suspensão das atividades presenciais nas unidades acadêmicas estariam impedidos de dar segmento às atividades de ensino.

Buscando cumprir com a finalidade da Universidade, ofertar educação de qualidade e gratuita a todos os acadêmicos, realizamos uma ação conjunta à Pró-Reitoria de Administração para a distribuição de tablets aos acadêmicos que não possuíam equipamentos eletrônicos. Tal medida só foi possível mediante a precisão dos dados evidenciados por acadêmicos e unidades universitárias, sendo esses tablets adquiridos com verbas advindas do Programa de Assistência Estudantil para Universidades Estaduais (PNAEST) do Governo Federal, um programa de Assistência Estudantil que busca apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial de universidades e centros universitários estaduais gratuitos. Embora tal proposição pudesse não resolver de forma definitiva a situação de ausência de um recurso como o computador, permitiu aos acadêmicos acesso às plataformas digitais utilizadas pela Universidade, em especial o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Vale destacar que esses dados serviram em grande medida para efetivamente conhecermos as condições dos acadêmicos e acadêmicas e, assim, planejar de forma mais gradual e segura cenários de possibilidade de retorno às atividades. Pensamos então “que a universidade se encontra diante de desafios, os quais precisa superar para, assim, promover suas responsabi-



lidades públicas” (RIBEIRO, 2017, p.165) e ao produzir tais dados com a participação dos acadêmicos e acadêmicas foi possível à gestão ir paulatinamente criando condições mais seguras de como atender de forma mais inclusiva aos mesmos e criar cenários possíveis para retorno. Ficou expresso e nos preocupou o número de estudantes sem acesso e/ou mesmo que não responderam à pesquisa, o correspondente a 15% dos acadêmicos de graduação que estavam regularmente matriculados no início do semestre letivo de 2020/1. No entanto, acreditamos que esse mapeamento também nos permitiu procurar outras formas de acessibilidade e parcerias para garantir e efetivar a participação da comunidade universitária.

## **2. Diálogo com a comunidade discente**

De posse dos dados da Pesquisa de Perfil Acadêmico a gestão da Universidade procedeu a construção de diálogo com a comunidade discente em relação ao possível retorno das atividades acadêmicas em formato on-line. Foram realizados, durante os meses de abril e maio de 2020, quatro reuniões com o Fórum Permanente de Discentes<sup>7</sup> (FOPEDI).

Durante as reuniões com o fórum os representantes demonstraram estar em dúvidas quanto à possibilidade de retorno das aulas de forma on-line. Muitos apresentaram as dificuldades de acesso ao ensino on-line reforçando o mesmo que a pesquisa de perfil acadêmico já havia evidenciado, a ausência de uma boa rede de acesso à Internet e a falta de dispositivos eletrônicos, ou ainda por terem que realizar as atividades em suas residências e não conseguirem conciliar este ensino com suas dinâmicas diárias. Todavia, grande parte dos acadêmi-

---

<sup>7</sup>O FOPEDI constitui-se como uma ferramenta de diálogos entre a gestão da Universidade e a comunidade discente no intuito de construir políticas estudantis de atendimento à comunidade acadêmica. Participam do fórum representante titular e representante suplente de cada um dos cursos das 23 unidades da Universidade.

cos analisou como positivo o retorno das atividades, visto que embora as dificuldades se apresentassem, era necessário para o bom andamento da Universidade realizar esse exercício de retorno para experimentar o que poderia ser feito, especialmente por não haver uma previsão mais concreta de retorno presencial.

Também durante as reuniões com o fórum foi construído com os representantes a necessidade de que os mesmos mantivessem o diálogo junto a seus colegiados de curso, construindo em conjunto o retorno do semestre visando atender as necessidades dos acadêmicos e considerando as adversidades apresentadas pelo ensino on-line.

Para além das discussões da possibilidade de retorno do semestre de forma on-line, a gestão da Universidade empreendeu junto à comunidade discente a discussão sobre a possibilidade da manutenção dos programas de permanência estudantil, que em meio ao cenário pandêmico contribuem para que o acadêmico possa dar continuidade à sua formação. Neste sentido foi garantido aos acadêmicos a permanência dos programas de permanência estudantil, sendo eles Monitoria<sup>8</sup> e Prodiscência<sup>9</sup>.

Ambos os programas se tornaram ainda mais essenciais neste momento pandêmico, pois muitos estudantes, além do afastamento inicial das atividades presenciais na Universidade, também sofreram com as adversidades trazidas pela COVID-19. Dentre elas, podemos citar a ausência de possibili-

---

<sup>8</sup> O Programa de Monitoria possibilita que os estudantes dos cursos de graduação atuem no apoio às atividades de ensino. Oportuniza mais interação entre acadêmicos e professores, bem como a melhora do desempenho acadêmico, buscando a diminuição de evasão e reprovação em componentes curriculares, além de despertar nos acadêmicos o interesse pela docência.

<sup>9</sup> O Programa de Auxílio à Permanência Discente (Prodiscência) oportuniza aos acadêmicos dos cursos de graduação a permanência na Universidade por meio de um auxílio financeiro, para aqueles que comprovam situação de vulnerabilidade socioeconômica.

dades efetivas de estágios remunerados e mesmo a perda de vínculos empregatícios. As bolsas de Monitoria e o Programa de Auxílio à Permanência Discente vieram contribuir com o que se propõem, garantir aos estudantes as condições de permanência na Universidade.

O exercício do diálogo com a comunidade discente foi um momento positivo na construção da retomada do ensino de forma on-line, visto o amadurecimento dos acadêmicos para tomada decisão tão importante para a Universidade, assim como para vida acadêmica dos próprios estudantes.

### **3. Formação discente para o uso do AVA Moodle**

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) oficial da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul é o Moodle<sup>10</sup>. Embora a sua interface e funcionalidades sejam intuitivas, o seu uso requer uma formação básica inicial, especialmente para usuários com menor fluência digital. Nesse sentido, buscando preparar os acadêmicos para o retorno das atividades de ensino de forma on-line, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) elaborou o curso Moodle para Estudantes.

O curso foi elaborado no formato de um MOOC<sup>11</sup> com tutoria realizada a partir de bolsistas e ofertado aos acadêmicos de graduação e pós-graduação, bem como para a comunidade externa, contando com aproximadamente cinco mil inscritos. Dos participantes concluintes, 95,7% consideraram o curso bom/excelente. Com relação à experiência de

---

<sup>10</sup> O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment que significa Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto), é um software de código aberto gratuito e adaptável. Sua primeira versão foi lançada no ano de 2002 e atualmente é o AVA mais utilizado no mundo inteiro possuindo, atualmente, mais de 213 milhões de usuários no mundo inteiro. Disponível em: [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Sobre\\_o\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle). Acesso em: 05 mai. 2021.

<sup>11</sup> Curso On-line Aberto e Massivo, do inglês Massive Online Open Course.

realizar um curso de forma totalmente on-line a maior parte dos participantes considerou a experiência como positiva. Alguns participantes destacaram que a experiência foi diferente, tendo em vista que este foi o primeiro curso realizado neste formato, contudo ainda assim destacaram a experiência como boa.

Ao serem questionados acerca das suas impressões com relação ao Moodle, os participantes relataram que tiveram boas impressões e consideraram o ambiente prático e simples. Alguns participantes relataram que num primeiro momento tiveram dificuldades e acharam o ambiente um pouco confuso, mas no decorrer do curso e com as orientações encaminhadas pelos tutores as dúvidas foram sendo sanadas e a navegação pelo ambiente se tornou mais fácil e eficiente.

Com relação às dificuldades na realização do curso, a maioria dos participantes relatou não ter tido nenhuma dificuldade. Dentre os participantes que destacaram alguma dificuldade, às mais recorrentes foram: dificuldades de acesso em virtude da conexão e dificuldades de baixar determinados arquivos na versão mobile em virtude do dispositivo utilizado. Podemos destacar que a maior parte das dificuldades encontradas pelos participantes está relacionada a fatores externos ao AVA, sendo problemas de conexão e de equipamentos.

Embora o curso ofertado aos acadêmicos não tenha explorado todas as atividades e recursos do Moodle, consideramos que a sua realização auxiliou os estudantes a terem uma primeira aproximação com a ferramenta, explorando os recursos mais básicos e de uso mais frequente.

Entendemos, enquanto equipe que planejava esses processos, que além dos estudantes precisávamos considerar outros participantes fundamentais desse processo de constituição de uma caminhada rumo ao ensino on-line, como apresentamos na sequência.

#### **4. Pesquisa com docentes e corpo técnico: Processos interdependentes**

Para além da pesquisa com os discentes da Universidade entendemos como fundamental realizarmos uma pesquisa interna com os docentes e funcionários que integram o corpo técnico-administrativo da Universidade. A noção de interdependência é exatamente por entendermos que em tempos pandêmicos as relações laborais ocorrem nesse momento em nossa instituição em formato de teletrabalho.

A necessidade de estabelecer novas sensibilidades e trocas comunicacionais se fazem cada vez mais prementes. Embora saibamos que vivemos em uma sociedade que apregoa a eficiência e eficácia de processos educacionais que geram bons resultados, entendemos na construção de uma política de ensino em formato não-presencial que “devemos resistir ao presente e a seu regime de aprendizagem (em vez de apenas criticá-lo ou lamentá-lo)”. (MASSCHELEIN, 2017, p.16). Usar a resistência não como oposição, mas para não realizar as práticas pedagógicas de forma aligeirada ou que fragilizassem o ensino, mas construir um “engajamento imaginativo em vez de submissão a uma dada definição de um estado de coisas”. (MASSCHELEIN, 2017, p.16).

A pandemia provocada pelo Coronavírus provocou o distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento de nossas unidades acadêmicas, impossibilitando, assim, a realização das atividades presenciais. Com isso, consideramos essencial, para pensar em nosso planejamento, realizar uma pesquisa junto aos funcionários: docentes e corpo técnico-administrativo. Elaboramos, em parceria com o departamento de Recursos Humanos da Universidade, uma pesquisa exploratória de levantamento (GIL, 2008) tendo como instrumento de coleta de dados um formulário on-line. A população com

a qual realizou-se a pesquisa foi composta por todo o quadro docente e técnico-administrativo. O período de coleta de dados foi realizado de 24 de abril a 17 de maio de 2020, no qual obtivemos 83% de participação, distribuída da seguinte forma: 50% corpo de professores, 32% corpo técnico e de apoio administrativo e 1% professores substitutos.

Dentre os participantes, 32% afirmaram pertencer ao grupo de risco. Além desses, mais 15 funcionários que não responderam ao formulário pertencem ao grupo de risco pelo fator da idade, totalizando o equivalente a aproximadamente 30% do quadro funcional da instituição. Com relação ao acesso à internet, 97% dos participantes da pesquisa afirmaram possuir Wi-Fi em suas residências, enquanto 3% afirmaram possuir acesso à Internet apenas por dados móveis. Referente aos equipamentos, apenas cinco participantes da pesquisa não possuem algum tipo de computador pessoal (computador de mesa, notebook e/ou netbook), sendo que estes possuem apenas smartphone. A pesquisa evidenciou que todos os respondentes possuem alguma forma de conexão e algum tipo de equipamento eletrônico para desempenhar suas atividades de teletrabalho.

Um dado bastante significativo da pesquisa foi referente às dificuldades encontradas no exercício do trabalho remoto. Ressaltamos que não se trata simplesmente de teletrabalho, mas sim do trabalho realizado de forma não-presencial num período de pandemia, onde muitos funcionários encontram-se em suas residências com demais familiares, em alguns casos com filhos, pais e outros familiares que requerem cuidados específicos. A Universidade buscou acolher e analisar a realidade de trabalho de cada respondente da pesquisa, de forma a delinear um retorno que atendesse às demandas e limitações de toda a comunidade acadêmica.

Os dados da pesquisa realizada com professores e funcionários do quadro técnico-administrativo nos permitiram delinear em que condições a Universidade se encontrava de forma a enfrentar os desafios interpostos pela não presencialidade em função da COVID-19. De forma empírica foi-se construindo então as condições de possibilidade de atuação dos profissionais da IES<sup>12</sup>, iniciando pelas respostas dadas no questionário que elencaram que estes também tinham dúvidas e preocupações, mas também se sentiam determinados a procurar alternativas conciliáveis com essa nova condição, sem colocar em risco suas vidas. O valor humano sempre foi primordial nesse processo de reconhecimento que uma Instituição de Ensino não se faz sozinha ou em partes, mas no ouvir e entender todos os entes que a constituem.

Concordamos com Gallo (2017, p. 106) que nos aponta que as relações com as pessoas possuem “o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo”. Estamos junto aos pares aprendendo como vivenciar esse momento, no qual toda humanidade está passando, mas construindo resistentemente nossa história, nosso processo de caminhada pessoal e único de nossa instituição. Promover uma pesquisa on-line em formato de um questionário foi além do fato de colher informações, mas evidenciar que todos somos importantes nessa aprendizagem de conduzir a Universidade num período de pandemia.

## **5. Formação docente para o uso de tecnologias digitais**

Compreendemos a formação continuada de professores na mesma perspectiva de Pretto e Riccio (2010) como sendo

---

<sup>12</sup> Instituição de Ensino Superior.

inerente à própria prática docente, sendo que essa prática está cada vez mais aliada ao uso de tecnologias digitais, tendo em vista os impactos oriundos da cibercultura e, de forma ainda mais urgente, a partir do cenário imposto pela pandemia da COVID-19.

A realidade vivenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul até o início do ano de 2020 era centrada majoritariamente no ensino presencial, nossas experiências com a Educação a Distância (EaD) se dava de forma bastante incipiente com a oferta de alguns componentes curriculares nesta modalidade, sendo restrito o número de docentes que atuavam em EaD. Desse modo, uma das estratégias utilizadas para a transição do ensino presencial para o ensino on-line foi a formação continuada organizada em duas ações: Formação Continuada para o uso de Tecnologias Digitais e Curso de extensão on-line: Moodle para Professores e Tutores.

Ainda no final do mês de março de 2020 encaminhamos a todos os docentes da Universidade um convite para a participação de um curso on-line de formação pedagógica para o uso de tecnologias digitais, o formulário contemplou os docentes que queriam ser participantes e também ministrantes do curso, tendo em vista que não tínhamos tempo hábil e recursos disponíveis para contratar profissionais externos para esta formação.

Obtivemos um retorno de 64% do nosso corpo docente, entre participantes e ministrantes. O curso foi elaborado sob a coordenação da chefe do Núcleo de Educação a Distância e em parceria com nove docentes com experiência e prática no uso de tecnologias digitais. O curso integrou o Programa de Formação Continuada Docente (PFCDD) e foi composto por sete unidades com carga horária total de cento e vinte horas, tendo início no mês de abril e conclusão no mês de julho de 2020. O curso foi realizado integralmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle UERGS, com uma pro-



posta de trabalho colaborativo, fomentando as trocas entre os participantes do curso e propiciando experiências de trabalho em grupo.

Destacamos como pontos positivos o engajamento e o retorno positivo por parte dos participantes. Grande parte dos participantes tiveram sua primeira experiência mais profunda com o uso de tecnologias digitais nessa formação e foi bastante nítido o interesse dos docentes por conhecer essas ferramentas e, por meio delas, poder modificar a sua prática docente. Como pontos negativos, destacamos o grande número de participantes para um pequeno número de moderadores, o que dificultou a mediação ao longo das unidades. Contudo, se tratando de um período atípico e emergencial optamos por ofertar o curso para o maior número de professores possível, sendo assim nas próximas edições pretendemos ofertar o curso para grupos menores, favorecendo, assim, a mediação e a troca entre os próprios participantes.

Como nem todo o corpo docente participou desta formação, realizamos, ainda, o curso Moodle para Professores e Tutores, ofertado a partir de junho de 2020 aos demais docentes da instituição e aberto à comunidade externa no formato de um MOOC sem tutoria com carga horária de 30 horas. O objetivo deste curso foi instrumentalizar docentes e tutores para o uso das ferramentas e funcionalidades específicas do Moodle.

Avaliamos como essencial esse período de formação docente para podermos atuar com qualidade no ensino não-presencial, que foge à lógica do ensino presencial que a maior parte dos nossos docentes estavam habituados até então. Consideramos imprescindível que o docente possua domínio das ferramentas e plataformas a serem utilizadas, para que ele possa criar boas situações de ensino no ambiente on-line. Todavia, sabemos que a formação docente se faz de forma contínua e não em momentos específicos, dessa forma a partir do

mês de julho de 2020 iniciamos uma série de Webinar acerca das Boas práticas no Ensino On-line, tendo como objetivo manter o diálogo e a troca entre os docentes na busca por essa formação continuada integral. Além disso, o Núcleo de Educação a Distância tem atuado, desde o início da pandemia até então, no atendimento individual aos docentes que apresentam dificuldades específicas para o uso de ferramentas e na organização do trabalho docente on-line.

## **6. Elaboração do cenário para a retomada das atividades de ensino**

Concomitante à pesquisa realizada com os acadêmicos e demais iniciativas realizadas pela instituição, tendo como base as orientações dos órgãos responsáveis<sup>13</sup>, a PROENS elaborou possíveis cenários de retomada das atividades de ensino.

Já na décima quinta semana epidemiológica da COVID-19 no Brasil, em 9 de abril de 2020, o Boletim Número 8 do Ministério da Saúde apresentava um modelo para descrever a progressão da pandemia adaptado dos intervalos epidêmicos de influenza, elaborado pelo Center of Disease Control (CDC/EUA). Neste modelo, o número de casos hipotéticos de COVID-19 no Brasil, sem distanciamento físico social, atingiria o seu pico na vigésima quarta semana epidemiológica, correspondendo ao período de início do inverno. As fases epidêmicas foram correlacionadas às semanas epidemiológicas e ao nível de resposta necessário dos órgãos públicos em cada uma delas. A fase de Controle, quando é prevista a retirada das restrições de trânsito de pessoas, iniciaria apenas a partir da trigésima segunda semana, correspondendo ao início

<sup>13</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS), os Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde, as Portarias do Ministério da Educação, o Parecer 005/2020 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer 001/2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

do mês de agosto. Desta forma, já havia, desde abril de 2020, indicativos de que a necessidade de distanciamento social poderia ser uma realidade por período prolongado. A PROENS entendeu, então, que uma alternativa às aulas presenciais precisaria ser construída com a comunidade acadêmica.

Para elaboração de cenários de retorno, consideramos que, sendo a UERGS uma universidade baseada principalmente no ensino presencial, os acadêmicos estavam matriculados, quase na sua totalidade, exclusivamente em componentes curriculares presenciais. Além disso, os resultados da pesquisa de perfil acadêmico revelaram que, pelo menos, 15% do quadro discente não possuía, no momento da pesquisa, computador para uso pessoal e Wi-Fi, condições essas, consideradas por nós, necessárias para um bom acompanhamento de aulas on-line. Desta forma, a adoção de ensino não-presencial para todos os componentes curriculares previstos para 2020/1, ainda que atendessem a uma parcela dos estudantes, agravaria a desigualdade entre os acadêmicos, sendo que aqueles com menores condições de acesso ficariam preteridos neste processo.

Já a pesquisa com os docentes da Universidade mostrou que apenas 20,9% dos professores possuíam alguma formação para atuar em EaD, sendo que 46,7% não possuíam nem formação nem experiência com esta modalidade de ensino. Apesar desta realidade, o corpo docente da UERGS se mostrou disposto a enfrentar esta nova realidade. Ainda em abril de 2020, quando o NEAD disponibilizou o curso de capacitação on-line para os professores acerca do uso de tecnologias digitais, mais de 60% dos professores se inscreveram, tendo a oportunidade de se familiarizar com as ferramentas e possibilidades do uso das tecnologias digitais associadas ao AVA Moodle.

Dentro deste contexto, propusemos dois cenários principais de retorno às atividades de ensino que considerasse tanto

a realidade dos discentes quanto às necessidades dos docentes e do quadro técnico-administrativo, a fim de garantir a qualidade no ensino e o atendimento aos estudantes, bem como condições para o teletrabalho.

No primeiro cenário, propusemos a suspensão tanto das aulas presenciais, quanto das aulas a distância até 02 de agosto, correspondendo a 33ª semana epidemiológica. Neste cenário, as aulas do semestre inicialmente planejado seriam todas retomadas em um momento em que se esperava já poder ter as unidades universitárias em funcionamento para disponibilizar laboratórios de informática aos acadêmicos a fim de atender aqueles que não possuísem condições de acesso e equipamentos em casa para o ensino on-line. Considerando as flexibilizações permitidas pelas portarias do MEC, este seria um semestre reduzido com apenas 16 semanas<sup>14</sup>, considerando as duas primeiras semanas de aula que haviam ocorrido em março e finalizando em 7 de novembro.

No segundo cenário, levando em consideração as incertezas acerca do momento em que poderíamos retornar às atividades presenciais com segurança, propusemos um retorno às atividades de ensino apenas com atividades não-presenciais. No entanto, não poderíamos ignorar que mais de 90% dos componentes curriculares abertos para 2020/1 foram planejados para ocorrer de forma presencial e que cada docente estava envolvido com, pelo menos, 12 créditos, correspondendo a média de três componentes curriculares de 60 horas cada. Entendendo que a preparação de aulas no formato não-presencial requer dedicação e tempo, não sendo uma mera transposição do planejamento de aulas presenciais para

<sup>14</sup> De acordo com as Portarias do MEC e com o parecer do Conselho Estadual de Educação, a carga horária dos componentes curriculares seria integralmente mantida por meio de horas aula de 60 minutos, ao invés de 50 minutos, a fim de compensar a redução de dias letivos.

o on-line, mas necessitando de um olhar diferenciado sobre o ensino (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), compreendemos que não poderíamos simplesmente continuar o semestre regular planejado para 2020/1 sem uma considerável perda na qualidade de ensino.

Desta forma, neste cenário, foi previsto um retorno gradual das atividades de ensino, iniciando com uma reestruturação do planejamento do semestre 2020/1, que ocorreria apenas com atividades não-presenciais. Nesta reestruturação, componentes com atividades práticas seriam excluídos e deveria haver uma redução considerável no número de componentes curriculares ofertados, priorizando as demandas de acadêmicos em fase de conclusão de curso e componentes curriculares eletivos a fim de oportunizar aos docentes o tempo necessário de reflexão e preparação para esta nova realidade, e, ao mesmo tempo, não prejudicar os acadêmicos que ainda não tivessem condições de acompanhar o ensino on-line neste momento.

Os cenários elaborados foram apresentados em reunião conjunta com as Câmaras do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe), para apreciação e discussão com toda a comunidade acadêmica. Ao longo de um mês ocorreram debates nos colegiados de curso, com participação de todas as instâncias da comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários do corpo técnico-administrativo), que acreditamos ser essencial para a condução de uma gestão democrática. Após reuniões entre todas as instâncias da Universidade foram coletadas sugestões a partir dos cenários apresentados que serviram de base para a construção do cenário final.

Como resultado desta ampla discussão com a comunidade universitária foi definido o retorno às atividades de ensino em 22 de junho de 2020, de forma totalmente on-line. A reto-

mada das atividades de ensino de forma não-presencial não foi considerada um processo trivial pela Pró-Reitoria de Ensino, que buscou respeitar e contemplar docentes, discentes e o corpo técnico-administrativo com as mais variadas necessidades neste momento crítico. Desta forma, este primeiro momento de retorno às atividades de ensino foi pensado para ser gradual e de adaptação a uma nova realidade.

Os colegiados de curso foram orientados pela PROENS a refazerem seus planejamentos de forma a definir uma retomada gradual das atividades disponibilizando um número reduzido de componentes curriculares, em especial aqueles demandados por acadêmicos em fase de finalização de sua graduação. Fora realizadas reuniões com as coordenações de curso a fim de auxiliá-los na apropriação desta nova realidade e condução com seus colegiados dos planejamentos viáveis, buscando atender principalmente pendências e formandos, para um semestre mais enxuto.

Desde esta definição, os docentes se engajaram no aprendizado de outras formas de ensinar, utilizando tecnologias digitais por meio de cursos, fóruns, trabalhos colaborativos e outras oportunidades de debate num rico processo de resgate dos princípios da docência. Do mesmo modo, os discentes buscaram se apropriar das ferramentas e plataformas on-line que viriam a ser utilizadas no ensino on-line, enquanto o corpo técnico-administrativo se empenhou em prestar todo o apoio e o suporte necessário nesse processo de transição.

## **Avaliação das ações desenvolvidas**

Após a retomada das atividades de ensino de forma on-line foi realizada uma pesquisa exploratória de levantamento (GIL, 2008) por meio de um formulário on-line encaminhado

aos discentes e outro formulário encaminhado aos colegiados de curso para avaliar a percepção de discentes e docentes acerca das ações desenvolvidas.

Os dados coletados acerca da avaliação feita pelos discentes mostrou que, de uma forma geral, os estudantes consideraram a retomada do semestre, bem como as ações desenvolvidas pela Pró-reitoria de Ensino articuladas com a comunidade acadêmica, como sendo positiva. Alguns discentes reforçaram que, dentro das possibilidades impostas pelo período pandêmico vivenciado, a Universidade agiu da melhor forma possível, visando minimizar os danos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem e mantendo o zelo com a vida humana. Com relação à interação com os docentes, 49% dos respondentes afirmaram estar plenamente satisfeitos e 34% parcialmente satisfeitos. Com relação ao uso da plataforma Moodle 40% asseguraram estar plenamente satisfeitos e 38% parcialmente satisfeitos.

Os dados oriundos da avaliação feita pelos colegiados de curso apontaram a retomada do ensino de forma on-line como sendo positiva no que tange à continuidade das atividades que são inerentes da Universidade, a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como as ações que foram realizadas no processo de construção desse retorno. Todavia, os colegiados destacaram como sendo negativa a falta de interação presencial com os estudantes e as limitações de acesso à Internet e equipamento, especialmente nas unidades localizadas longe dos grandes centros.

## **Considerações finais**

Os limites impostos pela pandemia do novo Coronavírus atingiram certamente todos os países e comunidades e duran-

te muitos anos ainda sentiremos os percalços, as dificuldades e os vazios deixados por ela. Em contrapartida, também alternativas de ações propositivas se tornaram viáveis frente à pandemia, no momento em que em vez da imobilização se escolhe a construção coletiva de soluções.

Na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul o período de parada não foi uma imobilização, um não-fazer e simplesmente esperar, mas sim a procura por construir, com todos os segmentos da Universidade de forma democrática e colaborativa, possibilidades de seguir a caminhada. Saímos de paisagens tranquilas e seguras ancoradas em nossa experiência no ensino presencial e fomos migrando de forma gradual para a construção de uma proposta que evitasse ao máximo processos excludentes e que preservasse a saúde e segurança de discentes, docentes e corpo técnico-administrativo.

Construir novas formas de aprendizagem, ensinagem, de produzir conhecimentos com essa nova temporalidade e espacialidade imposta pela COVID-19 certamente é algo grandioso e desafiador. Em muitos aspectos mesmo difícil, mas não enfrentar essa condição seria assumir uma posição de imobilidade. Nesse sentido, com percalços, avanços e recuos estamos trabalhando e operando com as ferramentas que temos hoje, mas que estão sendo continuamente ressignificadas conforme as necessidades de nosso momento. Avaliar e replanejar faz-se necessário sempre, porém ao propormos a retomada do ensino em momento tão singular acentua a necessidade de estarmos continuamente repensando os processos propostos. A pandemia veio para nos evidenciar como podemos resistir de forma coletiva e continuar atuando de forma propositiva e construtora de potenciais experiências educacionais.



## Referências

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 10, n. 22, p. 103-114, jan/abr 2017. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica, 2018.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2020

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFYsw-CwQWfjWmvcy98c6Cqx/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2020.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Gestão democrática na universidade pública: influências de outros campos na construção de um modelo. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 155-170, jul/dez 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/28841>. Acesso em: 06 set. 2020.

SOUZA, Caroline Tavares de; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Exclusão Digital: A Nova Fase Da Exclusão Social. In: V Conferência Internacional De Filosofia Da Educação E Pedagogia Crítica. 2019, Pontifícia Universidade Católica Do

Rio Grande Do Sul. Anais... Porto Alegre: Edipucrs, 2019.  
Disponível Em: <https://Editora.Pucrs.Br/Edipucrs/Acessolivre/Anais/Filosofiaeducacao/Assets/Edicoes/2019/Arquivos/25.Pdf>. Acesso Em: 18 Ago. 2020.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: TENSÕES E POSSIBILIDADES

*Paola Andressa Scortegagna<sup>1</sup>*  
*Cristiane Aparecida Woytichoski<sup>2</sup>*  
*Elismara Zaias Kailer<sup>3</sup>*

## Introdução

O ano de 2020 marcou a vivência acadêmica de muitos acadêmicos de diversas instituições de ensino superior, especialmente aqueles do ensino presencial, que a partir da conjuntura atual de pandemia, tiveram uma experiência educativa diferenciada: o ensino remoto.

Muito distante de qualquer perspectiva anteriormente

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UEPG), Mestre em Educação e Doutora em Educação (UEPG). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa/PR. E-mail: paola\_scortegagna@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia (UEPG), Mestre em Educação e Doutora em Educação (UEPG). Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa/PR. E-mail: cristianewoytichoski@yahoo.com

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia (UEPG), Mestre em Educação (UEPG) e Doutora em Educação (USP). Professora adjunta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa/PR. E-mail: zaias.elismara@gmail.com

pensada, o ensino remoto para um curso de formação inicial, como é a Licenciatura em Pedagogia, trouxe inúmeras indagações, especialmente sobre quais eram as possibilidades formativas em componentes curriculares, como os estágios.

Desta maneira, o presente texto tem por objetivo refletir sobre os processos formativos dos acadêmicos do Curso de Pedagogia presencial, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, especialmente no contexto pandêmico, em que estão realizando as suas atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I de maneira remota. Trata-se de uma pesquisa explicativa, de abordagem qualitativa.

## **O estágio em gestão no curso de pedagogia: Delineamentos metodológicos**

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I é um componente curricular obrigatório do terceiro ano (disciplina anual), da Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (matutino e noturno), com 102 horas-aulas. Este é um dos quatro estágios que os alunos da Pedagogia realizam ao longo do terceiro e quarto ano do curso (Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II; Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil; Estágio Curricular Supervisionado em Docência no Ensino Fundamental).

Podemos afirmar que o estágio se fundamenta nos princípios legais, como o artigo 61 da LDB, lei 9394/96, em que se prescreve que a formação dos profissionais de educação ocorrerá de modo a atender as especificidades do exercício da função e acontecerá por meio do estágio supervisionado, associando teorias e práticas.

Também, encontra amparo nas DCN para o Curso de Pedagogia (2006), em que se registra que a integralização da formação ocorrerá com práticas de docência e gestão educacional. Em especial neste recorte, o estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, assegurando a experiência para o exercício profissional (“participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos”, DCNCP, 2006, p. 5).

A carga horária de 102 horas do Estágio em Gestão, quando nas atividades presenciais, estava dividida em duas partes: a primeira (51h), em sala de aula, com o professor responsável, para discussão teórica, organização dos planos de ação e avaliação das atividades realizadas; a segunda parte (51h) destinada às atividades desenvolvidas no campo de estágio, por meio de observações, interações com a equipe de gestão e os professores, intervenções e avaliação do estágio. Nesta disciplina, o campo de estágio são unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

A presente disciplina de Estágio em Gestão I, tem como objetivos:

- Refletir sobre a importância do estágio na formação acadêmica, profissional e pessoal do estudante, considerando a sua inserção no contexto da gestão educacional em instituições de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

- Apropriar-se de subsídios teórico-práticos que favoreçam a independência, autonomia e criticidade no planejamento, execução e avaliação do Estágio em Gestão Educacional.

- Construir coletivamente alternativas face às problemáticas evidenciadas no campo de estágio.

– Estabelecer relações entre a prática escolar e as disciplinas do curso num processo reflexivo.

– Reconhecer a importância da atuação do pedagogo na gestão da escola enquanto profissional que pesquisa e reflete sobre sua própria prática, produzindo e disseminando conhecimentos.

A partir dos objetivos delineados e da ementa da disciplina, são sistematizadas discussões em três eixos específicos:

I. A relação teórico-prática no contexto do estágio em gestão na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

II. A inserção do estudante na escola de maneira remota como espaço privilegiado de formação e aprendizagem para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, bem como de formação contínua da instituição escolar.

III. Processos de administração e coordenação do trabalho pedagógico, com vista à participação da comunidade na efetivação da proposta pedagógica da escola.

Para a realização das atividades no campo de estágio, os alunos são organizados em duplas ou trios. Cada pequeno grupo escolhe uma escola, a partir do enquadramento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, para realizar suas atividades. Os alunos são supervisionados pelo coordenador pedagógico, além do acompanhamento do professor responsável, que o faz por meio da supervisão semidireta.

No campo de estágio, os alunos observam o contexto escolar, a estrutura física, a organização de turmas, acompanham o momento de hora-atividade dos professores, formação continuada, reuniões com pais e alunos, entre outros. Além disso, também realizam a análise dos documentos escolares: Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento escolar. Todas as ob-

servações são registradas no diário de bordo.

Após o período de observação (carga horária distribuída entre abril e agosto), os alunos organizam um projeto de intervenção na realidade escolar, com uma temática escolhida a partir de um eixo central (Organização do Trabalho Pedagógico) e em acordo com a escola. Do projeto, são elaborados os planos de ação, para a realização das intervenções (3 momentos de 1 hora cada um), em datas previamente estipuladas e sempre acompanhadas pelo professor responsável. Os participantes das intervenções são o coordenador pedagógico, diretor e professores. Após estas intervenções, ocorre o processo de avaliação do processo de estágio, junto à equipe gestora.

## **O estágio em gestão e o trabalho do coordenador pedagógico**

Importante destacar que quando os alunos vão para a escola, acompanham o trabalho da equipe de gestão, conforme já mencionado, mais especificamente a organização das ações do coordenador pedagógico (pedagogo) no contexto escolar. Neste processo de acompanhamento do trabalho deste profissional, problematizam o papel do coordenador pedagógico, o que coordenam na escola, bem como os limites e possibilidades das suas ações.

Ao refletirmos sobre o que os coordenadores pedagógicos coordenam, Franco (2016) aponta que os próprios coordenadores percebem as escolas como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, considerando que as atividades do cotidiano são organizadas e conduzidas, em sua maioria, por ações espontaneístas e emergenciais. Muitas vezes, o coordenador pedagógico investe seu tempo em atividades bu-

rocáticas exigidas pelo sistema, e não consegue se dedicar à formação continuada dos professores em contexto escolar. Neste sentido, a autora destaca que: “Caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios” (FRANCO, 2016, p. 25).

Convém sublinhar que os acadêmicos observam estes aspectos e refletem sobre eles de acordo com a realidade de cada instituição escolar. Nesta direção, também identificam alguns limites, apontados por Domingues (2014), para a o planejamento de ações que sistematizem a formação continuada na escola, considerando que os alunos atuam nesta perspectiva no desenvolvimento das intervenções com os professores.

Cabe ressaltar, que por mais que a carga horária no campo de estágio seja limitada, a ideia que se tem é de que o aluno observe, assimile e organize um processo formativo, tendo como condição fundamental os processos reflexivos e problematizadores da realidade escolar, bem como o reconhecimento das demandas de trabalho do coordenador pedagógico, o qual pode apresentar muitas dificuldades na execução do seu trabalho.

Sobre isso, Domingues (2014) menciona inúmeros desafios, entre os quais se destacam o tempo escasso para executar atividades a serem desenvolvidas, pois o tempo cronológico não é o mesmo das demandas; a falta de percepção de algumas práticas leva à reprodução de ações sem mudanças, da mesma forma que as culturas cristalizadas na escola provocam resistências às mudanças. A pesquisadora também destaca que as políticas educacionais podem limitar as peculiaridades dos projetos formativos de cada escola, pois há uma descontinuidade destas ações tendo em vista as interrupções destas políticas. Por fim, há muita formação contínua voltada para aplicabilidade de programas do sistema educacional, e



o coordenador pedagógico é considerado como aquele que conduz todo processo.

Entretanto, apesar das inúmeras tarefas veiculadas ao coordenador pedagógico, os alunos são conduzidos a questionar a realidade escolar em que estão inseridos, observando quais são as alternativas frente às dificuldades. Também, ocorre uma reflexão sobre qual é o pedagógico que se tem a coordenar.

Assim, é possível destacar algumas possibilidades para a organização do trabalho pedagógico pelo coordenador, de acordo com Domingues (2014): promover reflexões sobre os fazeres e os saberes desenvolvidos na escola; proporcionar momentos de troca de experiências articuladas pelo coordenador pedagógico, bem como o trabalho coletivo; a necessidade da teoria vinculada à prática da realidade escolar; discussões sobre os diferentes posicionamentos teóricos para que a escola possa ser reconhecida como um espaço de construção de saberes de professores, coordenadores e alunos. Estas reflexões apontadas pela autora permitem que avancemos nas problematizações com os acadêmicos, visando realizar articulações com a realidade de cada campo em que realizam o estágio.

## **O estágio em gestão em tempos de pandemia**

Como anteriormente mencionado, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I, possui uma estrutura e organização a ser realizada no contexto de ensino presencial. Logo, o ano de 2020 exigiu uma nova configuração do estágio, pois com a pandemia e o ensino remoto, não era mais possível ir aos campos de estágio e realizar as atividades inerentes a este contexto.

Desta maneira, o estágio, seguindo as normativas legais (Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020<sup>4</sup> e Parecer CNE/CP

<sup>4</sup> Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Coronavírus - COVID-19.

05/2020<sup>5</sup>), foi também organizado de maneira remota.

De acordo com o Parecer CNE/CP 05/2020,

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc (BRASIL, 2020, p. 17).

Neste contexto, a disciplina de estágio em gestão da UEPG assumiu a seguinte reconfiguração: considerando as reflexões a respeito da fundamentação do estágio, inicialmente foi realizado um estudo dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa com o objetivo de compreender a organização desta etapa.

Em seguida, foi realizado um encontro com a Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) (via google meet) a respeito dos protocolos de biossegurança, e também sobre a organização escolar na pandemia. Como no município de Ponta Grossa as aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental estavam ocorrendo de forma remota, os acadêmicos tiveram a oportunidade de acompanhar algumas aulas pela televisão (Programa Vem Aprender), analisaram o papel da equipe de gestão escolar e também aplicaram questionário com coordenadoras pedagógicas das escolas.

Também foi realizado um encontro virtual com as equipes gestoras de cada escola, para maior detalhamento da rotina escolar, organização dos tempos e dos espaços, como tam-

---

<sup>5</sup> “A realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020, p. 6).

bém explicações sobre as atividades realizadas pelos alunos e o processo de avaliação. Também, foi apresentado como ocorre o trabalho com os professores, por meio da hora-atividade para o planejamento diário e os processos formativos (direcionados pela SME e os delimitados pelas escolas, a partir das demandas oriundas do próprio contexto).

Para a organização e planejamento das demais atividades do estágio, a articulação com a equipe de gestão da SME foi importante para o vínculo mais próximo com as escolas. Entre as atividades desenvolvidas, é viável destacar que os alunos puderam acompanhar o planejamento da escola, bem como participaram de reuniões pedagógicas online.

Também foi proporcionado momentos de vivência com outros profissionais das escolas e egressos do curso por meio de vídeos. Em seguida, os alunos analisaram o projeto político pedagógico das instituições, e em grupo organizaram ações para a intervenção, na perspectiva da formação continuada e com o direcionamento do coordenador pedagógico. Domingues (2014, p. 139) destaca que: “o papel atribuído ao coordenador pedagógico não se limita à observação da aula e à análise da prática, mas vincula-se à articulação de toda reflexão pedagógica na escola, podendo criar um ambiente de cooperação e pesquisa [...]”.

Nesta direção, a intervenção com os professores e equipe de gestão via google meet ocorreram no ano de 2021, pois devido ao contexto pandêmico, o ano letivo de 2020 foi finalizado no mês de maio/2021. O trabalho das acadêmicas foi organizado com as seguintes temáticas, todas relacionadas à pandemia: desafios da organização do trabalho pedagógico, relação família e escola, o apoio da tecnologia para os professores e saúde mental dos professores em tempos de pandemia.

Na temática desafios da organização do trabalho pedagó-

gico percebemos os limites e as possibilidades do processo vivenciado pelos professores e equipe da gestão escolar, em que a escola precisou passar por uma reestruturação. Seja nos aspectos pedagógicos, estruturais, relações interpessoais, implementação das novas rotinas administrativas e pedagógicas. Aspectos que empreenderam um verdadeiro esforço do coordenador pedagógico.

Essa nova configuração demandou, também, uma nova organização da escola, e com ela uma rediscussão do seu sentido, mediado, principalmente, pelo coordenador pedagógico. Segundo Franco (2016) coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas.

A intervenção realizada pelas acadêmicas, juntamente com as professoras e coordenadora pedagógica, buscou discutir e trazer alternativas para esse novo modelo de ensino que estamos vivenciando. Segundo o relato das professoras participantes, esse momento de intervenção fez com que repensassem a sua prática, refletindo sobre ela.

Segundo Franco (2016) o pedagógico como instância de reflexão e de transformação das práticas escolares, será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para aqueles que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

Esse movimento de reflexão e apropriação social da prática, se produz um processo crescente de conscientização dos professores, e dos gestores da prática pedagógica, em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente (FRANCO, 2016).

Outra temática trabalhada nas escolas foi a relação entre família e escola no contexto de pandemia. Ao discutirmos sobre esse aspecto, percebemos que os coordenadores pedagógicos se envolveram com a necessidade de acolhimento às famílias em relação aos problemas emocionais, dramas sociais vividos economicamente e vida escolar dos filhos, o que levou a coordenação pedagógica reforçar a necessidade da participação da família com a escola.

Na intervenção sobre o uso das tecnologias para os professores, foi solicitado que as acadêmicas realizassem um trabalho com as professoras com mais de 60 anos, as quais apresentavam algumas dificuldades de adaptação e uso de diferentes tecnologias. No relato das acadêmicas, percebemos o esforço que elas tiveram para se adaptar a essa nova realidade.

Durante as intervenções os professores também relataram que trabalhar remotamente foi muito difícil, justamente pela inserção de novas tecnologias. Assim, para que a intervenção atingisse o seu objetivo, as acadêmicas organizaram um momento inicial sobre a importância da tecnologia na educação, seja ou não no ensino remoto. Na segunda parte, apresentaram ferramentas que poderiam ser utilizadas pelas professoras em seu contexto de trabalho, aplicativos para além do uso do WhatsApp ou vídeos do YouTube. Foram apresentadas outras possibilidades, como o Canva, o Powtoon, o Emaze e o diferentes aplicabilidades do Power Point.

O excesso de atividades, necessidade de se adaptar às novas tecnologias, insegurança, medo e incerteza acarretaram problemas na saúde mental dos professores. Desse modo, durante a intervenção sobre a saúde mental as acadêmicas discutiram as dificuldades e os desafios encontrados durante o período pandêmico no contexto da Educação Infantil; refletiram a respeito das condições emocionais do corpo docente

e dos alunos para o retorno às aulas presenciais e buscaram, junto à equipe pedagógica, traçar estratégias para o trabalho pedagógico na Educação Infantil no período pós-pandemia. Além disso, apresentaram várias possibilidades de atividades para o fortalecimento das emoções, tanto dos alunos, como do corpo docente. Este processo de discussão proporcionou à escola pensar sobre as necessidades emocionais e os cuidados com a saúde mental que precisam ter no contexto de pandemia.

A partir das temáticas trabalhadas pelas acadêmicas percebemos que o ensino remoto fez com que o coletivo formado pelos professores, equipe de gestão escolar, pais, alunos e funcionários buscassem ressignificar o sentido da escola. Desse modo, trazemos a contribuição de Franco (2016) ao enfatizar que o pedagógico não existe na esfera da abstração, ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

## **Considerações finais**

Considerando a reorganização do estágio em gestão no contexto pandêmico, é possível afirmar que o processo de formação dos acadêmicos teve um novo aporte teórico e metodológico para alcançar os objetivos previstos, o que de certa forma evidenciou novas produções de conhecimento diante dos desafios encontrados no campo do estágio em gestão. Também foram identificados alguns limites das práticas desenvolvidas de forma remota, tais como: falta de acompanhamento da rotina da equipe de gestão, da rotina das práti-

cas pedagógicas nas escolas, da vivência com os professores e alunos, entre outros.

Além da reorganização dos espaços do presencial para o online, ficou mais evidente as interações que tiveram de ser fortalecidas entre universidade e escola e entre a equipe de gestão, os alunos e os professores da universidade para dar conta de uma nova proposta de estágio. O papel do coordenador pedagógico, nas diferentes instituições, também se mostrou essencial para delinear o planejamento das ações.

As avaliações do estágio pelos alunos se mostraram positivas no que diz respeito aos esforços realizados pela escola para a vivência dos alunos no âmbito da gestão. Os alunos, apesar das diferentes limitações, conseguiram realizar as intervenções do estágio e ter uma compreensão da dimensão do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico. Entretanto, também apresentaram inseguranças quanto a falta da experiência presencial na escola, o que posteriormente poderá trazer dificuldade para o exercício da profissão.

Em relação à avaliação das escolas, sobre o processo de estágio realizado, além de reforçar os limites da realização das atividades de forma remota, houve a indicação de vários aspectos positivos, em que se destacam o compromisso das acadêmicas em realizar as atividades propostas, especialmente ao atendimento das temáticas das intervenções, bem como a organização dos materiais e a condução segura no trabalho com os professores.

Ressaltamos, assim, que apesar do contexto de estágio não ter sido o mais favorável e inquestionavelmente mais complexo do que o realizado em anos anteriores, os alunos alcançaram os objetivos propostos. Obviamente, não se tratou de realizar o estágio como imaginávamos, mas de realizar as ações da melhor maneira possível.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.) **Coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Universitária Leolpodianum, 2016.



# O SER DOCENTE E A MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Ana Carolina Brandão Verissimo<sup>1</sup>*  
*Caroline Tavares de Souza Clesar<sup>2</sup>*  
*Lorena Machado do Nascimento<sup>3</sup>*

## Para início de conversa

Há algum tempo, a sociedade vem passando por transformações, nos âmbitos: político, social e econômico. Consequentemente, tais mudanças estão repercutindo em diferentes instâncias, sendo, uma delas, no ambiente escolar, impactando todos aqueles que fazem parte deste universo.

Desde março de 2020, o Brasil (e o mundo) vem vivendo as transformações numa sociedade afetada por uma pandemia em escala global. Esta pandemia, causada pela contaminação

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Mestre em Educação (PUCRS) e Doutoranda em Educação (PUCRS). Bolsista Integral Capes. Porto Alegre/RS. E-mail: acbverissimo@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Física e Matemática (UNISINOS). Mestre em Educação (PUCRS) e Doutoranda em Educação (PUCRS). Professora Assistente de Ciências Exatas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Porto Alegre/RS. E-mail: caroline-tavares@uergs.edu.br

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia e Psicopedagoga (PUCRS), Mestre em Educação (PUCRS), Doutoranda em Educação (PUCRS). Bolsista Integral Capes. Porto Alegre/RS. E-mail: lorena.nascimento@edu.pucrs.br

do novo Coronavírus, já atingiu todos os países e provocou mais de 148 milhões de casos confirmados de COVID-19 em todo o mundo, incluindo 3,12 milhões de mortes, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021). No Brasil já são mais 14,4 milhões de casos, sendo que as mortes passam dos 400 mil. (BRASIL, 2021).

Neste contexto, a educação sofreu grandes impactos pela interrupção das aulas presenciais, cortes financeiros, falta de políticas e orientações adequadas para organizar e planejar o trabalho das escolas, bem como, a falta de prioridade na vacinação de professores. A pandemia trouxe à tona a face cruel da desigualdade no Brasil, mas, com certeza, uma das piores facetas desta desigualdade tem sido a falta de acesso à educação de qualidade. Um levantamento realizado pelo Instituto DataSenado, em julho de 2020, apontou que:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Ou seja, a educação básica, especialmente nas redes públicas de ensino, vive uma realidade preocupante, pois encontra-se fortemente impactada pela pandemia e sem perspectivas de um plano de governo que dê conta de tamanhas perdas e desigualdades.

Por essa razão, é impossível falar em melhor qualidade da educação sem falar das condições do professor. Seja a formação teórica, para dar conta de tantos recursos e currículos adaptados que demanda devido a situação atual, ou seja pela formação prática, questões que estão intimamente ligadas. A formação teórica e prática do professor tem forte contribuição para a qualidade da educação, visto que, são as transforma-

ções no ensino que poderão gerar as mudanças sociais. Tardif (2012) afirma que não podemos compreender o mundo social se não reconhecermos a importância do ensino no ambiente escolar, já que a maior parte dos seus membros é escolarizada em diferentes graus e formas. Deste ponto de vista, ele afirma que “o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução” (TARDIF, 2012, p. 07).

Ao longo dos últimos anos o professor se tornou multifacetado, assumindo diversos papéis dentro do ambiente escolar, desde a mediação nos conflitos entre escola-aluno-família até a ampliação e atualização dos seus conhecimentos relacionados às tecnologias digitais, especialmente durante a pandemia do Coronavírus onde a sala de aula presencial foi substituída, em grande parte das escolas, por uma sala virtual. Por consequência, todo o dinamismo e as mudanças que a sociedade contemporânea tem enfrentado acabam por instigar os professores a se questionarem mais sobre os seus sentimentos e suas inquietações diante do seu ofício o que culminou nas relações entre o bem e o mal-estar docente.

As reclamações referentes à desvalorização do trabalho docente, a falta de motivação, o ensino posto de forma superficial e a insegurança são aspectos muito presentes nos discursos e nos debates sobre Educação. Em contrapartida, apesar destes aspectos que afetam o ser e o fazer docente, ainda está presente um encantamento por parte dos professores pela docência, uma crença que a Educação ainda é umas das formas de transformação da sociedade e que há diversos benefícios na profissão escolhida.

Em várias profissões, não apenas na docência, existem situações conflitantes, desafiantes, nas quais a aplicação de técnicas convencionais não é capaz de solucionar os problemas. Por isso é fundamental que o professor tenha uma boa formação, mas também apoio estrutural, pedagógico e emocional,

que o oriente na busca para resoluções destes problemas. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula, onde ele consegue dialogar com a realidade que interfere e reflete em todo seu trabalho.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada anteriormente ao período da pandemia e propõe-se a refletir sobre a motivação dos professores e o ser docente num contexto pré e pós-pandêmico, com o intuito de auxiliar na compreensão da atuação destes profissionais na construção de um novo saber. O texto está organizado da seguinte forma: Uma breve contextualização sobre a motivação e a situação atual nas salas de aula, os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo. Em seguida, a problematização da temática a partir da análise de entrevistas realizadas com professores antes da pandemia, fazendo algumas relações e reflexões sobre os principais conceitos, dados e informações sobre as atuais condições de trabalho destes profissionais, buscando contribuir com as reflexões que já vem sendo realizadas no campo. Por fim, são apresentadas as considerações finais e referências utilizadas.

## **O cenário escolar: A motivação para educar na era das incertezas**

Estamos vivendo na era da informação (CASTELLS, 2003), onde o fluxo de informações é intenso e em permanente transformação, na qual não há barreiras de tempo e espaço (COUTINHO; LISBÔA, 2011) e que se tornou ainda mais desterritorializado a partir da pandemia da Covid-19. Contudo, o fácil e constante acesso à informação não é garantia de uma aprendizagem significativa, pois a informação sem a devida reflexão/ problematização não gera conhecimento.

Outro fator que está muito patente em nossas escolas é a multiculturalidade. Cada vez mais o professor precisa lidar com uma

sala de aula totalmente heterogênea, e, além disso, precisa sensibilizar e cativar cada um de uma maneira única. Para conseguir dar conta desta demanda, (in) felizmente não há receitas prévias, tampouco discursos prontos e fórmulas preparadas para obter sucesso. Mesmo que esta temática já seja muito debatida no campo da Educação, é na sala de aula que os docentes buscam soluções para trabalhar com diferentes realidades, aprendendo a lidar com as pressões sociais e as incertezas do campo educacional. É na no ambiente escolar que o professor se forma Professor e se depara com esses múltiplos desafios.

[...] as pressões sobre o ensino são cada vez maiores, razão pela qual o professor, para quem também passam os anos, sente-se, muitas vezes, sobrecarregado, desorientado e perplexo. Não é estranho, portanto, que a maioria dos professores – exceto, talvez, aqueles que recém ingressaram na docência – considere que a cada ano é mais difícil ensinar. (MARCHESI, 2008, p. 7).

A qualidade do ensino é um assunto muito discutido na atualidade. Debate-se esse tema com frequência e, ainda se acredita em uma educação redentora, capaz de “salvar” a humanidade e modificar situações ditas ruins. Porém, é necessário pensarmos: que qualidade é essa que queremos? Estamos qualificando nossos alunos para o mercado de trabalho? Para uma educação bancária ou formativa? Como avaliamos nossos alunos? O que são prioridades: provas externas ou o aprendizado de sala de aula? Quais valores queremos passar para estes sujeitos em formação? Qual o papel formativo da escola para além do cognitivo? Como ocorre na prática e no dia a dia de uma escola a ação docente? Para que (e com qual) direção estamos indo?

Vivemos em um mundo globalizado, onde a competição e os valores individuais se sobressaem diante do coletivo. Segundo Marchesi (2008):

Existe um temor velado nas famílias, principalmente naquelas com melhor situação econômica, de que a escolariza-

ção em instituições onde há presença de alunos imigrantes ou provenientes de setores sociais menos favorecidos possa atrasar, ou pelo menos complicar, a educação e a aprendizagem de seus filhos. (MARCHESI, 2008, p. 14).

Estas desigualdades escolares ficaram ainda mais expostas e evidentes no contexto da pandemia do Coronavírus, reforçando as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Demonstrando cada vez mais estar preocupada com lucros e resultados, com aprovações em exames nacionais externos, com uma lógica classificatória hierárquica, que prioriza a competição e a meritocracia. Ainda que esboçado em documentos e leis referentes à Educação Nacional se acredite em uma educação igualitária que respeita às particularidades de cada indivíduo, sabemos que a lógica capitalista segue sendo reproduzida. E essa lógica não respeita os princípios de individualidade e de igualdade.

Nesse contexto de pandemia, isolamento social e interrupção das aulas presenciais, os professores tiveram que se adaptar, de modo emergencial, há uma nova forma de “dar aulas”, atender os alunos dos mais diferentes contextos e condições, através de um ensino remoto, em grande parte de forma on-line<sup>4</sup>. Moreira e Schlemmer (2020) afirmam que na situação atual que vivemos, com as restrições impostas pelo vírus, o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Afirmam também que a maioria dos professores, na urgência do contexto, tem adotado soluções de ensino remoto idênticas às

---

<sup>4</sup> Em decorrência das péssimas condições de acesso à internet por boa parte da população cujos filhos frequentam escolas públicas, muitas escolas adaptaram o ensino remoto de forma semelhante ao ensino por correspondência, onde as famílias buscavam na escola os estudos dirigidos, os estudantes realizavam as atividades sem nenhum tipo de tutoria, exceto pelos próprios familiares quando esse apoio era possível, e posteriormente as famílias devolviam as atividades na escola. (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020).

utilizadas no ensino presencial, sem o objetivo de recriar um espaço educacional on-line, mas, simplesmente, de fornecer materiais de acesso rápido.

Diante de todas estas inquietações relatadas, sabe-se que, segundo Marchesi (2008, p.11): “[...] não há dúvidas de que a tarefa de ensinar as novas gerações está imersa em sérios dilemas e contradições que não estão isentos de riscos”. Os valores, as práticas, os critérios, que devem ser adotados. Não há cartilhas prontas resumindo o que é “Ser Professor” e o que é necessário para obter sucesso em uma sala de aula. Os saberes docentes, definidos por Tardif (2002), são plurais e dinâmicos e abrangem os saberes derivados das academias de formação de professores, da formação profissional, dos currículos escolares, como também os saberes provenientes da prática pedagógica e das vivências do cotidiano. Os diversos saberes e o saber-fazer dos professores não se originam neles mesmos e nem no seu trabalho cotidiano, mas sim possuem uma origem social patente, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2012, p. 19)

Com todas estas mudanças e transformações que estão acontecendo, no dia-a-dia dos professores, com estudo prévio contínuo, com as intervenções com os alunos e familiares, nas reflexões que não cessam com o final do expediente de trabalho, nos inúmeros planejamentos elaborados e readaptados a partir de objetivos e intencionalidades neste novo contexto educativo. Não podemos deixar de refletir sobre a motivação docente, sobre a importância de um trabalho em equipe, da cumplicidade, da troca de experiências, da sensibilidade, a preocupação com o outro, pois o equilíbrio emocional são evidências que só tendem a corroborar com uma educação formadora e de qualidade.

A motivação pode ser entendida como um fator psicológico (ou conjunto de fatores), de modo geral, como algo que

move uma pessoa, o que a faz agir, fazer escolha, mudar de atitudes, que contém vários estados e fases que intervêm na atuação, que cada ser humano apresenta nas suas relações interpessoais e intrapessoais. Nesse processo motivacional se incluem fatores cognitivos e afetivos que influenciam a eleição, direção, magnitude e qualidade de uma ação. (HUERTAS, 2001).

O simples fato de considerar a motivação enquanto processo já remete à teoria da complexidade, visto que não há como compreender o “processo” sem considerar uma vasta rede de inter-relações pessoais, em que múltiplos fatores, entendidos como partes, interferem no todo. (SANTOS, ANTUNES e SCHMITT, 2010, p. 23)

As principais características da motivação são que ela é um fenômeno individual, cada sujeito deve ser tratado como único, mas por ser multifacetada depende tanto do estímulo externo como do comportamento empregado. Outra importante consideração é que não podemos medir a motivação diretamente, medimos o comportamento motivado ou não, a ação do sujeito e as forças internas e externas que influenciam na escolha de ação.

Sendo assim, os motivos que orientam as ações de cada sujeito são influenciados e se estabelecem nas diferentes circunstâncias sociais em que ele está inserido, pois da mesma forma que ele altera o meio com sua ação, motivada ou não, ele é constantemente influenciado por ele. (NASCIMENTO, 2018, p.42)

Portanto, precisamos compreender que não podemos reduzir nossa prática exclusivamente ao ensino, pois, segundo Arroyo (2013, p.53): “Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos”. Ainda, segundo o mesmo autor (2013, p. 223):

O destaque dado pelos mestres às práticas cotidianas nos chama a atenção para esse lado tido como obscuro, opaco



da atividade pedagógica. O currículo, a teoria e o método, as políticas oficiais sempre tiveram destaque quando pensamos em educação e escola. São o lado mais visível e luminoso, mais pesquisado e debatido nos círculos teóricos. Entretanto, a prática cotidiana é prosaica, repetitiva, silenciosa, muda. Muito parecida com a vida dos seus sujeitos, os professores de Educação Básica.

As condições emocionais dos docentes ficam “esquecidas” em prol do que é mais notável, porém se pararmos para pensar, são nessas “miudezas” que encontramos as incertezas, as dúvidas, as respostas que repercutem na complexidade que é a Educação contemporânea.

## **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho social, apoiada em um estudo de caso (YIN, 2001) realizado com docentes que atuam na rede privada do município de Porto Alegre/RS. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso se caracteriza pelas peculiaridades desta proposta, ainda que, posteriormente possam ser feitas “generalizações naturalísticas”.

Foram utilizados os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008) respeitando os princípios éticos da pesquisa e zelando pelo anonimato dos sujeitos optou-se por utilizar nomes fictícios. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2015 com três professoras que possuem mais de vinte anos de experiência docente, tendo em vista a relevância da vivência destes sujeitos após estarem mais de duas décadas inseridos no ambiente escolar, experienciando situações diversas em sala de aula e também fora dela.

O estudo de caso teve como lócus uma escola privada do município de Porto Alegre/RS em virtude das especificida-

des encontradas nesta rede de ensino que podem contribuir na motivação docente, como, por exemplo: a produtividade, a instabilidade, a cobrança excessiva por parte dos pais e da gestão escolar, entre outros.

As análises dos dados foram categorizadas a partir dos pressupostos de Bardin (2011). Destaca-se que as análises posteriormente foram correlacionadas ao contexto pandêmico da Covid-19, buscando dialogar com os dados já coletados, fazendo um comparativo com a situação atual da Educação.

## **Os (des) encantos da docência: Algumas reflexões sobre o período pré e pós-pandêmico**

Como será que nos tornamos, de fato, professores? Como e quando isto é definido? A partir da faculdade? Dos cursos? Dos exemplos? Dos manuais? Dos livros? Da vivência da sala de aula e das trocas que ocorrem nesse processo?

O que definimos como “ser professor” vai além de todas estas dúvidas mencionadas acima. Incorporamos no nosso ser um “outro” de nós, no qual vive o “aprendizado do ofício” aprendendo em seus múltiplos espaços e vivências.

Os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio entre humanos. Os valores, o dever moral de ser professor(a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores com nossa cumplicidade de aprendizes. (ARROYO, 2013, p. 125).

Desta forma, a partir das entrevistas foi possível perceber que após uma trajetória bem extensa, as professoras seguem com um encantamento pela educação e se percebem como professoras de uma forma tão própria que parece que elas antes mesmo de sua escolha profissional, já estavam aptas para

este ofício. Destaca-se um excerto da fala da professora Priscilla (28 anos de docência):

“Acho que já nasci professora. Foi por vocação mesmo. Quando criança, dava aula para minhas bonecas e ainda nem estava no colégio. Meu dedo era o “giz” e meu guarda-roupa era o “quadro”. Ao ingressar na escola, fui firmando cada vez mais minha intenção de ser professora. Nunca tive nenhuma dúvida de que eu queria seguir o magistério. Eu admirava cada professora que por mim passava. Era algo mágico que me impulsionava a seguir este caminho.”

A internalização do “ser professora” que se encontra na fala desta entrevistada vem ao encontro do que Arroyo define como o “aprendizado do ofício”, como este ser no qual nos tornamos está carregado de uma personalidade a partir de suas múltiplas vivências. É possível perceber isso também, na fala de Joana (20 anos de magistério) que acredita que possivelmente se tornou professora devido à influência de sua mãe que também atuava em sala de aula. Este aprendizado sobre o ser professora, vem das vivências nas quais experienciamos, dos bons exemplos que tivemos de mestres, dentro e fora de sala de aula. Já Carolina (26 anos de docência) afirma que o principal motivo que a levou a ser professora foi o amor à profissão e frisou que este sentimento persiste até hoje.

A constituição do “ser” professor ocorre em meio aos processos de formação. E que é necessário compreender os diferentes fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas de cada um, bem como, que estas se vinculam particularmente ao contexto histórico, social e acadêmico, nos quais o sujeito e sua formação estão inseridos. No “ser” professor as intenções e desejos de cada profissional vão sendo construídas muito antes de iniciar sua formação, elas vão sendo alimentadas pelas vivências que cada um passará, moldando sua personalidade profissional (SANTOS, ANTUNES e SCHMITT, 2010). E a partir

desse processo dinâmico que é em parte inato, cognitivo e experimental que o indivíduo escolhe e determina um projeto de ação, que estará associado a noção de perspectiva futura, como por exemplo com o seu futuro profissional.

Quando questionada sobre o principal aspecto motivador da escolha por esta profissão, Carolina fez o seguinte relato: “Carinho dos alunos, que retribuem o amor e os ensinamentos dia a dia; ver o crescimento de cada um no decorrer do ano letivo.” Já a entrevistada Priscila afirmou que:

“São muitos, mas poderia citar como principal: a vontade de fazer a diferença na vida de cada criança que passa por mim. Seja dando aula de reforço no turno inverso (o que faço hoje com muito prazer), seja cuidando delas no recreio como faço diariamente, seja dando uma palavra ou ouvindo atentamente o que ela tem a me dizer. E fazer a diferença num mundo tão cheio de contradições, apelos que levam a infância embora tão cedo, famílias que terceirizaram a educação de seus filhos para a Escola, muitas vezes faz o educador pensar que está lutando “contra a maré”... Porém, existe algo mais forte do que tudo isto: Amar o que se faz! E eu amo...”

Sem dúvida o amor pela profissão é o que move essas mulheres depois de tantos anos de dedicação a permanecer nesta escolha. É nas trocas de afeto, nas relações, que o maior vínculo professor-aluno é criado, e sem dúvida alguma ele é o principal motivador das aprendizagens dos discentes, pois de nada valerão livros, cadernos, cursos e especializações enquanto não houver uma prática significativa, regada de afeto, prazer, inventabilidade, porém, sem necessariamente abrir mão da intencionalidade. Compartilhando das ideias de Savater (2012, p. 112):

[...]o importante não é o que se aprende mas a forma de aprender, pois nada adiantará provar que, abstratamente, esta ou aquela ciência é formadora se, além disso, não se provar que a maneira de ensiná-la garante esse desenvolvi-

mento intelectual, que depende tanto da maneira como da matéria? No entanto, começa-se a pensar nas disciplinas em termos de horas, de coeficientes e de cargos. Aqui está o segredo: a virtude humanista e formadora das disciplinas ensinadas não reside em seu conteúdo intrínseco, fora do tempo e do espaço, mas na maneira concreta de transmiti-las, aqui e agora. A questão não é o que, mas como.

Para compreender quais os principais aspectos que motivam as professoras a continuarem atuando em sala de aula, uma das formas é rememorar quais foram suas práticas mais significativas. Neste momento é possível perceber que as emoções ao relatar estes momentos transbordam, tornando evidente o seu olhar apaixonado pela sua profissão:

“Como já disse anteriormente, fiquei em sala de aula por 28 anos seguidos, manhã e tarde. Muitas turmas passaram por mim. Ao longo deste caminho tive experiências muito lindas, enriquecedoras e significativas. Poderia aqui citar inúmeras, mas vou citar como mais marcante o fato de conseguir fazer uma criança ler e escrever! Cada vez que um aluno meu começava a ler e escrever, eu entrava em verdadeiro estado de graça! A emoção tomava conta de todo meu ser e eu pensava: “Consegui”! Outra experiência linda é reencontrar na rua, ao acaso, ex-alunos que me reconhecem e que quase me pegam no colo. Fico feliz em vê-los realizados. Outro dia apareceu no Fantástico [programa da rede globo] uma reportagem que mostrou um empresário que se disfarçou de operário para saber o que seus funcionários pensavam sobre sua empresa. Uma emoção muito profunda tomou conta de mim. Eu alfabetizei aquele empresário e muitas vezes o peguei em meu colo.” (E: Priscilla)

É inegável que o reconhecimento por parte dos alunos e familiares depois de tanto tempo, estimula cada vez mais as professoras, ouvir que graças a elas tu também optaste por essa profissão ou que a caracteriza como referência na sua formação.

Um dos motivos que leva ao mal-estar docente é que depois de algum tempo muitos professores cansam da rotina

devido a monotonia, para ultrapassar esta barreira é importante que o docente crie atividades e estratégias diferenciadas, buscando sempre inovar em suas aulas, assim como relata a professora Carolina:

“Foram tantas [referindo-se as práticas mais significativas... Escrita de um artigo no livro do Professor Adelar Hengemühle, sobre o uso do refrigerante, com embasamento teórico e a prática em sala de aula; Atividades diversas sobre leitura e escrita; Projetos já realizados: as aranhas, os tubarões, reciclagem, etc.; Mostras Culturais realizadas todos os anos na escola.”

A professora Joana apresenta um olhar visado mais na formação, ao relatar que sua prática educativa mais significativa foi ter ministrado aulas no curso de magistério durante um semestre em um colégio da rede particular de Porto Alegre. Afirma que “[...] ampliou muito meus conceitos de ensinar e aprender”. Entendendo este processo de ensino-aprendizagem fundamental não só na para os seus alunos como na sua própria formação.

[...] o termo “bem-estar docente” traduz a motivação e a atuação do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho em face das exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando seu desempenho. (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1048).

Desta feita, o docente raramente se prende a uma só teoria ou concepção pedagógica, pois o bom profissional, conforme as necessidades e dificuldades encontradas, busca as soluções em diferentes técnicas e teorias. Segundo Tardif, mesmo que isso possa parecer contraditório para os pesquisadores da educação, para o professor, “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2012, p. 14).

## **Além da sala de aula: Outras influências no ofício**

Uma série de fatores, alguns já mencionados anteriormente, tais como: o ritmo acelerado da sociedade contemporânea, a era da informação, a entrada da mulher no mundo do trabalho, os avós colocados em segundo plano – sem muitas responsabilidades enquanto formadores das crianças, o número crescente de famílias monoparentais ou pluriparentais, a era da compensação (na qual um bom presente pode substituir alguns minutos/horas de convivência entre as famílias), reflete em uma sociedade cada vez mais carente de atenção, de diálogo, de reflexão e autorreflexão também.

Boaventura de Souza Santos (2020) traz reflexões importantes sobre o papel das mulheres estar muito difícil na quarentena. Pois elas, além de serem subjugadas pelo patriarcado ao papel de “cuidadoras do mundo” e da casa, também estão à frente das principais profissões e das mais exigidas nesta pandemia, como enfermagem e educação. O autor ainda aponta:

Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. (SANTOS, 2020, p.15)

Essa reflexão reforça que se houvesse maior equilíbrio nas relações de gênero, em nossa sociedade, seria possível a estes profissionais um maior tempo, tranquilidade e dedicação para o planejamento das aulas e assim ter o alcance almejado na motivação e envolvimento dos estudantes.

Vemo-nos condicionados a buscar sempre mais, em nosso campo profissional, devido à alta demanda de atividades, a necessidade de formação e atualização, além da alta competitividade de mercado e a crise econômica que afeta o ambiente de trabalho. Em prol desta dedicação, por vezes deixamos de

lado a parte afetiva, o que repercute diretamente na formação destes novos sujeitos que estamos formando.

A partir dessa visão geral de sociedade, se filtrarmos nosso olhar para as escolas e mais diretamente sobre o professor, será possível perceber as ironias que estes sujeitos encontram diariamente sobre sua formação e atuação num contexto de aulas remotas. Segundo uma pesquisa realizada, com 1.195 entrevistados, pelo Sindicato dos Professores da Rede Privada do Rio Grande do Sul - SINPRO-RS, 64% dos professores tiveram um aumento de 50% no seu esforço diário para realização e planejamento das atividades, sendo que 27% afirmaram que seu esforço dobrou no último ano e 33% trabalham em tempo integral. (CAMARGO, 2021)

Moreira e Schlemmer (2020) constataam que aquilo que, no passado, se delineava, hoje tornou-se uma realidade cheia de desafios não só para os professores e estudantes, mas para as instituições que precisam dar o suporte necessário a estas adaptações, como alterações estruturais, flexibilização e inovação. Eles também afirmam que, em grande parte das escolas, o uso das tecnologias está sendo meramente instrumental, reduzindo a capacidade destas práticas e metodologias de forma transmissiva, tal qual numa aula presencial tradicional.

Não obstante, declaram que essa mudança de paradigma exige uma “política ativa de formação docente, de apropriação digital, a fim de propiciar a criação e o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas, mais coerentes com esse tempo histórico” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p.27), pois só assim será possível dar conta das especificidades e potencialidades que este meio oferece, emergindo assim, novas ecologias educacionais e um acréscimo de qualidade.

A culpabilização do insucesso escolar em nossa sociedade recaí diretamente para as práticas em sala de aula e sobre o



professor sem fazer um recorte mais amplo de sociedade, tão carente na oferta de subsídios e condições adequadas para a formação dos alunos.

Possivelmente, as profundas mudanças sociais que estão ocorrendo e as novas exigências feitas ao professorado, sendo que, ao mesmo tempo, não concedem os recursos necessários nem uma formação suficiente para cumpri-las, geram desamparo, cansaço e sensação de abandono. Os docentes sentem que devem realizar uma tarefa importante e valiosa, mas não percebem essa mesma valorização em sua prática cotidiana. (MARCHESI, 2008, p. 20).

Outro aspecto citado pelas entrevistadas vem de encontro ao que até então estávamos denominando de era da informação, e que por vezes parecia ser algo sadio, na medida que cada vez mais cedo as crianças tinham acesso às informações, entretanto como afirma uma das entrevistadas:

“Eu diria que, na época atual, um fator importantíssimo que age como uma interferência negativa e desmotivadora é a “enxurrada” de informações precoces que as crianças recebem via televisão ou internet, sem fiscalização dos pais. A infância está indo embora muito cedo e a “babá eletrônica” cada vez ganha mais espaço nas famílias...” (E: Priscilla)

Este recorte vem de encontro aos pensamentos de Rebolo (2012):

Um lugar vazio caracterizado não pela ausência, pela falta; ao contrário, trata-se de um vazio que está surgindo da saturação, dos excessos: excessos de valores, de informações, de trabalho, de discursos, de lazer, de necessidades, de desejos, de consumo, etc. Um “vazio cintilante” [...] com excesso de cintilações das telas dos televisores, dos computadores, das vitrines, dos outdoors, que invadem o cotidiano “simulam o real e seduzem o sujeito; convertem a vida em um show contínuo e as pessoas em espectadores permanentes”. (REBOLO, 2012, p. 117).

Ao pensarmos nas docentes entrevistadas, que compõem o quadro de professoras da rede particular de Porto Alegre, te-

mos outro fator que mesmo não citado por elas, acredita-se que cabe como reflexão. Nas escolas públicas estão previstos tempos para que os professores possam planejar. Já na rede privada este horário se dá de acordo com as combinações da escola, no que denominam de “janelas” na grade de horário dos professores, ou durante os períodos em que a turma está em alguma aula especializada (Inglês, Educação Física, Música, etc).

Quanto ao possível processo de retomada das aulas presenciais o sentimento dos professores é de que 42% apontam insegurança e 34% apreensão para a retomada das aulas presenciais. As condições de retorno devem ser discutidas para além da vacinação; questões emocionais em especial. (CAMARGO, 2021)

Além disso, não há possibilidade de afastamento, por licença na rede privada, para estudar, isto se restringe ao ambiente público, sendo assim, o professor da rede privada que tem intenções de ampliar seu conhecimento, tem que além de arcar com suas despesas (pois não necessariamente terá apoio da sua escola), precisa também organizar seus horários e além disso, abrir mão de seu tempo de descanso para planejamento e correção de materiais.

Comparando ao período pré-pandemia, segundo a pesquisa realizada pelo SINPRO, referente a condição física e mental, no atual contexto, de sua atividade profissional, os valores obtidos apontam uma expressiva piora (77%) das condições dos trabalhadores e deste, 22% afirmam que piorou muito. É essencial ações imediatas. (CAMARGO, 2021)

Através de um estudo realizado pela USP, onde foram entrevistados 19.221 professores de forma voluntária e anônima, representando a participação de 544 municípios no estado de São Paulo, 48,1% afirmaram que medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angústia e incerteza são os principais sentimentos associados a pandemia. E cerca de 53% se consideram muito

ou totalmente vulnerável a contrair o vírus causador da COVID-19. Cerca de 27% declaram que se sentem afetados de alguma forma pelo momento e pouco mais de 9% afirmam que sua saúde mental já estava comprometida antes da pandemia. A maioria dos respondentes (50,8%) se sente insegura ou muito insegura com relação as mudanças para uma educação mediada por tecnologia trazidas pela pandemia (50,5%). (GRANDISOLI, JACOBI e MARCHINI, 2020)

A partir das análises feitas durante as entrevistas da pesquisa que serviu como base para a escrita deste artigo, assim como os demais estudos que corroboraram para estas reflexões, é inegável que a maioria dos fatores externos influenciam de forma negativa o papel de professor. Assim como destacam Mosquera e Stobäus:

[...] o mal-estar docente é doença social que provoca a pessoa e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui. (1996, p. 141).

Entretanto, segundo Rebolo (2012), só há duas formas de melhorar a qualidade de vida, “uma delas é fazer com que as condições externas se adaptem ao que deseja e a outra é modificar a conduta em relação às condições externas” (2012, p. 123). Porém, quando há um conflito em relação as questões externas, não adianta apenas fazer um enfrentamento passivo, em que o professor não se afasta fisicamente da escola, entretanto desempenha suas aulas dentro de um limite. Com pouco envolvimento, apenas buscando manter o seu emprego. Este mesmo autor compreende como necessário que pelo menos sejam feitas tentativas para que estas mudanças ocorram, caso contrário, “a vida pode ser suportável, pode ser até prazerosa.

Mas o será de modo precário, dependendo da sorte e da co-  
operação do ambiente externo” (2012, p. 124). Desta forma,  
parece ser preciso mudar o que pode ser mudado e se adaptar  
com o que não pode. Somente dessa forma teremos profes-  
sores mais sadios e felizes em nossas escolas.

## **Para (não) finalizar**

Ainda que ao longo desta escrita possa ter feito algumas reflexões e tensionamentos, sabe-se que estas discussões não se encerram (e nem temos essa pretensão) que acabem por aqui, pois são fundamentais para o bom andamento das escolas e para a qualidade de vida do professor, sendo assim é necessário que esta temática siga sendo debatida em todos os âmbitos educacionais.

A partir das reflexões feitas ao longo deste trabalho, percebemos que o cotidiano escolar é carregado de emoções, frustrações, amadurecimento, criatividade, ressignificação. Se o cenário já se mostrava bastante volúvel antes de sermos confrontados pelo ensino remoto, mais emoções e situações inusitadas foram inseridas dentro do contexto escolar a partir da pandemia causada pelo Coronavírus. Para que os professores sigam motivados durante sua carreira é fundamental que mantenham seu equilíbrio emocional, que tenham momentos de escuta sensível por parte da gestão escolar assim como consigam respeitar o momento individual de cada sujeito, pois todos estão afetados pelas perdas que este vírus tem ocasionado.

Percebe-se que os principais geradores do mal-estar docente estão relacionados a problemas da sociedade, que são motivadores externos que geram frustrações e aborrecimentos nas professoras. Entretanto, os principais motivadores para o bem-estar docente estão intimamente ligados à sala de aula, às relações interpessoais, tanto entre professor-estudante

como professor-professor, além disso ao sentimento de pertencimento daquele espaço.

Foi possível perceber que professoras com uma bagagem tão extensa, permanecem, apesar do tempo, motivadas e realizadas em sua profissão. É inegável que há problemas na Educação todos nós sabemos, todavia os docentes buscam motivadores não só para o seu próprio bem-estar, como também práticas significativas, que motivem também seus alunos a estarem em sala de aula, ressignificando as aprendizagens, buscando estabelecer formas de vínculos efetivas, bem como atentos aos aspectos sociais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, busca-se contribuir para a reflexão de todos aqueles que se aventuram no ofício de mestre possam ser bons mestres, na arte de educar, que as escolas mantenham seu padrão de qualidade, mas que osem pensar para além de aprovações em exames nacionais, na fascinação e no prazer por aprender. Que os resultados sejam consequência de uma aprendizagem enriquecedora, formativa e humanizada. Respeitando o professor e dando o suporte necessário para execução de sua prática. A fim de que os problemas da Educação sejam minimizados por políticas públicas sérias e adequadas; que o Estado assuma seus deveres e que não recaia apenas sobre o professor a culpabilização pelas mazelas do ensino. Fazendo com que o professor possa sentir-se valorizado e motivado na sua missão de ensinar e aprender, renovando-se e revelando-se a cada dia como um artesão sensível, humano e criador da arte única e peculiar de educar pessoas.

## Referências

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.

12/08/2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durantedepandemia>>. Acesso em: 29 abril 2021.

ALFARO, Lisandra da T.; CLESAR, Caroline T. de S.; GIRAFFA, Lúcia M. M. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Diálogo**, n. 36, p. 7-21, 2020.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: ANTERO, Luís; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições, 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus – Covid19**: o que você precisa saber. Acessado em 28 de abril de 2021. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

CAMARGO, Gilson. Pesquisa Realidade Docente 2021 Sinpro/RS - Análise Preliminar. **Jornal Extra Classe / Sinpro/RS**, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Pesquisa-Docentes-An%C3%A1lise-Preliminar-2021.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Modos e técnicas de pesquisa so-**

cial. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Sílvio. **Pesquisa Educação, Docência e a COVID-19**. Pesquisa realizada pelo Centro de Síntese USP Cidades Globais do IEA sediado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2020.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988. p.11-44.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 01–35, 2020.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

NASCIMENTO, Lorena M. do. **Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2018.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19)**. Acessado em 28 de abril de 2021. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n. 4, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, São Paulo. v.14, n.1, p.115-131, maio/2012.

SAVATER, Fernando. **O valor do educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SANTOS, Betina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; SCHMITT, Rafael Eduardo. O Processo Motivacional na Educação Universitária. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Ángel Boza (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2010. p. 21-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



# DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: DINÂMICAS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS

*Izabel Cristina Durli Menin<sup>1</sup>*

*Marcos Villela Pereira<sup>2</sup>*

*Giovana Fernanda Justino Bruschi<sup>3</sup>*

*Alam de Oliveira Casartelli<sup>4</sup>*

## **Introdução**

A escola parou e agora? Esta milenar instituição social educativa viu-se forçada, de um momento para o outro, ao isolamento social, ou seja, a ausência das relações humanas de presença. Nesse momento, o outro não mais compartilha de sua experiência no toque e na troca, mas sim, virtualmente. O aprender virtual se tornou nossa realidade possível.

A despeito disso, Moreira e Schlemmer (2020) afirmam

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestra em História. Secretária de Educação de Veranópolis. E-mail: izanel.derli@pucrs.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS. E-mail: marcos.villela@pucrs.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela PUCRS. Mestra em Gestão Educacional. E-mail: giovana.bruschi@edu.pucrs.br

<sup>4</sup> Doutor em Comunicação Social. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS. E-mail: alam.casartelli@pucrs.br

que não se imaginava, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, devido à expansão do Covid-19<sup>5</sup>, uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, que inviabilizou a presença física de professores e estudantes no espaço geográfico das instituições educacionais, e obrigou os professores a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial, para outros meios, resultando em práticas de ensino remoto, distintos das práticas consolidadas neste domínio e sustentadas pela pesquisa na área.

A Covid-19 impactou no cotidiano dos ambientes educacionais e, desde que se abateu sobre nossa sociedade, colocamos diante de situações muito complexas. A principal delas é a validação do ensino a distância para níveis da Educação Básica, onde a presença do professor e sua mediação no processo de ensino e de aprendizagem são fundamentais. A despeito disso, Nóvoa e Alvim (2020) afirmam:

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pelo COVID-19. De repente, em poucos dias, o que era considerado impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala de aula deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, principalmente em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida familiar e do trabalho, tornou-se volátil; os métodos de ensino centrados na sala de aula desapareceram e houve uma diversificação de abordagens, principalmente por meio do ensino à distância, e assim por diante. A necessidade prevaleceu sobre a inércia, embora com soluções frágeis e precárias. (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 36)

O atual trabalho foi realizado seguindo os critérios de pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório, utilizando do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Nas

---

<sup>5</sup> Fonte: Organização Mundial de Saúde.

palavras Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real adequado quando as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados.

Nesse sentido, este texto é o olhar da gestão da secretaria de Educação da cidade de Veranópolis no Rio Grande do Sul, Brasil onde são retratados os desafios e impactos deste novo cenário de pandemia na rede municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, trazendo à tona as preocupações, o planejamento e as ações da equipe diretiva, isto é, diretora, vice-diretora, secretária de escola e pedagoga, bem como, o papel dos professores, dos estudantes e dos pais nessa nova realidade, retratando, sobretudo, a importância dos aspectos legais vigentes, os quais são significativos nesse novo contexto.

Esse retrato consiste também em mostrar as estratégias de superação destes desafios durante os primeiros meses da pandemia num contexto de estudantes com pouco acesso às tecnologias, bem como, as características do próprio município. Assim sendo, os dados que serão demonstrados são do primeiro mês de ensino remoto e atividades domiciliares, ou seja, de 20 de março a 17 de abril de 2020.

Os dados foram coletados pela secretária de educação do município, que é uma das autoras desse trabalho e referem-se às Atas de Retiradas Presenciais e das interações com os familiares dos estudantes, documentos que serão detalhados adiante. As análises foram feitas com base no entendimento contextual desse fenômeno, partindo de múltiplas fontes, como os registros e a observação direta dos fatos, ou seja, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real. Ademais, traremos aspectos que continuam acontecendo

mesmo após o primeiro mês de pandemia. É importante ressaltar que nos deteremos, neste estudo, ao alcance das aulas no Ensino Fundamental, mas as aulas da Educação Infantil obedecem ao mesmo formato, porém, com o viés lúdico.

## **Do caos ao planejamento das ações**

Vamos situar o leitor sobre a cidade de Veranópolis, situada no Sul do Brasil. É uma cidade do interior do Rio Grande do Sul com 25.936 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. O município conta com uma rede de ensino composta por 10 (dez) escolas: 4 (quatro) EMEIS<sup>6</sup> e (seis) EMEFS<sup>7</sup>, totalizando 2660 alunos na rede. Ainda não dispõe de Sistema Próprio de Ensino, pertencendo, hierarquicamente, a regional da 16<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e as determinações do Conselho Estadual de Educação (CEEEd). Desta forma, os passos para a efetivação de todas as orientações para os encaminhamentos no tempo que perdurar a suspensão das aulas, em virtude da pandemia, ampara-se no Parecer CEED N° 1, de 18 de março de 2020 que “orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus Covid-19”.

A partir dessa perspectiva, foram feitos alguns questionamentos: o primeiro deles foi o que fazer com uma rede municipal, com mais de dois mil estudantes, que, da noite para o dia, precisa reinventar-se em sua dinâmica e método de ensino. O que fazer com os professores que não têm mais a escola e a sala de aula, estrutural e culturalmente, efetivados

<sup>6</sup> Escola Municipal de Educação Infantil (Creche – 0 a 03 anos/ Educação Infantil – 04 anos)

<sup>7</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental (Educação Infantil – 5 anos / 1° ao 5° ano / 6° ao 9° ano)

como território do seu fazer? As aulas, concordando ou não, passariam a ser a distância.

A segunda questão refere-se à qualidade e a efetiva aquisição de conhecimento mediada por professores que, em sua formação inicial e continuada, sempre tiveram presente a importância do seu papel e de seu olhar presencial no acompanhamento de seus alunos. E, a terceira questão, de extrema importância, de avaliar o risco de não conseguir mapear a real situação de vulnerabilidade que muitos estudantes enfrentam em suas diferentes realidades. O que fazer diante do cenário de alunos que não possuem condições objetivas de acompanhar a Educação a Distância, isto é, com o uso de tecnologias? Nesse sentido, é válido alinhar alguns conceitos. De acordo com Moore e Kearsley (2011) Ensino a Distância significa a separação física e, por vezes temporal, entre alunos e professores. Já a Educação a Distância, de acordo com (Moreira e Schlemmer, 2020, p. 13) “consiste em utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra”.

A despeito disso, alguns aspectos importantes do Parecer da CEED nº 1, de 18/03/2020 orienta que “as atividades escolares desenvolvidas fora do ambiente escolar e computadas para o cumprimento do previsto nos Planos de Estudos e de Curso, serão planejadas e realizadas a partir de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos disponíveis, com registros das mesmas e em consonância com seu Projeto Pedagógico”.

A partir da análise desse parecer, a equipe se indagou como organizar um sistema para que a efetividade da abrangência das atividades propostas tivesse um alcance com equidade para todos os alunos da rede pública e, mais que isso, de que forma manteríamos uma metodologia que pudesse chegar à

maioria de nossos estudantes, mantendo a igualdade, o vínculo com a escola, com os professores e obviamente atendendo aos requisitos legais determinados pela CEEEd. Sobretudo, como acolher as famílias que, de um momento para outro, estavam diante de um desafio não somente de cuidar das tarefas de casa, mas também, assumir o papel de mediador do aprendizado, que sempre aconteceu no território<sup>8</sup> da sala de aula.

Diante desse contexto, foi decidido junto à equipe, pela continuidade às Aulas Programadas<sup>9</sup> com a entrega presencial dos conteúdos. Essa escolha aconteceu após uma reunião com a equipe diretiva de todas as escolas de Ensino Fundamental, que verificou que nem todos nossos estudantes estavam providos de tecnologia caso optássemos pelas aulas remotas<sup>10</sup>, portanto, as entregas presenciais, que nesse contexto significa que os pais e responsáveis retiram os conteúdos nas escolas, visam garantir a equidade de acesso a todos os alunos. Assim sendo, foi organizado pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) um cronograma de entrega e retiradas pelos pais, seguindo os Protocolos de Higienização orientados pela Organização Mundial de Saúde.

Percebemos que outro desafio era de que forma efetivar essa dinâmica de entregas e coletas com toda a comunidade escolar, bem como, como trabalhar, com aulas domiciliares e remotas, mantendo o vínculo com os alunos, dando assistência para as famílias e também para a equipe de professores. Como

---

<sup>8</sup> O termo território vem do latim “territorium”, expressão que se referia a uma terra delimitada ou sob uma dada jurisdição. PENA, Rodolfo F. Alves.

<sup>9</sup> Podem ser entendidas como as atividades planejadas pelo/a professor/a, conforme o que está previsto no projeto político-pedagógico e no plano de ação da instituição de ensino. Fonte: FAMURS, UNCME-RS (Abril de 2020).

<sup>10</sup> Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede (Fonte: Moreira e Schlemmer, 2020).

manter o olhar atento e sensível para as particularidades que se apresentam em cada grupo? Essa questão vai ao encontro de Santos (2020, p. 15) quando afirma, “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Sancho (2020, p. 01) também é enfática ao abordar o tema das desigualdades, para ela, “o que me afetou, mais uma vez, é a ignorância e a arrogância de quem parece saber de tudo e a ganância de quem se enriquece com grandes desgraças. Tenho sido surpreendida por aqueles que afirmam que a pandemia revelou a devastação da desigualdade, pobreza, lacunas sociais, tecnológicas, educacionais e de saúde. Eles realmente não sabiam? Se eles são educadores, em que mundo eles viveram? De fato, a autora retrata exatamente aquilo que nós educadores vivenciamos diariamente, mas que por conta da pandemia, tornou-se mais explícito.

Outro ponto a considerar nessa ocasião, foi sobre o acompanhamento e apoio das Aulas Programadas pelos professores, uma vez que os alunos têm necessidade de serem acompanhados remotamente, por seus docentes, e a partir disso, optou-se pelo suporte por meio do aplicativo de comunicação WhatsApp<sup>11</sup>, onde foram criados grupos para cada uma das turmas e seus respectivos professores e escolas para que os alunos pudessem sanar suas dúvidas. Sancho (2020, p. 04) retrata um aspecto muito importante para refletirmos, especialmente nesse contexto de pandemia “Quando pergunto a um aluno, quando corrijo um trabalho, não vejo apenas o que ele “não sabe”, mas o que ele me conta sobre o que está aprendendo e como posso ajudá-lo a melhorar. Em vez de afirmar, faço perguntas”. Essa declaração nos faz notar a importância

<sup>11</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

de ampliarmos a nossa visão no que diz respeito ao certo e ao errado e que as dúvidas fazem parte do aprendizado do estudante, sobretudo, numa realidade de incerteza, como a que vivemos.

Finalmente, foram organizados os cronogramas de entregas presenciais, obedecendo uma periodicidade quinzenal e a devolutiva das atividades. Vale mencionar que, as atividades das aulas programadas são recolhidas quinzenalmente para a correção dos professores com fins não de avaliação, mas de acompanhamento, visando perceber como o aluno está caminhando na resolução dessas, de acordo com interação remota com os professores. Todas as estratégias citadas poderão auxiliar no diagnóstico da volta às aulas para verificar quais as habilidades e competências que nortearão o seguimento das aulas presenciais.

Após a tomada de decisão e o planejamento da execução das ações em rede e, considerando as orientações da 16ª CRE<sup>12</sup>, foi determinado, adicionalmente, quais seriam os registros pertinentes para cada ação. Finalmente, verificamos que poderiam iniciar as aulas a partir das entregas de materiais e do apoio dos professores por meio do aplicativo de comunicação, tendo como objetivo, portanto, o aprofundamento de atividades que já haviam sido iniciadas presencialmente em sala de aula, complementando as aprendizagens dos alunos.

O que não podemos perder durante esse percurso, bem como, na ação educativa, é o atendimento aos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes, mesmo durante essas circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia. Por tudo isso, pais, professores e gestores atuam conjuntamente na nossa rede, visando assim, uma construção para

<sup>12</sup> Coordenadoria da Educação com sede em Bento Gonçalves com atuação em 25 municípios, incluindo Veranópolis.



juntos fortalecer a colaboração e o verdadeiro sentido de ser comunidade escolar. A despeito disso, Nóvoa e Alvim (2020) destacam que muitas escolas conseguiram implantar soluções mais adequadas, principalmente quando havia um bom vínculo com as famílias e o apoio das autoridades locais. A importância dos laços de confiança entre escolas, famílias, alunos e comunidades locais tornou-se evidente. Candau (2013, p.14) adiciona que “outro grande desafio que se coloca para a reinvenção da escola se relaciona com a articulação entre igualdade e diferença”.

Considerando o novo contexto e a legislação vigente, a rede municipal, decidiu que todas as entregas presenciais de Aulas Programadas aos pais e responsáveis, seriam registradas em Atas de Retirada Presencial, bem como, o registro de acesso das famílias durante a interação via aplicativo de mensagens WhatsApp, ferramenta escolhida por ter um grande alcance nas famílias dos alunos.

Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa via Google Forms com familiares, tendo 2003 respondentes e constatamos alguns dados que reforçam nossa decisão sobre a entrega das aulas e suporte via WhatsApp. Os resultados demonstraram que 92% possuem internet em casa e 8% não, ou seja, não poderíamos desprezar essa parcela desprovida de conexão. Da mesma forma, quando perguntamos se possuíam computador/notebook em casa, 46,3% disseram que não. Por outro lado, sobre ter um plano de internet de celular para acessar os grupos da escola, 53% responderam que possuíam, fato que facilita a comunicação.

A pergunta que mais permeia hoje nos grupos de professores é de como manter o vínculo com o aluno, mesmo distante, e, de forma, que as famílias se sintam acolhidas para auxiliar no acompanhamento. Algo que tem auxiliado muito os

pais nesse momento são os vídeos gravados por Whatsapp e também as chamadas de vídeos, individuais, realizadas para os alunos. Alguns professores criaram canais no Youtube para a gravação e compartilhamento das explicações e também para orientações das atividades que são propostas. Nesta linha de considerações, Nóvoa e Alvim (2020) argumentam que

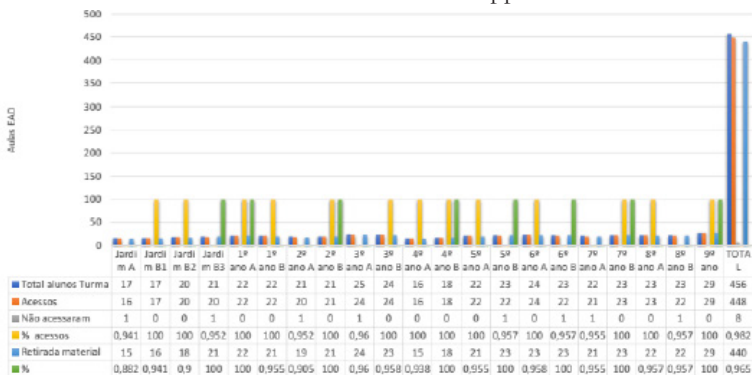
professores bem preparados, com autonomia, trabalhando juntos dentro e fora do espaço escolar, em relação com as famílias são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas. O reforço do profissionalismo dos professores é fundamental. Devemos investir na formação de professores e em políticas curriculares que garantam e reconheçam a autonomia docente. Precisamos fortalecer a capacidade de ação e colaboração profissional dos professores. (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 38)

## **Alcance das retiradas presenciais dos conteúdos**

O Parecer da CEED nº 1, de 10/03/2020 determina, que “As instituições de ensino, por orientação de suas mantenedoras, devem planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas”.

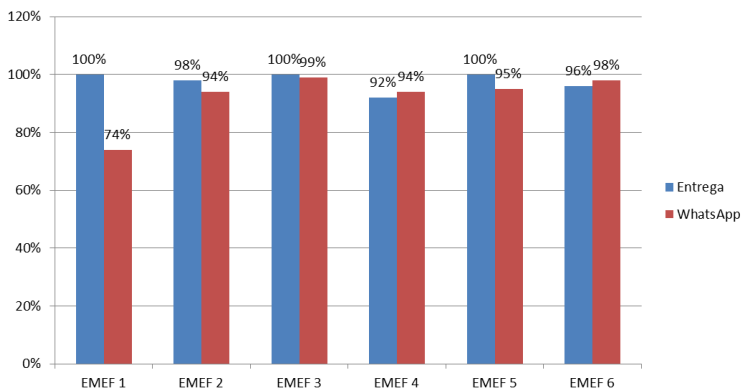
E a partir dessa informação, que orienta sobre as formas de registro e a sua comprovação, foi analisado como seria atendido esse processo, assim, fez-se necessário um mapeamento do alcance e efetividade das Aulas Programadas. O levantamento de dados foi realizado com todas as equipes diretivas das escolas, através dos dados obtidos pelas Atas de Retiradas presencial e das visualizações e das interações pelo WhatsApp de cada nível da escola. Cada colégio gerou um gráfico com o percentual de alcance, conforme este modelo:

Figura 1: Modelo de gráfico de Resultados de entregas e acessos ao WhatsApp



Fonte: Secretaria de Educação de Veranópolis (2020)

Figura 2: Resultados de entregase acessos ao WhatsApp



Fonte: Os autores (2020). Base de dados da Sec.de Educação de Veranópolis (2020)

EMEF 1: Foi a escola que apresentou o mais baixo percentual de acessos nos grupos WhatsApp pelos pais e alunos, 74% no geral. O contato com os alunos e famílias para a interação é realizado, preferencialmente, por telefone fixo. Embora as localidades onde estes alunos residam tenham alcance de internet de fibra ótica, os alunos relataram que não possuem computador, nem celular, somente seus pais. A escola tem um número considerável de alunos residentes na zona rural do município, assim, a entrega foi em suas residências.

EMEF 2: A entrega ficou em 98%, pois muitos pais não foram retirar. A equipe diretiva vai até as residências, mas não encontra as famílias, nem os alunos, maioria, são crianças da zona rural do município. Os alunos mantêm a frequência ativa nos grupos de WhatsApp, interagindo com os professores. Em sua maioria possuem computador em casa.

EMEF 3: Entrega física em 100%. A maioria dos familiares buscou os conteúdos nos dias e horários informados, sendo somente quatro famílias que tiveram a entrega pela equipe diretiva. Esta EMEF e seus alunos localizam-se na área central. A interação no WhatsApp têm sido muito alta, 99%. Somente uma família ainda não fez contato para que ocorra essa dinâmica, embora a mesma tenha computador e acesso à internet.

EMEF 4: A retirada física atingiu 92%. A escola encontra-se no bairro com uma grande parcela da população em vulnerabilidade social, o que redobra a atenção e o olhar para estas crianças. A equipe diretiva vai até as famílias para entregar o material. O acesso aos grupos de WhatsApp está em 94%, percentual que, de certa forma, nos tranquilizou para que pudessemos estabelecer um diálogo com as famílias e responsáveis quanto às atividades.

EMEF 5: A entrega física foi de 100%. Possui o menor número de aluno das escolas das EMEFs, 183 alunos, onde, 95% acessam os grupos diariamente para interação com os

professores. Esta escola é toda adaptada com acessibilidade e elevador, recebe alunos inclusos de todos os bairros, tendo transporte adaptado e disponibilizado pelo município. Este percentual se deve ao número de alunos inclusos<sup>13</sup> que dependem dos pais para o acesso e, os que moram no interior não têm computadores próprios para esta dinâmica.

EMEF 6: A entrega física está em 96% e os acessos aos grupos de WhatsApp em 98%, a interação está muito boa entre pais e professores. A escola possui em torno de 480 alunos nos dois turnos. Aqueles que ainda não fizeram a busca do material físico estão sendo contatados pela equipe diretiva para as entregas.

O atual cenário exige ações diferenciadas com a prevalência da empatia, da colaboração e da solidariedade. Cada vez mais será necessário desenvolver um projeto educativo que compreenda e entenda os sujeitos que fazem parte do ambiente educacional, um currículo que realce a interdisciplinaridade, a diversidade, os múltiplos saberes e as incertezas da contemporaneidade. A educação é uma forma de ser e estar no mundo, por isso, o sistema educativo tem a premissa de ajudar as pessoas. A escola precisa constantemente repensar e refazer as suas ações para assumir o seu verdadeiro papel: contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento humano. Como salientam Nóvoa e Alvim (2020)

Podemos arriscar uma previsão. Ao contrário do que se ouve todos os dias, nem um novo mundo nem uma nova escola surgirão como resultado da pandemia. Mais cedo ou mais tarde, as escolas retornarão às suas rotinas tradicionais. Mas a pandemia revelou que, além de necessária, a mudança é urgente e possível. É esta consciência que nos convida, hoje, a dar passos, ainda que modestos, para uma futura escola. (NÓVOA; ALVIM, 2020, p. 38).

---

<sup>13</sup> Não abordaremos, neste estudo, as diversas práticas realizadas pelo município em todos os setores: alimentação, educação inclusiva, atendimento psicológico e demais olhares que se tem tido o cuidado de realizar na rede para com as famílias.

## Conclusão

A suspensão presencial das aulas aconteceu em todos os níveis e assim, a educação precisou se reinventar. Reinventar métodos e afetos, comunicação e, acima de tudo, humanização para tentar conduzir com serenidade o estranho tempo que se apresentou em nosso cotidiano. Observa-se por meio dos gráficos dos colégios que as famílias retiram as atividades, bem como, interagem com os professores. Mais do que qualquer processo de aprendizagem, está sendo necessária a maturação do diálogo entre escola e famílias. Esse cenário exigiu de toda equipe uma visão holística para que fosse possível tratar das questões de atendimento legal, normais para nossas instituições, mas, sobretudo, muita empatia para reconhecer que nem todos os nossos estudantes têm em casa as tecnologias necessárias para aulas remotas. Fez-se necessário um olhar humanizado que já permeia os profissionais da educação, mas que nesse instante foi determinante para os melhores resultados.

Sobretudo, entre tantos desafios que a Covid-19 trouxe para a rotina escolar, o mais impactante para gestores e professores, é certamente, a elaboração das aulas visando a ausência presencial do aluno, e, mais que isso, o acompanhamento remoto para a condução das atividades mantendo o olhar sensível para as especificidades de cada criança. Embora exista toda uma articulação entre escola e família para esta nova dinâmica, não podemos esquecer que muitos pais estão com suas rotinas de trabalho, muitas crianças estão com seus avós ou familiares e isso tudo acarreta numa sobrecarga a todos que estão envolvidos no processo, gerando um alto nível de estresse e ansiedade, reforçando ainda mais a necessidade de um diálogo constante entre os envolvidos.

Percebemos que em nessa comunidade, assim como em boa parte do nosso país, temos alunos que não são providos de computadores, assim sendo, fica a reflexão, enquanto

políticas públicas educacionais para a necessidade urgente de subsídios tecnológicos para que professores, alunos e também os pais possam se apropriar dessas ferramentas digitais, para que desenvolvam as atividades de uma forma mais tranquila, diferentemente do que se observa hoje. É sem dúvida um momento aonde cada um de nós precisamos nos reinventar: gestores educacionais, professores, pais, para que nossa mensagem chegue a todos de uma maneira transparente, equitativa e humana, independente de estarmos face a face ou na frente de um computador.

## Referências

CANDAU, V.L.M. **Reinventar a escola**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance Education: A system view**. Belmont (USA): wadsworth publishing company: Cengage Learning, 2011.

MOREIRA, J. A. SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, V.20, p- 01-35, 2020.

NÓVOA, A., Alvim, Y. **Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school**. Prospects 49, 35–41, 2020.

PÉREZ GÓMEZ. Á. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANCHO, J. Me han sorprendido quienes afirman que la pandemia ha revelado la desigualdad, ¿De verdad no lo sabían? [Entrevista concedida a Jaume Carbonell]. **Revista El diario de la Educación**. Madrid, junho de 2020.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, Coimbra, Portugal. 2020.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# O DEVER DE APRENDER COM AS CRIANÇAS: UM ENCONTRO DE APRENDÊNCIAS, AUTONOMIAS E A LIBERDADE DE DIZER A SUA PALAVRA

*Bruno Gabriel Gomes Cardoso<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Este estudo em que mergulharemos traça um alinhamento com as reflexões de uma prática e da teoria calcada nas aprendizagens e no direito da criança em dizer a sua palavra, ou seja, não há uma fala verdadeira que se ponha nas ambiências institucionais se não houver práxis (FREIRE, 2019). Sendo assim assume-me se o dever de construir um espaço de escuta sensível e dialética, de respeito aos questionamentos feitos e dados pelas crianças, precisamente deixar dar as suas palavras

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Infantil, com a experiência na área de Educação Pré-Escolar. Formado pelo Curso Normal/Habilitação Profissional Plena para o Magistério, como Professor de Educação Básica - Anos Iniciais e Educação Infantil. Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia, IFRS- Campus Alvorada; Graduando no curso de Licenciatura em Letras-Libras, Uniasselvi - Polo Alvorada. Membro do Grupo de Estudo de Paulo Freire do IFRS - Campus Alvorada. Estudioso sobre “A Representatividade de Homens na Educação Infantil”. Pesquisador autônomo sobre a AntropoHumanística. Hodiernamente integrante dos grupos de pesquisa da instituição MADRE TIERRA COMUNIDADE APRENDENTE. – E-mail: edu.humanistaformativo@gmail.com



como base de suas autonomias; aqueles que negam o dizer da criança, não só dão a voz ao ato opressivo, como também legitimam o diálogo vazio (sem reflexão do que se diz), sem práxis, sem ação transformadora.

Guimarães elucida que o diálogo vazio, não produzi ação, pois a falta de dialética briga com os que querem ler o mundo pronunciando a sua existência, com os que querem apagá-las porque não sabem ler o mundo fora de padrões existenciais (FREIRE, 2020), o não que quer dizer que ao pronunciar mundo sua liberdade, pronuncia que todo tem essa mesma condição de intervir, por isso tem efeito e causa social a ação de ouvir a palavra do outro desde a infância.

Como educadores e educadoras, esses diálogos provocam a autonomia, provamos o aprender circular de ir e vir e a missão de ouvir a palavra do outro; a palavra da criança que nos permite observar que essa troca é sensível e necessária, pois constitui o ser humano e constitui o ser ontológico, ou seja, dá oportunidade do ser de estar em busca de si, sempre em contato com a natureza e com a sua essência em brincar orgânico, e por isso, educadoras e educadores, “nesse contexto, precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual” (TIRIBA, 2010, p. 2), podendo então alcançar essa liberdade de se manifestar e de poder contribuir para as aprendizagens em coletivos.

A exigência é: como aprender com as crianças? O que temos para aprender com elas? E a partir desses questionamentos, nos colocamos a refletir um pouco dessa ousadia, de nos pôr em busca do que se aprende com as crianças, será que é possível? Assim sendo, será construído durante esse artigo um alinhamento reflexivo da prática e de olhar sensível para a realidade posta em nossa frente.

O intuito que nos debruçaremos é poder reconhecer a aprendizagem que se dá em coletivo e principalmente a partir das falas e interações da criança, vendo a criança como um ser ensinador, ou seja, um ser também cheio de ensinamentos que são vivenciais, isto é, a partir de si e dos olhares que tem para o mundo. Dessa maneira, precisarei elucidar uma experiência vivida, desse atravessador que é a infância que muito “ri, canta, dança, etc.”.

Nesse sentido, nos ajudará perceber a necessidade de uma escuta mais atenta e principalmente sensível, pois ambos precisam construir a garantia de sua palavra, potencializando a vida humana que sempre está em mudanças, que sempre está em ressignificações de olhar sobre o mundo. E para isso, será preciso realinhar nosso olhar ultra pedagógico e ir repensando a infância a partir de suas realidades com o mundo.

## **Um olhar sensível na prática: Registrando a amorosidade na infância**

TODOS SENTADOS! SERÁ QUE DÁ? Este foi um trabalho que se iniciou (e continua) durante o retorno das atividades segundo o decreto n° 143<sup>2</sup>, que “Regulamenta o retorno às aulas na Educação Infantil (4 meses a 3 anos) das Entidades Parceiras, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID19)<sup>3</sup> e dá outras providências.”, no Município de Alvorada/RS, onde atuo e resido. Enquanto instituição filantrópica e conveniada acatamos as orientações da mantenedora e dos pensamentos políticos que aqui andam se pairando. Uma das

<sup>2</sup> Decreto Municipal orientador das ações de atividades e cuidados contra o covid-19.

<sup>3</sup> O vírus que está sendo expresso neste artigo, é o responsável pela paralisação do mundo, pela grande pandemia mundial, conhecido como “Covid-19”. Ataca principalmente pessoas com problemas respiratórios e demais fragilidades físicas, levando a óbito.

exigências foi que as crianças de 4 meses a 3 anos devessem ser as primeiras a retornarem, mas necessitam ficar afastadas dois metros, segundo as orientações do Decreto Estadual Nº 55.240, de 10 de maio de 2020, seção i das medidas sanitárias permanentes, Art. 12, item quatro, e sentadas durante o dia todo. Cabe aqui demarcar que dias após o decreto nº143, foi publicado o retorno das crianças de 4 a 5 anos, segundo decreto nº 163 do município de Alvorada; esse projeto não foi estruturado para a pré-escola, então falaremos apenas do maternal. E aí nasce o projeto: Será que dá?<sup>4</sup> Será que dá para brincar? Será que dá para sorrir? Será que dá para contar uma história?

Os objetivos que fizeram parte desse constructo foram muito alinhados nesse convite que as crianças nos instigam a ouvir e estudar sobre elas. Observando então que para criança é necessário explorar essa nova realidade, observar com as crianças, deixar que elas digam as suas palavras e suas angústias em estar nesse espaço, brincar livre, construir o que elas quiserem, observar as experiências que nasceram neste percurso e poder repensar continuamente este projexplorar<sup>5</sup>.

Ao encontro desse pensamento teremos a reflexão trazida por Piorski (2019):

“Ao sondar o curso prospectador da imaginação, encontro um caminho pedagógico das imagens do brincar, capaz de conflagrar um imenso universo no interior da vida material, universo pronto para acordar na criança o fascínio do mundo. [...] As formas materiais surgem para a criança como fenômeno vivo, animado, dotado de alma, tendo uma personalidade, um ser.” (PIORSKI, 2016, p. 63)

Ou seja, Piorski não relativiza a forma da criança de se

<sup>4</sup> Um projeto de trabalho, para atividades de retorno presenciais. Ou seja, um projeto para legitimar um retorno inteiro e ético pedagógico diante da nova realidade para a instituição onde atuo.

<sup>5</sup> Esse jeito de projetar e explorar ao mesmo tempo. Um aglutinamento das palavras só para apontar que isso se faz junto e em contexto.

colocar no seu espaço, e nos convida a observar nosso olhar sobre a criança e transcrever a fala dela em projeto, pesquisa e diário de campo, para potencializar nossa ação práxis e isto é também um convite a nos realinharmos as nossas descobertas que se dão a partir da criança, esse dever atencioso nos é dado desde o contato primíssimo.

Por isso nos atenta Freire e Guimarães (2020) que:

“Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.” (FREIRE & GUIMARÃES, 2020, p.18)

Porque nos é necessário poder (re)(tri)pensar junto com os autores a necessidade de rever a leitura de mundo, a leitura de em qual estamos, a realidade em que estamos e principalmente olhar com humanidade as experiências que dialogam e atravessam o nosso existir. Se afirmar através do diálogo constante, da escuta sensível e da autonomia de poder dizer a sua palavra com potência, com práxis, com humanidade e principalmente calcada na biofilia do existir, porque estamos em movimento e “nesse movimento de escavação, somos orientadas por perguntas sobre como produzir um cotidiano escolar em que crianças e adultos vivenciem qualidade de vida, no plano pessoal, social e ambiental, sempre na perspectiva da democracia” (TIRIBA, 2018, p. 183), isto é o que de melhor podemos produzir e potencializar as experiências aprendentes. E por isso observemos sempre a ação da criança para poder ir diagnosticando as suas exigências íntimas para crescer e evoluir. E nesse processo de retorno, podemos escutar mais alto a sua palavra, acredito que a ilustração abaixo falará bem mais alto para todos:

Imagem 1 – Sorriso espontâneo que registrei e algumas frases que as crianças falaram



Fonte: Registro da câmera do celular, registro pessoal.

O sorriso de cada um fez acender a vela do ESPERANÇAR, pois através das palavras, das motivações, consegui resgatar essa essência desse CHÃO das crianças; na qual cada um e cada uma, com autonomia, falam a sua palavra, contam a sua história, a sua existência, por isso é importante com elas sempre ter presente este espaço, pois segundo Abramovich<sup>6</sup>:

“Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo.” (ABRAMOVICH, 1997, p.17 Apud CARDOSO & FARIA, 2016, p. 3).

<sup>6</sup> ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

E por isso o projeto, ainda no seu percurso de existir, promove, a partir das crianças, esse tenro encontro de diálogo com aquilo que é essência, é existência, é ontológico, como menciona Abramovich. O sorrir deles e delas me fez acordar, que mesmo diante de uma realidade tão brutal, pois retornar às atividades ainda sem vacina, tão imatura essa realidade de vida, mostrou que mesmo mergulhados na sombra do medo é possível SORRIR. Não defendo de forma alguma o retorno, mas através dessa ordem vertical, pude perceber que os pequenos estão atentos, o abraço foi substituído por um inclinar, por um acenar e por tocar de pés, suas referências foram tão fortes durante a pandemia, que logo construíram essa concepção de cuidado, as suas referências não só educaram, como foram criando um caminho de cuidado e sobre vivência de si e por isso é preciso afirmar que SERÁ QUE DÁ (PARA RETORNAR AS ATIVIDADES)?

Minha resposta continua a mesma, está tudo muito imaturo, porém, observar a sala vazia de materiais, vazia de recursos, afastada, mostra que ali está faltando o que é próprio da infância, das crianças, das meninas e dos meninos, como dizia um deles “Eu tenho saudade das nossas bagunças!”, repito será que dá para continuar assim? Será que dá para continuar sentado o dia todo? Será que dá não ter nada? Não poder se abraçar? Será que dá para não poder ser criança? E são dessas perguntas que vamos vivendo e pedindo que as crianças respondam com sua forma de existir.

Talvez ainda se encontre como um projeto que precise ser revisitado, de um amadurecimento pedagógico, de uma troca com outras realidades e até mesmo de uma melhoria científica por teóricos. Porém, aqui agarra-se na ideia de estarmos em uma construção coletiva com o educando. Deixo bem alinhado que é um estudo planejado diante do que tenho a minha frente; são planejamentos estruturados, pois dentro de um

processo político pedagógico aqui não se exige uma sistematização de estudos. Por isso, realizo a partir de uma ética política, pois transcende o ato de ensinar.

As aprendizagens que se concebem aqui no “SERÁ QUE DÁ?” se dão no coletivo, na conversa, no levantar da cadeira como um ato de dizer que: “Somos crianças e precisamos ser crianças!”, mesmo cuidando e ficando atento ao brincar, pois “é brincando que a criança se humaniza aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma à criação de vínculos afetivos duradouros. O brincar abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade (OLIVEIRA, 2000, p. 7-8), como as trocas de um brinquedo (limpo antes) clandestinamente; no entanto, trocamos essas experiências a partir da vivência em coletivo e cheios de crítica ao retorno, e isso posso sentir através do olhar do outro, da criança, e por isso é impossível descaracterizar esse cuidado, nosso olhar de educadores deve estar atento, o que nos faz sermos eternos aprendentes.

## **Registros: Eternizando saberes**

A todas as crianças, às crianças nas barrigas, às crianças de colo, às crianças que correm na rua, às crianças grandes, às crianças da escola, às crianças jovens, às crianças adultas, às crianças que vivem na lembrança viva de ser criança e a todos e todas que guardam num cantinho de si, o altar do amor político às crianças, esse estudo que tende potencializar o pensamento crítico cerca do desenvolvimento da criança nesse tempo tão peculiar chamado pandemia do covid-19.

Ao deseja escrever, mencionando as crianças e suas diversidades, pensamos em como colocá-las em um elo, em co-

nexão, pois cada um e cada uma vivem tempos diferentes, momentos distintos, produzem suas histórias e habitam realidades singulares diante esse doloroso e sombrio momento de afastamento social.

## **1º Registro Biofílico, as Essências da Infância:**

Uma livre expressão de mostrar o quanto a criança tem autonomia de ser uma (Co)criadora. Em um desenho trazido de casa, no bolso bem amassadinho, ela traz e pede para ser mostrado aos seus colegas, que no bolso de outro traz figuras que mamãe retirou de uma atividade remota no início da pandemia e diz ao profe: Óh, é teu. E com essa intervenção, dá se origem a uma semana de planejamentos, que acolhe a contribuição de outro que vai até a estante e retira um livro e alça entre sorrisos. Com singelos gestos outra pega um lápis de cor com brilho nos olhos, traz, sem fala, um convite ao desenhar, ao poder se expressar.

Como não permitir viver essa infância, como não ser um viajante junto com essas crianças que em suas brincadeiras proporcionam o mundo: **SERÁ QUE DÁ PARA PLANEJAR EM CONJUNTO?**

Como nos dirá Borba (2007):

[...] o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como, os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter-intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (BORBA, 2007, p.33).

Essa turma de alunos, em específico, sempre acentuou que realizar uma atividade proposta por ela e pelo seu educador é



um ato de brincar em coletivo. Então é mais do que necessário compreender essa potencialidade do produzir e do brincar, pois como Borba menciona, este é o PILAR, que conta história e constitui as narrativas culturais das crianças.

## **2º Registro biofílico, ainda continuemos a nos conectar com a natureza**

Tiriba (2010) nos convida a refletir que:

“Nesse contexto, precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual. Mais que isso, entendendo que as crianças são seres da natureza, é necessário repensar e transformar uma rotina de trabalho que supervaloriza os espaços fechados e propiciar contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades”. (TIRIBA, 2010, p. 2)

SERÁ QUE DÁ para interligar as crianças com a natureza? Com eles é possível, sem dúvida, pois a criança busca estar “biofiliada”, inteiramente conectada com a natureza, e ter esse contato é essencial; elas buscam as pedrinhas, os gravetos, uma vez que são instrumentos para o seu construir e seu existir nesse espaço. Vai se percebendo que, mesmo atravessados por uma nova realidade que proíbe muitas experiências as quais seriam de acesso as crianças, não se pode deixar de lado o que elas mais amam, que é o chão da escola, o chão de sua natureza, o chão de serem infâncias.

## **A importância de um planejamento sólido e conjunto com as crianças**

Pois, estamos chegando nas palavras finais deste artigo, mas antes de findarmos esse constructo pedagógico, é im-

portantíssimo realinhar cuidadosamente uma das coisas mais importantes que eu acredito que sejam, diante todos os processos técnicos que um professor tem que é fora muitas vezes do visível. Pois muitas pessoas pensam que o professor vai para sala de aula, simplesmente para lecionar um conteúdo que já concebeu na sua formação, porém esquecendo todo antecedente como; construção do projeto, dos planos de aulas a partir dos projetos, montagens de atividade, pesquisas, seleção de matérias, Registro pedagógicos, transcrições que exigem no momento etc., enfim tantas e tantas demandas que dão “características que acentua a intencionalidade pedagógica é poder explicar e compreender os motivos para a seleção das atividades, dos materiais, das brincadeiras – seus modos de apresentação e realização – e das formas de preparação dos recursos e dos grupos (BARBOSA, 2009, p. 88).

Por isso neste momento queremos repensar a importância da voz da criança enquanto planejamento de atividades. E umas das coisas que mais me atento e acredito fundamentalmente que: o escutar, o permitir e o falar de cada criança, como suas interlocuções fazem nascer grandes reflexões acerca da importância de sua participação, para a vida e para os processos pedagógicos. E segundo Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) diz que:

“[...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa” (BRASIL, 1998, p.121).

E dessa maneira oportunizam ações significativas sobre o seu mundo, e deixando mais nítido para que o professor e a professora a dentro essa realidade e possam desenvolver não com assertividade, mas com responsabilidade ao que diz

a palavra da criança. Assim, montar uma proposta pedagógica exige falar com o outro; “falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com outros” (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.83) e vais se afirmando a partir de quando olhamos com carinho e consideramos suas oratórias, pois nelas estão o enriquecimento extrapedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2013):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

O que nos atenta curiosidade nesta última citação que estão e é que põem a criança como centro do planejamento, isto é, mais que um convite, é a desvelar de alguma especificidades que demandam o olhar sensível do educador.

Uma reflexão sobre a prática docente de um educador infantil, de periferia e que calca sua prática em diálogo profundo com a perspectiva de Paulo Freire sobre a educação com as crianças, a partir do direito de fala e direito de ser escuta, salvado que não basta deixá-las falar e muito menos somente as escutar, mas modificar sua prática por meio dessas ações que potencializam a relação sensível e a dialética desde o início da infância. Toda inquietude da criança deve ser respondida, pois garante a ela o seu valor de estar (ser) em construção de um saber; no entanto, não se nega, não se silencia, se dá resposta enriquecendo-a (FREIRE E FAUNDEZ, 1985).

Quando penso infância, penso em criança nos mais diversos tamanhos, cores, formas e jeitos. Quando penso em criança, penso em brincadeiras rápidas, longas, eternas. Quando enxergo as crianças, vejo uma imensidão, um mar profundo, um saber em construção do inacabado. Contudo, ainda quando vejo criança, vejo adultos protagonistas ou, melhor, adultos tentando protagonizar o mundo da infância, das crianças. Assim, lembro-me das diversas fazes de minha infância, lembro de ser silenciado, de taparem meus lábios, de me colocarem na frente de uma televisão como ato de barrar minha fala, minhas perguntas e o meu relacionar. Essas memórias vão me forjando, tecendo o educador crítico que pensa na inteireza da criança que deseja falar e falar ao mundo, pois diante minhas práticas sempre me interroguei sobre como fazer, proporcionei rodas de diálogos, momento de escutas entre elas e, principalmente, momento que propusesse a criança em estado total de seu protagonismo. Freire diz que em sua relação com as crianças nunca as silenciou, deu-lhes atenção, por isso afirma que:

Uma das exigências que sempre fizemos, Elza e eu, a nós mesmos em face de nossas relações com as filhas e filhos era a de jamais negar-lhes respostas às suas perguntas. Não importa com quem estivéssemos, parávamos a conversa para atender à curiosidade de um deles ou de uma delas. Só depois de testemunhar o nosso respeito a seu direito de perguntar é que chamávamos a atenção necessária para a presença da pessoa ou das pessoas com quem falávamos. Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os ‘mas que tanta pergunta, menino’; ‘cale-se, seu pai está ocupado’; ‘vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã’. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46-47)

Como é importante e transformador dar a atenção necessária como Freire nos explicita, quanto é necessário experimentar dessa escuta e desse diálogo que acrescenta e fortifica essas bases que dão forma democrática desde a infância: um

ato biofiliado à perspectiva Freiriana, assim como a entendo. Escutar e dar respostas com amorosidade às curiosidades dos pequeninos modifica essas extensões protagonistas da criança no adulto. Lembro de professoras doces, professoras queridas, amigas, cheias de tempo, cheias de curiosidade por mim, cheias de desejo por mim; mas também lembro de Professoras podadoras, silenciadoras, tradicionalistas e vigilantes, as quais não souberam dialogar com as necessidades presentes que as realidades exigiam. Por isso, ansiou-me sempre esse desejo de modificar a prática nas experiências vividas quanto infância minha.

Quando me deparo com as crianças no ato de educar, penso, repenso e aprofundo o quão é preciso estar em constante diálogo com as pequenezas para que unicamente possa se construir uma práxis entre a compreensão teórica e a realidade prática (FREIRE, 2020). Por isso, quanto mais no colocamos em escutas, deixamos esse espaço autoritário de lado e nos deixamos também aprender ensinando, pois, segundo o autor:

A postura autoritária do educador expressa, nele ou nela, o medo de arriscar-se, porque, no fundo, a posição autoritária, que silencia o educando, defende o educador de perguntas e de inquietações que poderiam ameaçar a segurança científica, com aspas, do educador. Então, quanto mais medo da sua própria insegurança, quanto menos assume a sua própria insegurança, quanto menos coragem ou valentia de ser humilde para assumir a insegurança, tanto mais inseguro fica. (FREIRE, 2020, p. 116).

O autor nos faz entender que essa postura vela o silêncio e oculta o fazer pedagógico que está atrelado na interlocução com educando, com a aprendizagem que se faz no falar, no interrogar, no produzir reflexão. As reflexões que nos são colocadas por Freire nos caucionam uma inquietude acerca da nossa ação prática e didática com os nossos pequenos, pois, distantes desse diálogo sensível, estaremos distantes de uma

educação emancipatória, protagonista da autonomia e do saber em construção coletiva.

Quisera mudar nossa prática instantaneamente, modificar nossas visões de mundos o tão rápido quando o mundo se modifica. Entretanto, na generosidade encontrada na pessoa de Freire, posso afirmar que não existe ação práxis sem o diálogo e escuta sensível, que ponha a reflexão em nossa existência, nossa essência e nossa competência crítica de enxergar-nos como educadores. Ainda é necessário aprofundar a compreensão desse devasto chão da criança, que as infâncias nos convidam a sentar para escutá-las, provocaria ainda estudarmos as pedagogias das infâncias que defendem esse desemparedamento, esse ocultismo da criança, esse silenciamento que tanto nos incomoda, Freireamente falando, pois tira a criança do seu lugar, do seu existir, e que, na perspectiva dialética, ainda se possa lutar pela presença viva da democracia nesses ambientes em que se faz, em que se garante, em que se sonha uma educação infantil equalitária dialética e humanista para as crianças.

## **Palavras finais**

Questionar se era tempo de voltar as atividades presenciais, essa é umas das grandes mergulhanças desse texto, por isso mesmo foi necessário realinhar e encurtar o projeto, se fazendo importante, para que possamos observar a riqueza que transcende do espaço de troca e aprendizagem da educação infantil. Deste modo, quis se ter na produção desse texto um olhar que nos levasse a atentar-nos para as ações da criança, mais do que um olhar pedagógico, mas um enxergamento visando as essências do humano.

Sinceramente não sei se estávamos prontos para retornar às aulas, se era bom e se dava para estarmos fazendo o que

estamos fazendo. Mas, o que não podemos deixar de afirmar, é que as crianças dão um jeito, de brincar juntas mesmo distante, de se conectar mesmo que a natureza esteja já dentro dela, de persistir nesse reconectar com a infância, de continuar sendo criança na mais pura infância que é puramente apaixonada por um brincar, por um planejar em coletivo e de poder realizar as suas necessidades de ser criança.

Não há palavra, sentença ou texto que resuma essa experiência de questionar todos os dias, o que será que dá para fazermos hoje? Mesmo que planejado, ainda continuarei dando a palavra aos anseios da criança. Uma aprendência que fitou meu coração foi quando ouvi “profi, vamos fazer juntos mesmo sentados separados?”. É cheio de amorosidade que encerro meus artifícios, que foi um profundo constructo ao chão das infâncias.

E assim, no fechamento desse planejamento, pode-se perceber que a afetividade transpassa a realidade pedagógica, não anulando-a, mas compreendendo que ambas são exigências para a sobrevivência de uma atitude calcada na observação do indivíduo, podendo assim potencializar o planejamento sensível e respeitoso, que não há só um ser aprendente, mas que os seres que se envolvem estão em comunhão das aprendências, ou seja, ambos trocam a partir das particularidades que impulsionam o real momento.

Por exigência de mergulharmos cada vez mais nas interações dos indivíduos, é preciso ainda produzirmos, ou até mesmo estudarmos mais, a partir dos relatos e das palavras que dão corpo aos pensamentos que corroboram para pensar nessa autonomia de ensinar das crianças, que ressalvo aqui, é um dever nosso ficar atento, e então é importantíssimo ainda aprofundarmos em cartas pedagógicas e entrevistas pedagógicas feitas com as crianças, para que todos possam ter essa

experiência de escuta, de acordância e exigência da existência, enriquecendo o espaço pedagógico.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 143, de 16 de outubro de 2020. **Regulamenta o retorno às aulas na Educação Infantil (4 meses a 3 anos) da Entidades Parceiras, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID19)** e dá outras providências. Secretaria Municipal de Governo e Gabinete, Alvorada/RS, 2020.

BRASIL. Decreto nº 163, de 09 de dezembro de 2020. **Regulamenta o retorno às aulas na Pré Escola (4 anos e 5 anos) das instituições privadas e Entidades Parceiras, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID19)** e dá outras providências. O Governador do Estado do Rio Grande do Sul, Alvorada/RS, 2020.

BRASIL. Decreto nº 55.240, de 25 de junho de 2020. **Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências**. Secretaria Municipal de Governo e Gabinete, Alvorada/RS, 2020.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. FARIA, Prof. Ms. Moacir Alves de. A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 7, nº 1, São Roque/SP, 2016.

COSTA, E. A. da.; GUIMARÃES, L.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversar para aprender a conversar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: edição 71ª, Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância**: Diálogo sobre educação. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2020.

OLIVEIRA, Paulo S. **Brinquedo e indústria Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986. Florianópolis, nº 9, p.66-77, 1996

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão**: A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: edição 1ª, Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil Como Direito e Alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias. Rio de Janeiro: edição 1ª, Paz e Terra, 2018.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

*Paulo Sergio Rodrigues de Paula<sup>1</sup>*

*Tatiana Mascarenhas Nasser Aragone<sup>2</sup>*

*Eva Borges dos Santos<sup>3</sup>*

*Érica Andréia Cortez Monteiro<sup>4</sup>*

## **Introdução ou perguntas sem resposta?**

O atual contexto mundial nos remete a uma pandemia, ou seja, diz respeito a uma situação em que uma doença infecciosa ameaça simultaneamente muitas pessoas pelo mundo,

---

<sup>1</sup> Psicólogo (UNESP-Assis-SP). Mestre em Psicologia Social (UFSC-SC), Doutor em Ciências Humanas (UFSC-SC com Estágio Sanduíche na Université de Reims Champagne-Ardenne, França). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional (UNIFIEO-Osasco-SP). E-mail: [sergiorodrigues@gmail.com](mailto:sergiorodrigues@gmail.com)

<sup>2</sup> Fisioterapeuta (UNINOVE-SP). Mestre em Ciências da Saúde (Santa Casa SP), Mestre em Terapia Intensiva (Sociedade Brasileira de Terapia Intensiva), Doutoranda em Psicologia Educacional no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional (UNIFIEO-Osasco/SP). Professora de graduação e Pós-Graduação Latu Sensu. E-mail: [tatimask@terra.com.br](mailto:tatimask@terra.com.br)

<sup>3</sup> Enfermeira (Anhanguera-SP). Mestranda em Psicologia Educacional no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional (UNIFIEO-Osasco-SP). E-mail: [emfacu@gmail.com](mailto:emfacu@gmail.com)

<sup>4</sup> Psicóloga (UNISAL-SP). Mestre em Desenvolvimento Humano (UNITAU-SP) e aluna especial de Doutorado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia Educacional (UNIFIEO-Osasco-SP). E-mail: [profericacortez@gmail.com](mailto:profericacortez@gmail.com)

mas essa ameaça nem sempre possui ligação com a gravidade da doença, mas sim pela abrangência geográfica e porque não geopolítica a qual a doença se coloca.

Numa situação como essa, muito se investiga, medidas emergenciais surgem, poucas soluções aparecem e o que considerávamos normal toma novas formas, adaptações que se revelam em modelos efetivos de um novo normal. Tudo isso, causado por um vírus?

Mas e a escola? Substantivo feminino que de acordo com o dicionário se define como um estabelecimento público ou privado destinado ao ensino coletivo, conjunto de professores, alunos e funcionários com o objetivo de transmitir o conhecimento, habilidades, propiciando ao indivíduo a capacidade de se sociabilizar.

Com o isolamento social, o ensino remoto surge como uma solução paliativa para que as práticas escolares não parassem e também como uma medida para reprimir o contágio de um vírus altamente letal, que já existia há muitos anos, mas que agora se manifestara de uma forma diferente, passando a ser conhecido como o Novo Corona Vírus, SAR-S COVID 19, sendo capaz de exterminar nações ou até mesmo a população mundial.

O meio escolar, acadêmico deve ou não para suas atividades presenciais? Antecipa-se ou não as férias escolares? As estatísticas apontam como baixo o número de contaminação em crianças, mas e os professores? Os alunos de ensino médio e os universitários? E a vacina? Ficam todos em casa, isolados, sem contato que proporcionem relacionamentos socioemocional. Milhares de pessoas estão morrendo e perdendo entes queridos. Ficam todos em casa e assim o estudo continua de forma remota.

Vamos manter os estudos de forma remota, basta ter um computador, conhecimento primário em tecnologia e acesso

à internet! Quem é o nosso aluno? Quem é a família ou qual a condição desse aluno? Quem é o professor? Giz, lousa, um forte chamar de nome para ter a atenção desse aluno, uma percepção facial de que o conteúdo foi ou não absorvido, empatia, acolhimento, respeito, o intervalo entre as aulas! Afinal para que tanto estudo se não houver a mínima sociabilização?

Um ano e meio já se passou desde que foi divulgado primeiro caso de acometimento pelo coronavírus. Até o momento não foi descoberta a cura, as vacinas estão escassas e o governo é só descaso, caso a caso, dia a pós dia, mortes e mais mortes. Estamos vivenciando uma nova onda da pandemia que nos leva a ficar dúvida, como nova onde se a primeira ainda não acabou?

Mas que medo é esse? Que vírus é esse? Boaventura Souza Santos (2000) na obra “A cruel pedagogia do vírus”, nos faz refletir acerca dos inimigos invisíveis, que nos são apresentados pela pandemia. Segundo o autor, esses inimigos estão fora dos debates há muito tempo, mas mesmo nos bastidores são os responsáveis por grandes mazelas sociais do nosso mundo atual. Assim sendo, a pandemia representa “[...] o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível”. Mas, quem seria esse inimigo invisível? Metaforicamente representados por deuses (crenças religiosas); pelo vírus; e pelo mercado, os inimigos ocultos são os seres que fragilizam a vida humana (SANTOS, 2020, s. p.).

## **Um vírus, uma lei e alguns decretos**

O ano de 2020 surpreendeu toda a humanidade com a pandemia do Coronavírus (Covid-19). Diante de um vírus desconhecido, sem existir vacinas e ou formas eficazes de tratamento. A medida principal da saúde pública foi adotar a

prática do isolamento e distanciamento social como forma de conter a propagação.

A Lei nº 13.979/2020 reconheceu juridicamente que o novo coronavírus (Covid-19) configura emergência de saúde pública, regulamentando medidas para enfrentar a pandemia, evitando a propagação do vírus por meio do isolamento social, restringindo as atividades para evitar a contaminação. A partir do mês de março do mesmo ano, foram suspensas as atividades econômicas que não eram consideradas essenciais, implicando também na suspensão das aulas presenciais.

Como forma de atender ao disposto no artigo 23, inciso V da Constituição Federal de 1988, para promover o acesso à educação, as escolas adotaram os recursos da tecnologia para que as atividades educacionais não fossem suspensas, sem ferir as regras do distanciamento social e dos protocolos de saúde.

Assim sendo, para não ocorrer a disseminação do vírus, as medidas principais são uso de máscaras, higienização constante das mãos e objetos, quarentena e distanciamento social, sendo que esses dois últimos afetam diretamente a vida de todos, especialmente a educação, devido ao afastamento dos professores e alunos do espaço escolar.

Nesse contexto, o Ministério da Educação, por meio dos decretos nº 343 de 17 de março de 2020 Brasil (2020a), e nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), que prevê a substituição, ou seja, a continuidade das aulas, antes presenciais, por meios tecnológicos digitais, possivelmente, até o mês de dezembro de 2020 (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉ, 2020).

A autorização para que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em plataformas digitais, enquanto durar a

pandemia, foi aplicada. Escolas públicas e privadas adotaram as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), substituindo aulas presenciais por ensino remoto.

## **Expectativas e realidades**

Suspender as aulas foi medida essencial para evitar que o vírus se propagasse, pois, a escola é naturalmente ambiente de contato. No entanto, a educação não pode parar. Nessa perspectiva, surge a necessidade de adaptação e de superação de professores e alunos, refletindo a educação durante a pandemia, buscando práticas assertivas e questionando o pensar docente para o período pós-pandêmico.

Para Oliveira et al. (2020), o cenário educacional, tem exigido repensar as práticas educacionais que emergiram do distanciamento social e do fechamento das escolas, e adotar um olhar de acolhimento aos professores e suas limitações, assim como aos alunos e seus familiares.

No Brasil, assim como em outros países, foi apresentado a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, buscando manter o foco na aprendizagem dos alunos e nas ferramentas de ensino que o professor constrói para atender as necessidades do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto, atendendo as novas demandas e desafios.

Conforme Silva J. Silva M. (2020), no contexto da pandemia, as práticas docentes ganharam novas dimensões, com isso, os professores têm vivenciado em seu trabalho grandes desafios, como: “a utilização das ferramentas tecnológicas, internet com baixa velocidade, manuseio de computador, dispositivos móveis, gravação e edição de videoaulas, ambientes de interação virtual no Google Classroom, Meet, Zoom sala de aula e plataformas”.

É necessário também destacar as atividades que os professores realizam em seu dia a dia, que de modo rotineiro são

necessárias como: o planejamento das aulas e as reuniões pedagógicas. Podemos perceber também o aumento do trabalho docente durante a pandemia:

Escrever/responder e-mail/WhatsApp/SMS 91,4%. Planejar aulas com novos recursos/ferramentas 80,1%. Ministrar aulas com novos recursos/ferramentas 79,8%. Assistir/participar de cursos à distância 77,4%. Participar de reuniões pedagógicas a distância 73,2%. Apoio/ relacionamento/suporte às famílias dos alunos 68,3% (FCC, 2020, p. 01).

O modelo de Ensino remoto (Online) e a organização das aulas exige novas articulações, entre a escola, família e professores devido as atividades escolares serem desenvolvidas em casa. Assim sendo, conhecer ferramentas tecnológicas são fundamentais para planejar as atividades realizadas de maneira online, bem como se faz necessária a mediação do docente para avaliar a aprendizagem.

Para Silva J. e Silva M. (2020, p.56), o ensino remoto colocou em evidência a realidade, ou seja, “os reflexos das desigualdades sociais que a escola e seus atores vivem no cotidiano, professores sem recursos básicos para preparação das suas atividades, além das fragilidades no manuseio de tais materiais”. Neste contexto, fica evidenciado que a aprendizagem online encontra obstáculos reais quando não se tem acesso à internet ou equipamentos tecnológicos adequados, fatos estes que podem ser observados na vida cotidiana de muitos brasileiros.

O atual momento da pandemia nos faz repensar se a educação, por meio da modalidade remota, estará realmente cumprindo o Direito de todos os alunos ao acesso à educação previsto na Constituição Federal em seu artigo 205 que afirma a educação como direito de todos e, a Lei 9.394/96 reafirma, também no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu artigo 53 assegurando a educação como direito, visando o pleno desenvolvimento do aluno e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Diante desta realidade em tempos pandêmicos, cabe refletir, sobretudo, acerca da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, e a falta de formação e condições econômicas dos próprios professores e alunos acessos e usos críticos das tecnologias (CANI; SANDRINI; SOARES; SCALZER, 2020, p.24)

Outro desafio importante é a formação docente na prática pedagógica. Essa se faz necessária, pois traz contribuições para que as aulas remotas sejam organizadas e garantam a qualidade do ensino, uma vez que ensinar por meio da modalidade remota se faz necessário um olhar para a instrumentalização e para a tecnologia (OLIVEIRA et al. 2020).

Nesse cenário, couberam aos professores a responsabilidade de criar alternativas que possibilitassem o acesso do aluno ao conhecimento, numa luta inglória para “salvar” o ano letivo,

Os professores, cada um a seu modo foram trazendo a lume suas práticas pedagógicas, uns tentando se reinventar, inovando suas práticas, outros mantendo olhares atentos à sua própria concepção de ensino e de aprendizagem resistentes à mudança, e outros ainda, perdidos e angustiados sem saber por onde começar. Mais uma vez, este processo despiu e mostrou à sociedade uma realidade que vem provocando inquietações, angústias, críticas e reflexões, demandando ações efetivas no sentido de preparar a escola e seus profissionais para enfrentarem situações tão imprevisíveis como a vislumbrada atualmente (VALLE; MARCOM, 2020, p.141).

O isolamento social, o uso das tecnologias, o serviço remoto para mediar a aprendizagem na escola e as desigualdades de acesso, mostraram escancaradamente as dificuldades



que os setores da educação -em especial a educação pública- possuem para encontrar soluções de inclusão. Isso mostra que tanto as escolas quanto os docentes, não possuem condições para adaptações às novas rotinas, sendo necessário (re)pensar a formação dos professores e as práticas pedagógicas escolares existentes no âmbito da escola de forma tradicional, visando proporcionar o diálogo e a reflexão que levem em conta este novo contexto biopsicossocial.

Subitamente, a humanidade se viu diante de interferências em diferentes esferas sociais, econômicas e educacionais, que trazem muito sofrimento, sendo necessário a adaptação a esta nova realidade e a superação das resistências, possibilitando não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também novas dimensões no processo de ensino, articulando escola, família, aluno, professor e investimentos em políticas públicas educacionais que contemple a formação de professores, para que possam adquirir novos saberes, e responder profissionalmente a adequadamente a nova realidade social que se apresenta em face a pandemia provocada pelo Covid19.

Segundo Dosea, Andrade, Reis, Oliveira (2020, p.141), as “modalidades não presenciais de ensino”, elevadas como alternativas de práticas estudantis e docentes na situação pandêmica não contribuem para o desenvolvimento autônomo do estudante, pois as dificuldades ambientais de estudo, o acesso à internet e manuseio do ambiente virtual apresentam evidências negativas com o sistema interativo, aulas on-line, em que,

66,6% dos estudantes consideram ter dificuldade moderada com a qualidade da internet; 47% consideram também como dificuldade moderada os ambientes domiciliares disponíveis para o estudo; e o manuseio da plataforma on-line é vista com dificuldade moderada para 52% dos alunos (DOSEA et al., 2020, p. 141).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) descreve, que “o percentual de estudantes, de 10 anos

ou mais, com acesso à internet cresceu de 86,6%, em 2018, para 88,1% em 2019, mas 4,3 milhões de Brasileiros, ainda não utilizavam o serviço, tem três em cada quatro brasileiros acessam a internet, 26,1% dos estudantes não utilizaram a internet por considerar o serviço caro e 19,3% devido ao custo do equipamento eletrônico para navegar na rede, amostras resignam ainda mais a desigualdade social, quando famílias tiveram que se adaptar às aulas remotas”, considerando ainda que 4,3% de Brasileiros alegam que “o serviço de internet, não estava disponível nos locais que costumavam frequentar”.

### **Pra não finalizar...**

A pandemia do Covid-19 atingiu todos os segmentos da sociedade, entre os quais o âmbito educacional. Nesse sentido, se percebe que se proclame a educação como um direito de todos, está bem longe de ser um direito efetivado e desfrutado por todos. Com isso, as diferenças ficaram claras e expostas, levando à reflexão sobre a necessidade urgente no campo educacional e em relação à implementação de tecnologias que deve envolver as Políticas Sociais e Educacionais, além da formação e valorização docente (VIEIRA E RICCI,2020).

É imprescindível investimentos na formação de professores, para que possam desenvolver competências voltadas para a cultura digital, pois o mundo não será mais o mesmo depois de passado esse tempo de pandemia, sendo necessário repensar a formação no modo como ela vem sendo construída, desde a formação inicial até a continuada, para que não fique divorciada da realidade social e do ambiente escolar e que os direitos anunciados nas legislações não fiquem somente no discurso, mas passem a abraçar professores e alunos por meios de políticas públicas efetivadas.

Neste sentido, adotar as TICs em modo emergencial, para dar continuidade aos estudos em razão do enfrentamento do Coronavírus, evidenciou que muitos estudantes se encontram à margem do direito à educação, sendo que o grande desafio dos educadores atuais é construir uma escola na qual os alunos em diferentes condições de aprendizagem possam estar juntos diante da mesma situação de ensino.

É fato que em situações de crise, ainda mais sanitárias, é preciso criar soluções, exigindo atenção redobrada sobre a precarização do trabalho docente e das práticas docentes. Entretanto, nenhuma tecnologia poderá substituir o espaço escolar, pois este se configura num lugar de proteção, mesmo para aqueles que vivem em maiores vulnerabilidade, um lugar de possibilidade de construção de conceitos sobre o mundo a favorecer cidadãos aptos a viver em sociedade (RODRIGUES DE PAULA, 2019).

O que esse vírus pode nos ensinar? Existem alternativas para vencer a cruel pedagogia do vírus? Para Santos (2020) a quarentena mostrou que possível que a gente consiga se adaptar e criar a partir do bem comum, novas formas de viver. Mas para isso, é necessário que ocorram articulações para que os processos tanto políticos, quanto civilizatórios, caminhem juntos num sentido de construir um mundo sem discriminação mais justo e mais igualitário.

A educação é um direito de todos. A pandemia nos mostra que é urgente o investimento do Estado para que os docentes possam com dignidade, adquirir novos saberes que possam ser integrados nas práticas pedagógicas, pois para oferecer uma educação de qualidade é necessário dignidade, planejamento e formação e não heroísmo.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro.](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro.)>

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13979.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.ht)> Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 18 abril 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** (2020c). Disponível em: <<http://abre.ai/bgvH>> Acesso em: 14 abr. 2021

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19,** (2020a). Disponível em: <<http://abre.ai/bgvB>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em**

meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020, (2020b). Disponível em: <<https://cutt.ly/9inmB8v>> Acesso em: 14 abr. 2021

CANI, Josiane Brunetti, SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron, SOARES, Gilvan Mateus & SCALZER, Kamila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/ric.v6i1.713>>. Acesso em: 01 de abril. 2021.

DOSEA, G. S.; Santos do Rosário, R. W.; Andrade Silva, E.; REIS Firmino, L.; Dos Santos Oliveira, A. M. Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: A opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 137–148, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9074>>. Acesso em: 01 de abril. 2021.

EMANUELLI, Gisela Biacchi. Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolacionismo e a evasão do aluno. **Revista GUAL**, v. 4, n. 2, p. 205-218, maio-ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p205>> Acesso em: 21 maio 2020.

FCC, Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa**: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>> Acesso em: 14 abr. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**: Editoria: Estatís-

ticas Sociais. AGENCIA DE NOTÍCIAS IBGE. 28/04/2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>> Acesso em 04 maio 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: 2019, acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#:~:text=Entre%20os%20brasileiros%20com%2010,per%C3%ADodo%20de%20refer%C3%Aancia%20da%20pesquisa.>>. Acesso em: 04 maio 2021.

OLIVEIRA. Raquel Mignoni de; CORRÊA. Ygor; MORÉS. Andréia. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Covid-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores**, v. 5, p. 1-18, 2020.

PALÚ. Janete et al., (Org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**: Cruz Alta: Ilustração, p. 139-153, 2020.

RODRIGUES DE PAULA, Paulo Sergio. Sexualidade, saúde sexual e poder disciplinar no espaço escolar. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**, v. 22, p. 127-147, 2019. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9986>> Acesso em: 3 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA. Jon Enderson do Nascimento; SILVA, Maria Girleny Roberto da. Práticas Docentes em Tempos de Pandemia: refletindo sobre escolas públicas situadas em contexto de vulnerabilidade social. In: RODRIGUES. Janine Marta Coelho, et

al., (Org.). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia.** CCTA, p. 51-61, 2020.

VALLE. Paulo Dalla; MARCOM. Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da Prática Pedagógica e as Competências para Ensinar em Tempos de Pandemia. In: PALÚ. Janete et al., (Org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia:** Cruz Alta: Ilustração, p. 139-153, 2020.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. **A educação em tempos de pandemia:** soluções emergenciais pelo mundo. UDESC, Santa Catarina abr. 2020.

# O LÚDICO INTRÍNSECO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Samilla Carla Bezerra<sup>1</sup>

Cecilio Argolo Junior<sup>2</sup>

Francisco Josivan Ferro Ferreira<sup>3</sup>

Denise Boff<sup>4</sup>

Roberto Santos Júnior<sup>5</sup>

Liliane Amaral Janguê Bezerra Diniz<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Especialista em Gestão Social – Políticas Públicas, Redes e Defesa pela Universidade Norte do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (Maceió/AL). E-mail: samillacarla2@gmail.com.

<sup>2</sup> Concluinte do Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Mestre em Direitos Fundamentais pela Universidade da Amazônia (Belém/PA). Graduado em Psicologia e em Direito. Professor do ensino superior e Pesquisador. E-mail: cargolo.junior@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Wisdom of Christ University. Graduado em Pedagogia, Direito e Teologia. Diretor da Faculdade UNIRIO. E-mail: nossa-faculdade@gmail.com.

<sup>4</sup> Concluinte do Doutorado e Mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Recife/PE). Graduada em Psicologia. Professora e psicóloga clínica. E-mail: deniseboff@gmail.com

<sup>5</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Graduado em Educação Física. Oficial da Polícia Militar de Alagoas. Professor. E-mail: tcroberto19@gmail.com.

<sup>6</sup> Mestra em Direitos Fundamentais pela Universidade da Amazônia (Belém/PA). Graduada em Direito. Professora e advogada. E-mail: lilianeamaral@ymail.com.



## 1 Aspectos introdutórios do estudo

O presente estudo discorrerá sobre a importância do lúdico como prática pedagógica nos jogos e nas brincadeiras em tempos de pandemia da Covid-19, já que essa ferramenta está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento integral da criança na educação infantil e vem sendo bastante utilizada nesse período pandêmico. Concomitantemente, a influência do lúdico como forma de interação entre criança/criança e criança/professor criará oportunidades voltadas para a construção de diversas atividades lúdicas, já que o lúdico transforma a aprendizagem e o comportamento da criança, permitindo autonomia e valoriza a afetividade que envolve o processo de aprender; além de aprender a cooperar com os colegas, a compreender regras, a respeitar os direitos das outras crianças, a assumir responsabilidade e viver mais prazerosamente as suas experiências educativas.

Mediante isso, pretende contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos dos educadores da infância em relação à utilização do lúdico como instrumento de apoio e prática pedagógica, buscando ainda proporcionar novas metodologias e possibilidades pedagógicas, visto que através desse mecanismo a criança amplia seus conhecimentos, repertórios e avanços nos diversos aspectos: cognitivo, físico e afetivo.

Vale destacar o papel do lúdico como forma de aprendizagem da criança na educação infantil, enfatizando o quanto é preciso e necessário para criança na educação infantil vivenciar atividades lúdicas como jogos e brincadeiras e o quanto a ludicidade é inerente no desenvolvimento da criança. Assim, a presente pesquisa está embasada na influência do lúdico voltado para a construção de diversas brincadeiras e jogos pedagógicos, oportunizando novos saberes e conhecimentos que são adquiridos pelas experiências individuais e coletivas da criança ao vivenciarem experiências lúdicas.

Nessa perspectiva, a criança brinca pelo prazer de brincar, pois desde cedo independentemente de idade, sexo ou fator social ela brinca, mudando apenas o tipo do brincar, das brincadeiras, das atividades lúdicas e dos jogos, o que facilita tanto a aprendizagem, quanto o desenvolvimento pessoal, social e cultural, ou seja, o ato do brincar facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Cabe destacar que o lúdico desperta na criança aprendizagem construtiva e dinâmica, no qual sem sombra de dúvida é um dos pilares da composição da infância, compreendido como significações e formas sociais desenvolvidas desde a mais tenra idade e que estrutura as afinidades das crianças entre si, bem como as atitudes pelas quais decifram, representam e operam sobre o mundo em que estão inseridas; concomitantemente, o lúdico é de grande relevância para toda criança, assim como uma ferramenta indispensável no processo educativo.

A metodologia utilizada adentra em fundamentações teóricas tais quais: Almeida (2010), Kishimoto (1990), Moyles (2002), Piaget (1978), Santos (1999) e outros de fundamental importância para a concretização do estudo ora discorrido, pois a construção e utilização do lúdico disponibiliza à criança a capacidade de criar, imaginar, cooperar, de ter autoestima e com isso confiar em si mesma. Assim, ela vai se constituindo como um ser ativo e social, pois através dessa ferramenta, a criança desenvolve várias situações inerentes ao seu processo de construção de novos saberes.

Assim, portanto, o lúdico presente de modo inerente nas brincadeiras e nos jogos na educação infantil oportuniza ao educador a compreensão do seu significado e da sua importância nas atividades que desenvolve junto às crianças. Faz-se

necessário que o educador insira essa ferramenta em seus projetos educativos, adotando intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

## **2 Lúdico: Instrumento metodológico na educação infantil em tempos de Covid-19**

O mundo tornou-se cenário de uma nova e grave pandemia que vem trazendo grandes consequências sociais. A Covid-19 é uma potente infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, ou SARS-CoV-2, altamente contagioso e pode levar o indivíduo à óbito rapidamente caso não receba os cuidados adequados. A demanda súbita por assistência médica urgente vem colapsando o sistema de saúde pública provocando dificuldades em todos os níveis de atenção. Os hospitais estão em alerta máximo, muitos dos quais não possuem mais leitos para receberem os doentes. O distanciamento social, a quarentena e o isolamento tornaram-se recomendações para manutenção e preservação da própria vida (FARO, 2020).

Frente as grandes repercussões impostas, a pandemia vem se alastrando em todos os campos, rompendo barreiras geográficas, afastando pessoas, causando mortes, intensificando lutos e deixando um rastro de destruição por onde passa. Usualmente, a sociedade vem se (re)inventando para não parar os serviços essenciais e assim garantir a população condições básicas de sobrevivência. Deveras, promover a estabilidade social tornou-se meta dos gestores públicos. Atrela-se a isso, a assistência psicológica como importante meio de manutenção e preservação da saúde mental. Pois, o sofrimento psíquico tornou-se uma das principais causas do aumento de ansiedade, estresse e depressão, condições que favorecem as psicossomatizações e distanciam os alunos das escolas. Essas

situações vêm ocasionando instabilidades emocionais e dificultando as relações interpessoais (FARO, 2020). Segundo Vieira e Silva (2020, p. 1.014),

Este cenário pandêmico exigiu das autoridades governamentais em todo o mundo a adoção de várias medidas, publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença. Políticas públicas emergenciais foram mundialmente criadas com objetivo de reduzir o impacto dessa pandemia.

Por essas razões, a educação precisou readequar-se e suas práticas pedagógicas ganharam novas roupagens garantindo o funcionamento de todo o sistema pedagógico de ensino e aprendizagem. A partir de então, a educação a distância sacramentou as formas de aprender a aprender e o ensino híbrido tornou-se umas das possíveis soluções das plataformas educacionais para evitar a evasão escolar. Instigar a qualificação a partir das habilidades tecnológicas tornou-se meta. Isso em todos os campos do conhecimento, do ensino fundamental ao ensino superior. E nesse novo normal, o lúdico como prática pedagógica torna-se importante ferramenta a partir das metodologias que vêm sendo utilizadas em sala de aula (SANTANA FILHO, 2020).

Nesse sentido, o lúdico é um processo que proporciona uma aprendizagem dinâmica e envolvente, ou seja, através dessa ferramenta a criança tem possibilidade de ter e de fazer brincadeiras e jogos produtivos; concomitantemente, a atividade lúdica libera o imaginário presente em todas as dimensões da criança. Nos estudos de Kishimoto (2001, p.146), é possível destacar que “[...] por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”.

Alguns estudiosos contribuíram para que a atividade lúdica se tornasse uma proposta metodológica na educação infan-

til, nesse contexto, os estudos de Piaget (1978) e Vygotsky (1984), ressaltam e defendem que a criança tem uma aprendizagem maior na educação infantil, quando há uma interação e participação entre criança e atividades lúdicas, ou seja, os estudos de Piaget (1978) enfatizam que a atividade direta da criança sobre os objetos do conhecimento ocasiona a aprendizagem, bem como a ação do sujeito mediante o equilíbrio das estruturas cognitivas que resulta no desenvolvimento cognitivo, o qual sustenta o aprendizado.

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre sujeitos e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. [...] a articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 27).

Outrossim, as atividades lúdicas buscam subsídios que melhor proporcionem a construção do conhecimento integral da criança, levando em conta seus interesses, suas necessidades e o prazer de ser sujeito ativo dessa construção; dessa forma, a criança aprende brincando, o que é característica dela.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, do contrário, será compreendida apenas como exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os travas-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo (BRASIL, MEC, 2007, p. 43).

A partir dessas atividades, das brincadeiras e dos jogos, a criança entra em contato com os diferentes papéis sociais;

nas quais podem e devem ser utilizadas como instrumento construtivo, interativo e renovador na educação infantil, pois são diversos os benefícios que trazem, a exemplo, interação entre criança/professor/criança; assim como, proporcionam novas oportunidades de criar e de desenvolver novos saberes. Sendo assim, pode-se afirmar que a atividade lúdica, quando representada por jogos e brincadeiras desenvolve as habilidades motoras e cognitivas da criança, ou seja, o lúdico é uma ferramenta que media o processo da construção de diferentes conhecimentos e aprendizagens na criança (PIAGET, 1973).

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p.19).

Mediante esse contexto, pode-se expor que uma atividade lúdica é de grande relevância e deve ser incentivada sua prática constante, desde a educação infantil até o último grau de instrução acadêmica, pois através dessa ferramenta é possível desenvolver melhor toda a proposta pedagógica, bem como atingir uma melhoria na aprendizagem; concomitante, às atividades lúdicas têm o papel de ajudar na diversificação do âmbito escolar, proporcionando diversão, interação, aprendizagem e novos saberes.

O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enracadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo (RONCA, 1989, p.27).

Por essas razões, é preciso que o educador compreenda a importância da atividade lúdica como instrumento metodológico de ensino na educação infantil, a fim de que possa fazer um melhor direcionamento da aprendizagem, tendo em vista, que toda brincadeira e jogo pedagógico pode levar a algum conhecimento, já que a atividade lúdica pode ser entendida como todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando é executado, ou seja, “pode e deve ser uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil, desde que conte com profissionais que estejam comprometidos com a prática educacional” (KISHIMOTO, 1997, p. 35).

A intervenção intencional é baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCN, 1998, p. 29).

Vale ressaltar, vários teóricos embasam seus pensamentos fazendo referências e denotações sobre a importância das atividades lúdicas, bem como mostrando a importância e o fundamento delas para a contribuição da aprendizagem. O lúdico é um importantíssimo instrumento pedagógico do professor, bem como se esse tiver conhecimentos prévios em relação à dinâmica que irá desenvolver, ou seja, um professor que planeja as atividades, que se preocupa com os pontos positivos e negativos que ela possui, será contemplado com o grande avanço das crianças em relação a vários saberes construídos de forma lúdica, já que a ludicidade é uma possibilidade que

os educadores, visto como mediador do conhecimento, tem pela busca na melhoria do desenvolvimento.

Diante desse contexto, é possível destacar que a atividade lúdica tem sido utilizada no contexto escolar como fonte de motivação para a aprendizagem, uma vez que o aluno precisa de estímulos que garantam o processo de socialização, interação e assimilação, para se desenvolver de forma equilibrada, pois a criança tem a necessidade do imaginário, o qual pode e deve ser desenvolvido na escola, de maneira a levá-la naturalmente a abstração de conceitos.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (RCN, 1998, p. 22).

Nesse sentido, o lúdico é visto como elemento externo que atua internamente no sujeito, levando-o a uma nova estrutura de pensamento, em que a atividade lúdica transforma o momento de ensino em algo agradável, prazeroso, divertido e ao mesmo tempo, rico em conhecimentos; cria inúmeras oportunidades como instrumento de aprendizagem, influenciando de forma decisiva na interação social entre criança/criança/educador/criança, constituindo um caminho para o conhecimento e para o desenvolvimento do raciocínio tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (PILETTI, 1999).

A criança é um ser em desenvolvimento, que está desabrochando para o mundo. Um ser em que predomina atividade lúdica, através da qual descobre e conquista o mundo, uma grande novidade para ela. Um ser que predomina a fantasia, a imaginação, o jogo, atividades únicas do seu dia-



-a-dia (sic) antes do início da escolarização. Um ser que prevalece a espontaneidade, a gratuidade dos atos, o fazer tudo o que se tem vontade, na hora sem adiantamentos. (PILETTI, 1999, p. 145).

Assim sendo, a atividade lúdica como instrumento metodológico de ensino na educação infantil se constitui como facilitadora na compreensão do conhecimento cognitivo; bem como ferramenta básica em benefício da aprendizagem; oportunizando ao educando a reconhece a forma correta de se colocar frente a seus problemas, brincadeiras, competições, dentre outras ações, uma vez que funciona como modelo de situações reais e imaginárias, ou seja, “numa brincadeira de “escolinha”, por exemplo, tem que haver alunos e uma professora, e as atividades a serem desenvolvidas têm uma correspondência pré-estabelecida com aqueles que ocorrem numa escola real. (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

Para tanto, o lúdico, através de atividades, brincadeiras e jogos, permite liberdade de ação, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso necessita ser estudado por educadores para poder ser utilizado pedagogicamente como uma alternativa a mais, bem como a serviço do desenvolvimento integral da criança, pois uma atividade lúdica oferece à criança experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas.

A partir do exposto, cabe ressaltar que a experiência lúdica é essencial para uma instituição educativa que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também à formação do sujeito, levando e incentivando a criança a melhor interagir no seu meio social; outrossim, favorece a maturidade do ser, propiciando situações que promovem o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, o estabelecimento das relações sociais, o aprendizado das regras e normas da cultura e socie-

dade da época, além da vivência de situações que a criança, por ser criança, só pode experimentar através do lúdico, do simbólico e da imaginação representada pelo próprio brincar. “Na brincadeira e no jogo, existe a possibilidade da criança experimentar situações que na sua vida real, provavelmente, não seriam possíveis” (OLIVEIRA, 1997, p. 45).

[...] é um recurso metodológico capaz de proporcionar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a criatividade, a crítica, a socialização, sendo, portanto, reconhecida como uma das atividades mais significativas – se não a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1997, p. 74).

Portanto, tais análises e concepções em torno da ludicidade como atividades e como instrumentos facilitadores do desenvolvimento infantil da educação infantil, enfatiza que a mesma proporciona ao sujeito diferentes aspectos de desenvolvimento, reconhecendo as mudanças de comportamento, fazendo surgir novas formas de respostas e de ação às solicitações do meio em que as crianças vivem, ou seja, quando a criança brinca como fonte de aprendizagem e como forma de socialização, aprende a se relacionar e a conviver com as outras crianças dentro e fora da escola.

### **3 O papel do educador no processo de construção do lúdico na educação infantil**

A educação infantil vive um momento de várias mudanças trazidas por essa pandemia da Covid-19 ao instigar mudanças urgentes no mundo globalizado e informatizado, principalmente por estar intrínseca ao ato do lúdico a ferramenta de aprendizagem. Nessa fase de mudanças e de sucateamento da educação, seja infantil ou em todos os outros níveis, se busca uma formação sólida no conhecimento de como aplicar a ludicidade. Conforme expõem Antunes (2002, p. 38),

“[...] são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento”.

O ser humano aprende continuamente, explorando, experimentando, indagando, tateando, relacionando-se com outros e com o meio e aprendendo de outros e com outros (iguais e adultos). A aprendizagem é um processo cotidiano e natural ao ser humano, o qual elabora e reconstrói seus conhecimentos como resultado de uma atividade global, flexível, contextual, subjetiva, compartilhada e relacional (CARVAJAL, 1980, p. 17).

Diante desse contexto, pode-se expor que o educador deverá propiciar situações intrínsecas a atividades lúdicas orientadas de forma integrada e que contribua para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ética, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (CARVAJAL, 1980).

[...] sabe-se que o educador infantil não é profissional pronto e acabado, precisa estar em constante aprendizagem, acompanhando e sendo agente de transformação. Assim, torna-se necessário reconhecer a importância e a responsabilidade do educador infantil no trabalho com a criança, pois é ele que vai complementar o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, desde a mais tenra idade, ao desempenhar seu papel de educador de novas aprendizagens, no contexto da educação infantil (STEINLE; SUZUKI, 2009, p. 107).

Nessa perspectiva que se busca mostrar a importância da ludicidade para a construção do conhecimento pela criança, uma vez que o brincar pedagógico possibilita uma prática lúdica voltada à satisfação das necessidades básicas, bem como

para o desenvolvimento integral da criança, conforme cita Kishimoto (1997, p.83), “nessa perspectiva a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”.

O professor de educação infantil precisa ser atento e curioso; compreender as manifestações diversas das crianças e estar comprometido com as suas ações; sendo essas organizadas e compartilhadas com os demais educadores, pois o processo educativo não é algo que se constrói sozinho; precisará ter comprometimento com seu trabalho, visto que educar exige uma ação criadora e uma atualização constante da práxis educativa para que haja interações que provoquem, instiguem e promovam a construção da aprendizagem, de modo a resgatar a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Porém, quando é ressaltada a formação do professor, é preciso e necessário instigar todo o processo de profissionalização do educador infantil, conforme cita os PCNs (BRASIL, MEC, 1997, p. 15) “[...] se constitui em uma referência fundamental para a formação continuada de professores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular”.

O papel do lúdico no processo educativo aplicados às atividades pedagógicas pode ser considerado uma das melhores ferramentas que o professor poderá experimentar, pois esse momento traz curiosidade e prática, despertando em cada aluno o desejo de conhecer aquilo que o mesmo já conhece no seu ambiente social, porém de forma mais complexa (MACHADO, 2008, p.98).

Igualmente, trabalhar com o lúdico, sua organização e aplicação em sala de aula representa um grande desafio para o educador, visto que exige dele uma postura dinâmica que o

conduza de forma significativa para as crianças; sua formação deve atender as necessidades das crianças em diferentes fases do seu desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (1990), nessas fases de desenvolvimento a criança vai se desenvolvendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, ou seja, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática e não por busca de resultados em seu uso. Por isso, a criança neste estágio começa a brincar com suas mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com todos os seus membros.

Assim sendo, cabe aos educadores possibilitar aos educandos o exercício da liberdade e da responsabilidade, encorajando-a as práticas criativas e dinâmicas do brincar. Outrossim, a educação lúdica na sua essência além de contribuir e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se a uma prática democrática investindo na produção do conhecimento, pois a sua aplicação requer a participação franca, criativa, livre e crítica, proporcionando assim interação social.

Mediante isso, é necessário convencer a todos os professores de que a ludicidade tem direcionamento, progressão e resultados educacionais sólidos e que sem dúvida as atividades lúdicas, brincadeiras e jogos pedagógicos dentro e fora da escola são atividades valiosas, bem como associadas à aprendizagem qualificada, construtivas e motivante. Cabe aqui ressaltar o que Moyles (2002, p. 179), expõe:

Muitos professores parecem ter dificuldades de aceitar a ‘desorganização’ da aprendizagem por meio do brincar; não desorganização no sentido visual ou prático, mas pela ausência de pacotes ordenados de ‘aprendizagem’, e a tendência é direcionar as crianças muito rapidamente para esquemas de trabalho onde a ‘organização’ está inserida na estrutura. Precisamos resistir a este desejo de ‘ordem’ su-

prema se quisermos atender as necessidades das crianças. Crianças de cinco anos de idade não deixam subitamente de querer brincadeiras com areia, água e das atividades lúdicas sociais. Elas precisam de uma atividade lúdica mais dirigida por meio de recursos controlados, a fim de aprenderem mais a partir daquilo que já conhecem. A necessidade deste tipo de aprendizagem também não cessa aos oito anos de idade, se os professores continuarem dando atenção às potências de aprendizagem dentro desses meios e estiverem preparados para dirigir a aprendizagem.

Assim, o papel do professor vai muito além de realizar quaisquer tarefas com a alegação de que as crianças são pequenas, bem como “dizer” que gosta de criança ou que sente afeto e interesse por ela, ou seja, desenvolver um trabalho voltado para crianças da educação infantil requer conhecimentos científicos sobre as fases do desenvolvimento e compreensão acerca da criança a qual irá trabalhar. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998, p.13):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Diante dessa realidade, necessita-se que o próprio professor tenha consciência de mudança, que coloque no seu trabalho toda dedicação e empenho no ensino, proporcionando um ambiente motivacional para a aprendizagem das crianças, fazendo com que elas se sintam à vontade e sem medo de errar. É evidente a necessidade de um profissional capaz e

competente para atender às novas demandas, mas, ressalta-se que esse professor é um ser humano com desejos, vontades e necessidades, bem como intrínseco às novas concepções de aprendizagem, competências e habilidades.

É de suma importância que o papel do educador da educação infantil, esteja voltado para a aprendizagem com relação ao lúdico, ou seja, o professor deve garantir um ato prazeroso, abrindo espaço para que as próprias crianças construam suas brincadeiras e jogos, já que “a atividade lúdica tem uma função vital para o indivíduo, não só para distração e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser expressão de ideias culturalmente útil para sociedade como comunitárias” (RIZZI; HAYDT 1987, p. 9).

Outrossim, as atividades lúdicas são de grande valia para a construção do desenvolvimento das crianças, particularmente nos anos cruciais da infância, nos quais se assentam os alicerces da personalidade, cujo bem-estar é condicionado pelo ajustamento dos seus membros e por sua ascensão social, ambos capazes de serem ajudados pelas atividades lúdicas. Para tanto, os educadores se deparam com algumas resistências do contexto escolar, como por exemplo, o envolvimento dos pais e mães dos alunos, quando se aplica o brincar em sala de aula, pois essa atividade não é considerada como momento de aprendizagem; podendo assim, gerar inseguranças no educador, ao aplicar o brincar através de novas técnicas da ludicidade. Por outro lado, os educadores podem não estar preparados adequadamente para fazer delas excelentes formas de interação social, de ensino-aprendizagem, de raciocínio lógico, de criatividade e de capacidade de resolver problemas (MOYLES, 2002).

O lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. É um fazer o caminho enquanto se caminha; nem se espera que ela esteja pronta, nem se considera que

ele ficou pronto; neste caminho criativo foi feito (está sendo feito) com a vida no seu ir e vir, no seu avançar e recuar. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI, 1994, p.115).

Portanto, o professor é um eterno aprendiz, que deve estar sempre realizando uma reflexão sobre sua própria prática e formação continuada. Vivenciando e compartilhando com as crianças os a metodologia que está preconizando, propiciando situações de aprendizagens, de brincadeiras e de ludicidade, nas quais sejam orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural; bem como criando situações para o uso da ludicidade e de metodologias motivadoras e sedutoras como instrumento pedagógico; oportunizando o pensamento reflexivo e identificando o nível de desenvolvimento da criança, onde os resultados podem ser amplamente aplicados em áreas diversas do conhecimento; concomitantemente, o professor auxilia no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades cognitivas, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, bem como na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

## **4 Considerações finais**

Dentre as perspectivas da aprendizagem, o lúdico é uma das estratégias educacionais que vem sendo utilizadas nessa pandemia de Covid-19 ao integrar as diversas experiências vivenciadas pela criança na construção do saber, pois é nesse contexto que a ludicidade ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem. De certa forma procura no de-



envolvimento infantil e dentro da educação uma forma de possibilitar mais prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento integral da criança.

Mediante isso, a pesquisa teórica apresentada evidencia a importância da ludicidade, bem como do papel do professor ao utilizá-la como estratégia fundamental ao proporcionar o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Nesse processo de construção do conhecimento é de fundamental importância a relação entre educador/educando; assim como o educador deve estar profissionalmente preparado para saber interpretar e estimular a criatividade da criança.

Vale ressaltar que a contribuição do lúdico, das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento infantil é de suma importância, visto que é uma atividade própria da infância onde a criança se desenvolve individualmente ou em grupo, auxiliando dessa forma com a socialização da criança através das relações com o meio da qual interage. Sendo assim, deve favorecer a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe, tornando-se um fator de motivação, além de estimular o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da observação e do resgate do prazer em aprender.

Cabe aos educadores fugir dos padrões metodológicos meramente demonstrativos e buscar no ato das atividades lúdicas um caminho para fortalecer cada vez mais as práticas lúdicas no contexto da primeira etapa da educação básica. Diante do lúdico como alternativa pedagógica, o educador precisa abandonar os padrões tradicionais e inserir um novo conceito didático que desperte a curiosidade. Assim sendo, afirmamos a importância das atividades lúdicas, das brincadeiras e dos

jogos a serem constantemente trabalhados com crianças na educação infantil de forma motivadora e sedutora para que possa desenvolver na criança, a criatividade, o simbolismo, o raciocínio lógico e o seu desenvolvimento psicossocial e cultural; culminando no desenvolvimento integral da criança.

Acreditamos que através de um currículo que efetivamente considere o lúdico como fundamental, podemos promover através das atividades lúdicas desafios e interesses na criança; e que também é preciso formar educadores para enfrentar os possíveis desafios e mudanças que estão intrínsecos à prática pedagógica. Outrossim, o professor deve estar consciente e comprometido com a prática que desenvolve, capaz de responder às necessidades da criança, oferecendo oportunidades na busca da autoestima, interagir com o outro.

Enfim, esperamos que essa pesquisa seja mais uma referência para os professores que atuam na educação infantil, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento da prática pedagógica, sendo que ela é de grande relevância para o crescimento profissional, estimulando-os a dar continuidade à formação, uma vez que as sugestões contidas nessa pesquisa teórica abrem espaço a um convite a novas alternativas na área do lúdico; suscitando novas pesquisas, novas descobertas e outras construções que trarão novas contribuições sobre essa ferramenta de aprendizagem da criança na educação infantil. Tudo isso representa o desafio de educadores comprometidos em oferecer às crianças uma educação de qualidade em tempos de ressignificações e muitas mudanças.

## **Referências**

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar: novas formas de aprender**. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes – Versão Preliminar**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVAJAL, F.; GARCIA, J. R. (Org). **Ensinar ou aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artemed, 2001.

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T.C.; REIS, C.; SILVA, B.F.P.; VITTI, L.S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. Psicol.**, Campinas, n. 37, e200074, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mj-Dxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2021.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: Considerações históricas. In: **O cotidiano na pré-escola**. São Paulo, n. 7, FDE, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **O direito de brincar**. 4 ed. São Paulo: Scritta, 1997.

LUCKESI, C. C. **O Lúdico na Prática Educativa – Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, 1994.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infan-**

til. Porto alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3 ed. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1978.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989.

SANTANA FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 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/50449/33467>. Acesso em: 8 ago. 2021.

STEINLE, M. C. B. A importância do jogo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. In: SUZUKI, Juliana Telles Faria et al. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v. 28, p. 1013 a 1031, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013/6750>. Acesso em: 8 ago. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afêche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# GINCANA PEDAGÓGICA: UMA ESTRATÉGIA PARA MANUTENÇÃO DE VÍNCULOS EM MEIO À PANDEMIA JUNTO A ESTUDANTES MAIS DO QUE ESPECIAIS

*Cassiano Noimann Leal<sup>1</sup>*  
*Mônica Josiane Goulart Soares<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A pandemia do novo Coronavírus/Covid-19 trouxe à tona as grandes desigualdades em nosso país, especialmente na área da Educação, quando estudantes de escolas privadas oriundos das classes mais favorecidas economicamente, continuaram tendo suas rotinas de estudo ao acessarem regularmente os conteúdos escolares, através de plataformas virtuais, com aulas ao vivo e interação diária com professores e colegas. Por outro lado, muitos estudantes das redes públicas de ensino tiveram acesso a atividades pedagógicas apenas através de materiais impressos, distribuídos com frequência irregular,

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFRS - Campus Porto Alegre, Professor das redes públicas de educação do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. E-mail: profcassiano@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da rede municipal de educação de Porto Alegre, Porto Alegre/RS. E-mail: mojgoulart@gmail.com

ou com tarefas sendo publicadas em redes sociais.

Neste limbo educacional em grande parte das redes públicas, tem-se, ainda, a situação de estudantes com necessidades educativas especiais, que apresentam alguma deficiência, e que ficaram ainda mais desamparados neste período de pandemia com a suspensão das aulas presenciais buscando-se, prioritariamente, a preservação da vida.

Foi pensando nesses estudantes que se desenvolveu a estratégia da Gincana Pedagógica com os alunos atendidos na Sala de Inclusão e Recursos/ Atendimento Educacional Especializado (SIR/AEE), da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, localizada no Bairro Chapéu do Sol, no extremo Sul de Porto Alegre. A vivência da gincana realizada remotamente será apresentada de forma sucinta neste relato de experiências.

## **Contextualização da sala de inclusão e recursos/ atendimento educacional especializado na rede municipal de Porto Alegre**

O atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é desenvolvido seguindo a legislação vigente bem como por organização específica, conforme Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/POA), que, em seu Artigo 9º, estabelece que aos estudantes da Educação Especial de todas as etapas/ modalidades da Educação Básica deve ser assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e disponibilizado um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam o processo de escolarização.

O Atendimento Educacional Especializado será prestado

de forma contínua, concomitante e complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela.

Esse atendimento deve estar vinculado à acessibilidade curricular, cabendo à escola planejar coletivamente a ação educativa a fim de atender as maneiras peculiares de aprendizagem dos estudantes, considerando que o processo ensino-aprendizagem exige atender à diversidade de necessidades especiais.

O AEE no Ensino Fundamental regular será garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculadas nas escolas públicas municipais nesta etapa/modalidade, sendo ofertado: I - na forma de atendimento contínuo e concomitante na escola comum, inclusive nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, através de professores de apoio à inclusão com formação/especialização em Educação Especial, no turno regular do estudante; II - na forma de atendimento complementar e suplementar nas Salas de Inclusão e Recursos, com professores com formação/especialização em Educação Especial, no contraturno escolar.

Especificamente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol, a SIR/AEE dispõe de dois professores especialistas em Educação Especial, que atendem a um limite de 25 estudantes cada um.



## **Manutenção de vínculos e a criação do grupo de Whatsapp**

Em um primeiro momento, após a interrupção dos atendimentos presenciais nas escolas em Porto Alegre, em 18 de março de 2020, as orientações da Secretaria Municipal de Educação foi para que os professores da Sala de Inclusão e Recursos mantivessem vínculos escolares com os alunos atendidos.

Pensando nisso, surgiu a ideia da criação de um grupo de WhatsApp com as famílias dos estudantes. Assim, os professores Cassiano Noimann Leal e Mônica Josiane Goulart Soares mantiveram, ao longo de 2020, uma regularidade na comunicação disponibilizando, semanalmente, sugestões de leituras, jogos e outras atividades obtendo pouco retorno das famílias. Na prática, muitas vezes, as propostas eram feitas, mas não havia um feedback do envolvimento dos alunos até em razão do impacto inicial da quarentena. Os professores buscaram entender e respeitar as adaptações à pandemia na rotina familiar.

## **A gincana pedagógica**

No início do ano letivo de 2021, com a piora do panorama epidemiológico da pandemia de Coronavírus/Covid-19 no Brasil e, pela primeira vez, a entrada em vigor da bandeira preta no Plano de Distanciamento Controlado do Governo do Estado do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, não foi possível o início das aulas de forma presencial.

---

<sup>3</sup> O Modelo de Distanciamento Controlado do Rio Grande do Sul foi construído com base em critérios de saúde e de atividade econômica, sempre priorizando a vida. Criou-se um sistema de bandeiras, com protocolos obrigatórios e critérios específicos a serem seguidos pelos diferentes setores econômicos. Disponível em: <https://distanciamentocontrolado.rs.gov.br/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

Em razão disso, os professores Cassiano e Mônica tiveram a iniciativa de buscar a realização de uma gincana pedagógica reunindo os benefícios da gamificação para o contexto escolar. Segundo CARVALHO, 2016:

“Gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos (...).”

Semanalmente, os professores gravam e publicam no grupo, vídeos explicativos, com, no mínimo, duas tarefas para os estudantes desenvolverem e postarem fotos e vídeos em nosso grupo, no WhatsApp, a fim de comprovarem a execução. Os estudantes foram organizados em duas equipes conforme os professores que os atendem. As equipes foram denominadas de Equipe C (inicial de Cassiano) e Equipe M (inicial de Mônica). Uma tabela é publicada no grupo e atualizada com a frequência semanal registrando a execução ou não do desafio da gincana por estudante de cada equipe.

Figura 1. Prof.<sup>a</sup> Mônica (a) e Prof. Cassiano (b) em um dos vídeos publicados.



Fonte: Registros do projeto

## Mapeamento da situação para 2021

Gráfico 1. Se os estudantes recebem algum atendimento fora da escola (neurologista, pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, e psicólogo, etc.).

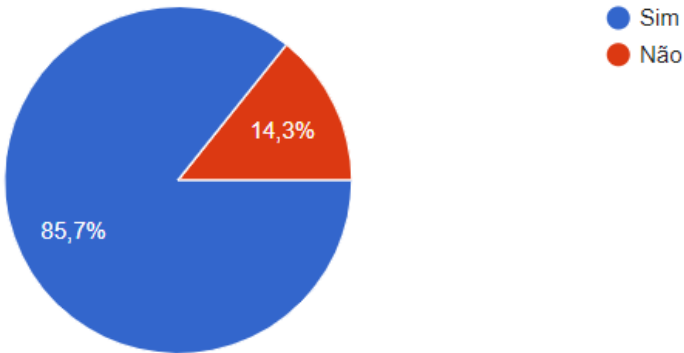


Gráfico 2. Se os estudantes utilizam algum medicamento regularmente.

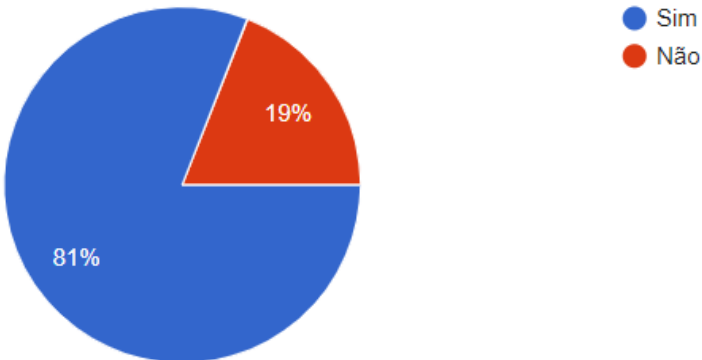
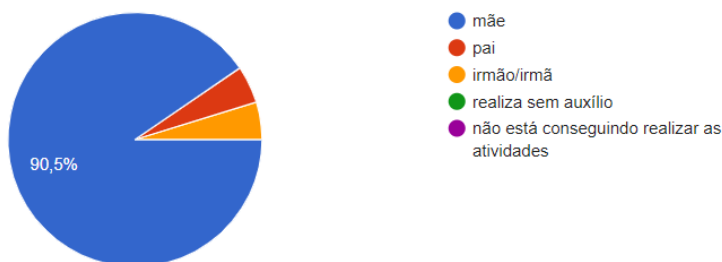


Gráfico 3. Quem costuma auxiliar o(a) estudante nas atividades escolares remotas.



Fonte: Questionário on-line enviado às famílias.

Em condições normais e rotineiras na SIR/AEE, costuma-se realizar, no início do ano letivo, entrevistas com as famílias para atualização de dados, como a necessidade de uso de alguma medicação, atendimentos médicos, rotina das crianças e adolescentes e de suas famílias. Porém, tendo se iniciado o ano letivo de forma remota, houve necessidade de adaptar essa atividade. Assim, criou-se um questionário on-line utilizando o Google Formulários e publicou-se o link para respostas no nosso grupo de WhatsApp como uma das tarefas da Gincana Pedagógica.

## Exemplos de atividades propostas

Além de usar-se o questionário on-line para atualização de dados como uma das tarefas da Gincana Pedagógica, foram propostas outras tarefas como: publicar uma foto realizando atividades da escola propostas pelos professores da turma de cada estudante; (decifrar charadas); desenvolver alguma homenagem alusiva ao aniversário da escola; registro do estudante realizando uma atividade da vida diária; (arrumar a cama, lavar louça, guardar seus brinquedos, entre outras).

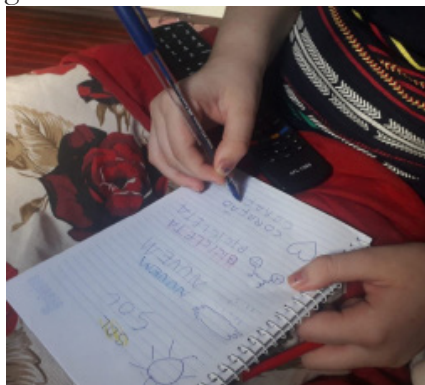
## Registros da participação dos estudantes na gincana pedagógica

Seguem alguns registros de estudantes atendidos pela SIR/AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chapéu do Sol realizando tarefas da Gincana Pedagógica. Mesmo não sendo possível a identificação, salienta-se que todos os responsáveis autorizaram o uso das imagens.

Figura 2. Aluno realizando atividade da vida diária - auxiliando a varrer a casa (a) e arrumando a sua cama (b).



Figura 3. Aluna realizando atividade escolar



Fonte: Imagens publicadas pelas famílias dos estudantes no grupo de WhatsApp

## **Avaliação das propostas**

Ao final de dois meses de atividades, foi disponibilizado um questionário on-line às famílias com as seguintes perguntas:

1) Você achou importante a criação do grupo de WhatsApp com as famílias dos alunos atendidos na SIR/AEE para que tenhamos a manutenção dos vínculos escolares neste período de distanciamento social e com estudos remotos?

2) Você gostou da proposta da gincana pedagógica criada em 2021?

3) Você considera que os vídeos enviados pelos professores Cassiano e Mônica contribuíram para um maior interesse dos estudantes na realização das tarefas propostas?

4) Você considera importante as propostas trazidas pelos professores ao integrar conteúdos escolares com atividades da vida diária?

As respostas foram muito animadoras: um total de cem por cento das famílias respondeu que sim aprovando a Gincana Pedagógica como um recurso de aprendizagens e manutenção de vínculos com a escola.

## **Conclusão**

Com base na aceitação e participação dos estudantes e das famílias envolvidas neste projeto, conclui-se que a Gincana Pedagógica é uma estratégia educativa viável e eficiente no fortalecimento de vínculos e na estimulação da realização de atividades escolares principalmente em períodos excepcionais de estudos remotos como o que estamos vivenciando em meio à pandemia de Coronavírus/Covid-19.

A gincana, ainda em andamento, vem mobilizando estudantes e seus familiares, incentivando uma competição sau-

dável, aumento de vínculos familiares e com a escola e contribuindo para elevar a autoestima de crianças e adolescentes. Toda atividade lúdica que mobiliza os diversos sentidos e possibilita mostrar o que cada um consegue realizar tem mais chances de gerar aprendizagens significativas.

## Referências

CARVALHO, Rafael. **O que é a gamificação e como ela funciona?** [S.l.]: ago. 2016. Disponível em: <https://www.edo-ols.com/o-que-e-gamificacao/> Acesso em: 28 abr. 2021.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/013.2013.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/013.2013.pdf) Acesso em 04 mai. 2021.

FESTA DA MATEMÁTICA – MULHERES NA  
CIÊNCIA: A NARRATIVA DE UMA  
EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NO  
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA  
ESCOLA MUNICIPAL ENSINO  
FUNDAMENTAL SAINT’HILAIRE

*Aline de Souza Dias<sup>1</sup>*  
*Camilla de Mattos Montenegro<sup>2</sup>*  
*Jaqueline Gomes Nunes<sup>3</sup>*  
*Karen Maria Jung Valk<sup>4</sup>*  
*Maria Gabriela Pires de Souza<sup>5</sup>*

Durante nossa trajetória estudantil e docente, sempre esti-

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas (UNISINOS) - Pós graduada em Supervisão Escolar - Professora contratada de Ciências químicas, físicas e biológicas EMEF Saint’Hilaire - Professora contratada do Estado do RS - EEEF Vera Cruz. Porto Alegre/RS E-mail: pandoraalisdias@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Matemática (UFRGS). Mestra em Ensino de Matemática (UFRGS). Professora de Matemática na Prefeitura de Porto Alegre - EMEF São Pedro e EMEF Saint’ Hilaire. Porto Alegre/RS. E-mail camillamttm@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada em Ciências da Natureza - Habilitação: Biologia e Química (IFRS - Câmpus Porto Alegre). Mestra em Educação (UFRGS). Professora de Ciências Químicas, Físicas e Biológicas na Prefeitura Municipal de Porto Alegre - EMEF Saint’Hilaire. Porto Alegre/RS. E-mail: nunes-jaqueline@hotmail.com

<sup>4</sup> Licenciada em Matemática (UFRGS). Pós graduada em Metodologia de Ensino de Matemática. Professora de Matemática na Prefeitura de Porto Alegre - EMEF Saint’Hilaire. Porto Alegre/RS. E-mail: kakajung@gmail.com

<sup>5</sup> Estudante de Licenciatura em Matemática (UFRGS). Professora na Prefeitura de Porto Alegre - EMEF Saint’Hilaire. Porto Alegre/RS. E-mail: mgpsouza86@gmail.com



vemos ligadas ao contrato acerca da aprendizagem da leitura, da escrita, das linguagens e suas formas de expressão e comunicação. Falando um pouco de nós, professoras de Matemática que participam da escrita deste artigo, ao ingressarmos no curso de Licenciatura em Matemática, víamos que esse comprometimento se intensificou à medida que percebíamos uma falta de contato, um distanciamento da disciplina de Matemática do ato da leitura e do convênio com letramento. Estranhamos muito esse afastamento, pois se olharmos exageradamente para a etimologia da palavra Matemática vemos o quão ela é próxima de uma visão holística de aprendizagem. “Matemá” está associado ao modo de entender, saber e “ticas” à artes.

A literatura diz que, para os gregos da antiguidade, a Matemática tratava-se de uma forma de aprendizagem de novos conhecimentos. Em determinado momento da história da educação, a Matemática passou a ser uma disciplina específica voltada para um determinado estudo. Esse fracionamento forjou a disjunção dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais do ensino e da aprendizagem da Matemática. Essa situação provoca um desassossego em muitas(os) professoras(es). Assim como nós, outras(os) professoras(es) vêm questionando esse fracionamento da Matemática. Recorremos ao professor Rafael Montoito Teixeira<sup>6</sup>, que prudentemente expressa a convicção de que o engajamento com a leitura e a escrita deve ser um compromisso de todas as disciplinas.

Nesse prelúdio, nos empenhamos em mostrar a nossa história com a leitura e a escrita para justificar a nossa forma de escrever este artigo. O convite para a escrita desta narrativa nos encanta. Pretendemos contar um relato a partir da concepção de experiência/sentido. Desta maneira, nós profes-

---

<sup>6</sup> Professor Rafael Montoito Teixeira investiga as relações entre a literatura e a Matemática fomentando a ideia de que ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todas as disciplinas.

ras de Matemática e Ciências da Natureza, elegemos para este artigo palavras que estão associadas aos nossos sentimentos em relação a narrativa da experiência transdisciplinar da “Festa da Matemática- Mulheres na Ciência” que aconteceu, durante o ano de 2020, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint-Hilaire, situada na periferia de Porto Alegre. Partilhamos da fala do professor Jorge Larrosa ao afirmar que “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como dão sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (LARROSA, 2020, p.17).

Nesse sentido, todo esse introdutório pretende reforçar nossa visão sobre a Educação Matemática como um saber não engessado apenas ao universo dos “números e das contas”. As experiências matemáticas estão presentes em diversas situações da vida. A “Festa da Matemática - Mulheres na Ciência” nos mobilizou para essa reflexão promovendo o movimento de unir-se aos diferentes campos do conhecimento para democratizar os saberes e práticas matemáticas que estão soltas por aí.

## **A experiência da “Festa da matemática - Mulheres na ciência”**

O contexto da pandemia causada pelo Covid-19 tem trazido inúmeros desafios em todos os setores da sociedade. No que diz respeito ao campo da educação formal, a ausência física do ambiente escolar, atrelada às inquietações diárias que o cenário impõe aos sujeitos, têm motivado diferentes formas de se pensar o fazer educacional.

Dessa forma, muitas reflexões e críticas têm sido desenvolvidas diante do uso de diferentes Tecnologias de Informação

e Comunicação (TICs), sejam elas relacionadas a uso de diferentes dispositivos, sejam eles: aplicativos, chats, grupos, etc. (MASSETO, 2000). Apesar de as mídias fazerem parte do cotidiano dos alunos e com potencial de influência na formação desses estudantes, o distanciamento da escola impulsionou essas mudanças pelos próprios educadores, que precisaram repensar suas práticas docentes, considerar os desafios da exclusão digital e propor medidas formativas que levem os alunos a pensarem criticamente a sociedade.

A partir disso, a sociedade como um todo passa a perceber a escola de outra maneira. Os profissionais da educação passam a fazer parte não só da vida dos estudantes, mas adentram ainda mais a casa das famílias, levando informação, conhecimentos específicos, escuta e construção de novas perspectivas. Dessa forma, o saber atribuído à escola, passa a ser propriedade de todos que compõem a comunidade escolar e as mídias e tecnologias digitais apontam uma nova estratégia e um campo de intervenção que visa cumprir o papel social da formação cidadã descrita por Paulo Freire (1996).

Diante das adversidades de nossa época, podemos nos embasar com as ideias de Edgar Morin (2015, p.33), nas quais o autor reforça que a educação deve promover a construção de uma “cabeça-bem-feita”, capacitando os sujeitos para responder diante “da complexidade na vida quotidiana, social, política e mundial”. Ou seja, é papel da escola promover espaços formativos que tragam aptidão e reflexão diante de problemas, de uma forma organizada e que permita a integração dos saberes na sua complexidade, lhes atribuindo sentido.

Com relação ao sistema de ensino, o autor também aponta as fragilidades das práticas pedagógicas, em que se fragmentam os saberes, isolando professores cada vez mais especializados e atentos apenas ao que compete à sua disciplina. Essa

questão constitui um desafio para a aprendizagem global e conseqüentemente um desafio para a complexidade, que só existe “quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente”. (MORIN, 2015, p. 14).

No cenário pandêmico, fomos colocadas de frente com a necessidade do uso dos dispositivos comunicacionais para a realização das propostas pedagógicas. Neste sentido, buscamos e usamos nossas “espertezas e engenhosidades” sobre as tecnologias para nos reunir e interagir de forma colaborativa em um ambiente virtual. Para os encontros de planejamento da “Festa da Matemática”, usamos o dispositivo de comunicação “Google Meet” para nossa interação.

As professoras Élide Tonetto e Débora Ferreira (2019) afirmam que as tecnologias digitais não são apenas ferramentas, mas sim dispositivos comunicacionais que possibilitam diferentes usos sociais, diversas relações e interações que podem variar de acordo com as necessidades das integrantes que participam da sua utilização. Apoiadas neste pressuposto teórico, buscamos conversar com as(os) estudantes e saber como estavam. Queríamos escutar suas histórias, ver o que gostariam de aprender. Após um contato inicial, foi possível ver se as(os) estudantes tinham acesso aos recursos tecnológicos e como faziam uso desses dispositivos comunicacionais. A partir dessa interação telemática, começamos a pensar em como seria transmitida a “Festa da Matemática”.

A escolha dos dispositivos foi essencial, pois eles permitiram o estabelecimento de uma relação de cooperação e de interação. Essa conversa/pesquisa com as(os) estudantes possibilitou verificar quais dispositivos elas/eles mais usavam. Depois que iniciamos esse vínculo, foi possível apresentar novas formas virtuais de interação. Existem muitos dispositi-

vos que podem contribuir para a comunicação e aproximação. Destacamos a utilização do StreamYard para os encontros por meio de videoconferência com os grupos de estudantes.

## **Das ações promovidas no evento “Festa da matemática - Mulheres na ciência”**

A “Festa da Matemática - Mulheres na Ciência”, como mencionado anteriormente, foi um projeto pensado pelas professoras da escola há algum tempo. Discutir e conseguir realizá-lo ainda de maneira virtual, acabou se tornando um fato histórico, pois sabemos da estrutura frágil das escolas da rede pública e sabemos do pouco acesso à internet das(os) alunas(os). Mas, também sabemos como é importante produzir conhecimento de qualidade para as(os) alunas(os), mesmo que elas(es) não consigam acompanhar ao vivo, mas, em algum outro momento, elas(es) possam ter acesso a esses materiais e conhecer diferentes histórias e maneiras de aprender.

Quando organizamos este evento, nossa preocupação sempre foi a(o) aluna(o), mostrando para ela(e) diferentes formas de trabalharmos com a Matemática e suas diferentes áreas relacionadas. Com uma abordagem transdisciplinar, as(os) professoras(es) de Matemática e Ciências pensaram em propostas que pudessem agregar diferentes conhecimentos às(aos) alunas(os), não somente de conteúdos específicos, mas, também, uma representatividade no mundo da Ciência.

Sendo assim, nossas lives trouxeram vários assuntos relacionados com a temática do evento, as Mulheres na Ciência. Em todas elas participaram mulheres que compartilharam um pouco de sua trajetória. Por exemplo, no encontro de abertura<sup>7</sup> a nossa Festa participaram duas cientistas maravilhosas, as

<sup>7</sup> A live de abertura do evento “Festa da Matemática – Mulheres na Ciência” encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aXNyyv6PIJU&t=2323s>

professoras Adriana Neumann de Oliveira e Miriam Telichevesky, que compartilharam o seu amor pela Matemática e o quanto essa Ciência mudou suas vidas.

Esse evento, também permitiu que buscássemos apresentar o trabalho de mulheres em outras áreas que formam as Ciências da Natureza. Como foi o caso da live com a Professora Márcia Barbosa, no segundo dia do Evento<sup>8</sup>. A professora Márcia Barbosa, titular no Departamento de Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), membro da Academia Mundial de Ciências e diretora da Academia Brasileira de Ciências, é uma pesquisadora de destaque internacional na Física e uma cientista atuante na defesa da participação das mulheres na Ciência.

Nesse encontro, tivemos o privilégio de ouvir um pouco sobre a trajetória pessoal e acadêmica desta premiada pesquisadora. A qual nos chama a atenção para os desafios que as mulheres enfrentam no campo da Ciência, principalmente ao longo da carreira profissional, pensando em ações que possam promover a ascensão das mulheres, umas das bandeiras defendidas pela professora é a construção de um Código de Ética e Conduta para impedir assédio moral e sexual nas instituições em âmbito nacional e internacional.

Márcia também nos faz um alerta importante em relação a forma como nos referimos às meninas que se destacam na escola, muitas vezes sendo consideradas e chamadas “esforçadas” em contrapartida à genialidade atribuída aos meninos. A professora nos conta que estudos mostram que meninas que tiram conceito “A” se sentem tão seguras quanto ao entendimento do conteúdo da disciplina quanto os meninos que tiram conceito “B”.

---

<sup>8</sup> A live da professora Márcia Barbosa encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PapEXGaNbZ8&t=2323s>

Na mesma perspectiva da live de abertura do evento, também contamos com a participação da professora de Ciências da Natureza, Débora Bortoletti, que em suas ações da educação básica em uma escola pública estadual, demonstrou a importância de promover espaços de iniciação científica. A palestrante trouxe em suas considerações a necessidade de trabalhar a metodologia da pesquisa com os estudantes, desmistificar a ideia de que não se faz Ciência dentro da escola e promover momentos de protagonismo, principalmente com as meninas, que se sentem menos capazes do que os meninos, na maioria das vezes.

Tal iniciativa promovida por Débora, está embasada no princípio do “educar pela pesquisa” (DEMO, 1997), em que os estudantes buscam a resolução de problemas sociocientíficos a partir da investigação, experimentação e proposição de ações. Ao compartilhar sua experiência com a comunidade escolar, a professora Débora trouxe uma fala de motivação e de enfrentamento das dificuldades de promover espaços de pesquisa na escola pública, promovendo um debate junto aos educadores a fim de repensar ainda mais suas práticas diante do contexto emergente.

No quarto dia da Festa da Matemática<sup>9</sup>, foi a vez de contar-mos com as pesquisadoras Marina Trevisan, professora titular do Departamento de Astrofísica da UFRGS, e Jamile Fritzen, aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Astrofísica na mesma universidade. As pesquisadoras nos contaram sobre suas trajetórias na escola e na universidade e um pouco sobre suas pesquisas sobre estrelas e galáxias.

Nessa live, as pesquisadoras chamam a nossa atenção para a diferença na percepção que as meninas têm sobre a capacidade em relação aos meninos, algo que a professora Mari-

---

<sup>9</sup> A live da professora Marina Trevisan e da mestranda Jamile Fritzen encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bLhkAJ5v-z8&t=1880s>

na nos diz ser nítido em aulas para a graduação, corroborando as colocações da professora Márcia Barbosa sobre a autoestima das meninas na universidade.

Os desafios da maternidade na vida acadêmica também foram tema de nossa conversa nesse encontro. Marina nos conta que ao fazer seu mestrado a licença maternidade ainda não era concedida para as alunas, não tendo direito e nem um dia a mais em seu prazo para apresentação da dissertação. A licença maternidade é uma das conquistas das alunas acadêmicas nesses últimos anos, mas ainda há muito a ser conquistado.

## **Game científico - Uma proposta interativa com os alunos**

Como nosso público-alvo eram as(os) alunas(os) e pensando na participação ativa das(os) mesmas(os), surgiu a proposta de organizarmos um jogo virtual com uma dinâmica que pudesse chamar a atenção delas(es). Para isso, adaptamos o jogo Perfil 6<sup>10</sup> e criamos o Game Científico. Trabalhar a ludicidade, mesmo de forma virtual, “[...] aparece como um caminho de mão dupla entre a objetividade e a subjetividade, em que a autonomia, a incerteza e a criatividade se mostram essenciais para que a ação se torne prazerosa” (LONDERO, 2009, p. 19). Quando pensamos a Matemática a partir do lúdico, as(os) alunas(os) mostram uma maior motivação para a aprendizagem, interagindo e refletindo sobre o que está sendo discutido. Esses momentos acabam favorecendo para a abstração de conceitos matemáticos, e transformam o seu modo de pensar.

Sendo assim, a proposta do Game Científico foi criar perfis

---

<sup>10</sup> Perfil 6 é um jogo de tabuleiro que a cada rodada um perfil secreto é sorteado e os jogadores recebem dicas para descobrir esse perfil. Quanto menos dicas o jogador precisar, mais pontos ele irá ganhar. O jogo você pode encontrar em <https://www.lojagrow.com.br/jogo-perfil---grow-02960/p> (acessado em 22/04/2021)



que pudessem trazer informações sobre diferentes assuntos, sempre tentando aproximar do ponto de vista matemático e científico, e de uma forma que as(os) alunas(os) pudessem refletir sobre a importância desses perfis. A dinâmica do nosso Game era a mesma do jogo Perfil 6, ou seja, cada informação do perfil era lida e a(o) aluna(o) teria que acertar o perfil em questão.

Depois de elaborado o jogo e com a proposta de live pronta, fomos em busca de alunas(os) que pudessem participar do nosso evento, pois sabemos do acesso restrito à internet. Para isso, propomos a elas(es) que fizéssemos encontros virtuais como forma de ensaio para o dia da live. Então, marcamos dois momentos com elas(els), explicamos como seria a dinâmica do nosso jogo e como elas(es) poderiam se preparar para o dia do Game Científico. Criamos alguns perfis especiais para esses ensaios e apresentamos algumas dicas dos perfis que seriam apresentados no dia da live. Nesses dois encontros, percebemos o quanto esse momento seria especial para elas(es), e como elas(es) estavam felizes e ansiosas(os) em participar.

Nesse sentido, é importante destacar que este trabalho também aproximou as(os) alunas(os) das professoras envolvidas. Pois, após essa live, outros encontros virtuais aconteceram, com a intenção de conversar e auxiliar as(os) alunas(os) em outras atividades remotas. Sendo assim, a Festa da Matemática também foi importante para criar vínculos entre as partes envolvidas e mostrar novas possibilidades de interação.

Para o dia da realização da live, contamos com a participação de quatro alunas. É importante destacar que umas das alunas participantes era estudante, na época, da Educação de Jovens e Adultos da nossa escola. A dinâmica do jogo se desenvolveu de maneira muito divertida e participativa por parte das alunas. A importância daquele momento ficou visível ao

final do encontro, quando cada uma das alunas compartilhou algumas palavras sobre aquele momento, mostrando como ele foi significativo para elas.

Pensar a educação como algo que transforma a vida das(os) nossas(os) alunas(os) já era algo que Paulo Freire (1996) defendia. Construir o conhecimento com elas(es), através do lúdico, mostrando como elas(es) podem agregar conhecimentos de diferentes áreas, é uma maneira de aprender que muitas(os) alunas(os) nem percebem. Um projeto, como o Game Científico<sup>11</sup> e a própria Festa da Matemática, mostra que, mesmo de forma virtual, podemos construir, mostrar e representar diferentes conhecimentos com e para nossas(os) alunas(os).

## **As mulheres na ciência forense**

Atualmente, nós professores, temos muitos desafios na educação. Um deles é estimular a curiosidade, o raciocínio científico e a partir disso conseguir gerar questionamentos e análises por parte dos alunos.

Na oficina As mulheres na ciência forense<sup>12</sup> recebemos Carolina Borba Calegari – Mestra em Educação de Ciências e professora do ensino fundamental de Porto Alegre - e a pesquisadora Natália Oliveira – Doutora em Ciência Forense e perita criminal em Pernambuco - para conversarmos sobre práticas investigativas de pesquisa em sala de aula, formas de ensino transdisciplinar, como adaptar o conhecimento e a linguagem científica para os alunos e sobre a importância das mulheres nos espaços científicos.

A professora Carolina, que participou de um projeto de

---

<sup>11</sup> A live do Game Científico encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Q7-t4OuuNro&t=7s>

<sup>12</sup> A live Mulheres na ciência forense está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ytAmd5BHATg&t=2249s&ab\\_channel=EscolaSaintHilaire](https://www.youtube.com/watch?v=ytAmd5BHATg&t=2249s&ab_channel=EscolaSaintHilaire)

química forense durante seu TCC, estabeleceu atitudes investigativas com seus alunos a partir de uma cena de crime fictícia. O grupo era desafiado a usar técnicas como pó de grafite para identificar a impressão digital do suspeito. A partir das investigações os alunos apresentaram a curiosidade como motivação para descobrir o porquê das coisas - observar, propor perguntas e analisar hipóteses. “Não basta conhecer e reproduzir a técnica, é necessário o entendimento global - físico, químico e matemático - envolvido nos experimentos. É preciso estabelecer conexões entre disciplinas, escola e a realidade dos alunos.” Carolina sugere ainda que a atitude investigativa pode aparecer de várias outras formas no dia a dia escolar, seja sobre uma questão socioeducativa, seja sobre uma questão prática em diferentes disciplinas, individual ou transdisciplinarmente. Sebastiany e Pizzato (2013) afirmam:

Na prática da ciência forense aliada a investigação criminal, além de aprenderem sobre conceitos científicos, os alunos podem discutir questionar e testar suas hipóteses e ideias, confirmando-as ou reelaborando-as, além de coletar e analisar dados para encontrar possíveis soluções para o problema. Além disso, pode contribuir significativamente para despertar o interesse e a curiosidade, e desenvolver a criatividade e imaginação. É uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, deixando de lado a postura passiva do modelo tradicional de ensino. (SEBASTIANY, 2013, p.56)

Natália, como cientista, uniu duas paixões: a dança e a ciência forense. Em sua tese de doutorado desenvolveu biossensores capazes de identificar DNA em cenas de crime, mesmo em superfícies limpas com álcool, detergente e água sanitária. Sobre sua trajetória acadêmica ela relata em uma entrevista<sup>13</sup>: “É engraçado, eu sempre quis fazer artes, mas quando fui estudar biologia sempre quis estudar Genética. Quando eu en-

<sup>13</sup> Entrevista: <https://cientistasfeministas.wordpress.com/2017/11/12/entrevista-natalia-oliveira-dance-your-phd/>

trei na graduação (Ciências Biológicas), surgiu a possibilidade de estudar Genética e Ciência forense, e vislumbrei trabalhar com investigação criminal, como perita, aí eu vi que era isso que eu queria pra mim. Eu conheci uma perita criminal, que foi minha orientadora da graduação, e depois que a conheci, eu soube que era com isso que eu queria trabalhar. Quando fui pro mestrado, tive que procurar outro orientador, que me introduziu a ideia dos biossensores. Mesmo trabalhando com um assunto não relacionado com a ciência forense, eu já tinha a vontade de desenvolver algo nessa área da biotecnologia, porque eu vi que tinha carência em alguns aspectos técnicos de métodos usados na investigação de crimes, que estavam precisando de coisas novas, dar uma atualizada. Então eu fiquei com esse embriãozinho e no meu doutorado consegui trabalhar com isso.”

Um pesquisador chamou a sua atenção para o concurso “Dance your PhD” da revista Science. Esse concurso existe há treze anos e foi criado pela Science e a Associação Americana para o Avanço da Ciência (AAAS) para desafiar pesquisadores a explicarem seus doutorados por meio da dança. A ideia é divertir e informar ao mesmo tempo, criando uma ponte entre os laboratórios e o público. Vale qualquer estilo, contanto que o autor participe.

O grande desafio de Natália foi adaptar a linguagem científica do seu doutorado para uma linguagem universal através da música e interpretação. Inspirada por séries como CIS: investigação criminal, ao som de Bad de Michael Jackson, e com apoio da companhia de dança Vogue 4 Recife, ela conseguiu fazer o vídeo e venceu o concurso. Ganhou na categoria Química e foi eleita a “escolha do público”. Seu vídeo<sup>14</sup> foi o mais visto dentre os 12 finalistas da competição, com 78% de todas as visualizações. Natália não acreditava que poderia

<sup>14</sup> Vídeo “Dance your PhD”, de 2017, está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=juP2YjZBn0c&ab\\_channel=Nat%C3%A1liaOliveira](https://www.youtube.com/watch?v=juP2YjZBn0c&ab_channel=Nat%C3%A1liaOliveira)

vencer. Achou que competir com grupos que estudavam em Harvard, por exemplo, já seria um grande desafio. Foi brilhante na construção, na atuação e na metodologia simples e universal que conseguiu implementar ao transformar sua pesquisa científica em arte.

A representatividade feminina é muito importante. Mais ainda dentro de espaços científicos de ciências exatas que são dominados em sua maioria por homens. Carolina afirma a importância e a necessidade da ocupação desses espaços e a quebra de estereótipos. Natália em entrevista relatou: “Eu acho que para manter as mulheres na ciência, a gente precisa de inspiração desde a infância, seja com modelos, com brinquedos e sobretudo sem o estereótipo: isso é coisa de menina e isso é coisa de menino. Menina só pode ter profissões determinadas no mercado, enquanto que homens podem fazer o que querem. Resumindo: mudar o pensamento e nutrir a ideia de profissão gender free, já que todos os seres humanos são capazes de realizar qualquer atividade. E sobre as mulheres nas ciências: manas, vocês são maravilhosas! Continuem conquistando seus espaços bravamente, com as pesquisas de ponta, sem esmorecer frente a possíveis episódios machistas que venhamos a enfrentar no nosso cotidiano. O mundo científico é feito por mentes abertas e por pessoas. Somos nós quem devemos mudar os paradigmas conservadores que existem atualmente. Ser mulher e cientista é ser resistência”

Os novos tempos trazem bons indicativos de que estamos alterando e conquistando uma posição de destaque no mundo acadêmico e precisamos dizer isso para as meninas, para que em um futuro próximo sejam elas as grandes cientistas a realizarem grandes descobertas. Esse caminho inicia pela descoberta maior: da sua enorme capacidade, na escola. Para Rangel (2011, p. 132), o abandono dos estereótipos e dos preconceitos na escola e na sociedade é desafio de todos ao pensar na educação em seu sentido mais amplo de humanização e formação para a cidadania.

## Professoras descobrindo a si mesmas

Nesses tempos pandêmicos, o maior desafio das(os) professoras(es) é modificar suas técnicas de ensino para tentar atingir alunas(os) que têm direito à educação. Como fazer isso com qualidade e desenvolvendo o pensamento científico? Essa pergunta nos remete a uma grande escritora da atualidade, Hooks (2013). Ela afirma que sua inspiração, ao longo de sua trajetória escolar, foram professores que tiveram a coragem de transgredir fronteiras que fecham os alunos em uma abordagem do aprendizado como rotina de linha de produção. Mudar e se reinventar é um desafio e um convite a todos que integram o ambiente escolar, principalmente no ensino a remoto. Segundo Hooks (2013):

A maioria de nós, educadores frequentaram escolas onde o ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. A maioria de nós aprendeu a ensinar imitando esse modelo. É preciso mudar a atitude intolerante com a diferença em busca de uma educação que transforme a consciência e crie um clima de livre expressão. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p.51)

A experiência da “Festa da Matemática” nos mostrou que estudar no Ensino Remoto Emergencial, por si só, já é um grande desafio. Aprender a aprender em circunstâncias tão desfavoráveis exige um grande esforço e persistência de nós, professoras e estudantes das instituições públicas, no nosso país. Foi uma experiência que fez sentido para nossa formação e que nos move mesmo diante das adversidades e limitações impostas por essa forma de ensino. Isabel Alarcão (1996), em sua obra, nos convida a pensar se é possível, se é desejável que sejamos reflexivos e a qual caminho nossa reflexão vai nos levar, frente às adversidades que enfrentamos em nosso cotidiano.

Nós gostaríamos de propor uma análise: se somos professoras, logo temos compromisso com a leitura, a escrita,

as Matemáticas, as Ciências da Natureza, os saberes, práticas e manifestações culturais. Essa afirmação é uma proposição que possui um operador condicional verdadeiro. Para nós, é impossível a disjunção do fazer docente do compromisso com a leitura de mundo. Talvez sejamos sonhadoras, mas acreditamos que nosso ofício é de contribuir para a constituição de um espaço social estribado pelo respeito, pela solidariedade, pela cooperação, pela harmonia, pela alegria e pela paz. Defendemos essa ideia com intensidade, força e paixão.

É preciso assumir que o compromisso com as linguagens que possibilitam o desenvolvimento integral das(os) estudantes deve ser promessa de todo coletivo docente independente de seu campo de atuação. Oferecer à comunidade escolar o encontro com a leitura de mundo é democratizar o acesso a todo patrimônio de elementos culturais, acumulados pela humanidade, que fazem conexões sociais, filosóficas, científicas, artísticas, éticas, históricas entre outros conhecimentos que são presentes no pecúlio literário. É lógico perceber que esse raciocínio independe de área de conhecimento. Nós não pretendemos esgotar essa reflexão por aqui, mas deixamos nossas reticências na máxima da Isabel Alarcão (1996) quando diz:

Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos. Acho que vais gostar da tua descoberta. Mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar (ALARCÃO, 1996, p. 8).

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Ser reflexivo**. Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

FERREIRA, Débora.; TONETTO, Èlida. **Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de geografia**.in Ivaine Maria Tonini et al (org) Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo. São Leopoldo. Oikos. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2017.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: \_\_\_\_\_. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2000. 173p.

MORAES, Roque. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2020.

LONDERO, Evandro Felin. **Matemática Lúdica**. Centro Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.x; 86 p.



RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (orgs.). **Supervisão escolar: Avanços de conceitos e processos**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SEBASTIANY, Ana Paula. et al.. A utilização da Ciência Forense e da Investigação Criminal como estratégia didática na compreensão de conceitos científicos. **Educación química**, México, v. 24, n. 1, p. 49-56, Jan-2013.

## O FAZER PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO DOS SABERES

*Helen Rodrigues Soares<sup>1</sup>*

*Nicolas Rosa<sup>2</sup>*

Aprender, ressignificar e adaptar-se são verbos que ilustram a realidade dos professores nos diferentes níveis de educação nos últimos meses, com a pandemia. Como professores da educação básica, observamos que a rotina dos professores se tornou extremamente maçante, tendo em vista a alta demanda de trabalhos. Para tanto, o processo educativo teve que se adaptar, considerando que o ensino a distância se tornou mais desafiador do que já era antes. Com isso, a palavra “Inova-

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Pública Estadual de Ensino/RS, Professora da Rede Privada de Ensino/RS, Licenciada em História pela Universidade Luterana do Brasil/RS. Especialista em Pedagogia Gestora: Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FACEL/ Pós-Graduação Lato Sensu. Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FACEL/ Pós-Graduação Lato Sensu. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional- Tecendo A Ação Coletiva, pela UNIRITTER

<sup>2</sup> Licenciado em Letras (UNIRITTER), Especialista na Formação do leitor (UERGS). Especialista em Psicopedagogia (UNIRITTER). Especialista em Coordenação e Supervisão Escolar (Faculdade Dom Alberto). Licenciando em Teatro (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS) Professor de língua portuguesa na Escola Neo Humanista de Ensino Fundamental Ananda Marga. E-mail: nicolas\_pereirarosa@hotmail.com

ção”, que já era amplamente discutida dentro do ambiente escolar ficou ainda mais evidenciada pelos educadores. Mas não queremos trazer uma solução, e sim, apresentar propostas de atividades que foram feitas durante a pandemia de Covid-19.

Nas aulas de língua portuguesa da Escola Neo Humanista de Ensino Fundamental Ananda Marga, o grande desafio era de como trabalhar com as leituras obrigatórias trimestrais de maneira atrativa para os alunos durante o ensino híbrido (a distância), com o intuito de colaborar com a formação de novos leitores, capazes de apresentarem criticidade em relação ao mundo a partir da leitura. Com isso, propusemos uma ferramenta de ensino por meio da performance literária, considerando que o ensino de literatura é essencial para aprimorar a capacidade dos indivíduos em adquirir conhecimentos diversos de mundo, no entanto, o texto literário não deve servir apenas de uma visão utilitária, ou seja, em que se prenda apenas a conteúdos específicos, e sim, que desperte nos educandos a capacidade de imaginação. Com isso, deve haver uma fruição indireta por meio da linguagem utilizada no texto, a fim de transmitir divertimento, desprendimento das emoções e de outras sensações que podem estar contidas dentro da leitura. O texto literário ultimamente tem sido utilizado de uma forma de desprivilegio, pois, os educadores acabam se apropriando deles para explicar conteúdos gramaticais, de modo que, aplicam atividades repetitivas, e muitas vezes sem nenhum sentido, não gerando conhecimentos prévios nos alunos.

É notório que o ensino de literatura acaba perdendo seu privilégio e sua vasta riqueza que estão presentes nos textos literários. Todavia, podemos encontrar em um texto várias características, como: os diferentes costumes de uma determinada época, diferentes tipos de linguagens, músicas, tradições, aspectos geográficos e vários outros temas importantes. No entanto, o objetivo levado em conta, é de como trabalhar com

o texto de uma forma dinâmica durante o ensino a distância que desperte o interesse dos alunos, sem utilizar recursos já ultrapassados e repetitivos que os afastam da leitura.

Trabalhando o texto literário de maneira performática durante as aulas a distância, despertará nos alunos o interesse pela leitura, desenvolvendo capacidades de senso crítico aguçadas, contribuindo para a capacidade de análise, pois um texto que se demonstre vivo por meios dos aspectos corporais, provocará nos alunos uma sensação de libertação e descobrimento de novos sentidos para o que lhes despertem a atenção.

O projeto abordou o incentivo à leitura, através de textos literários, apoiando-se em auxílios lúdicos, sendo um espaço em que os alunos possam se desprender das angústias, sendo permitido dizer tudo o que este bloqueado nos seus inconscientes, por meios de seus próprios corpos de uma maneira muito divertida e descontraída no ambiente virtual.

Segundo o escritor, ator, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo Roland Barthes, “A literatura não permite caminhar, mas permite respirar”, esse é o propósito que consiste o projeto, ativar os alunos para que se tornem leitores, e que a literatura se torne presente em suas vidas cotidianas.

A educação sempre foi e sempre será um grande desafio a ser superado ano após ano, tendo como exemplo principal a valorização da educação pelos nossos gestores na Esfera Pública Municipal, Estadual e Federal, promovendo novas políticas públicas que venham a sanar problemas de longa data.

Temos ainda alguns índices a serem alcançados na área educacional como elevação nas taxas de aprovação principalmente na educação básica, a questão da evasão escolar, a inserção dos menos favorecidos aos bancos escolares e agora o mais novo desafio: A educação em tempos de pandemia e distanciamento social.

Novos nomes surgiram ao longo desse primeiro ano como modelo híbrido de ensino, aulas síncronas e assíncronas e as diversas formas da implantação do acesso ao saber. Fato este, que todos esses modelos começaram a ser implantados no “susto” pelos professores que até então tiveram que se adequar e ainda estão em processo de “aprendizado” dessa nova sistematização.

Nessa problematização ainda temos as questões relativas ao acesso, dessas informações tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores que viraram verdadeiros “blogueiros” nessa luta para tentar se adequar aos novos modelos de ensino. Em contrapartida temos os pais, participando do cotidiano escolar de seus filhos agora em casa, e sentindo na pele as dificuldades e também as suas pois, muitos não conseguem auxiliar os seus filhos nas atividades escolares por não terem estudo ou por não terem “paciência” de ajudar.

Nessa linha de pensamento, voltamos ainda lá no período não tão distante, em meados da década de 50/60 em que a somente os mais “abastados” teriam acesso à educação, que hoje se configura muito com esse novo sistema. A grande maioria dos alunos oriundos das escolas públicas e alguns também da escola privada, encontram um outro problema agravado na questão do acesso à internet e também computadores ou celulares, na qual muitos não possuem. Muitas vezes a família tem somente um aparelho e serve para todos os membros da família utilizar.

O distanciamento social tirou o emprego de muitos chefes de família. A atividade informal foi o setor que mais atingido. Um dos maiores desafios está sendo manter jovens e adultos em atividade escolar, bem como para aqueles que pagam a escola dos seus filhos manterem os mesmos matriculados. Trazemos a situação da escola da rede privada em que trabalhamos. Grande parte dos alunos que lá estudam, encontram

se no ensino remoto e não retornaram de forma presencial, pelo fato de morarem com pessoas mais velhas ou por serem portadoras de morbidades e outras doenças.

A pandemia também trouxe os seus pontos positivos. Muitos alunos conseguiram encontrar nesse sistema uma forma mais prática de estarem estudando por gostarem estarem sempre conectados à internet e possuírem mais facilidade para digitar e mexer nas tecnologias. Sendo assim, na disciplina de História, desenvolvemos uma atividade investigativa que foi desenvolvida considerando as orientações curriculares presentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no que se refere aos conteúdos curriculares quanto ao foco da pesquisa como uma importante dimensão educativa da organização do trabalho pedagógico.

Com o título “Relatos de um Conflito: A Primeira Guerra Mundial - Da Oralidade à Escrita”. Esse trabalho foi produzido com base dos “relatos de guerra” interpretados pelos nossos alunos. As pesquisas documental e bibliográfica foram transformadas em cartas, e diários de guerra de forma manuscrita e também em relatos orais.

O movimento investigativo faz parte da natureza dos estudos no campo da “História”, como a própria BNCC indica na descrição da área “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos (...). O exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. E foi nesse sentido que apostamos nas atividades interdisciplinares na qual está dando muito certo entre o grupo de professores e também de alunos.

Ao fazermos essa atividade, entendemos que ela foi muito bem aceita por parte dos alunos no sentido de despertar entre

eles um outro lado que até então era pouco explorado: O da pesquisa, o da representação e também da comunicação entre os próprios colegas de sala. Pois, para organizar a estrutura do trabalho, os alunos tiveram que dialogar, realizar pequenas reuniões via “Meet” e montar os grupos que iriam realizar os vídeos através dos relatos orais.

Destacamos outras questões ligadas a essa “nova forma de ensino”, como a questão da organização entre os alunos que mesmo no modelo “presencial” não tinham tanta proximidade. Esse fato fez com que os alunos se conhecessem melhor, organizaram grupos de estudos que foram estendidos para outras disciplinas ampliando a forma de comunicação e aprendizado entre eles. Outra experiência importante, foi o fato da escola ter recebido alunos de outros Estados do Brasil que permitiu a expansão da pluralidade cultural entre os alunos e também entre os professores.

Nesse contexto, foi necessário pensar em novas práticas educativas, pois nesse cenário que estamos enfrentando tivemos que articular os diferentes saberes acompanhado da palavra “Inovação”, enfatizando o protagonismo dos alunos, a cooperação, as modificações dos tempos e espaços escolares, a participação democrática durante as aulas online, a busca de uma aula atrativa em prol da aprendizagem, além de refletir a todo momento nas nossas próprias práticas de ensino. Como bem remete o grande educador Paulo Freire, “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, e nesse sentido, nossas práticas docentes transcendem uma educação em que só nós enquanto professores somos os detentores do conhecimento, e sim, uma educação dialógica e reflexiva com os educandos, refletindo diretamente nos nossos fazeres pedagógicos em sala de aula.

## O YOUTUBE E UM GAROTO “EDUTUBER” EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Inajara Piedade da Silva<sup>1</sup>*

*Juliana Nonohay<sup>2</sup>*

*Eu tenho direito à educação. Eu tenho direito de brincar. Eu*

*tenho direito de cantar.*

*Eu tenho direito de falar.*

*Malala Yousafzai*

### **Vamos ao início!**

No final do ano de 2019, notícias da China alertavam para o surgimento de um novo vírus, que estava causando a morte de inúmeras pessoas por insuficiência respiratória e outras complicações devidas à infecção viral. O vírus foi identificado como um coronavírus, caracterizado pela presença de espículas em sua superfície que lembram uma coroa (corona) e por

<sup>1</sup> Advogada, Mestre em Direito Econômico (UNIG), Doutoranda em Direito (UAL-Portugal). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. E-mail: inajara.silva@poa.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Biológicas (UFRGS), Mestre em Genética e Biologia Molecular (UFRGS) e Doutora em Ciências: Genética e Biologia Molecular (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. E-mail: juliana.nonohay@poa.ifrs.edu.br



causarem doenças respiratórias em humanos e em animais. Alguns coronavírus podem causar infecções leves a moderadas, como um resfriado; mas também doenças graves, como a SARS (Síndrome Respiratória Aguda Grave), identificada em 2002, e a MERS (Síndrome Respiratória do Oriente Médio), identificada em 2012. O novo coronavírus foi denominado SARS-CoV-2 e a doença causada COVID-19 (CO = corona, VI = vírus, D = doença e 19 = 2019, ano de identificação).

No início de 2020, o novo coronavírus se espalhou no planeta e determinou situação de pandemia mundial, face à sua alta transmissibilidade e à globalização dos humanos. A contaminação pelo SARS-CoV-2 pode variar de casos assintomáticos, leves (40%), moderados (40%), casos graves (15%) e críticos (5%) (BRASIL, 2021). Entre as medidas para minimizar a contaminação pelo novo coronavírus estão o uso de máscaras faciais, a higienização de mãos e superfícies com desinfetantes, como álcool etílico, e medidas de distanciamento social.

Essas medidas de distanciamento social levaram à suspensão de diversas atividades presenciais, incluindo as relativas à área da educação. Em meados de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu portaria autorizando a realização de atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país.

## **Assim, chegamos a este relato de experiência de ensino-aprendizagem durante a pandemia do Covid-19!**

Este relato tem como motivação principal a criação de um canal na plataforma YouTube, pelo Gustavo e sua mãe Inajara, uma das autoras deste artigo, sobre temas de Ciências do

ano escolar cursado pelo menino. A outra autora do artigo, Juliana, é uma admiradora da dupla Inajara e seu filho; é formada em Ciências Biológicas e utiliza vídeos do YouTube em suas aulas.

Como Inajara tem sua formação em Direito e defende o direito a educação para todos, de início, está uma descrição do estabelecido nas Constituições brasileiras quanto à educação, em perspectiva cronológica e quanto ao contexto social e político da época. Após, segue uma abordagem do YouTube como ferramenta de ensino e aprendizagem, com dados de estudos durante a pandemia, e, por fim, o relato propriamente dito sobre a criação do canal “Gustavo Assis Ciências”. Vamos lá!

## **A educação nas constituições brasileiras**

O direito à educação é um direito fundamental; é através dele que ao ser humano se abre uma vida de possibilidades, igualmente por meio dele que se tem acesso e se possibilita de forma ilimitada o desenvolvimento da personalidade humana, base para a efetivação dos direitos fundamentais de cada indivíduo.

O direito à educação pertence a todas as pessoas, sejam elas de qual etnia forem, independentemente de onde residem, qual sua condição, seu gênero sexual ou seu credo. Negar a educação é o mesmo que escurecer o futuro, por ser ela uma condição para a cidadania. Por meio da educação é possível sensibilizar as pessoas, que passam a ser transmissores de princípios como, por exemplo, da igualdade, da solidariedade e da própria educação em todos seus aspectos, formando um círculo virtuoso.

Não obstante a importância da educação para o desenvolvimento de um povo, o último censo demográfico brasileiro,

ocorrido em 2010, apontou que, apesar da redução, persiste entre as pessoas com mais de 15 anos o analfabetismo na órbita de 14,1 milhões.

O direito à educação tem previsão legal não apenas na ordem interna dos Estados, mas também em regulamentos internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, no art. 26, a prevê como um dos direitos humanos fundamentais.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Na legislação brasileira o tema é tratado desde a primeira Constituição. Em uma perspectiva cronológica, e discutindo o contexto social e político que estavam inseridos, encontra-se o assunto tratado a seguir.

Em março de 1824, foi promulgada, por Dom Pedro I, a Constituição Política do Império do Brasil. Era uma época de conflitos políticos em que a centralização do poder se mantinha nas mãos monárquicas. A organização política se dava pelo Imperador, que mantinha também o poder executivo (PIRES 2017: 142). Nesse contexto, a primeira regra constitucional que tratava sobre a educação veio à tona.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade,

a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

A Constituição de 1891, de 24 de fevereiro, inaugura um novo modelo de estado e de governo: o Brasil torna-se República Federativa. Entretanto, no que se refere aos avanços educacionais, a República não propiciou desenvolvimento na área; ao contrário, aponta-se uma estagnação. Anísio Teixeira (1969), por meio de uma crítica ao sistema, aponta:

Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes. (TEIXEIRA, 1969: 295).

O texto constitucional de 1891 regulou, nos artigos 35 e 72, o direito à educação, atribuindo competência concorrente ao Congresso; *in verbis*:

Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...]

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes:

[...] § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.

Em 1934, a temática veio expressa nos artigos 5º, XIV, e 148 a 158 da Constituição, cujo conteúdo pode ser compilado no direito à educação; competência da União, Estados e Distrito Federal; o ensino religioso facultativo; liberdade de cátedra; concurso público para cargo de professores; a aplicação de recursos públicos em educação. Em seu breve lapso de vigência, a Constituição de 1934 evidenciou a diligência em fortalecer a federação (PIRES, 2017: 164).

A Constituição de 1937 preservava o Poder Executivo federal, que detinha o poder político e cujo Presidente da República era autoridade suprema do Estado (CRFB 1937, art. 73). Na Constituição de 1937, a educação foi tratada nos artigos 15, IX, 16 XXIV, e 128 a 134. Os artigos 125 e 126 atribuem o dever à educação primordial à família, estabelecendo abandono intelectual como falta grave dos responsáveis pela guarda e educação da criança e do adolescente. Dentre os conteúdos referentes à educação tratados no diploma constitucional destacam-se a obrigatoriedade da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais.

A Constituição de setembro de 1946 tratou da educação nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 173. A educação continuava a ser tratada como um direito subjetivo público: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (CRFB 1946, art. 166). Politicamente, essa constituição trouxe equilíbrio aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, independência e harmonia entre eles.

A Constituição de 1967 tratou do assunto nos artigos 8º, XIV, XVII, q, e 168 a 171, sendo ressaltada a igualdade de oportunidade na educação pelo artigo 168.

Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

No artigo 170, a Constituição de 1967 estabeleceu a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas na manutenção de ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos. Acrescendo às empresas comerciais e industriais a responsabilidade de ministrar cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, foi proveniente de uma época política de exceção; quanto à educação, a ordem constitucional estabeleceu, nos artigos 176 a 179, as regras sobre o tema. O artigo 178 da EC conservou a obrigatoriedade de empresas comerciais, industriais e agrícolas manterem o ensino primário gratuito de seus empregados e filhos, entre os sete e os quatorze anos de idade. Incluindo a novidade do salário-educação, nos casos em que essas empresas optarem por não oferecer o ensino.

Por fim, a atual Constituição brasileira, de 1988, considera a cidadã, por possuir maior preocupação com o ser humano e por ser a Constituição com maior reconhecimento de direitos fundamentais; no que concerne à educação, os artigos 6º, e 205 a 214 discorrem sobre o direito à educação.

Assim, destaca-se que a legislação vem garantindo, no decorrer do tempo, a educação para todos, estabelecendo formas de implementação, como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 108, promulgada em 26 de agosto de 2020, que mostra o comprometimento com a educação ao tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é um mecanismo de distribuição de recursos entre os entes federados.

## O ensino-aprendizagem pela construção de conteúdo para plataforma do YouTube

Educadores de toda parte do Brasil, mesmo antes da pandemia do COVID-19, têm utilizado a internet como um meio motivacional e educativo para apresentar os conteúdos didáticos. A internet revolucionou as relações humanas, ampliando relações sociais, trazendo conquistas de novas habilidades e conhecimentos, ou, ainda, entretendo o usuário. E, em tempos de pandemia, a internet ganhou mais força, e plataformas como o YouTube, passaram a ter uma maior utilização.

Atualmente, a mudança de rotina gerada em razão da pandemia, que afetou todas as áreas, pode igualmente ser sentida na educação. Diante da inevitabilidade e imposição legal de manter crianças e adultos fora do ambiente escolar que estavam acostumados, emergiu com mais força a necessidade da utilização da tecnologia para o ensino-aprendizado. As novas mídias passaram a ocupar um lugar de maior destaque, na utilização em salas de aulas virtuais e/ou em temas sugeridos pelos professores para estudos domiciliares.

O YouTube é uma plataforma que propicia, potencializa e dissemina a informação e o conhecimento, possuindo uma forma dinâmica e diversificada de apresentar o conteúdo, com projeção global. Pela plataforma do YouTube, inúmeros vídeos são vinculados com conteúdo diversos, seja para entretenimento ou com fins informativos. Tais vídeos são amplamente utilizados por professores como ferramenta dinâmica de ensino.

Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) realizaram uma pesquisa envolvendo 119 alunos de uma escola estadual da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, que buscou investigar o uso de vídeos por alunos do ensino médio ao estudarem Ciên-

cias. Como resultado, constatou-se a utilização do YouTube como meio de auxílio para os estudos (SILVA; PEREIRA; ARROIO, 2017: 35-55).

Outro estudo é o de Souza e Vilela (2020), que pesquisaram sobre canais do YouTube voltados ao ensino de Ciências no ensino fundamental durante o isolamento referente à pandemia de COVID-19, a partir de informações retiradas do próprio YouTube. As autoras citam que foram criados 42 canais nesse período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia COVID-19, um aumento de 140% ou de 2,4 em relação aos 30 canais criados entre 2007 a 2019. Na pesquisa constataram a criação de 15.305 videoaulas de Ciências no período de 2007 a 2019 (média de 1.275,4 videoaulas de Ciências/ano ou 106,3/mês) e 23.911 videoaulas de Ciências de fevereiro a julho de 2020 (média de 4.782,2/mês). Ainda observaram que os mesmos 30 canais que foram criados antes de 2020 produziram 13.468 videoaulas de janeiro a julho de 2020, ou seja, 1.924 videoaulas/mês, e os 42 novos canais de 2020 têm uma média de 2.088,6 videoaulas de Ciências por mês.

A favor das videoaulas, Souza e Vilela (2020) destacam o estímulo audiovisual, a possibilidade de elaboração de forma lúdica, motivadora e interativa para o estudante e a oportunidade de ser assistida diversas vezes. Quanto ao YouTube, afirmam que a escolha se dá por ser a plataforma de vídeos gratuitos na internet mais conhecida no mundo; os vídeos são acessados e compartilhados de qualquer tipo de dispositivo conectado à internet e pelo YouTube possuir um layout atrativo e simples, com filtros que facilitam as buscas dos usuários. E, ainda, destacam que o Brasil é segundo maior consumidor de vídeos do YouTube e tem inúmeros canais com diversões animadas voltados para o público infantil, fazendo com que as videoaulas de Ciências no YouTube aproximem o ambiente escolar da vida cotidiana do universo infantil atual.



Nesse ponto, vem à tona uma perspectiva de aprendizagem na produção do conteúdo. O aprender por meio do YouTube não se limita apenas em quem consome os vídeos vinculados na plataforma, mas, sobretudo, ao produtor de conteúdo, que consolida o aprendizado e adquire novos conhecimentos para que possa produzir o vídeo. É justamente nesse aspecto que se apresenta o relato pessoal, que se propõe a abordar a aprendizagem por meio da confecção de conteúdo para a plataforma YouTube.

## **Relato pessoal quanto à formação de um canal no YouTube**

Sou professora do Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), me chamo Inajara, e, em 2020, em plena pandemia e isolamento social, criei alguns projetos envolvendo meu filho, na época com 10 anos de idade. Tinha o propósito de criar memórias afetivas que fossem possíveis substituir o período de privação a que o mundo estava submetido. Um desses projetos foi a criação de um canal no YouTube, que seria desenvolvido pelo meu filho.

O conteúdo foi estabelecido dentro dos interesses acadêmicos da criança, assim como a forma como seriam produzidos os vídeos e a frequência que seriam postados. Deliberou-se que o canal teria conteúdos de Ciências e, como base, os temas escolares do ano cursado (5º ano do Ensino Fundamental) pelo agora youtuber. Na busca de manter o interesse de quem assiste e de quem produz o canal, os vídeos foram estruturados em um modelo ilustrativo e breve.

Então, em setembro de 2020, deu-se início ao canal “Gustavo Assis Ciências”, na plataforma do YouTube, com postagens duas vezes por semana de vídeos que possuem em média

duração de 2 a 4 minutos. No mesmo ano, vídeos do canal participaram de eventos científicos. Um dos vídeos tratou sobre o uso de máscaras por crianças, apoiado pelo IFRS – Campus Porto Alegre, e foi apresentado no evento da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. O outro, intitulado “Ciência e Pesquisa: uma nova forma de estudar e apreender em tempos modernos”, participou da Mostratec Júnior, da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Ambos os vídeos tiveram a contribuição de outros dois professores do IFRS – Campus Porto Alegre, Marcelo Augusto Rauh Schmitt e Juliana Schmitt de Nonohay, coautora do presente artigo.

Como resultado do desenvolvimento do canal é possível apontar os ganhos que o produtor do conteúdo apresentou no período de oito meses de projeto. Dentre eles está a melhora significativa na aprendizagem, tanto dos conteúdos de Ciências, como de gramática. É possível apontar o interesse despertado em novas tecnologias, a melhora na fala e dicção. Por fim, verificou-se o desenvolvimento da criatividade e da responsabilidade na produção de vídeos semanais. Ainda, atualmente, o projeto incluiu um viés de interação social, trazendo uma vez por semana duas crianças para serem entrevistadas no canal, propiciando que aspectos sociais possam ser desenvolvidos.

Por fim, destaca-se que os vídeos educativos do YouTube auxiliam, e muito, no ensino, ainda mais no remoto. Os vídeos, no geral, são atrativos, explicativos e motivadores para os estudantes e ainda aproximam as aulas com o atual estilo de vida totalmente conectado. Também salienta-se que o YouTube garante o princípio da igualdade de oportunidades; seus vídeos são gratuitos e disponíveis.

Esse uso do YouTube levou à criação do YouTube Edu, em 2013, um repositório de videoaulas educacionais para di-

ferentes níveis de ensino. E assim surgiu o termo edutubers, para denominar os professores youtubers.

E, de acordo com o que foi neste texto relatado, nada mais legal do que serem também os alunos os “edutubers”, tal como o Gustavo!

## Referências

ASSIS, Gustavo Piedade Silva de. **Gustavo Assis Ciências**. Facebook 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/sintomas>. Acesso em: 07 maio 2021.

CARRANCA, Adriana. **Malala a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FUMIAN, Amélia Milagres. RODRIGUES, Denise Celeste Godoy de Andrade. O facebook enquanto plataforma de ensino. **Revista Brasileira de Ensino de C&T**, v. 6, n. 2, p. 258-272, maio/ago. 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2021.

PIRES, Alex Sander Xavier; TRINDADE, Carla Dolezel; AZNAR FILHO, Simão. **Constitucionalismo luso-brasileiro: leitura normativa no âmbito do domínio da lei e da humanização das relações**. Lisboa/Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Marcelo José da; PEREIRA, Marcus Vinicius; ARROIO, Agnaldo. O papel do youtube no ensino de ciências para estudantes do ensino médio. **Revista de Educação, Ciência e Matemática**, v.7, n. 2, p. 35-55, maio/ago. 2017.

SOUZA, Marina Santiago de Mello; VILELA, Gabriella Queiroz da Silva. Videoaulas de Ciências no YouTube como ferramenta educacional para o ensino fundamental na pandemia de covid-19. In: ARAÚJO, C.L.; MARINHO, J.C.B.; FERREIRA, W.B. (org). Ciência se faz com pesquisa. **Anais do Evento V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências (CONAPESQ)**. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conapesc/2020/TRABALHO\\_EV138\\_MD7\\_SA100\\_ID787\\_23112020220637.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conapesc/2020/TRABALHO_EV138_MD7_SA100_ID787_23112020220637.pdf). Acesso em: 06 maio 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969.

# EDUCAÇÃO POPULAR EM ÉPOCAS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO CURSINHO MINERVINO DE OLIVEIRA

*Rafael Cerva Melo<sup>1</sup>*

*Caroline Nectoux Culau<sup>2</sup>*

*Robson Gawlinski Cunha<sup>3</sup>*

## Um pouco da nossa história

Nossa caminhada na Educação Popular começou há cinco anos. Alvorada é uma cidade colada em Porto Alegre. Está entre as cidades mais violentas do país e com menor renda média e PIB per capita do estado. É também reconhecida como uma cidade violenta e “sem oportunidades”, principalmente para a juventude.

Foi nesse cenário que um coletivo de educadores decidiu construir alternativas para o ingresso de alvoradenses no nível superior, voltando esforços para a criação de um Pré-vestibular e Pré-ENEM, que pudesse atender às populações da

---

<sup>1</sup> Mestrando em Saúde Coletiva. Coordenador Geral do PVP Minervino de Oliveira. Alvorada-RS. E-mail: rafael.cerva@ufrgs.br

<sup>2</sup> Pós graduanda em Educação Ambiental, Bióloga Marinha e Costeira, graduanda em Pedagogia (Uniritter). Coordenadora e professora de Biologia no PVP Minervino de Oliveira, Alvorada-RS. E-mail: carolculau@gmail.com

<sup>3</sup> Pós-graduando em Supervisão Educacional, Historiador, Graduando em Pedagogia (IFRS), Bolsista no PIBID, Supervisor e professor de História Geral do PVP Minervino de Oliveira. Alvorada-RS. E-mail: rob.gawlinski@gmail.com

periferia da cidade. Utilizando-se das orientações da Educação Popular, visando constituir um horizonte emancipatório através da consolidação de oportunidade de educação e para o mundo do trabalho, a Pré-Vestibular Popular Minervino de Oliveira (PVP MO), busca parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com campus estrategicamente localizado em um dos bairros mais vulneráveis da cidade. Lá encontra portas abertas e a possibilidade de se constituir como projeto de extensão, o que garantiu acesso à boa estrutura do IFRS, além de apoio material.

Organizado na perspectiva da horizontalidade, o PVP MO conta com um núcleo de coordenação e um conjunto de educadores que se renova e amplia a cada ano. Suas atividades seguem princípios na luta contra todo e qualquer tipo de opressão e do acesso ao nível superior de sujeitos que, por questão das estruturas sociais estabelecidas, possuem maior dificuldade de acessar a educação superior. Então, nossos processos seletivos visam esse público, a partir de critérios de seleção que envolvem gênero, classe sociais, cor, orientação sexual e motivação para estudar.

Ao longo desses cinco anos de trabalho, o PVP MO já teve mais de 300 alunos e mais de 60 voluntários envolvidos direta ou indiretamente. Já foi possível ajudar mais de 50 alunos a ingressar no nível superior, em universidades públicas e privadas, através de programas de concessão de bolsas e apoio estudantil.

Atualmente, há 31 professores no corpo docente do PVP MO, atuando como professores titulares, monitores, pedagogos, coordenação ou psicóloga. Dentre estes docentes, é importante ressaltar a presença de dois ex-alunos do PVP MO, que hoje retornam ao cursinho para lecionar.

No início dos períodos letivos se era confeccionado uma apostila de todas as disciplinas e entregue aos estudantes, com

um valor de custo de impressão e encadernação, entretanto, com a chegada da pandemia do novo coronavírus, o ano de 2020 ficou sem esta apostila, que é o material de apoio usado por professores e estudantes.

Como recurso a essa mudança imprevista, se arrecadou livros didáticos do ensino médio ou de outros pré-vestibulares, formou-se kits de livros e foi feita uma doação aos estudantes, como forma de estímulo para continuarem estudando e também para auxiliar durante o processo.

Observou-se ao longo do ano de ensino remoto, que não era apenas a falta de material de apoio que fazia diferença para estudar, bem como outros itens importantes como equipamentos eletrônicos, fones de ouvido e materiais escolares diversos. Com isso, no início deste ano, 2021, iniciou-se uma campanha de arrecadação de doação de materiais, para que possamos entregar aos estudantes kits ainda mais completos que do ano anterior, como forma de auxílio nos estudos em meio ao caos da pandemia.

Além desse fator dos materiais pedagógicos, o ano de 2020 trouxe um fator limitante grave para a presença dos estudantes nas aulas: internet. As aulas iniciaram de forma presencial, e em uma semana, iniciou a pandemia, dessa forma, a coordenação organizou todo o grupo de professores para iniciarmos de forma remota, utilizando plataformas como zoom ou o Google Meet.

O ano iniciou com 54 estudantes e encerramos com apenas 15, seja por questões familiares, por questões financeiras, por desemprego ou por terem conseguido emprego, ou ainda pela falta de internet. E esse foi um diferencial para o ano de 2021, que já iniciou de forma remota, e as inscrições já previam que para assistir às aulas seria necessário possuir internet. O grupo de estudantes inscritos no período de seleção

foi todo selecionado, bem como os inscritos da seleção extra criada, para que mais alvoradenses pudessem assistir às aulas.

## **Vivência afetivo-emocional**

Somos seres extremamente sociais, nos construindo a partir de relações com outros, ou seja, se pensarmos na aprendizagem, a mesma não ocorre sem a experiência da socialização (SANTOS, 2021).

Estados afetivos coexistem com elementos cognitivos, como defende Piaget. “Para ele, o papel da afetividade é condição imprescindível na inteligência. Portanto, o afeto é a fonte de energia de que a cognição necessita para o seu pleno funcionamento” (OLIVEIRA, 2021). Entretanto, ao observarmos o pensamento de Lev Vygotsky, vemos que, para ele, a aprendizagem ocorre por mediações entre os indivíduos e o meio que vivem, incluindo todas as relações sociais.

Os indivíduos não desassociam os contextos educacionais, sociais e familiares pois são sujeitos biopsicossociais (OLIVEIRA, 2021), ou seja, que vivenciam ações integradas e interdisciplinares (PEREIRA et al, 2011).

Belloch e Olabarria (1993) determinavam que o princípio deste paradigma perpassa por alguns pontos, compreendendo que o corpo humano é um misto de organismo social, biológico e psicológico, levando em consideração que a saúde e a doença estão em equilíbrio e que para tratar doenças é necessário haver uma combinação entre diagnóstico, tratamento, estudo e prevenção, e o último ponto a ser destacado é justamente onde fala que a saúde não deve envolver somente as especialidades médicas.

Ao observarmos o cérebro humano, é possível compreender a razão dessa indissociabilidade, uma vez que a aprendi-



zagem envolve novas memórias e conexões das redes neurais (OLIVEIRA, 2021).

Refletindo sobre esse ponto que pesquisadores trouxeram, confirma-se a importância do ambiente escolar, não só para fins didático-pedagógicos, mas também para a socialização e o convívio. Sobretudo, é possível dizer que o ambiente escolar é também um ambiente de acolhimento e segurança, que por vezes não existe dentro da própria casa.

Com as mudanças acarretadas pela pandemia dentro do sistema social, pode-se observar não só mudanças quanto à coletividade, mas também em relação às emoções e saúde mental de cada indivíduo (SANTOS, 2021).

Pensando sobre todas essas necessidades, ressaltadas durante a pandemia do novo coronavírus, de socialização e vínculo, o PVPMO buscou formas de integrar tanto os estudantes entre eles, quanto os estudantes com professores. Embora o ensino remoto nos tenha tirado a vivência física, ela aumentou uma parcela da intimidade, principalmente ao levarmos em consideração que professores e estudantes abrem a porta de suas casas para os colegas diariamente.

Os estudantes passaram a abrir as câmeras durante as aulas, propiciando uma relação maior de afetividade e vínculo com os professores, uma vez que podem se olhar, e os professores observarem as feições durante as explicações.

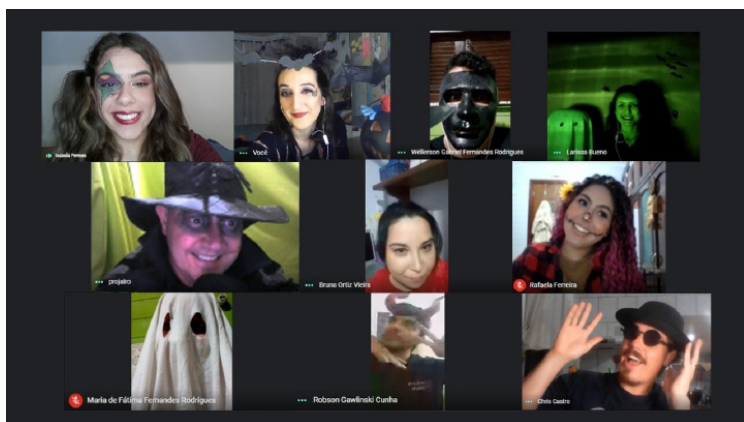
“Wallon defendia que a afetividade e inteligência estão amplamente interligadas na constituição do pensamento, porém a afetividade viria primeiro, o que faz com que se aprenda mais rápido aquilo que se gosta” (SANTOS, 2021). Por ter se criado um bom vínculo entre estudantes e professores, podemos considerar o ano de 2020 muito proveitoso, não só no que diz respeito à aprendizagem, mas também à construção do pensamento crítico, organização e o autoconhecimento emocional.

Uma das grandes conquistas para o último ano e que irá permanecer dentro do calendário do PVPMO são as festas mensais, que ocorrem nas plataformas de videochamada, que são sempre temáticas, e que visam justamente a integração de toda a equipe. Essas festas envolvem jogos, comidas, danças e músicas, não sendo de caráter obrigatório, mas com presença em massa dos estudantes.

## Educação popular e TICS: Desafios e possibilidades.

O Minervino vem percebendo desde a sua concepção a necessidade da utilização de recursos tecnológicos na estruturação de suas atividades, seja nas propostas assíncronas ou então na construção de relações estabelecidas em grupos ou fóruns na internet. Foi justamente a soma destas experiências e flertes com as mais diversas formas de tecnologia de nossos docentes que foi possível permanecermos com o nosso calendário letivo de 2020.

Figura 1. Festa de halloween 2020



Fonte: Acervo do PVPMO.

Foi diante do desastroso cenário pandêmico, que nossas atividades educacionais passaram por uma enorme transformação. Após uma semana de atividades presenciais foi necessário e essencial construir um novo ambiente seguro e eficaz de aprendizagem. Nossos docentes foram desafiados a pensar o fazer educação popular de maneira remota em apenas um final de semana, sem deixar de refletir ou ignorar a acentuação das desigualdades e das barreiras causadas pelo conhecido e infeliz cenário. O ano letivo de foi então reestruturado para atender nossos estudantes de maneira síncrona. Dando continuidade ao ambiente de trocas que se faz essencial para uma educação popular e freiriana, que não acredita em uma experiência distante e bancária. Criar um repositório de slides, atividades ou materiais não era suficiente, mas também não se fazia suficiente ignorar as desigualdades sociais e atingir somente os que gozavam do privilégio de permanecer acompanhando as aulas de maneira remota.

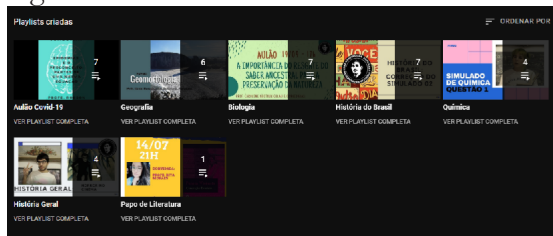
Partindo disso, antes de construir efetivamente estratégias para continuar nossas atividades, foi necessário conhecer melhor nossos estudantes e compreender as necessidades de cada indivíduo, pensando em estratégias para a permanência destes. Não faria sentido a construção de um projeto que acentuasse as desigualdades estabelecidas e alimentadas pelo capitalismo e festejadas pelos nossos governantes. Através destes estudos foram criadas diversas ações para auxiliar na permanência dos discentes, desde a distribuição de aparelhos ou equipamentos. Para além da infraestrutura física, foi necessário também pensar e discutir sobre saúde mental, o que acabou resultando da soma de uma psicóloga em nosso quadro de profissionais.

Partindo deste cenário, nossa equipe de educadores começou a pensar em novas possibilidades de atingir e conectar os estudantes, vislumbrando e traçando estratégias na utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para promover aulas atrativas e eficazes.

Em nosso primeiro ano letivo foi utilizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Google Classroom, que acompanhado do Google Meet ou Zoom formaram a base de nossas operações educacionais. No Classroom era possível postar materiais utilizados e a gravação das aulas. Atendendo assim os estudantes que não eram contemplados pela modalidade síncrona. Porém somente estas ferramentas não era capazes de alcançar nossos estudantes, foi neste momento que surgiram diversos projetos para expandir as possibilidades operacionais do PVPMO, como nosso canal no Youtube, que tornou maior o alcance de nossas dicas de estudos, aulas completas, lives e correção de exercícios.

Mas e para atingirmos aqueles que não tinham disponibilidade de tempo ou então internet para acompanhar vídeos? Foi necessário a criação de Podcast. No Brasil, este tipo de conteúdo vem ganhando destaque e desperta cada vez mais o interesse de diversos públicos, que conseguem descobrir novos interesses ou informações através de algum podcast, de acordo com Ferreira (2016). A construção de mais este canal de informação e formação acaba atingindo um novo público e ao mesmo tempo proporcionando uma maior possibilidade de materiais educativos para os nossos estudantes. A partir desta percepção surgiram os programas Biologia Popular,

Figura 2. Canal PVP Minervino de Oliveira 2021



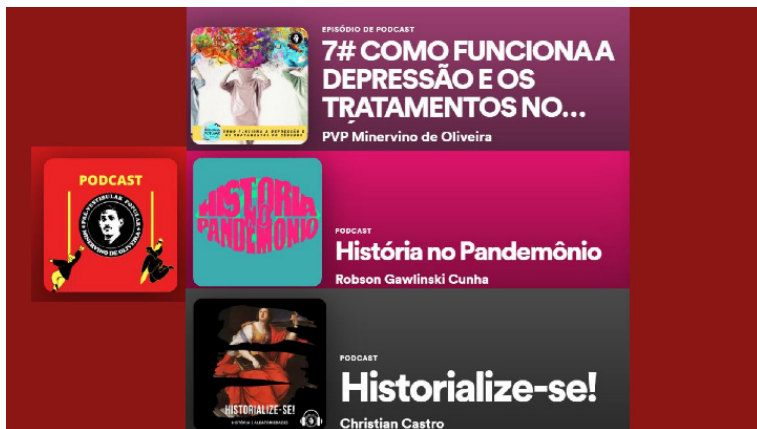
Fonte: Youtube

História no Pandemônio e Historialize-se, refletindo sobre suas respectivas áreas de pesquisa e ensino, mas também articulando com situações da atualidade e amenidades.

No ano letivo de 2021, foi necessário estruturar algumas questões, como a utilização do Classroom, que era funcional, porém limitado. O mesmo funcionava de maneira muito bancária, algo que um projeto alinhado a uma perspectiva Freiriana necessita se distanciar. Com a limitação de recursos e dificuldade de criação de uma conexão com os estudantes, foi realizada uma pesquisa em reunião docente e estipulada a nova plataforma, o Edmodo.

Esta alternativa foi pensada através da necessidade de um AVA que estabelece um ambiente de trocas mais efetivo e funcional, foi então com o Edmodo que funciona como um híbrido entre rede-social, microblog educacional e ambiente virtual, que foi possível estruturar um ano letivo de trocas mais potentes e acolhedoras, mas sempre cientes que o ambiente virtual é apenas uma ferramenta pedagógica, não uma

Figura 3. Podcasts do PVP Minervino de Oliveira



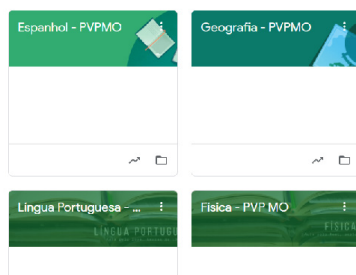
Fonte: Spotify

garantia de sucesso pedagógico. Tornaghi (2006, p. 242) re-flete que “[...] os recursos tecnológicos nada significam em si, nada fazem por si sós. Eles precisam estar a serviço de um projeto pedagógico claro.”. E isso evidencia a necessidade de construir um planejamento efetivo junto aos docentes, aliados de ferramentas tecnológicas que se provam cada vez mais eficazes no alcance de novos estudantes atingidos pela Educação Popular.

## Esperanças e resistir

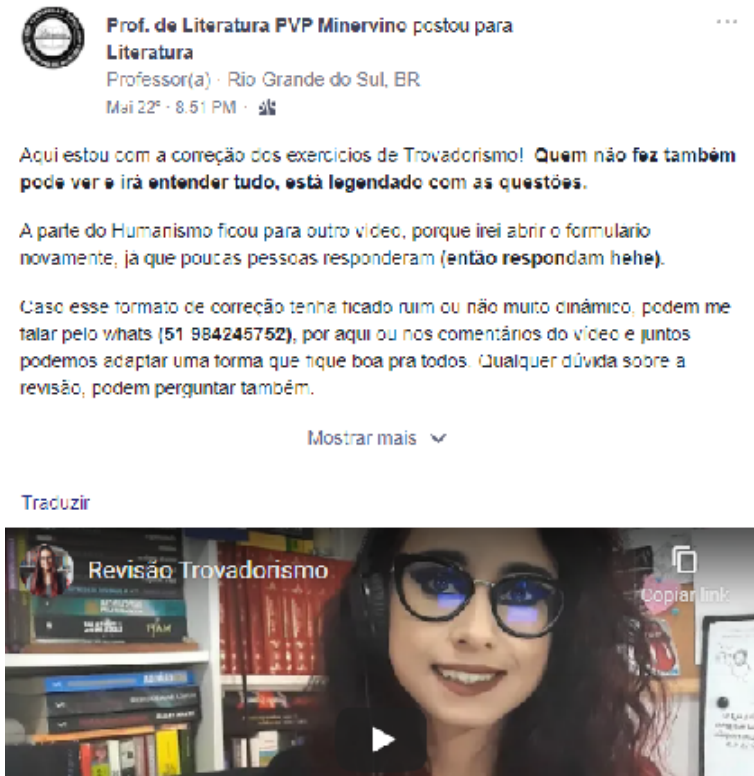
De acordo com o comentarista político, Walter Lippman, formamos nossos conceitos e limitações pelas percepções de outros, que já percorreram determinados percursos. No entanto, para Freire, a qual nosso projeto político está alinhado, destaca-se a importância de perceber este processo como uma produção social, afinal, o conhecimento é somente uma expressão abstrata caso não seja vinculado a sujeitos com capacidade de questionar, compreender e decidir. Isto é, o que torna as pessoas distintas das demais espécies, reforçando assim a ideia de que os seres humanos são “programados para aprender”, não meramente determinados.

Figura 4. Utilização do Google Classroom 2020



Fonte: Google Classroom

Figura 5: Edmodo 2021.



Fonte: EdModo

Enfatizamos ainda que, “A nossa experiência, que envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos” (FREIRE, 2001, p. 9). Exemplifica essa “programação” para o aprendizado, trazendo conceitos como “autoritarismo, ensaio democrático, espontaneísmo”, que só fomos capazes de inventá-los através de nossa programação e condição. Tal prática é em um primeiro momento experimentada de forma abstrata e após isso, a nomeamos.

Segundo Bouffeurer “Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicida-

de no sentido de necessitar “comparecer” com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las” (BOUFLEUER, 2008, p. 85). Desta forma, este sujeito necessita reconstituir-se de reflexões sobre o contexto ao qual está inserido, para que assim não construa seu conhecimento de forma isolada, em uma realidade paralela, repleta de sentidos unicamente particulares, ou como traz Lippmann, apenas pela concepção e limitação dos outros seres.

Para Freire existe a necessidade de compreender a relação dialética entre a objetividade e a subjetividade do conhecimento. Assim como, a urgência de uma contextualização social entre o mundo e a pessoa que constrói e articula este conhecimento, onde ambos estão integrados.

Através da vocação ontológica, Paulo Freire ilustra a compreensão da existência humana, enquanto um ser inserido em um processo de permanente construção de si. E também faz necessário a percepção quanto às particularidades de cada indivíduo, que acabam por possuir um mundo particular constituído de desafios, reflexões e buscas pessoais. Enquanto pedagogos, devemos instruir estes sujeitos lançados em uma eterna jornada de descobertas por possibilidades e esperança do inédito viável. Considerando sempre os limites impostos por condições sociais e históricas, o que resulta em conflitos e lutas.

O tal inédito viável, é a releitura do conceito de utopia, segundo Cortella em sua palestra. Onde expectamos um cenário mais adequado, e este apenas não foi conquistado, não por ser impossível, unicamente não realizaram-se todas as ações que o permitam ser de fato.

Freire aponta que estas lutas políticas, ou seja, tensões pelo poder, surgem dos movimentos sociais que através da consciência de seus corpos e dos privilégios dados a uma minoria



dominante buscam modificações nessa estrutura social. Estes corpos conscientes e curiosos conseguem então intervir de forma ética, estética, científica e política.

O artigo 5o da Constituição Federal Brasileira, assegura este direito de manifestações, portanto, de lutas como estas que a educação enfrenta este ano, durante o contingenciamento de verbas destinadas às instituições públicas de ensino. Logo, estes seres capazes de lutar com consciência, ainda tem o respaldo da constituição, a mesma que é ferida devido a tais cortes.

Enquanto seres programados para aprender, porém condicionados, nos é possibilitada a reflexão crítica deste condicionamento, sendo possível a investigação e a compreensão deste mecanismo que nos cerca. São estas tentativas de impossibilitar a formação completa e questionadora, principalmente em nosso contexto político. Estamos lutando para garantir que retrocessos não aconteçam, enquanto deveríamos pensar em possibilidades de melhorias em nosso sistema político e educacional.

Diante deste cenário posto, torna-se inevitável a radicalidade frente ao sistema que não se beneficia com a formação de indivíduos críticos. Para que estes mesmos seres inerentemente curiosos, percebam a História como tempo de possibilidades e não de determinação.

Nesta jornada através da educação popular procuramos sempre destacar em nossas ações e planejamento as percepções de Freire sobre as questões político-pedagógicas presente em suas diversas obras. Comentando e analisando elementos que constituem suas percepções de educação emancipatória. Pensamento que objetiva a expansão da percepção da realidade destes indivíduos, possibilitando assim a formação de seres questionadores, curiosos e que buscam o exercício da

cidadania. Não é um mero acaso a perseguição ao patrono da educação brasileira, e aos investimentos que a propiciam de ser transformadora.

As análises que atravessaram os recortes de classe, raça e gênero, e a compreensão destas pessoas como agentes que produzem e transformam a história. A ausência desta percepção pelos indivíduos, os “castra” de suas capacidades de decisão. Afinal, estariam jogados ao sistema já determinado por condicionantes exploratórias de minorias que oprimem massas.

Novamente, é primordial reforçar a compreensão da perseguição a Paulo Freire, pensar, problematizar e correr atrás de modificações de um sistema injusto pode ser avaliado como uma afronta a um sistema patriarcal, branco, heterossexual, cisgêneto e extremamente opressor.

Buscamos sempre notificar e estimular essa característica relativa ao ser humano, a curiosidade. Que nos possibilita refletir para que acontecimentos não apropriados, permaneçam na história, mas exclusivamente no passado dela. E ainda em referência a curiosidade, despejamos nela a esperança de que, está peculiaridade potencialmente transformadora seja capaz de tornar o inédito algo de fato viável.

## Referências

BELLOCH, Amparo Fuster.; OLABARRIA, Gonzalez Be-goña. El modelo bio-psico-social: un marco de referencia necesario para el psicólogo clínico. **Revista Clínica e Salud**, Madri, n. 2, p. 181-190, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e

Terra, 1974

LIPPMANN, Walter. **Opinião Pública**. Rio de Janeiro, Vozes, 2008

OLIVEIRA, Amanda Farias Teski.; BARCELOS, Cristiana da Silva.; VASCONCELLOS, Rackel Peralva Menezes.; LUNA, Poliana Campos Côrtes.; NEVES, Beatriz Araujo de Rezende.; OLIVEIRA, Manoelle da Silva.; DIAS, Fabrizia Miranda de Alvarenga.; SANTOS, Fernanda Morales. Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, n. 2, p. 18718-18732, fev. 2021.

SANTOS, Geny.; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **Revista educação e humanidades**, Manaus, n. 1, p. 110-131, jan-jun, 2021.

PEREIRA, Thaís Thomé Seni Oliveira.; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos.; AUGUSTO, Maria Cecília Nobrega de Almeida. **Mental**, Barbacena, n. 17, p. 523-536, dez. 2011.

PIAGET, Jean. A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica. In: M. Piattelli-Palmarini M, (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores**. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 51.

TORNAGHI, A. Computadores, Internet e educação a distância. In: **Cultura digital e escola. Salto para o Futuro**. Ano XX boletim 10. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/200359culturadigitalescola.pdf>>. Acesso em: 04/10/2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Parte III

DIVERSIDADES,  
VULNERABILIDADES E  
INTERSECCIONALIDADES EM  
TEMPOS DE PANDEMIA

## JÁ ERA ISOLAMENTO ANTES DE SER

*Bru Segovia*<sup>1</sup>

### **Maternidade na pandemia**

É pra quem que recai o cuidado do rebenoto?  
E o trabalho doméstico, o mercado.  
No meu caso, também, o sustento,  
O pão na mesa, o arroz e feijão.  
Enquanto o pai, bem descansado,  
Ainda faz exigência de maridão.

Trancado tudo junto de mau humor,  
A convivência gasta o que ainda tinha de amor,  
Então se faz necessária a separação  
E a guarda compartilhada, solução.

---

<sup>1</sup> Meu nome é Bru, tenho 28 anos, sou autista, trans não binarie e pari Ariel. Moramos em Porto Alegre/RS. E-mail: brubruhbecker@hotmail.com

É um tanto difícil a maternidade, principalmente sem rede de apoio. Eu já vivia em isolamento social, já estava na solidão da minha própria casa, quase sem receber visitas, sem sair muito pra não quebrar a rotina de uma criança também provavelmente autista, embora esteja sendo muito difícil ter acesso à saúde pública pra buscar diagnóstico e terapia pra ele. Vou dizer que a pandemia em si me traz mais problemas por conta da falta de emprego, aumento do preço das coisas e, claro, medo generalizado e incertezas sobre o futuro, de resto não mudou muita coisa. Agora tive no TransENEM a oportunidade de voltar a estudar pra quem sabe, cursar medicina e ocupar mais lugares como autista.

Cada um no seu quadrado, mesmo assim,  
Quando surge imprevisto, sobra pra mim.

Como neurodivergente, acaba que me livrei  
De toda demanda social fora de casa.  
Arrumei meu cantinho e hiperfoquei  
Em tudo que ser principal cuidador atrasa,  
Até a individualidade que eu nem sabia que tinha  
Me lembrou que ainda posso estudar na pandemia.

# MATERNIDADE E VIDA ACADÊMICA: MEMÓRIAS, TRAJETÓRIAS E PANDEMIA

*Michelle Arype Girardi Lorenzetti<sup>1</sup>*

## **Maternidade na ciência: Breve revisão**

Para abordar o assunto maternidade no meio acadêmico, me apoiarei, inicialmente, em estudos e notícias que já abordaram o tema e, depois, apresentarei alguns aspectos de minha trajetória.

A Academia Brasileira de Ciências repercutiu, em abril de 2020, a matéria divulgada em O Globo “Mães na ciência: da pandemia ao pandemônio<sup>2</sup>” no qual, as doutoras e professoras Marcia Barbosa e Fernanda Staniscuaski relatam as suas diferentes rotinas de cientistas e a relação com a maternidade. Em meio a tantas dificuldades de viver em uma pandemia, passou-se a observar, talvez de forma mais atenta, as desigualdades existentes em nossa sociedade. E as dificuldades

<sup>1</sup> Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Música (UFRGS), Licenciada e Bacharel em música. Pós-doutoranda colaboradora da UFRGS, Porto Alegre/ RS. E-mail: michelleglorenzetti@gmail.com

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.abc.org.br/2020/04/13/maes-na-ciencia-da-pandemia-ao-pandemonio/>

enfrentadas por mulheres no meio acadêmico, entre tantas outras, também apareceram.

A desigualdade de gênero na ciência, e, mais especificamente, a maternidade na ciência brasileira, vêm sendo discutida por diversos autores (recentemente, por ALMEIDA, 2020; ARAÚJO, MANZANO, 2020, entre outros). Valentova et al (2017) pesquisaram a participação da mulher na ciência brasileira a partir de dados do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Academia Brasileira de Ciências (ABC) entre 2013 e 2014. Valentova et al (2017, p. 1, tradução nossa) afirmam: “nossos resultados mostram fortes evidências de um desequilíbrio de gênero na ciência brasileira<sup>3</sup>”.

A observação das desigualdades existentes, levou à criação de grupos de estudos, visando proposições concretas para mudar as dificuldades percebidas. Entre estes, destaco a criação do Parent in Science, grupo de cientistas mães e pais que promovem seminários e palestras discutindo sobre maternidade e carreira<sup>4</sup>.

Em 2018, outra iniciativa foi o Grupo de Trabalho “Mulheres na Ciência” na Universidade Federal Fluminense. Este grupo criou um documento para as universidades com propostas de políticas de apoio às mães. No documento se afirma que “a maternidade vivenciada pelas cientistas é um dos grandes desafios para a continuidade da carreira acadêmica”. O documento ainda aponta que um estudo americano concluiu que “a maternidade é um importante fator para explicar a diferença de mulheres em posições estáveis na carreira

---

3 No original: “Our results show strong evidence of a gender imbalance in Brazilian Science” (VALENTOVA et al., 2017, p. 1). Informações em português sobre a pesquisa podem ser encontradas em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/desequilibrio-de-genero-afeta-mulheres-cientistas-no-brasil/>>.

<sup>4</sup> Fonte: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>



científica (Freeman et al, 2009)”. (GRUPO DE TRABALHO “MULHERES NA CIÊNCIA”, 2019, p. 2).

O impacto da maternidade na carreira científica de mulheres brasileiras foi investigado pelo Parent in Science, e, em um primeiro mapeamento, verificou-se que “ocorre uma diminuição da produtividade das pesquisadoras por um período de até 4 anos (Andrade, 2018).” (GRUPO DE TRABALHO “MULHERES NA CIÊNCIA”, 2019, p. 2).

Com a pandemia da Covid-19, o impacto das desigualdades foi ainda mais forte, e os resultados de um novo estudo desenvolvido pelo Parent in Science com quase 15 mil voluntários, apontou que alguns grupos são particularmente impactados, como “é o caso das mulheres negras, independente de terem filhos ou não, e das mulheres brancas com crianças pequenas” (SOLETTI, 2020). Em recente estudo publicado, esta informação é reafirmada, a partir da pesquisa online realizada com 3345 pessoas de abril a maio de 2020 (STANISCUASKI et al, 2021). Algumas das razões apontadas pelas pesquisadoras são as questões culturais, no qual a mulher assume o papel de cuidado, algo já apontado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2020)<sup>5</sup>. Na pesquisa realizada em 2019, foi revelado que as mulheres dedicam cerca de 10 horas a mais por semana do que os homens nos afazeres domésticos e cuidados de pessoas<sup>6</sup>.

Lemos, Barbosa e Monzato (2020) também investigaram os impactos que o home office teve no conflito trabalho-família de mulheres brasileiras durante a quarentena da Covid-19. Na revisão por elas realizada, as pesquisas revelam

<sup>5</sup> Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.ufrgs.br/ciencia/pesquisa-da-ufrgs-revela-impacto-das-desigualdades-de-genero-e-raca-no-mundo-academico-durante-a-pandemia/>

que “a desigualdade na adoção do home office nas condições de pandemia reflete as desigualdades de gênero, classe e cor de pele (LEMOS, BARBOSA, MONZATO, 2020, p. 389). As autoras, a partir da entrevista com 14 mulheres que passaram a trabalhar em home office na pandemia, desvelaram que “o contexto da quarentena trouxe mais sobrecarga para as entrevistadas, posto que, além de se dedicarem ao trabalho remoto, tiveram que cuidar da casa e dos filhos, simultaneamente” (LEMOS, BARBOSA, MONZATO, 2020, p. 396).

Em maio de 2020, o movimento Parent in Science publicou uma carta na renomada revista Science. Nela, ao comentar sobre os ajustes na pandemia do trabalho remoto, é destacada a preocupação com a reversão dos avanços já feitos a respeito da desigualdade de gênero na ciência. Na carta são solicitadas políticas e ações que visem “mitigar a penalidade da maternidade”, beneficiando todos os cientistas (STANISCUASKI et al, 2020, p. 724, tradução nossa). Foi solicitada a ampliação de prazos de propostas de financiamento, relatórios e a criação de programas que considerem a realidade parental.

Em abril de 2021, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) anunciou a alteração na Plataforma Lattes que possibilita a inclusão do campo licença-maternidade para cientistas<sup>7</sup>. A licença-maternidade divulgada ajuda a “justificar” a baixa produtividade logo após a chegada dos filhos<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Fonte: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes>

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.abc.org.br/2021/05/03/na-linha-de-frente-da-luta-pela-igualdade-de-oportunidades-no-ambiente-cientifico-parent-in-science-promove-a-criacao-de-novas-politicas-de-suporte-para-maes-cientistas/>

## **A maternidade na minha vida (trajetória)**

Uma das primeiras vezes que parei para pensar mais a fundo na maternidade no meio acadêmico foi a partir do Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, organizado pelo Parent in Science. Em 2019, participei do II Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, e pude apresentar um breve relato sobre minha experiência de ser mãe e buscar a vida acadêmica (LORENZETTI, 2019). Algumas reflexões que trago aqui, ali foram apresentadas.

Iniciei o mestrado em música em março de 2013. Fui assistir a aula inaugural logo após ter descoberto que havia tido uma perda gestacional retida. Ali, pude começar a refletir sobre a dificuldade de levar os dois projetos juntos: ser pesquisadora e ser mãe. Resolvi seguir o mestrado, mesmo em meio às dificuldades físicas e psicológicas que tive nos meses seguintes.

No segundo ano, engravidei novamente e decidi finalizar a dissertação no prazo inicialmente estabelecido. Eu não era bolsista, e trabalhava com carteira assinada na época. Tive um período de licença maternidade e, dediquei-me a finalizar a escrita em meio às aprendizagens de uma “mãe de primeira viagem”. Com apoio de minha família optei em, além de finalizar o mestrado, fazer a seleção para o doutorado. A seleção ocorreu antes mesmo da defesa do mestrado, nos últimos meses de gestação.

Em janeiro de 2015 minha filha nasceu. No final de fevereiro defendi a dissertação de mestrado. Com a compreensão da banca, fizemos uma pausa nas arguições para que eu pudesse amamentar. Em março de 2015 iniciei o doutorado.

O oferecimento de disciplinas não ocorria tão facilmente, e optei em tentar cursá-las desde o início. Isto só foi possível

com o apoio de minha família para o deslocamento, com minha sogra me acompanhando em todas as aulas para que eu pudesse amamentar. O olhar compreensivo e a experiência no exterior de minha orientadora Dra. Jusamara Souza foram fundamentais para que eu pudesse ser mãe e, mesmo assim, mantivesse a produção acadêmica, inclusive organizando eventos, participando de congressos.

Eu tive um projeto aprovado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES e, de setembro de 2017 a fevereiro de 2018 realizei um estágio sanduíche na Alemanha. Apesar de não haver auxílio para a família, optei em ter meu marido e minha filha junto comigo neste momento tão importante de minha vida. Foram meses de muitos aprendizados, em que eles foram companheiros do meu sonho, apoiando-me em tudo. Para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos no exterior, meu marido assumiu frente nas tarefas domésticas e de cuidados com nossa filha. Vivendo a cultura alemã, percebi o quanto isso era algo comum por lá, pois, além da licença maternidade (Mutterschutz), há uma licença para cuidar dos filhos (Elternzeit). São concedidos três anos de licença (destes somente um ano é remunerado) que podem ser divididos entre pai e mãe da criança, sendo que há um auxílio financeiro (Elterngeld). Além disto, há uma bolsa que o governo paga para os custos com uma criança (Kindergeld). Claro que as diferenças de salários entre homens e mulheres pesam na escolha de quem tirará a licença, mas é um passo dado para a distribuição dos papéis de cuidado.

Em março de 2019, exatos seis anos após minha primeira aula de mestrado, defendi a tese de doutorado. A banca tratou minha tese como “mais uma filha em desenvolvimento”. A minha formação como pesquisadora foi acontecendo junto com minha aprendizagem sobre ser mãe. E foi com a rede de apoio de minha família, com colegas e o Grupo de Pesquisa

Educação Musical e Cotidiano que consegui viver ótimos momentos e, ainda, oferecer para minha filha oportunidades de socialização musical, visto que ela participou de muitos seminários, cursos e confraternizações.

## **A minha vivência na pandemia**

No início da pandemia da Covid-19 no Brasil, em 2020, eu estava estudando para concursos, visto que já havia concluído o doutorado e estava cumprindo os dois anos de interstício por ter sido professora substituta no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre.

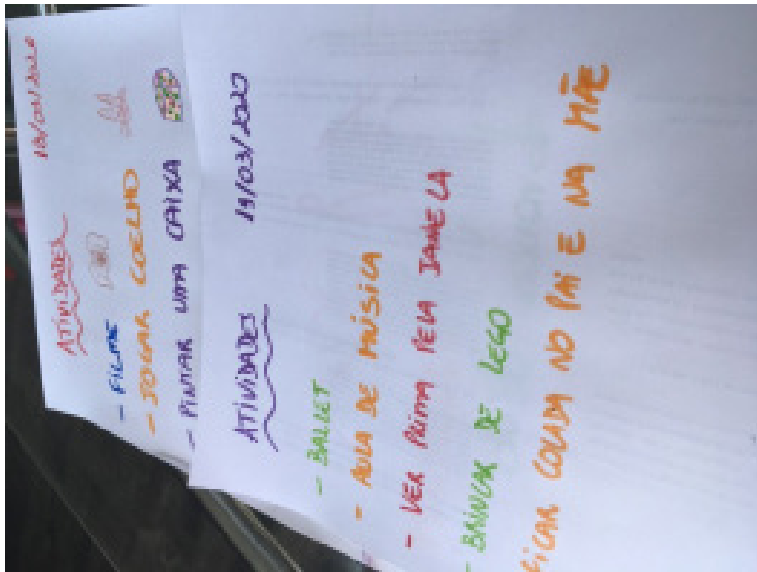
Logo nos primeiros casos em minha cidade, eu e minha família entramos em isolamento, por ter tido contato com um caso confirmado. Eu estava tentando acompanhar as informações internacionais, e, assim fui tentando me preparar para os longos meses que viriam pela frente. Minha filha, que estava no último ano da Educação Infantil, logo viu-se sem amigos para brincar, sem a rotina escolar que ela tanto gostava.

Eu e meu marido nos readaptamos profissionalmente e, nos vimos em um novo desafio: reorganizar nossa rotina de cuidados com nossa filha. E a criatividade precisou ser grande para uma menina de cinco anos muito ativa. Passamos a anotar ideias de atividades diárias nas quais ela participava da escolha.

E, aos poucos fomos tentando criar ideias de rotinas. Não escapamos de paredes pintadas, roupas sujas, brinquedos espalhados pela casa.

As tentativas de aulas online foram péssimas inicialmente. Mesmo com a proposta inicial da escola de somente trinta minutos, minha filha não gostava de interagir e o momento

Figura 1. Atividades na quarentena.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2020.

era sempre tenso. Ela queria poder correr com os amigos no pátio, abraçar, brincar junto. Mesmo assim, tentávamos manter o contato com a escola. Mesmo longe, ela sabia que podia contar com a professora, que a escola estava preocupada com ela. E assim, ela mantinha o vínculo afetivo também com outras pessoas.

Eu segui dando aulas, porém, de forma online. Segui tentando não deixar de sonhar com tudo o que eu havia construído até o momento em minha vida acadêmica. Sabia que a maternidade estava me exigindo um pouco mais neste momento. Eu precisava ver minha filha bem, apesar de tudo o que estávamos vivendo. Porém, eu optei em não desistir de meus sonhos também. Segui participando de congressos online, submetendo artigos, mantendo as leituras em dia. Sempre animada? Não! Muitos dias me senti triste, sem perspectiva,

mas ter um projeto a longo prazo, ter minha família perto, ter pessoas que se preocupavam comigo para conversar, me dava novo ânimo.

Em maio de 2021 tive meu processo de pós-doutorado aprovado e iniciei como colaboradora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A vida acadêmica, apesar das dificuldades, sempre me encantou. Optei em pesquisar, em seguir investindo tempo naquilo que me realiza.

## **Considerações finais**

Com este texto, de forma alguma pretendi romantizar a maternidade, mas sim, a partir de todos os apoios que tive, poder auxiliar na reflexão sobre a importância de estruturas institucionais e políticas públicas que favoreçam a participação efetiva de mães. Poder seguir pesquisando foi possível por diversos fatores, dos quais destaco: uma rede de apoio consistente, compreensão da maternidade e das escolhas que fizemos como família, orientadora compreensiva, inserção em um grupo de pesquisa.

Ao me sentar para escrever este texto, me deparei mais uma vez com os desafios da maternidade e vida acadêmica. As ideias iniciais surgiram enquanto eu preparava o almoço e organizava tudo para a aula online de minha filha. Tentei escrever e não consegui seguir. As descontinuidades de escrita ao som de “mããããã” passaram a ser minhas companhias e readaptei minha forma de escrita. Anoto tudo no celular, como um diário de campo desde que li Mills (2009) no início do mestrado. A sistematização da escrita, de tópicos me ajuda a não perder os insights. Além disso, a prática de estar sempre escrevendo minimiza o medo da folha branca em minha frente, pois sempre tenho algo escrito que pode alimentar as primeiras frases. Como trazido por uma mãe e pesquisado-

ra no livro ‘Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans)formadora’,

O registro é a ferramenta-chave para um pesquisador para contribuir com a sanidade mental em tempos difíceis, e é também a alegria e a memória dos filhos, pois quando os pais não estiverem mais aqui, ou não lembrarem de fatos de sua infância que a memória não recorda sozinha, poderão contar com preciosos registros (BONA, 2021, p. 103).

Em um segundo momento, sentei-me para escrever e, ao fundo sonoro do desenho animado, lembrei que a roupa lavada estava ainda na máquina. Nisto escutei: “deixa comigo, tu precisas acabar de escrever”. Era meu marido. Mais uma vez percebi a importância de respeitarmos nossos momentos de vida e do quanto os meus projetos não são só meus, e, por serem nossos, a percepção da divisão das tarefas é algo mais tranquilo.

Em um terceiro momento, acordei mais cedo para conseguir dedicar um tempo maior para a escrita, enquanto minha filha ainda dormia e tudo estava silencioso. Não demorou muito e ela acordou e logo pediu ajuda para fazer o café. Meu marido já estava em uma reunião, e, mais uma vez a escrita foi interrompida.

Depois de muitas tentativas, finalizei a escrita após um domingo de dia das mães. Muitos dias são assim, cheios de interrupções, tenho dificuldade em manter a atenção em qualquer leitura, escrita e isto piorou muito na pandemia. Porém, os dias também são regados de beijos e abraços. Pude adaptar minha rotina, seguir os sonhos e sou feliz por isto. Minha felicidade não me faz viver em meu mundo só, pois sei que muitas mulheres não podem viver seus sonhos. E desejo que este texto gere novas reflexões e ações.



## Referências

ALMEIDA, Camila Infanger. **Maternidade e academia: políticas de inclusão de gênero na academia.** Dissertação (Mestrado em Administração - Gestão Internacional) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2020.

ARAÚJO, Lígia Mara Boin Menossi de; MANZANO, Luciana Carmona Garcia. Identidades e (não)lugares da maternidade na ciência: discursos e contra-discursos nas mídias contemporâneas. **Estudos Linguísticos.** v. 49, n. 3, p. 1185 - 1199, dez, 2020.

BONA, Aline Silva de. Diário da quarentena: tempo em família e de muita produção. In: WIRTH, Ioli Gewehr; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila; PRESTES, Liliane Madruga. Diálogos insurgentes durante a pandemia: vozes para uma educação (trans)formadora. [recurso eletrônico]. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2021.

GRUPO DE TRABALHO “MULHERES NA CIÊNCIA”. **Propostas de políticas de apoio à maternidade na Universidade.** Universidade Federal Fluminense. Out. 2019.

LEMOS, Ana Heloísa da Costa; BARBOSA, Alane de Oliveira; MONZATO, Priscila Pinheiro. Mulheres em home office durante a pandemia da Covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas,** vol. 60, n. 6, 2020, Novembro-Dezembro, pp. 388-399. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/82912/78863>>. Acesso em 06.mai.2021.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. Aprendendo a ser mãe e pesquisadora: relato de experiência de formação musical na pós-graduação. In: II Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência. **Anais...** Porto Alegre, 2019.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e**

**outros ensaios.** Traduzido por: Maria Luiza X. De A. Borges. Revisão técnica: Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

SOLETTI, Rossana. Entrevista em “Pesquisa da UFRGS revela impacto das desigualdades de gênero e raça no mundo acadêmico durante a pandemia”. **UFRS Ciência.** Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/ciencia/pesquisa-da-ufrgs-revela-impacto-das-desigualdades-de-genero-e-raca-no-mundo-academico-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 03.mai.2021.

STANISCUASKI, Fernanda et al. Gender, Race and Parenthood Impact Academic Productivity During the COVID-19 Pandemic: From Survey to Action. **Frontiers in Psychology.** v. 12. mai, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.663252/full#S10>> Acesso em: 13.mai.2021.

STANISCUASKI, Fernanda et al. Parent in Science Movement. Impact of COVID-19 on academic mothers. **Science.** v. 368, p. 724, 2020.

VALENTOVA, Jaroslava; et. al. Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science. **PeerJ.** Dez. 2017. Disponível em: <<https://peerj.com/articles/4000.pdf>>. Acesso em 05.mai.2021.

## CORONAVÍRUS E A CRISE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES

*Sabrina Chapuis de Andrade<sup>1</sup>*

O coronavírus, também conhecido por COVID-19, é uma doença infecciosa, causada pelo SARS- CoV-2, sigla que deriva do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2. Pertencente a uma grande família de vírus, os coronavírus podem causar doenças que desencadeiam sintomas que podem ser parecidos como de um resfriado comum, sem sinais de gravidade, por exemplo, até casos mais complexos, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV).

Os primeiros casos de coronavírus foram registrados na China, em Wuhan, província de Hubei, no final do ano de 2019. Com fácil e rápida transmissão, essa doença cruzou fronteiras, e disseminou-se por diversos países.

Logo no início do ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu que estávamos diante de uma pandemia do coronavírus; ou seja, o mundo todo estava sob a ameaça dessa doença. Por ser uma enfermidade potencialmente grave e por ainda não possuir um tratamento específi-

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Medicina e Ciências da Saúde, Graduada em Enfermagem. Professora da área da Saúde Coletiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: [sabrina.chapuis@alvorada.ifrs.edu.br](mailto:sabrina.chapuis@alvorada.ifrs.edu.br)

co, a pandemia do coronavírus exigiu adaptações e mudanças drásticas nas formas como nos organizamos enquanto sociedade. Isolamento social, fechamento do comércio e de escolas, bem como interrupção de todos serviços e setores considerados não essenciais foram algumas das medidas impostas para controle da transmissão dessa doença.

Contudo, a pandemia do coronavírus traz consigo outras tantas crises que há tempos assolam nosso país, tanto no âmbito da saúde, quanto em relação a questões sociais. Um problema bastante comum no Brasil continua presente em nosso dia a dia: a violência doméstica contra as mulheres. Inclusive, dados apontam para aumento do número desses casos durante a pandemia. A Organização das Nações Unidas (ONU) ressalta que o mundo está enfrentando não apenas uma pandemia do coronavírus, mas também uma pandemia de violência doméstica contra as mulheres (ONU MULHERES, 2020). Além disso, é importante considerar que as doenças, em especial durante pandemias, afetam mulheres e homens de formas diferentes (UNFPA, 2020), acentuando as desigualdades já existentes entre os gêneros (HALL et al., 2020).

De acordo com a legislação brasileira, Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher é definida como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Desde então, a violência doméstica e familiar contra a mulher passou a ser considerada crime. Destaca-se que a violência pode ocorrer não somente em lugares públicos, mas também privados, como no âmbito da família, definido como violência doméstica. Além disso, pode ser praticada por familiares, companheiros, colegas de trabalho ou até mesmo por pessoas desconhecidas da vítima. Sendo que, a maior prevalência de violência contra a mulher está relacionada à agressão praticada por companheiros, do sexo masculino, no contexto doméstico.

## **Panorama da violência doméstica contra mulheres no Brasil**

Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) apontam que no ano de 2017 foram registrados 209.580 processos de violência física contra mulheres. Em 2015, 18% das mulheres entrevistadas pelo Instituto DataSenado referiram histórico de violência doméstica (SENADO FEDERAL, 2016). No ano de 2018, entre os meses de janeiro e novembro, foram noticiados mais de quatorze mil casos de violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil (BRASIL, 2020). Importante lembrar que os indicadores de violência contra a mulher, em especial a violência doméstica, deparam-se com muitos entraves e dificuldades, dentre eles, a subnotificação. Isso dificulta um diagnóstico mais preciso desse grande problema social, bem como a instituição de medidas mais efetivas para a condução de casos já instaurados e a prevenção da ocorrência de novos casos de violência contra as mulheres. Frente a deficiência desses dados, tem se utilizado como parâmetro para entendimento do fenômeno da violência contra as mulheres indicadores relativos ao feminicídio.

O feminicídio, definido pela Lei número 13.104, de 2015, é o homicídio contra a mulher por razões da condição do gênero feminino (BRASIL, 2015). Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública apontam que 1.206 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil no ano de 2018, sendo que, desse total, 89% foram mortas por companheiros ou ex-companheiros (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). Corroborando esses dados, o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) informa que durante o ano de 2018, dentre as mulheres mortas por violência no Brasil, mais de 30% sofreram agressão dentro de sua própria casa, no ambiente familiar (BRASIL, 2018). Para que tenhamos um

parâmetro de comparação, nesse mesmo ano, houve o registro de 11% de homens mortos em casa. Ou seja, identifica-se que sob a ótica do gênero, as mulheres são mais suscetíveis à violência doméstica.

Destaca-se que a violência contra a mulher não escolhe cultura, cor da pele, grupo étnico e religioso, classe social ou escolaridade (OPAS, 2021; CURIA et al, 2020). A violência doméstica está presente em todos os países e culturas – em maiores ou menores porcentagens –, sendo profundamente agravada pela pandemia do coronavírus, conforme identificamos nos dados apresentados a seguir.

## **Violência doméstica contra mulheres no contexto da pandemia do coronavírus**

Durante a pandemia do coronavírus, estima-se que houve um aumento nos casos de violência doméstica contra mulheres. Não só no Brasil, mas também em diversos países do mundo, pesquisas revelam dados muito preocupantes sobre essa temática.

A China, país onde foram identificados os primeiros casos da doença da COVID-19, foi também um dos primeiros a registrar aumento de denúncias de casos de violência contra mulheres. De acordo com dados publicados, no início do ano de 2020, triplicaram o número de ocorrências de mulheres que sofreram violência em sua própria casa (VIOLÊNCIA..., 2020a).

Assim como o coronavírus se espalhou pelo mundo, outros países também registraram aumento desse tipo de violência. Nos Estados Unidos e no Reino Unido aumentou significativamente os casos de violência doméstica contra as mulheres, desde o início da pandemia do coronavírus (ONU,

2020). Na França, ainda na primeira semana da quarentena, houve um aumento de mais de 30% nos registros de violência doméstica contra mulheres e foram notificados dois casos de feminicídio (FRANÇA..., 2020). Também na África do Sul, no primeiro mês de confinamento, as denúncias de casos de violência doméstica aumentaram entorno de 30% (VIOLÊNCIA..., 2020b).

Aqui no Brasil, os dados apontam que a violência doméstica contra as mulheres também aumentou significativamente durante a pandemia do coronavírus. Logo no início do isolamento social, o estado do Rio de Janeiro registrou aumento de 50% dos casos de violência doméstica (MAZZI, 2020). Análises realizadas durante os meses de março e abril do ano de 2020, apontam que os casos de feminicídio cresceram mais de 20% no Brasil, comparado ao ano de 2019 (ONU, 2020).

Todavia, esbarramos, mais uma vez, na dificuldade dos registros e notificações desses tipos de violência. Nesse período de pandemia, identifica-se diminuição de denúncias e ocorrências relativas à violência contra mulheres em nosso país. Em Santa Catarina, por exemplo, analisando dados da primeira semana de isolamento social, identifica-se queda de 65% em denúncias desse tipo no estado (BATTISTELLA, 2020). Por outro lado, os casos de feminicídios seguem com taxas cada vez mais altas em todo o país. Ou seja, as mulheres estão mais suscetíveis à violência em decorrência da crise sanitária de saúde provocada pelo coronavírus, mas elas também estão enfrentando mais entraves para poder registrar acusação contra a agressão (ONU, 2020).

Corroborando esses dados, recentemente, pesquisadores apontaram que no contexto da pandemia do coronavírus, existe uma grande dificuldade das mulheres buscarem ajuda em relação à violência sofrida por companheiro no ambiente

doméstico (EVANS et al, 2020). Dessa forma, identifica-se que as mulheres não estão conseguindo denunciar casos de agressão e, portanto, medidas protetivas não estão sendo instauradas para resguardar a vida dessas mulheres. Como consequência, mais mulheres são mortas vítimas de violência dentro de sua própria casa.

## **Fatores que contribuem para aumento violência**

O ambiente doméstico deveria ser espaço de convivência familiar harmoniosa. Contudo, sabe-se que é justamente dentro de sua própria casa que a violência contra a mulher encontra espaço mais “privilegiado” (SOUTO et al, 2017). Na pandemia do coronavírus, esse problema se agravou ainda mais.

Desde os primórdios, os seres humanos enfrentam dificuldades para manter relações com outras pessoas. Seja nas relações de trabalho, na vizinhança e até mesmo na própria família, os conflitos são, muitas vezes, inevitáveis. Existe, inclusive, um ditado popular que diz “em briga de marido e mulher não se deve meter a colher”, o qual induz as pessoas a não se envolver em conflitos conjugais de outros casais. Contudo, quando existe algum tipo de agressão, seja física ou psicológica, é sim dever de quem presencia denunciar. Afinal, atitudes simples, como conversar e oferecer apoio à vítima, bem como acionar os órgãos competentes para denunciar a violência podem impedir que mais uma mulher perca a vida e vire estatística de feminicídio em nosso país. Além de que, durante a pandemia do coronavírus, mais do que nunca, se faz necessário a mobilização e o apoio da sociedade como um todo para identificar casos de violência doméstica.

Com a instituição da quarentena, as mulheres vítimas de agressão doméstica estão tendo que enfrentar ainda mais obstáculos para sair de situações de violência. A relação das víti-



mas com a rede de apoio, como a família, amigas, colegas de trabalho e de aula também ficaram prejudicados. Menos pessoas estão circulando nas ruas, diminuiu o contato até mesmo entre vizinhos e pessoas que moram próximo. Somado a isso, espaços que poderiam servir como refúgio para as vítimas, como por exemplo, igrejas e instituições sociais, estão de portas fechadas o que diminui as possibilidades de identificar e poder enfrentar o grave problema da violência doméstica contra as mulheres.

Outros locais importantes para acolhimento a vítimas são os serviços de saúde. Apesar dessas instituições estarem abertas, em funcionamento, muitos serviços concentraram os atendimentos para casos de COVID-19. Ou seja, mesmo as unidades de saúde, as quais devem estar preparadas para acolher vítimas de qualquer tipo de violência, apresentam, nesse momento, entraves para receber essas pessoas. Nesse sentido, impõe-se mais dificuldades para o atendimento desses casos e acaba por favorecer a manutenção e até mesmo o aumento da violência, tanto para mulheres que já estavam expostas a agressões, quanto para novos casos que possam ocorrer durante a pandemia do coronavírus.

O isolamento social também suscitou mudanças dentro da lógica de funcionamento das famílias. Como uma avalanche, novas formas de viver foram rapidamente impostas em nossa sociedade. Aulas pela internet e trabalho remoto instauraram aumento do convívio no ambiente domiciliar. Inevitavelmente, diante desse cenário de tantas mudanças e incertezas, as relações foram tensionadas, acarretando num maior desgaste familiar. Com mais pessoas dentro de casa e por ficarem mais tempo juntos aumentou, também, a demanda do trabalho das mulheres em relação aos cuidados domésticos, das crianças, dos idosos e de pessoas enfermas, dificultando a vida das mulheres e contribuindo para tensionar ainda mais as relações familiares.

Somado a isso, temos os impactos econômicos que a pandemia tem acarretado. Com o fechamento do comércio, interrupção de serviços e a necessidade de isolamento social, muitas pessoas perderam o emprego e mesmo as que trabalhavam de forma autônoma, deixaram de ter renda. Por outro lado, os preços dos alimentos e de itens essenciais como o gás de cozinha, por exemplo, aumentam cada vez mais. Essas questões são importantes ao considerar a violência doméstica, uma vez que podem ser mais um fator que contribui para reforçar a necessidade da mulher ser submissa ao homem, ainda que este seja um agressor.

Importante destacar também o fator cultural na questão da violência doméstica. A agressão contra as mulheres pode estar relacionada a uma forma de afirmação do poder masculino. Historicamente, comportamentos violentos são associados ao gênero masculino. Uso de drogas ilícitas, abuso de álcool, porte de armas de fogo são elementos que se fazem presente na constituição da masculinidade em nossa sociedade. Frente a situações que o homem sente-se ameaçado, desestabilizado, como no momento que vivemos, onde se faz presente a diminuição e até ausência total de renda, a violência contra as mulheres pode ser um mecanismo para que o homem sinta-se no comando da família (VIEIRA et al, 2020). Além disso, muitas crianças cresceram em lares onde a violência se fez presente, principalmente desenvolvida por figuras masculinas, servindo então de modelo, um comportamento a ser perpetuado.

## **Identificando a violência doméstica**

É de suma importância que as mulheres estejam atentas aos sinais de violência; isto é, perceber comportamentos que muitas vezes podem ser considerados normais, mas que na verdade são precursores de agressões, seja física e/ou psico-

lógica. Todavia, é importante considerar que a violência pode estar presente como uma forma de comunicação e de relação interpessoal de homens e mulheres (MINAYO, 2006). Assim, identificar a violência, é um grande desafio. Muitas vezes, as mulheres não procuram ajuda, pois entendem que aquele contexto de agressões é normal, faz parte do seu dia a dia, de suas vidas. Ou, ainda, a mulher acredita que suas lesões e problemas não são importantes. Além disso, deve-se considerar que nossa cultura, por anos, estigmatizou a temática da violência. Com isso, muitas pessoas sentem-se envergonhadas, humilhadas, têm medo de procurarem ajuda e serem culpabilizadas pela violência que sofrem.

Dessa forma, é fundamental orientar as mulheres sobre seus direitos, bem como darmos visibilidade às agressões que podem não ser percebidas como violência. Uma característica bastante comum, por exemplo, é o comportamento controlador do agressor. Agir como “proprietário” da vítima, limitar suas decisões, invadir a privacidade eletrônica (celular e computador), seguir e vigiar seus passos são algumas atitudes que devem deixar as mulheres em alerta. Além disso, o agressor pode desencorajar que a vítima trabalhe e/ou estude e critica amigos e familiares para impedir contato da mulher com outras pessoas. Importante ressaltar que o agressor justifica todos esses comportamentos inadequados (e inaceitáveis) como zelo, carinho e proteção.

Outro fator importante a ser considerado como alerta para casos de violência são as agressões verbais. Frequentemente, a violência física é precedida por abuso verbal. A vítima tem sua opinião desrespeitada. Grosserias, palavras depreciativas e cruéis são comuns em casos de violência, principalmente no contexto doméstico. Além disso, o agressor comumente tenta depreciar a vítima, fazer com que ela sinta-se impotente e incapaz de denunciar as agressões.

Por outro lado, o envolvimento amoroso intenso muito rapidamente e a sensibilidade excessiva do agressor também devem ser motivo de cautela em um relacionamento. Quando logo no início do relacionamento é tudo muito intenso, o agressor verbaliza que nunca se envolveu daquela forma antes e diz que se a mulher o deixar será o fim de sua vida. Também é comum demonstrações de comportamentos de hipersensibilidade; isto é, o agressor sente-se facilmente ofendido, fazendo com que a vítima sintasse culpada por aquela situação. Ou, ainda, o agressor exige que a mulher seja “perfeita”, não aceita características que considera como “defeitos”. Idealiza que a vítima seja como a sua mãe, mas também é necessário ser sua amante, amiga e esposa. Exige disponibilidade sexual mesmo contra a vontade da companheira, dentre outros comportamentos que provocam mal estar e constrangimento para a mulher.

É importante divulgar e saber identificar os primeiros sinais de violência, pois assim podemos evitar o agravamento das agressões. Além de que, é fundamental ressaltar que embora a violência doméstica englobe uma série de fatores, as agressões que ocorrem no contexto conjugal seguem um “padrão” cíclico (WALKER, 1979). Tudo começa com o aumento da tensão. Insultos, conflitos e ameaças estão presentes na relação. De forma geral, é a agressão psicológica. Posteriormente, ocorre o ato de violência em si. A vítima é agredida fisicamente.

Depois, ocorre o arrependimento do agressor. Ele promete mudar, oferece presentes e demonstra carinho com a vítima. Nessa situação, a mulher sente-se responsável pela relação e pelas atitudes do companheiro, contribuindo para alimentar a relação de dependência entre vítima e agressor. Sentimento de culpa, constrangimento e medo são comuns nessa fase, seguidos de aumento da tensão na relação e, conseqüentemente, de

novas agressões, reiniciando o ciclo da violência. Destaca-se que isso pode levar a outros tipos de violência, bem como ao feminicídio.

## **O que fazer em casos de violência doméstica**

Ao identificar os primeiros sinais de violência doméstica, é importante procurar ajuda e não ter medo e/ou vergonha dessa situação. A vítima deve ser encorajada a conversar com pessoas de sua confiança, sejam familiares, amigos ou profissionais de saúde, segurança ou assistência social. Para isso, é importante orientar em relação a saber o contato da unidade de saúde mais próxima de casa, bem como dos serviços de proteção à mulher da cidade. Além de que, na atual situação que vivemos, com a pandemia do coronavírus, diversos locais estão com restrições de atendimentos presenciais. Então, uma alternativa é fazer contato por telefone, e-mail, ou mensagem para evitar o deslocamento. Porém, situações de violência familiar caracterizam atendimento essencial. Independente da crise sanitária que possa ter sido instaurada devido ao coronavírus, a vítima deve procurar ajuda o mais rápido possível. Caso não seja possível ir até uma delegacia de polícia, por exemplo, deve-se orientar ir até uma farmácia, supermercado ou estabelecimento mais próximo e solicitar ajuda.

Publicizar atitudes mais seguras a serem tomadas durante momentos de violência também se faz necessário para evitar tragédias maiores. Orienta-se que previamente já se pense em um plano de ação para agir nessas situações. Se a agressão for inevitável, dar preferência para abrigar-se em um canto próximo a uma parede, agachar-se no chão, proteger a cabeça com as mãos e os dedos entrelaçados. Evitar locais onde tenha armas guardadas, bem como a cozinha, onde há facas. O banheiro também deve ser evitado, tendo em vista o risco

de lesão ao cair próximo ao vaso sanitário, espelho, vidros e demais objetos cortantes. Se tiver crianças no local, evitar ir para perto delas, pois elas também podem ser agredidas. Além disso, é importante instruir as crianças para afastar-se do local da agressão, bem como solicitar ajuda sempre que possível.

## **Direitos das vítimas de violência doméstica**

Tão importante quanto orientar as mulheres em relação a medidas de prevenção da violência doméstica é, também, orientar onde buscar ajuda para não encarar sozinha este problema. Ainda hoje, muitas mulheres não sabem onde e como procurar ajuda para enfrentar essas situações.

Denúncias de violência doméstica podem ser realizadas em qualquer delegacia, onde será registrado boletim de ocorrência. Também é possível ligar de forma anônima e gratuita, de qualquer parte do Brasil, para o número 180, telefone da Central de Atendimento à Mulher, um serviço da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Se for necessário, é concedido transporte para a vítima e também para seus filhos e/ou dependentes para local seguro, distante do agressor.

Importante ressaltar que, se houver ferimentos, é necessário ir para um serviço de saúde, seja hospital ou unidade de saúde mais próxima do local onde a vítima está. O atendimento, universal e gratuito, é garantido por lei (BRASIL, 2006). Além de que, os profissionais são treinados para oferecer assistência acolhedora e humanizada, bem como demonstrar empatia, respeito e confidencialidade nos atendimentos.

Em relação à justiça, é assegurada a proteção da vítima de violência, no âmbito criminal, cível e também na área de família, onde se garante o divórcio, a guarda dos filhos, pensão alimentícia e a partilha dos bens. Além disso, medidas protetivas de urgência podem ser instauradas, como o distancia-

mento do agressor, inclusive com afastamento do lar onde a vítima mora, por exemplo. Em caso de descumprimento dessas medidas, o agressor pode ser preso, ainda que de forma preventiva.

Destaca-se que é fundamental que a mulher saiba como se proteger e possa denunciar crimes de violência doméstica. É nosso dever mostrar para a sociedade que a violência contra a mulher é inadmissível, deve ser combatida, bem como rigorosamente punida. Dessa forma, demonstraremos que não há mais espaço para o silenciamento da violência doméstica contra as mulheres em nosso país.

## **Considerações finais**

A pandemia do coronavírus suscitou diversas mudanças em nossa vida. Contudo, a violência doméstica segue sendo uma grande ameaça para a saúde e até mesmo à vida das mulheres. Em diversos países identifica-se aumento nos índices de violência contra as mulheres nesse cenário pandêmico imposto pelo coronavírus. No contexto brasileiro, não foi diferente. Nosso país já possuía taxas alarmantes de violência doméstica contra mulheres, mas durante a pandemia identifica-se alterações ainda mais significativas nesses indicadores.

Apesar de no Brasil termos leis que definem violência doméstica como crime, existem ainda diversas dificuldades a serem enfrentadas em relação a políticas públicas efetivas para a proteção das mulheres. Frente a atual crise sanitária do coronavírus, onde as mulheres são obrigadas a permanecerem em casa com seus agressores, além de encontrarem ainda mais barreiras no acesso às redes e aos programas de proteção, bem como aos canais de denúncia, é necessária adoção de novas estratégias para enfrentamento da violência doméstica, bem como reforço a programas e ações já existentes.

É imprescindível, por exemplo, fortalecer instituições que trabalham com questões relativas à saúde e proteção de mulheres, oportunizar atendimento resolutivo e de qualidade para as vítimas, bem como proteção a seus familiares, além da punição exemplar dos agressores, a fim de coibir novos casos de violência, acabar com a impunidade e fazer justiça. Somado a isso, é fundamental intensificar os esforços para a prevenção da violência, especialmente no âmbito domiciliar. Em outras palavras, muitos esforços precisam ser mobilizados para garantir que as mulheres não sofram agressões, bem como as vítimas de violência possam receber apoio e atendimento adequado nesse cenário conturbado que vivemos com a pandemia do coronavírus.

## Referências

BATTISTELLA, C. Denúncias de violência doméstica caem 65% em SC em quarentena do coronavírus; polícia redobra atenção. **NSC Total**, 25 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nscototal.com.br/noticias/denuncias-de-violencia-domestica-caem-65-em-sc-em-quarentena-do-coronavirus-policia>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei N° 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Lei N° 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei n° 2.848 e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso



em: 02 maio 2021.

BRASIL. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. **Enfrentando a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília, DF, 2020.

CURIA, B. G. et al. Produções Científicas Brasileiras em Psicologia sobre Violência contra Mulher por Parceiro Íntimo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, maio 2020.

EVANS, M. L.; LINDAUER, M.; FARRELL ME. A Pandemic within a Pandemic — Intimate Partner Violence during Covid-19. **The New England Journal of Medicine**, dez. 2020.

FRANÇA colocará vítimas de violência doméstica em hotéis após salto em números de casos. **G1**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/03/30/franca-colocara-vitimas-de-violencia-domestica-em-hoteis-apos-salto-em-numeros-de-casos.ghtml>. Acesso em: 29 br. 2021.

FORÚM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019**. 2019. Disponível em: [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 11 mar. 2020.

HALL, K. S. et al. Centring sexual and reproductive health and justice in the global COVID-19 response. **The Lancet**, 395, 10231, 1175-1177, 2020.

MAZZI, C. Violência doméstica dispara na quarentena: como reconhecer, proteger e denunciar. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 maio 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/violencia-domestica-dispara-na-quarentena-como-reconhecer-protoger-denunciar-24405355>. Acesso em: 2 maio 2021.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES

BRASIL (ONU MULHERES). **Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta**. Brasília: ONU Mulheres, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES BRASIL (ONU). **Violence against women during COVID-19**. Genebra: WHO, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Devastadoramente generalizada: 1 em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência**. Genebra: OPAS, 2021.

SENADO FEDERAL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência, 2016.

SOUTO, R. M. C. V. et al. Epidemiological profile of care for violence in public urgency and emergency services in Brazilian Capital, Viva 2014. **Ciência e Saúde Coletiva**, 22, 9, 2811- 23, 2017.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Resumo técnico COVID-19**. Nova York: UNFPA, 2020.

VIEIRA, PR; GARCIA LP; MACIEL ELN. The increase in domestic violence during the social isolation: what does it reveals? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, n. 23, 2020.

VIOLÊNCIA contra a mulher aumentou durante a quarentena da Covid-19 na China. **Agência Patrícia Galvão**, 14 mar. 2020a. Disponível em: [https://](https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencia-domestica/violencia-contra-a-mulher-aumentou-durante-quarentena-da-covid-19-na-china)

[agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencia-domestica/violencia-contra-a-mulher-aumentou-durante-quarentena-da-covid-19-na-china](https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencia-domestica/violencia-contra-a-mulher-aumentou-durante-quarentena-da-covid-19-na-china). Acesso em: 29 abr. 2021.

VIOLÊNCIA machista, a outra epidemia na África do Sul. **UOL/Universa via AFP**, 29 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/afp/2020/04/29/>

violencia-machista-a-outra-epidemia-na-africa-do-sul.htm.  
Acesso em: 2 maio 2021.

WALKER, Lenore. **The battered woman**. New York: Harper and How, 1979.

# EDUCAR SOBRE O PRECIPÍCIO: ANGÚSTIA, DESIGUALDADE E NOVAS ROTINAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PANDÊMICO

*Alef de Oliveira Lima<sup>1</sup>*

O presente artigo abre-se para uma reflexão etnográfica a respeito dos aspectos de desigualdade, angústia e aprendizagem, pelos quais os/as alunos do Coletivo pela Educação Popular TransEnem de Porto Alegre passaram no contexto pandêmico causado pela emergência sanitária global e nacional da COVID-19<sup>2</sup>. O texto parte das minhas observações enquanto etnógrafo do Coletivo e também da minha experiência como

<sup>1</sup> Doutorando e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: aleflimaufgrs@gmail.com.

<sup>2</sup> O Ministério da Saúde do Brasil define assim dessa forma a COVID-19, relembrando o histórico do seu vírus causador que data ainda da década de 1960: Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (nCoV-2019) foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Os primeiros coronavírus humanos foram identificados em meados da década de 1960. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus. Os coronavírus mais comuns que infectam humanos são o alpha coronavírus 229E e NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 20 de março de 2021.

mais um professor voluntário da disciplina de sociologia. De maneira breve, constituo os traços marcantes do experimento angustiante do distanciamento social para as Pessoas Trans e Travestis, caracterizando a singularidade do marcador da transgeneridade frente às dúvidas, medos e ansiedades causadas pela pandemia. Sigo englobando a dimensão pedagógica do Ensino à Distância promovido pela primeira vez no TransEnem e ressalto as consequências das assimetrias sociais no acesso a uma infraestrutura tecnológica que vai dos smartphones até o uso das plataformas virtuais para a composição de aulas, rodas de conversa e outros intentos educativos.

Nesse ponto, me utilizo das abordagens da antropologia da educação e da aprendizagem para apontar o surgimento de novas rotinas aprendizagem por parte do alunado e suas repercussões, tanto por sentirem dificuldades extras não-manifestadas nas aulas convencionais, quanto, por demandarem foco, concentração e resistência cognitiva aos seus ambientes familiares que os/as discentes estão inseridas/as. Demonstrando aos leitores e leitoras um atravessamento entre angústia, desigualdade e aprendizagem que sugere um potencial sofrimento psíquico e social, aliado a formas estereotipadas de se lidar com a transgeneridade. Assim, é preciso debater por quais efeitos a pandemia gerou um recrudescimento das assimetrias sociais e cognitivas em diferentes agrupamentos sociais, já vulnerabilizados em relação às suas histórias de vida e resistência. Logo, o ato de ensinar em condições adversas como as descritas, ganham um significado particular e diz sobre a possibilidade de produzir faíscas de acolhimento ao invés de enrijecimento didático ou reclamações, legítimas, mais vazias.

## A angústia de todos os lados

A primeira ilusão que a pandemia da COVID-19 desmontou foi o vago sentido indestrutibilidade do projeto civilizacional do Ocidente. Na modernidade – incluindo o escopo do renascimento até a ascensão da era tecnológica atual – o Ocidente na figura dos euro-americanos como prefere descrever a antropóloga britânica Marilyn Strathern (2010), persistiu na ideia de que sua cultura era não apenas a base de um campo inesgotável de progresso social e científico, mas também, significaria um parâmetro relacional pela qual a mediação entre natureza e humanidades estariam vinculadas assimetricamente (SEVCENKO, 2001). As ideias não eram tão modernas, conforme se pode aprofundar uma análise do escopo das crenças judaico-cristã e seu especismo<sup>3</sup> de origem que dão a modernidade Ocidental suas características imediatas.

A COVID-19 significou um despertar da natureza cujos reflexos mais evidentes foram a necessária revisão da relação homem e natureza, tendo em vista não somente a devastação ambiental provocada com avanço do capitalismo na vida selvagem ou questionando qualquer hábito alimentar de um povo, em específico. E sim, a noção inadequada de que os seres humanos estariam no avesso/por fora da natureza – isto é, sua cultura rivalizaria com o mundo natural e suas forças irascíveis. O Coronavírus, agente causador da COVID-19 desenvolveu uma provação de angústia as mais diversas (ricas ou pobres) nações de mundo. Nesse aspecto, é a angústia e a eminente lembrança do fim que a humanidade é alertada. A provação desse artigo, no entanto, aviso aos leitores e leitoras, trata de investigar como a pandemia ampliou desigualdades e fez da angústia um sintoma social.

---

<sup>3</sup> Ideia pela qual existem espécies animais que devem ser a outras, mais particularmente, a crença de que os seres humanos podem se servir de todos os outros animais de acordo com princípios bíblicos estipulados no livro de Genesis do novo testamento.

A experiência de determinados grupos e setores populacionais na vivência do contexto pandêmico e das diferentes medidas sanitárias para conter o avanço do número de casos ocorreu sob diferentes condições econômicas e psíquicas. A maioria dos primeiros infectados foram pessoas que tinha hábitos de viajar internacionalmente, logo, detinham certo poder aquisitivo (principalmente considerando a realidade pandêmica do Brasil). Quando a transmissão deixa de ser restrita a grupos de poder aquisitivo considerável e tem ampla circulação nas camadas populares se inicia com maior rigidez formas de contenção horizontal do espriamento da COVID-19. Toques de recolher nas principais cidades brasileiras, Lockdown, quarentena, afastamento físico, divulgação de formas adequadas de lavar as mãos e cuidar da higienização das compras e roupas, uso de máscaras na rua e em estabelecimentos fechados, redução da atividade econômica, enfim. Aparentemente, a falta de consenso de autoridades públicas e membros da comunidade científica gerou no caso brasileiro uma onda de negacionismo e desrespeito as novas regras sociais de convivência pública, em particular, questões relativas à aglomeração de pessoas e espalhamento de contaminação geraram, não apenas um, mas duas ondas de infectados.

Atualmente as previsões ainda se concentram em um cenário sombrio. As recentes notícias dão conta de informar sobre um colapso no Sistema Único de Saúde (SUS) e da circulação de uma mutação do vírus – a chamada variante brasileira – o resultado desastroso se amplifica com a ausência de uma política ou agenda de combate unificada entre União Federal, Estados, Municípios, entidades científicas bem como, organizações civis e não-governamentais. Há um descompasso no processo de vacinação dos grupos mais vulneráveis e entraves de logística de distribuição e dos insumos, para a produção imunizantes se agravam frente a crises diplomáticas, dema-

gogia política e escândalos de corrupção envolvendo do atual presidente e quatro de seus filhos. Essa digressão da conjuntura da pandemia se assevera para os diferentes grupos, existem aqueles e aquelas que podem gozar da quarentena em suas respectivas casas, como outros que se não trabalharem diariamente não conseguem se alimentar. Há, inclusive, aqueles e aquelas que muito menos uma casa tem. O recrudescimento da desigualdade, põem em destaque, diferentes figuras sociais da angústia: fome e medo seriam seus arquétipos mais contundentes.

Para o TransEnem e seu público-alvo Pessoas Trans e Travestis, além de Lésbicas, Gays e Bissexuais (LGB), a pandemia mostrou-se uma dura face de imposição sobre a construção de uma dinâmica de aulas e atividades virtuais. Assim, os professores e professoras se viram obrigados a repensar as estratégias didáticas e organizar seus materiais por meio do Google Classroom, WhatsApp e outros aplicativos de interação social, para manter o coletivo funcionando. É nessa transformação, de uma estrutura e um setting analógico, presencial para uma infraestrutura digital que o TransEnem esbarra nas condições assimétricas de seu alunado. Por mais boa vontade e também empenho, os/as docentes não conseguiam criar e manter uma pauta de inclusão, os entraves a participação dos alunos e alunas não era apenas uma dificuldade de concentração – mas, estavam relacionados a ausência de rede wifi, celulares que não comportavam os aplicativos, porque defasados, perda de sinal devido a localização geográfica dos/as participantes. Em uma reunião virtual, feita com auxílio do Aplicativo de chamadas de vídeo, Jetsi<sup>4</sup>, as coisas ficaram mais evidentes:

Vinte pessoas em uma tela minúscula compartilham os desafios de ensinar em meio a pandemia. Muitos professores

---

<sup>4</sup> O Jetsi é uma plataforma digital de chamadas de vídeo e chat interativo sem um limite definido de horas de execução. Ela se tornou o principal veículo de aulas remotas do TransEnem em 2019.



se cobram pela baixa participação dos alunos e alunas e o receio da evasão, mesmo utilizando as ferramentas online disponíveis. Há algo de errado questiona, Pedro e informa que uma de suas alunas é autista e tem dificuldade de se concentrar utilizando a vídeo-chamado do Zoom. Outra professora, Cássia, informa que conversou via WhatsApp com duas alunas e ambas informaram que seus celulares não tem memória suficiente para comportar o aplicativo e não possuem computadores pessoais. No mesmo instante, as pedagogas do TransEnem se mostram efetivamente preocupadas, elas, e a equipe de assistentes sociais voluntárias identificaram que uma parte dos/as discentes utilizam o 3G de seus celulares para acompanhar os conteúdos de cada disciplina. No geral, a internet móvel dos smartphones é falha. Outros docentes falam que tem dificuldade em construir os vídeos ou legenda-los, mesmo sabendo que o TransEnem deu conta de inscrever uma aluna surda para as aulas on-line. Enfim. (Diário de Campo, 09 de maio de 2020)

A infraestrutura digital e o acesso a uma rede eram pontos cruciais para o retorno das aulas, ou pelo menos, de parte delas. Os/as docentes acabaram percebendo a desventura atingia seus alunos e alunas de modo, supostamente não imaginado. Mas, na prática desde sua fundação em 2015 na cidade de Porto Alegre, o TransEnem sabia das vulnerabilidades que caracterizam a população transexual no Brasil: a interrupção do ciclo básico, rupturas familiares e afetivas, estigmatização, perseguição moral e violência física e psicológica fazem parte do cotidiano de centenas de Pessoas Trans e Travestis no Brasil. Não seria incomum imaginar que na pandemia, devido, a esse histórico documentado em diversas pesquisas, a população T seria atingida com um força destrutiva maior? O dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) de 2020 deu conta de um aumento de mais 180 por cento na morte de Trans e Travestis apenas no início do ano.

A despeito do rigor e da apreensão trazida por esse número, eu, enquanto um dos professores de sociologia do coleti-

vo, quero oferecer ao leitor ou leitora os resultados de minhas tentativas de pensar conjuntamente com os/as estudantes os sentidos e a maneira que eles/elas/elus vivenciaram as diferentes etapas do luto e da angústia provocados pela pandemia de 2020. Com delicadeza, todavia, resguardando o potencial afetivo que tais sentimentos e experiências contêm trago os meus diários de campo, de uma coletânea de três aulas específicas de sociologia em que o tema da Quarentena e do coronavírus se fizeram presentes nos depoimentos dos/as discentes. É interessante apontar ao fato que os sentimentos e sensações narradas pelos/as estudantes irão ser abordados em sua dimensão propriamente socioantropológica. Assim, esse sofrimento social (KLEINMAN et al, 1997), descritos em suas falas é analisado como um critério social. Sabe-se que o sofrimento é algo inerente a vida humana, mas, as circunstâncias econômicas, políticas e institucionais de produzi-lo coadunam uma configuração particular do sofrer e tal aspecto permite entender as diversas condições temporais de infringi-lo sobre determinados grupos sociais em relação a outros. A antropóloga brasileira Ceres V́ctora define que o sofrimento social é:

Como uma experíncia sociocultural, existe como uma condensação corporificada do tempo hist́rico, ou seja, o sofrimento social é social não somente porque é gerado por condições sociais, mas porque é, como um todo, um processo social corporificado nos sujeitos hist́ricos. É nesse sentido que a Antropologia, atravês do reconhecimento da sua especificidade, pode contribuir para a sua significação. (2011, p. 5-6)

Para os fins do texto é essa angústia, essa afliçoã social, que se comporta enquanto um tipo de sofrimento social mediado pelas condições sanitárias e emocionais impostas pela COVID-19. A fim de possibilitar aos discentes um momento reflexivo, com auxílio do Google Classroom para postar atividades, propus que os/as alunos/as que pudessem e se

sentissem à vontade relatassem como e por quais maneiras, a quarentena estava sendo vivenciada e quais emoções eles/elas associavam sobre aquilo. Evidentemente, o pedido foi acatado, na minha turma haviam doze discentes e seis se prestaram a fazer um post cada um para me contar suas experiências. Abaixo faço uma breve síntese das algumas de suas respostas em retiradas do diário de campo:

Creio que, para a maioria das pessoas, está sendo tão difícil quanto para mim. Sou da periferia, sou Trans, pobre e negra. Precisamos trabalhar, mas não podemos, nem devemos. Claro que o isolamento social é de extrema importância, mas, o que vamos comer amanhã? O governo tem tido um cuidado bem pequeno com a situação. Dados alterados e mentiras por parte do presidente nos assombam. Creio estar sendo difícil lidar com depressão e ansiedade, pra mim, pelo menos, está. Tenho medo que as mortes comecem a ser por suicídio. (Sheila, Aluna Trans, 20 de abril de 2020)

Está difícil para algumas pessoas pela questão de alimentação e financeira, infelizmente muitas pessoas estão perdendo seus empregos, muitas famílias pagam aluguel, tem filhos pequenos, mesmo a OMS falar da importância do isolamento social e dos cuidados pessoais que se deve ter quando for sair de casa, algumas pessoas falam absurdos do tipo “pra que usar mascara quando sair que exagero” ,os desafios que tenho são muitos pois estou desempregada e quase não saia de casa, sentimentos é ansiedade. (Tereza, Aluna Trans, 22 de abril de 2020)

Nas redes sociais consigo ver que as pessoas estão mais ansiosas e também voltadas para seu autoconhecimento tentando trabalhar em casa. Eu sinto, angústia, medo ao mesmo tempo que tento olhar para mim mesmo mais demoradamente. Ah também a questão da minha família, minha mãe teve coronavírus, sempre discutíamos. Também tem o meu celular que as vezes para, está velho e a internet no morro é ruim. (Pedro, Aluno Trans, 25 de abril de 2020)

Sobre essa experiência caracterizada como angustiante pelos aspectos sociais remetidos a quarentena e ao distanciamento, se somam a convivência familiar, as dificuldades sentidas no processo de se relacionar em casa, em um espaço pequeno, cujas válvulas de escape nem sempre funcionam. Não é por acaso que o termo angústia designa restrição, aperto, sufoco. A imagem que vem à cabeça é sentimento amorfo de medo e ansiedade, qualificado pela ausência de uma simbolização coerente:

[...] o vocábulo angústia significa primeiramente estreiteza, limite, redução, restrição, significantes que expressam com clareza as sensações que acometem um sujeito angustiado: aperto, sufocação, vertigem. Por esse motivo, não é raro encontrarmos nos relatos de sujeitos angustiadados uma referência à necessidade imperiosa de sair à rua, andar do lado de fora da casa, tomar ar fresco, caminhar a ermo, eventualmente correr. (POLLO; CHIABI, 2013, p. 138)

Acrescento ao escopo da experiência relatada pelos alunos e alunas do TransEnem o pano de fundo da conjuntura governamental e o recrudescimento da onda conservadora que vem a algum tempo encaminhando uma espécie de pânico moral (MOSKOLCI; CAMPANA, 2017) acerca das pautas de gênero e diversidade sexual. O importante, constatado nos depoimentos é a angústia adscrita, não somente, mas, a incidência de condições desiguais sob a vivência dessa angústia: desemprego, querelas familiares e luto (alguns discentes foram afetados com parentes que morreram por complicações, em relação ao COVID-19). Outros estudantes relataram de maneira privada, fora do fórum de respostas que produzir no Google Classroom que o fato de estarem desempregados/as agravou uma sensação de inutilidade e medo do futuro já que pareciam viver uma relação delicada com seus parentes, em razão de sua identidade de gênero.

## Desigualdades e novas rotinas de aprendizagem

As novas configurações da desigualdade brasileira, mais precisamente, seus efeitos adquirem traços diferenciados, conforme se analisa os elementos e as infraestruturas que a organizam. Como já mencionado: a ausência de boa infraestrutura tecnologia, equipamentos atuais (smartphones/tablets/notebooks), rede de wifi ou de dados moveis a um preço acessível, dificultaram ainda mais a chamada inclusão digital que por tantas vezes utilizada em campanhas políticas ou nos palanques eleitorais jamais foi devidamente posta em prática. Como resultado se abateu um severo desgaste acerca das modos on-line de ensino. Por quais formas proporcionar uma aula adequada sem que a mínima garantia da qualidade imersão dos/das discentes na esfera tecnologia e dos suportes digitais envolvidos. O agravamento da pandemia impôs diferentes desafios aos discentes e docentes (mas, mesmo nessas condições assinalou algumas potencialidades).

No TransEnem, além do Google Classroom e a discussão das desigualdades de acesso, em vários sentidos, começou-se a criar estratégias de aulas síncronas e esclarecimentos de dúvidas via WhatsApp, e aquisição de outras plataformas mais intuitivas de uso para facilitar a comunicação e a interatividade. Podcasts interativos também foram formulados para auxiliar os/as estudantes. Do outro lado, por parte do alunado, a questão que se tornava fulcral era o modo de estabelecer rotinas de aprendizagem. Essas rotinas seriam, formas de manter e desenvolver habilidades e capacidades de aprendizado sem que a sala de aula, em sua materialidade e ritualidade, conferissem a elas (as rotinas) um espaço-tempo particular. Quero, na realidade, sugerir que os dilemas da aprendizagem utilizando elementos digitais, plataformas, redes, sociais e aparelhos não garantem a mesma sensação de uma sala de aula com todos os elementos convencionais que a compõem, e por isso, as condições de aprendizagem representam desafios de: concentração, paciência e proatividade.

As novas rotinas que os/as estudantes tiveram que aprender esbarravam na assimetria socioeconômica de suas realidades. Alguns não tinham acesso a um notebook com a possibilidade de realizar um momento reflexivo particular, outros não podiam usufruir se quer de um quarto específico. Algumas das alunas Trans, por exemplo, sofriam com a exigência da família para que se masculinizassem, isto é, para todos os fins elas se viam obrigadas a renegar sua identidade e expressão de gênero durante toda a quarentena. Os conflitos seguiam rumos diferentes, pelo que alunos e alunas diziam. Soube de alunos que foram expulsos de casa no meio da crise sanitária, o auxílio do TransEnem e a preocupação dos professores começou a se direcionar para questões como essas: de que modo educar frente as vulnerabilidades interpostas pela pandemia? Houve discussões sobre se era realmente necessário continuar com as aulas ou então transformar a oferta de um acompanhamento psicológico mais incisivo por causa dos acontecimentos. Mas, no frigidar dos ovos, optou-se por construir aulas menos sobrecarregadas de conteúdos e com maior interação dos/das discentes.

De que modo construir uma rotina de aprendizagem sem todo o espaço-tempo da aula da educação presencial? A sala de aula, antes de ser um lugar definido, por excelência para o aprender, se constitui enquanto uma prática simbólico-material que envolve objetos, posturas, tempos e rituais, ordenados em um sentido hierárquico visando potencializar e concentrar a atenção individual (e por consequência, grupal) de um número específico de sujeitos em interação. Fazer essa mesma rotina dentro de casa não é uma tarefa fácil, e digo, particularmente, quase inviável. Os estímulos que o alunado enfrenta são diversos, chamados para uma atividade de limpeza, arrumar o quarto, auxiliar na preparação do almoço. Não estou dizendo que essas tarefas são triviais, mas, elas estão

mediando a relação desses sujeitos com seus processos de ensino. Era comum nas aulas remotas, quando falava para tela do computador os conceitos sociológicos, que escutassem os alunos e as alunas lavando a louça ou examinando suas redes sociais. O efeito de uma rotina de aprendizagem sem o setting da sala de aula é a dispersão da atenção potencializada tanto pelo cansaço de se colocar frente a um instrumento eletrônico quanto aos próprios interesses e motivações dos/as discentes.

Assim, o trabalho docente se intensifica em diferentes sentidos: construir uma aula remota não cansativa; organizar materiais digitalizados, vídeos e exercícios dirigidos, criam dinâmicas de interação mais envolventes, e ainda, corrigir trabalhos e esclarecer dúvidas online. Evidentemente, o fato de o TransEnem prezar por um esquema de rodízios, ou seja, uma disciplina tem vários professores capazes de intercalar as aulas e desopilar uns aos outros, isso não invalida a sensação de desengajamento passada pelo corpo discente. A situação denotava a baixa participação dos/as estudantes frente aos processos de ensino-aprendizagem. A baixa adesão e a evasão se tornaram recorrentes. Nesse meio tempo, para evitar uma evasão completa o coletivo decidiu por um recesso de duas semanas, afim, de se repensar e também compreender que tipo de desafios além da questão da infraestrutura se somavam sobre os/as discentes: conflitos familiares (já mencionados); medo e angústia, relações de descontentamento com sua aprendizagem etc.

## **Considerações finais: Ensinar sobre o precipício**

O resultado da ação de se repensar do TransEnem trouxe consigo uma reflexão social sobre os rumos da oferta de aulas:

1. Em que se considerou os formatos das aulas, a baixa adesão

por parte do alunado, os diferentes conflitos parentais e o desenvolvimento do sofrimento social – no sentido de, apontar suas interrelações entre a desigualdade e angústia vivencia na crise sanitária. 2. Também se verificou que os professores e as professoras tinha uma dificuldade em manejar as ferramentas digitais para gravar, editar e postar as videoaula; 3) se tornou necessário que os/as docentes legendassem os vídeos e que a oferta das aulas seja estendida para todo o Brasil e não apenas Porto Alegre, a ideia era oxigenar as interações e potencializar novos engajamentos para com a turma que já vinha frequentando as aulas, mesmo que de modo parcimonioso. Logo, esse processo de remodelação das atividades remotas do cursinho do TransEnem pode ser analisado como uma das respostas dada a atual configuração que a pandemia impôs sobre as atividades do coletivo.

Ensinar, nessa pista, ultrapassa uma razão utilitária e serve a um princípio, necessariamente, político da educação. As condições sanitárias e o avanço das desigualdades sociais frente a um processo de sofrimento subjetivo e social que se abateu, diferentemente, em cada setor populacional, trazem características específicas ao ato de educar na pandemia. De certa maneira, educar no contexto pandêmico se tornou uma forma complexa de resistência por parte de professores e professoras e também pela singularidade de transmitir uma mensagem de alguma esperança em meio a vivência do caos e da solidão. No caso do coletivo pela Educação Popular – TransEnem/RS, o que se verifica é os enfrentamentos e preconceitos que já eram vivenciados por parte do corpo discente de Pessoas Trans foi potencializado em meio a quarentena. Dessa maneira, o sentido educativo/pedagógico do coletivo não pode ser localizado apenas em sua instrumentalização para provas e exames, mas, em sua forma de acolhimento social cujo potencial político se dirige a compreender as causas



de uma angústia duplicadamente sentida: seja pela conjuntura governamental ao qual estamos todos submetidos ou pela singularidade de ser uma Pessoa Trans ou Travesti na sociedade brasileira.

É preciso compreender que o ensinar sobre o precipício, sobre eminência de um desastre é educar para a esperança e, portanto, lançar mão de estratégias não convencionais. Indagando os processos históricos e políticos que ocorrem na realidade a partir da aula. Mas, do que propor um conteúdo os/as docentes passam a reconhecer que as condições sociais dos/das estudantes se impõem de maneira constante nos processos de ensino-aprendizagem, gerando efeitos, sentidos, medos e apreensões que, por vezes, dificultam ou até mesmo facilitam o desenvolvimento de habilidades e competências em um processo dialético e multifacetado. Acolher os medos e ansiedades do corpo discente é uma forma viável de mostrar a importância da subjetividade para o andamento mais completo e saudável das aprendizagens. Nesse sentido, metaforicamente, ensinar na beira do precipício é apostar que, no limite da prática docente, sempre há um gesto de reciprocidade e doação capaz de subverter a pior das situações.

## Referências

KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. **Social suffering**. Berkeley: University of California Press, 1997.

MASKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “**Ideologia de gênero**”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Rio de Janeiro, **Sociedade & Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-748, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922017000300725&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922017000300725&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 03 de março de 2021.

POLLO, Vera; CHIABI, Sandra. A angústia: conceito e fenômenos. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n.1, p. 136-154, jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/issue/view/121> . Acesso em 19 de janeiro de 2020.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha-russa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

STRATHERN, Marylin. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VICTORA, Ceres. Sofrimento social e corporificação do mundo: contribuições a partir da antropologia. Rio de Janeiro, **RECIIS**, v. 5, n. 4, 2011. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/764/1406>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

O IMPACTO DA COVID-19 NAS ASSOCIAÇÕES E CO-  
OPERATIVAS DE CATADORAS E CATADORES DE  
MATERIAIS REICLÁVEIS DE  
PORTO ALEGRE – RS

*Alexandro Cardoso<sup>1</sup>*

No âmbito do Projeto Rede Covid-19 Humanidades MCTI, no qual sou pesquisador, realizei pesquisa na totalidade das 19 unidades de triagem (UTS) contratadas e conveniadas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) para a realização da triagem dos materiais recicláveis advindos da coleta seletiva da cidade, cumprindo o Novo Código de Limpeza Urbana - Lei complementar nº 728, de 08 de janeiro de 2014 (Porto Alegre, 2014) e a Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei nº 12305/10 (Brasil, 2010), as quais estabelecem o gerenciamento integrado de resíduos sólidos, a coleta seletiva e a inclusão social e econômica das catadoras e catadores de materiais recicláveis entre outras ações. Esse material tem por objetivo gerar conhecimentos inclusive para fora do meio acadêmico, podendo quem sabe, ser base para novas discussões e apoio para implantação de políticas públicas que pos-

---

<sup>1</sup> Catador de Materiais Recicláveis, cooperado na Cooperativa dos Catadores da Cavalhada, membro do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, pesquisador da Rede Covid-19 humanidades MCTI, estudante de graduação de ciências sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – E-mail: alexmnrc@gmail.com

sam ampliar os índices de reciclagem bem como a inclusão, reconhecimento e valorização das catadoras e catadores de materiais recicláveis, entre outros benefícios sociais, econômicos e ambientais na cidade de Porto Alegre.

## **Contexto histórico de políticas públicas municipais de reciclagem, geração de trabalho e renda**

A catação de rua em Porto Alegre teve início entre as décadas de 1960 e 1970 e se dava num trabalho exercido por catadoras e catadores individuais ou núcleos familiares, que realizavam a coleta dos resíduos com carrinhos e carroças, os transportando até suas casas, localizadas nas proximidades da região central de Porto Alegre, a exemplo da extinta Vila Cai Cai, a qual situava-se nas proximidades do Estádio Beira Rio. Os geradores separavam os resíduos orgânicos, destinando solidariamente os recicláveis as catadoras e catadores de materiais recicláveis com os quais estabeleciam um acordo de reciprocidade, os geradores por separar, doar e os catadores por coletar e destinar adequadamente, ocorrendo em horários predefinidos, as quais poderiam ocorrer em algumas vezes e em variados dias, dependendo da quantidade de resíduos gerados, numa conexão a qual chamo de cultura social da reciclagem (CARDOSO. 2021).

Um trabalho completamente diferente do que é a coleta seletiva mecanizada realizada pela prefeitura nos dias atuais, a qual consiste num caminhão passando em dias específicos em frente às casas dos geradores com dois garis correndo jogando tudo que encontram na rua para dentro do caminhão que transportará até uma das 19 unidades de triagem contratadas ou conveniadas com a prefeitura municipal de Porto Alegre,

uma forma mecânica, sem conexão entre gerador e gari, sendo tratada meramente como um serviço público, o qual não gera empatia, solidariedade e participação. Falarei deste ponto mais adiante, fixando-me aqui no contexto mais histórico, na linha do tempo da política de gerenciamento de resíduos.

A cidade vivia ainda num forte momento de êxodo rural com o qual a densidade aumentava nas cidades e diminuía no campo. Milhares de famílias vindas do interior buscando uma vida melhor na cidade grande, na expectativa de melhores empregos, renda e moradia. Sem estas conquistas, muitas famílias passaram a se dedicar, profissionalmente, com a catação de materiais recicláveis como forma de geração de trabalho e renda e a ocupar terrenos baldios nas proximidades do centro de Porto Alegre para moradia, em parte, fazendo nascer algumas das favelas, comunidades e vilas de malocas (OUTTES, 2019). No contexto político, foi eleito como prefeito municipal o sindicalista e trabalhador bancário Olívio Dutra, o qual “encontrou os dois principais lixões de Porto Alegre com a capacidade praticamente esgotada e a população neles inserida vivendo em condições subumanas” (SILVA. NASCIMENTO. 2017. p.28). Olívio fez uma gestão marcada por melhorias que colocaram a cidade no mapa mundial da participação popular, sobretudo, através do programa que ficou conhecido como Orçamento Participativo.

Até o ano de 1990, a cidade de Porto Alegre depositava seus rejeitos no antigo lixão da Zona Norte, (atualmente desativado, situado atrás da do que hoje é o Hipermercado Big Sertório) onde mais de trezentas famílias sobreviviam da catação, triagem e reciclagem dos materiais recicláveis. Locais como este são insalubres, com a presença de animais e insetos vetores de doenças, além de ser um local inadequado de deposição de resíduos, sem nenhum tratamento e cuidado, sendo depositado direto no solo a céu aberto, tornando-se um dos

grandes emissores de Co<sub>2</sub> na atmosfera e dos lençóis freáticos de água. Quando são chamados de aterros controlados, o que difere estes espaços em relação a um lixão é que seus rejeitos são compactados por uma máquina e geralmente cobertos com terra, ainda que meramente no discurso. Lixões e aterros controlados já eram proibidos desde a Política Nacional de Meio Ambiente, lei 6.938 de 1981 (BRASIL. 1981), que ratificada pela Política Nacional de Resíduos Sólidos, lei 12.305 de 2010 (BRASIL. 2010) a qual previa o encerramento dos mesmos até o ano de 2014. Atualmente foi ampliado o prazo para dia 31 de junho de 2021.

O governo Olívio Dutra foi marcado positivamente pela implantação da coleta seletiva de Porto Alegre, datada no ano de 1990, iniciando pelo bairro Bom Fim, solicitado pelos próprios moradores e ampliado para o bairro Cidade Baixa e paulatinamente ampliado para todos os bairros de Porto Alegre. A coleta seletiva era executada de forma estatizada, ou seja, 100% com equipamentos e funcionários públicos. Depois de coletados, os materiais segregados das casas dos geradores, os resíduos eram levados para as unidades de triagem, as quais os separavam e comercializavam, gerando trabalho para catadoras e catadores de materiais recicláveis. Até o ano de 2002, não havia contrato de prestação de serviços entre prefeitura e as unidades de triagem, entretanto o município pagava todo o custeio operacional das unidades de triagem, principalmente água, luz, conserto de máquinas, equipamentos, melhorias tecnológicas, além de reformas nas instalações prediais. Conforme Rosado (2002), a coleta seletiva gerava cerca de 700 postos de trabalho, distribuídos em 14 cooperativas e associações de catadoras e catadores os quais ganhavam uma renda de R\$ 400,00 a R\$ 600,00 reais mensais (cerca de 2 a 3 salários mínimos, considerando que o salário mínimo era 200 reais em 2002).

Estas informações do contexto histórico, fazem referência a um período onde a situação econômica das cidades não estavam tão bem, num contexto ainda de inexistência de coleta seletiva nem unidades de triagem construídas e equipadas com dinheiro público para serem entregues às catadoras e catadores, uma pauta que foi ampliada para o Brasil, servindo como referência, dentro da novidade que era, a 31 anos atrás, a coleta seletiva e a inclusão social das catadoras e catadores de materiais recicláveis. Os dados comparativos são do ano de 2002, sendo então 11 anos da implantação da coleta seletiva, a qual entendia-se que já fazia parte da cultura da cidade - separação e destinação dos recicláveis para a coleta seletiva e 19 anos dos tempos atuais - 31 anos depois da coleta seletiva, o que torna os problemas evidenciados como urgência em resolver.

Conforme a comparação entre o ano 2002 e atualmente a coleta seletiva, geração de trabalho e renda para as catadoras e catadores de materiais recicláveis está em decadência, agravadas com o advento do contrato de prestação de serviços, firmado entre as unidades de triagem e o Departamento de Limpeza Urbana, o qual deveria de trazer benefícios, reconhecimento e valorização com o pagamento pelos serviços realizados pelas catadoras e catadores, entretanto o contrato prevê pagamentos parciais de alguns custos operacionais das UTS, sendo um dos causadores destes dados negativos da cidade, configurando uma situação de flexibilização, mudando as relações de trabalho, precarizando ainda mais as vidas desta categoria, os quais, mais de 52,6% recebem menos de um salário mínimo mensalmente. Tudo isso em meio a pandemia causada pela pandemia do Covid-19.

## **Contexto atual em comparação aos dados do ano 2002 sobre de políticas públicas de reciclagem e precarização do trabalho das catadoras e catadores de materiais recicláveis**

A pesquisa realizada pela Rede Covid-19 Humanidades MTCI com a totalidade das organizações de catadoras e catadores de Porto Alegre no início de 2021, apontou dados alarmantes em relação ao gerenciamento de resíduos, coleta seletiva, geração de trabalho e renda. Eles informam um processo de deterioramento e precarização do trabalho das catadoras e catadores de materiais recicláveis os quais são contratados pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) para a realização da triagem dos resíduos sólidos recicláveis advindos da coleta seletiva, atualmente privatizada, realizada pela Cooperativa de Trabalho, Produção e Comercialização dos Trabalhadores Autônomos das Vilas de Porto Alegre LTDA– COOTRAVIPA. Conforme o Portal Transparência de Porto Alegre, o custo anual é de R\$10.790.536,53, configurando um valor mensal de R\$899.211,37 mensais já a triagem dos resíduos o valor investido é R\$700 mil reais mensais para as 19 organizações contratadas, sendo uma média de R\$5.200 reais para cada organização (Portal Transparência de Porto Alegre. 2021)

Atualmente, a “Prefeitura de Porto Alegre fornece toda a infraestrutura para as UTS conveniadas e garante o custeio de manutenção com cerca de R\$ R\$ 5.200,00 por mês” (DMLU, 2021), valor considerado insuficiente pelo Fórum Municipal dos Catadores de Porto Alegre, um dos motivos da baixa geração de postos de trabalho, a qual acarreta diretamente nos índices de reciclagem da cidade. Os números diferem muito em comparação com os dados de 2002 para 2021. Anteriormente eram 14 e atualmente são 19 UTs, entretanto a geração



de postos de trabalho caiu 34%, de 700 para 492 catadoras e catadores trabalhando. Em relação a renda, a situação está mais complicada, já que em 2002 a renda era superior a dois salários mínimos mensais, caindo cerca de 200%, chegando a menos de um salário para 52,3%, um salário para 36,8% dos catadores sendo que apenas 10,5% dos obtêm mais de um salário mínimo, problema acentuado, considerando a pandemia.

Passados 31 anos desde a circulação do primeiro caminhão de coleta seletiva no bairro Bom Fim, num momento ao qual tudo era novidade e carecia de ampla informação, garantida pela constante educação ambiental - projeto ligado a implantação da coleta seletiva, podemos considerar que este serviço não é mais nenhuma novidade, ainda mais considerando a vida on-line, onde as informações estão disponíveis a um clic dos cidadãos que têm acesso a internet. Considerando ainda o valor altíssimo de investimento na prestação de serviços de coleta seletiva e a discrepância nos valores dos contratos com as UTS, percebemos que a reciclagem, a geração de trabalho e renda não foi prioridade para os últimos governos municipais. Atualmente as UTs estão mais distribuídas na cidade, com um aumento de 10% em relação a 2002, mas ambas estão gerando menos postos de trabalho e ainda a falta de materiais recicláveis, o que contradiz a geração de resíduos que foi de 1 quilo, passando para 1,4 quilo de resíduos por habitante dia.

O contrato de prestação de serviços não está configurando como reconhecimento e valorização do trabalho das catadoras e catadores, os responsáveis por 90%do trabalho envolvido na cadeia produtiva da reciclagem, ao contrário, está tornando-se meramente um mecanismo de flexibilização e precarização do trabalho, já que cobra em contrapartida que a categoria realize as atividades previstas, tornando-se uma forma perversa de exploração de excluídos, vistas que estes têm que trabalhar, pelo menos mais da metade deles, mesmo

em condições insalubres, contando ainda com o covid-19, em troca de menos de um salário mínimo mensal. Sobre o índice de reciclagem, conforme dados fornecidos pelo DMLU (2019), a cidade gera 1.750 toneladas/dia de resíduos e apenas 56 toneladas de resíduos considerados recicláveis são coletadas, e na média, 40% dessa quantidade são rejeitos, cerca de 22,4 toneladas. Desta forma, das 1.750 toneladas/dia geradas, apenas 33,4 toneladas/dia são recicladas, o que corresponde a 1,92% reciclados do total geral de resíduos gerados na cidade. (CARDOSO, 2021)

O Fórum Municipal de Catadores de Porto Alegre, “o contrato é bem abaixo do necessário pois ele não contempla o pagamento pelos nossos serviços, entretanto só foi viabilizado somente depois de muita luta” referindo-se à organização e várias atividades dos catadores envolvendo ações na Câmara de Vereadores de Porto Alegre e outras entidades da capital. O contrato somente foi viabilizado com a intervenção e mediação do Ministério Público, Ministério Público do Trabalho, Defensoria Pública, Câmara dos Vereadores e outras instituições. Anteriormente ao contrato, a forma de parceria entre o DMLU e as UTs era através de convênio, o qual durou por muitos anos e quando finalmente migrou para contrato, o valor não se diferenciou muito. “Tínhamos a expectativa de finalmente haver reconhecimento e valorização pelo nosso importante trabalho que prestamos à nossa cidade” (MEDEIROS. 2021).

A situação sofreu agravamento causado pelo Covid-19, sentida e refletida profundamente no trabalho e na renda da categoria, havendo diminuição de resíduos em cada unidade de triagem. O medo de serem contaminadas já que o trabalho ocorre dentro de galpões fechados, onde o trabalho ocorre com proximidade entre as equipes, além de transmitirem o vírus para suas famílias. A Cooperativa dos Catadores da Ca-

valhada, optaram por trabalhar alternadamente, uma semana de trabalho e uma de quarentena, numa semana apenas recebem os materiais os resíduos, que ficam em quarentena e na semana seguinte fazem a separação. Outros grupos trabalham apenas um turno e no outro recebem os materiais. Todos os grupos tiveram catadoras e catadores afastados por estes fazerem parte do grupo de risco e realizado campanhas solidárias onde buscam cestas básicas e recursos para a compra de alimentos.

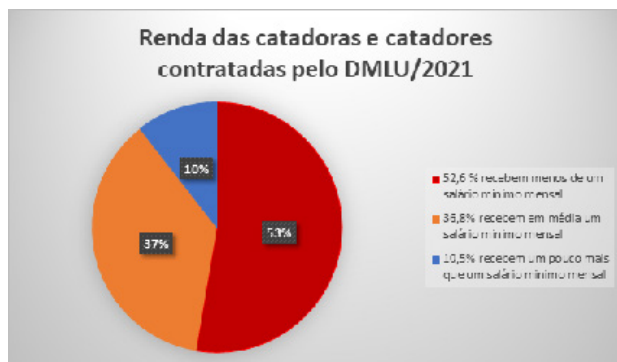
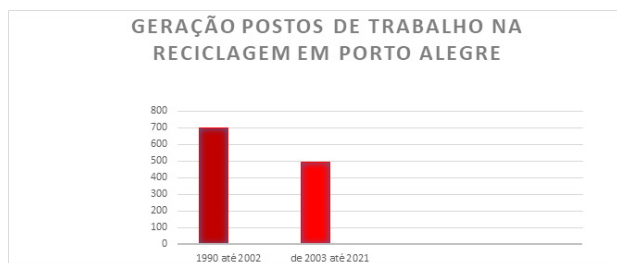
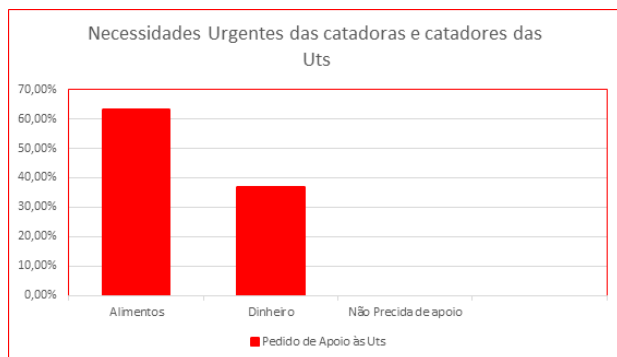
Uma das perguntas de pesquisa era: O Grupo necessita de apoio financeiro? com três opções de respostas:

- 1 - Apoio financeiro na renda (dinheiro)
- 2 - Cestas básicas de alimentos
- 3 - Não necessita

A respostas traduz o momento de dificuldade enfrentada pela categoria, com a totalidade respondendo que necessita de apoio, sendo que 63,2% responderam solicitando alimentos e 36,8% solicitando dinheiro. Em resposta livre sobre o que poderia a prefeitura realizar para trazer melhorias, a categoria levou muito em consideração o momento de pandemia em que as vidas estão em risco eminente de morte, principalmente trabalhadoras e trabalhadores das UTS, os quais recebem os materiais recicláveis que são considerados como objetos, que podem infectar as trabalhadoras e trabalhadores no momento de manuseio e separação dos resíduos para a reciclagem. As respostas imperavam sobre a importância da vacina, com priorização para a categoria, pagamento pelos serviços prestados, a mudança de modalidade da coleta seletiva privatizada para a coleta seletiva solidária - neste caso, a coleta seria realizada pelas próprias organizações de catadores.

Buscando elucidar e ampliar o resultado desta pesquisa, abaixo segue alguns gráficos que demonstram a decadência

da reciclagem de resíduos e a geração de trabalho e renda, bem como as condições de precarização do trabalho, mediadas pelo contrato de prestação de serviços entre as UTs e a PMPA, com destaque ao primeiro gráfico onde a categoria faz um pedido necessário e urgente, pedindo alimentos.



Gráficos elaborado pelo autor

## **Preservando a natureza e a vida - A experiência da cooperativa dos catadores de materiais recicláveis da cavalhada - ASCAT- ASCAT**

A ASCAT é uma organização social e econômica de produção e reciclagem de resíduos sólidos, organizada e gerida por catadoras/es, fundada sobre a base de princípios solidários do cooperativismo e do associativismo no ano de 1994, situada na zona Sul de Porto Alegre. A cooperativa trabalha com coleta seletiva de forma solidária, com a triagem e destinação de 70 toneladas de resíduos sólidos recicláveis por mês, gerando trabalho e renda para 25 famílias catadoras. A cooperativa presta serviço a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) através de contrato de prestação de serviços, onde cumpre rigorosamente todos os preceitos burocráticos do estado, igualmente as outras empresas, entretanto recebe apenas R\$ 5.158,84 mensais. Logo, tem uma capacidade técnica de execução e prestação de serviços, entretanto é desvalorizada pela administração pública.

A forma de gestão, distribuição de tarefas, decisões e principalmente os recursos obtidos através desta organização produtiva é distribuído de forma igualitária a todas/os as/os participantes, num modelo de organização que prioriza, valoriza e reconhece as pessoas, lhes dotando de poderes para que possam participar da vida política, econômica e social da organização, logo, as capacidades políticas das/os cooperadas/os, bem como algumas desconsideradas pelo capital, como a solidariedade e a empatia, na cooperativa são centrais. Não há ser humano que não transforme suas ideias e reflexões depois de passar um mês convivendo os dilemas e a vida da cooperativa, sendo uma grande sala de aula que produz conhecimento de grande qualidade, principalmente para esta sociedade que se rói a si mesma, a cada passar de anos, caminhando a passos largos para a sua própria destruição.

As catadoras e catadores de materiais recicláveis de Porto Alegre (r)existem a mais de 30 anos organizados, sendo verdadeiras e verdadeiros heróis da nossa cidade, colocando suas vidas a disposição do cuidado do planeta, utilizando suas mãos, corpos e saberes para realizarem a reciclagem dos materiais recicláveis, ainda mais quando o risco aumenta, por realizarem este trabalho essencial em meio a pandemia causada pelo covid-19. O trabalho de reciclagem não parou de forma nenhuma, sendo ampliado os cuidados das trabalhadoras e trabalhadores, o que resultou em não haver nenhuma morte até o momento em que escrevo este capítulo. A Cooperativa Ascat é uma das 19 organizações coletivas solidárias da cidade de Porto Alegre, organizada desde o ano de 1996, situada na zona sul de Porto Alegre.

Estas/es profissionais da reciclagem figuram como pessoas descartáveis, tanto quanto os resíduos com os quais trabalham, uma assimetria de descartados e rejeitos sociais, pois são profissionais estigmatizados, perseguidos e criminalizados, como o caso de Porto Alegre onde há leis de proibição do seu trabalho, não tendo seu trabalho reconhecido e valorizado. Mesmo diante disso, se organizam e lutam para fazer esta importante tarefa, realizado diante de uma carga de trabalho pesado e muitas vezes a renda dos cooperados não chega a um salário mínimo, dados presente em uma pesquisa que realizei para a apresentação a Comissão de Meio Ambiente da Câmara dos Vereadores de Porto Alegre (CARDOSO, 2021). Infelizmente não é uma exceção, sendo quase uma regra, com histórias semelhantes de muitas/os brasileiras/os, as/os quais desde antes mesmo de nascerem, são excluídas economicamente, sem chances de avançarem na educação, com grande deficiência às vezes até de alimentos e de outros recursos.

Pelo fato de se organizarem em organizações solidárias e lutarem para serem reconhecidas/os e valorizadas/os através

de suas cooperativas, já poderíamos considerar como uma cooperativa desenvolvida. Entretanto, um olhar mais atento, sensível, poderá perceber que as catadoras/es, vão além e dão exemplos de uma forma desenvolvimento que não pode ser avaliado pelas finanças, mas sim pela humanização das relações, caminhando em sentido contrário do desenvolvimento meramente econômico, indo principalmente contrários ao sentido desse desenvolvimento de finanças, das coisas, as quais estas concentram as riquezas, exploram trabalhadoras/es, consomem recursos naturais. A ASCAT por outro lado, distribui as riquezas em partes iguais, além de sua atividade mais conhecida ser a de preservar os recursos naturais.

Para conviver com o Covid-19, sem que o mesmo pudesse levar nossas vidas, criamos o manual de cuidados das catadoras e catadores junto com o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR). Neste manual estudamos e apresentamos um conjunto de procedimentos e dispositivos para permitir que o trabalho das catadoras e catadores de materiais recicláveis pudesse ser realizado com segurança durante a pandemia, criando procedimentos e cuidados adicionais aos normais, os quais elevaram o cuidado à saúde da nossa categoria. Instalamos novos equipamentos para lavar as mãos, a obrigatoriedade do uso de equipamento de proteção individual, principalmente luvas, máscaras, protetores faciais e a quarentena de resíduos alterando com a quarentena de cooperados. Numa semana recebemos os materiais e na outra separamos os mesmos, deixando estes com 7 dias de quarentena para diminuir as chances de nos contaminarmos com o covid-19.

Organizamos junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o projeto Saúde e Segurança do Trabalho de Catadores no contexto da Pandemia, onde juntamente com uma equipe de professoras e professores, buscamos auxiliar as catadoras

e catadores na construção de soluções para a segurança do trabalho no contexto da Pandemia por Coronavírus (COVID-19). Este projeto foi coordenado pela docente do IFRS Ioli Gewehr Wirth e teve a participação das docentes Valéria Costa de Oliveira e Maria Cláudia Kirsch Bísigo, bem como das estudantes Paula Moletta Pedroso e Janaína Curtinaz de Oliveira, e ainda como colaborador André Peres, docente e coordenador do laboratório de fabricação digital do Campus Porto Alegre (Poalab), o qual fabricou os protetores faciais.

## **Considerações finais**

Diante do contexto apresentado, percebe-se que as catadoras e catadores estão tendo suas vidas marcadas pela profunda precarização do seu trabalho, desvalorização de sua cidadania e exploração de seus corpos e da sua condição de ser humano, tendo relegadas sequer a condição de renda mínima, um salário mínimo. O estado, através do contrato de prestação de serviços, não lhe reconhece como trabalhadora e trabalhador, evidenciando que a categoria serve para o trabalho, entretanto não para receber pagamento. As condições, conforme apresentadas, os colocam como seres reconhecidamente dispensados de cidadania e de direitos, vistas que mesmo trabalhando, não conseguem manter-se dignamente.

As condições se acentuam, vistas que o estado, a quem prestam serviços, é o principal agente de exploração e exclusão social, tornando o contrato, nas atuais condições, como como ele de indução da precariedade e da exploração destas trabalhadoras e trabalhadores, vistas que a mesma, descumpra a Lei das Cooperativas que no seu artigo 7º estabelece que cada cooperativa deve garantir [ainda mais quando em contrato de prestação de serviços ao estado] renda “não inferiores ao salário mínimo, calculadas de forma proporcional às



horas trabalhadas ou às atividades desenvolvidas” (Lei 12690-12) para cada cooperada e cooperado. Um caso que merece imediata retratação por parte do estado bem como atenção de instituições de justiça, principalmente do trabalho.

Por fim, apresento o quadro abaixo com valores investidos na gestão de resíduos na cidade, onde poderemos perceber a desvalorização da política de reciclagem e no cooperativismo, em comparação com os valores investidos na iniciativa privada, configurando um processo político de anti reciclagem na nossa capital gaúcha, a qual já foi referência internacional nesta modalidade. Estes altos investimentos nestes serviços de coleta, transporte e aterramento de resíduos, configuram também um retrocesso em relação ao antes e depois da Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei 12305-10) a qual estabelece e obriga a reciclagem, em comparação com os investimentos na reciclagem anteriores ao ano 2002, apresentado na primeira parte deste capítulo.

Quadro elaborado pelo autor.

Serviço	Valor Mensal	Contratada
Coleta automatizada	R\$873.327,84	TRANSPORTES R N FREITAS LTDA - ME
Coleta Seletiva	R\$899.211,37	COOTRAVIPA
Coleta convencional	R\$4.233.709,29	B.A. MEIO AMBIENTE LTDA
Transbordo e transporte	R\$1.783.678,21	ISL S/A
Aterramento	R\$3.084.052,46	CRVR (contrato vencido 31/03/21)
Reciclagem	R\$5.158,84	ASCAT

Fonte: Portal Transparência (01/04/21)

## Referências

CARDOSO, Alexandro. **A cultura social da reciclagem, saberes e conexões – luta contra a exclusão social**. Porto Alegre. Ed: Lutas Anticapital. 2021.

DMLU. **Unidades de Triagem**. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dmlu/default.php?p\\_secao=113](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dmlu/default.php?p_secao=113)> Acesso em 30 mar 2021.

MEDEIROS, Paula. **Entrevista cedida pelo WhatsApp** em 30 mar 2021

OUTTES, Joel. **O nascimento das Vilas de Malocas em Porto Alegre-RS: A contribuição de Laidelino de Medeiros**. São Paulo. VIII ENAMPEGE. 2019.

PORTAL TRANSPARÊNCIA DE PORTO ALEGRE. **Contratos**. Disponível em: <[https://cnc.procempa.com.br/cnc/servlet/cnc.procempa.com.br.wworcontratos\\_portal](https://cnc.procempa.com.br/cnc/servlet/cnc.procempa.com.br.wworcontratos_portal)> Acesso em 30 mar 2021.

ROSADO, Rosa Maris. **Na esteira do galpão: Catando leituras no território cotidiano da reciclagem do lixo em Porto Alegre**. Tese de Doutorado. UFRGS. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia, Porto Alegre, abril, 2009.

SILVA. Caroline da, NASCIMENTO Luís Felipe do. **25 anos da coleta seletiva de porto alegre: história e perspectiva**. Novo Hamburgo: Revista Gestão e Desenvolvimento, 2017.

# A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS EM GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS: ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL DURANTE A PANDEMIA

*Eduarda Bernardo Nunes<sup>1</sup>*  
*Lucinéia Rodrigues<sup>2</sup>*

## **Introdução**

Em um cenário de crise sanitária, econômica, política e social e diante do contexto de pandemia devido à Covid-19, em que toda a humanidade foi afetada, muitas foram as mudanças e adaptações necessárias, e isso incidiu diretamente na vida e no cotidiano das pessoas à nível mundial. As desigualdades sociais, tão presentes no Brasil, se agudizaram e a desigualda-

---

<sup>1</sup> Assistente Social, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social (UFRGS), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS/UFRGS), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do (NEPEGS IFRS-POA), membra do coletivo pela Educação Popular TransENEM, do Grupo G8-Generalizando: Direitos Sexuais e de Gênero e trabalhadora da área da saúde. E-mail: [eduardabernardonunes@gmail.com](mailto:eduardabernardonunes@gmail.com)

<sup>2</sup> Assistente Social, especialista em Docência no Ensino Superior (UNIASSSELVI), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPEGS/IFRS-POA) e trabalhadora da área da assistência social. E-mail: [lurodrigueseso@gmail.com](mailto:lurodrigueseso@gmail.com)

de social teve seus reflexos escancarados, assim como se acentuaram os diversos rebatimentos diante da sociedade. Para mulheres, que historicamente têm suas vidas interpeladas por uma sociedade classista, patriarcal sustentada pelo machismo, racismo e heterossexismo, não foi diferente. As opressões e dificuldades vivenciadas cotidianamente pelas mulheres se ampliaram durante esse momento sócio-histórico de pandemia e a figura da mulher, que já era demandada em diversos espaços sem o devido reconhecimento e valorização, seguiu sendo requisitada de forma potencializada e precarizada.

Os estudos e pesquisas sobre gênero, aliados a uma perspectiva materialista-feminista, que se posiciona na defesa da emancipação das mulheres e da ruptura de tudo aquilo que limita e cerceia as possibilidades de ser/existir, para além de buscar conhecimento e desvendar a realidade social, também preza por socializá-lo e difundi-lo, acreditando que somente lutando coletivamente por uma nova ordem social podemos vislumbrar a não exploração por classe social, etnia e gênero. Há um grande caminho a trilhar e, assistentes sociais, enquanto profissionais balizadas por um projeto ético-político profissional que defende radicalmente valores como liberdade e igualdade, entendem que é latente a necessidade de se desvelar estratégias que contribuam para defender os interesses das mulheres e fornecer condições mínimas de sobrevivência, de dignidade e de trabalho, sem que haja uma superexploração, rompendo com o legado servil que historicamente se reproduz, levando ao esgotamento e perpetuando violações que mulheres são cotidianamente expostas.

## **O trabalho de assistentes sociais, a vinculação com a comunidade e a realidade social de mulheres**

Na cena contemporânea, a formação profissional de assistentes sociais brasileiras dispõe de um projeto de profissão que contempla um conjunto de diretrizes e valores que direciona o trabalho e atenta para a necessidade de se constituir um perfil profissional crítico e interventivo. Assistentes sociais devem ter a capacidade de deslindar as dimensões características da questão social e suas expressões — essa entendida enquanto objeto de trabalho profissional — e a partir de seu arcabouço teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político devem identificar e construir estratégias que venham a direcionar e instrumentalizar o fazer profissional, admitindo não apenas o atendimento de demandas imediatas, bem como as já consolidadas.

A construção e a produção de conhecimento também devem se fazer constante dentro da profissão. Ao reconhecer o papel decisivo da pesquisa no alinhamento de capacitação e formação, enquanto premissas indispensáveis para a qualificação da intervenção de assistentes sociais, e a relevância da ampliação do legado intelectual e bibliográfico da profissão, cabe a inquietação trazida no presente relato sobre a inserção de assistentes sociais em grupo de estudos e pesquisa como ferramenta de aproximação da realidade social.

Com o objetivo de socializar a experiência de assistentes sociais no âmbito da articulação com a comunidade como estratégia de aproximação da pesquisa e de projetos de extensão com a realidade social durante o período de pandemia, o trabalho desenvolvido envolveu ações com uma comunidade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, usuárias da política de assistência social e de educação do município. Contou com o auxílio e parceria de uma organização social

que atua na defesa dos direitos sociais e que é coordenada por mulheres negras integrantes da própria comunidade local e que, portanto, também são acometidas pelas múltiplas dificuldades que se apresentam.

Nessa produção serão referidos e analisados três pontos importantes para a apreensão da inquietação em tela: o contexto pandêmico dentro das comunidades, a luta das mulheres pela sua sobrevivência e pela manutenção de seus lares, e a relevância profissional e social da inserção de assistentes sociais em espaços de ensino, estudo e pesquisa. Esses três pontos dialogam na perspectiva de totalidade da situação em uma visão não fragmentada e isolada dos fenômenos, mas sim sobre como no movimento real concreto eles se materializam.

A pandemia devido à Covid-19 se faz presente em Porto Alegre/RS desde março de 2020 quando foi confirmado o primeiro caso no dia 11 deste mesmo mês, o que resultou em medidas de segurança sanitária como a necessidade do distanciamento social como estratégia de prevenção ao contágio somado a diversas restrições como fechamento de serviços não essenciais, de espaços de formais e não formais de educação, de convivência social e etc. Diante deste cenário, o agravamento das vulnerabilidades sociais, sobretudo dentro das comunidades periféricas da capital passa a ser parte do cotidiano das famílias, principalmente no que refere ao contexto de mulheres, que possuem o papel de chefes de família, exercendo atividades de proteção e cuidado. Das mulheres que tinham atividade externa, algumas perderam seus empregos e outras se viram com ainda mais atividades sendo agora também responsáveis quase que integralmente pelas questões de educação, lazer e entretenimento de filhos/as que, seguindo as orientações sanitárias de fechamento de escolas e demais espaços de educação e socialização, passaram a ficar somente em casa.

Como já não fosse suficiente o agravamento da situação pandêmica com a grande probabilidade de contágio do vírus COVID-19, a possibilidade da morte, o fechamento de muitos serviços, comércios e outros espaços, a impossibilidade das aulas presenciais e de outras atividades para as crianças que foram fatores determinantes para desencadear em uma pressão ainda maior sob aquelas que, na estrutura da nossa sociedade, já sofrem os impactos cruéis de uma sociedade marcadamente hierárquica e desigual. Especialmente mulheres negras, periféricas e pobres formam a base da sociedade de classes, o eixo que sustenta, que segura e que mais sente os impactos das transformações sociais no seu modo de ser mais cruel, opressor e explorador.

Historicamente as mulheres sempre estiveram à frente da responsabilidade do cuidado da família e hoje, é possível constatar que além da hiper responsabilização pela esfera do cuidado ainda se soma a atribuição de promover o próprio sustento familiar. O último Censo Demográfico aponta o aumento do número de famílias no território brasileiro cuja pessoa de referência é a mulher, onde em 1985 as mulheres eram responsáveis por 18,2% dos lares, em 2001 o percentual era de 27,3% e no ano de 2010 esse percentual continuou a elevar-se atingindo 38,7% (IBGE, 2011). Em termos absolutos, significa praticamente o dobro do número de mulheres nesta condição, no que concerne especialmente entre as décadas de 2001 que eram de 11.160.635 para em 2010 passarem para o número de 22.242.888 mulheres. Esses números, embora expressem uma realidade de alguns anos atrás, constata não só o aumento da responsabilização das mulheres frente aos seus lares, mas também consequentemente a agudização da exploração, de subempregos, inserção em trabalhos precarizados e desvalorizados, menores salários, aumento da violência, jornadas incessantes, ocultamento de suas necessidades em

prol das necessidades da família/filhos e também a sua colaboração involuntária ao modo de produção capitalista, que em meio à crise exerce o desmonte de políticas públicas e o empobrecimento da população.

A análise da realidade social propiciada pela experiência em campo com a vinculação de uma comunidade de mulheres acena como que diretamente o contexto pandêmico afeta a vida dessas usuárias que carregam um sentimento de instabilidade e insegurança nas questões relacionadas ao cuidado e à proteção de seus/suas filhos/as, a manutenção de si e de sua família, acesso à direitos sociais, programas, bens e serviços que contribuam e minimizem suas dificuldades. No necessário enfrentamento dessa realidade, acredita-se que assistentes sociais vinculadas a grupo de estudos e pesquisas que trata da dimensão de gênero, e enquanto profissionais que entendem e acreditam na potência dos espaços de educação e da necessidade de constante socialização do conhecimento, possam contribuir a partir de seu trabalho através de ações que busquem minimizar os impactos que acometem expressivamente essa parcela da população.

## **Responsabilização de mulheres e o (des)acesso a direitos: Contribuições do serviço social**

Conforme já abordado anteriormente, há um importante determinante na realidade das mulheres brasileiras, especialmente na grande maioria de mulheres negras e integrantes do proletariado: o cuidado. Aguirre (2009) traz o conceito de cuidado como o trabalho da mulher, sendo progressivamente construído a partir da observação das práticas cotidianas desenvolvidas que permitem atender às necessidades de outrem e bem-estar com dimensão emocional e afetiva, atividade geralmente não remunerada e sem reconhecimento ou valoriza-



ção social, o que é característica do grupo contemplado pelas ações do grupo de pesquisa colocadas em tela.

Nessa realidade comandada pelo modo de produção capitalista, que desde a sua gênese caracteriza a sociedade como sexista, racista e excludente no que se refere às classes sociais menos favorecidas, as mulheres, sobretudo as pobres e negras que mais experimentam os efeitos nocivos causados por este sistema e enfrentam o agravamento da pauperização no seu cotidiano. O capitalismo se alimenta das desigualdades sociais referentes a gênero, raça e classe e fortalece assim a exploração porque:

[...] os capitalistas usam o poder das diferenças sociais em seu próprio benefício ao máximo. As questões de gênero, muitas vezes tornam-se vitais no chão da fábrica, assim como as questões de etnia, religião, raça, e preferência [orientação] sexual. (...) são as mulheres que carregam o peso da exploração capitalista e cujo talento e capacidades são utilizados ao extremo, em condições muitas vezes semelhantes à dominação patriarcal. (...) Em uma tentativa desesperada de exercer e manter o controle do processo de trabalho, o capitalista tem de mobilizar qualquer relação social de diferença, qualquer distinção dentro da divisão social do trabalho [...]. (Harvey, 2011, p.89)

Sendo assim, não é possível esperar que mudanças na perspectiva da garantia de direitos ocorram genuinamente dos poderes instituídos, porque é mister do capitalismo assegurar privilégios aos donos do capital e ao Estado a incumbência de zelar pela permanência deste modo de produção. Já nos dizia Audre Lorde “as ferramentas do mestre nunca irão desmantelar a casa do senhor”.

Ainda as mulheres, com uma trajetória histórica de resistência, dor, dificuldades e de apagamentos, conseguem também registrar vitórias que, embora na maioria das vezes silenciosas e tecidas por trás dos palcos e câmeras da vida, são de suma

importância. Essas vitórias resultam da união e cooperação de mulheres que, a partir de subjetividades forjadas em realidades socioeconômicas de direitos negados, precisaram encontrar recursos para sobreviver. Especificamente neste momento de pandemia, mulheres dentro de suas comunidades, na ausência do Estado como executor de políticas públicas, passaram a se organizar em grupos para a formulação de estratégias de enfrentamento da sobrecarga de afazeres domésticos, do dever do cuidado e do provimento do sustento de seus lares.

Como forma de organização não formal, sem vínculo com políticas de Estado ou de governos, companheiras de luta se irmanam e passam a colaborar umas com as outras no enfrentamento dos desafios cotidianos. Diante da impossibilidade dos espaços de educação e assistência social receberem as crianças para a garantia da proteção enquanto as mães trabalhavam, a articulação comunitária através de suas lideranças femininas assegurou, dentro de seus limites e possibilidades, o apoio às mães no cuidado de seus/suas filhos/as, no acesso à informações sobre direitos e fortalecimento dos vínculos com a própria comunidade enquanto um importante espaço coletivo.

Diante deste contexto de vulnerabilidade e insuficiência da eficácia das políticas públicas no enfrentamento a essas violações de direitos nitidamente colocadas na realidade deste recorte da população analisada — mulheres negras em situação de vulnerabilidade —, assistentes sociais integrantes do NEPEGS buscaram na articulação de ações de extensão e de pesquisa o estreitamento de relações com a comunidades objetivando a socialização de conhecimento através de diversas atividades propostas com intuito de fortalecer o enfrentamento das adversidades do dia-a-dia em relação ao acesso à direitos básicos. Essa articulação proposta com o trabalho profissional das assistentes sociais define-se como uma estratégia de

aproximação da classe trabalhadora que se configura enquanto público-alvo de nossas ações, reafirmando o compromisso ético-político na construção da emancipação humana (FORTI e COELHO, 2015, p.13) e em busca de uma sociedade mais justa e igualitária sendo o Serviço Social compreendido como:

[...] uma especialização do trabalho e a atuação do assistente social uma manifestação do seu trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social. Esse rumo de análise recusa visões unilaterais, que apreendem dimensões isoladas da realidade, sejam elas de cunho economicista, politicista ou culturalista. A preocupação é afirmar a óptica da totalidade na apreensão da dinâmica da vida social, identificando como o Serviço Social se relaciona com a vida social. (IAMAMOTO, 2012, p. 27)

A partir desta definição do Serviço Social, foi possível verificar, através do olhar de totalidade na apreensão da vida social que caracteriza e norteia o trabalho de assistentes sociais, a necessidade das mulheres desta comunidade de auxílio imediato em recursos materiais e informações para a busca de estratégias para o enfrentamento dessas condições expostas pela pandemia do novo coronavírus. A intervenção prática se consolidou no repasse de kits de material escolar, produtos de higiene, álcool em gel e máscaras para as crianças, buscando auxiliar as mães de forma material nas demandas escolares trazidas para o lar e em condições, mesmo que temporárias, de cuidado com a saúde seguindo as orientações e protocolos sanitários durante a pandemia, e também no repasse de informações o contexto instaurado, medidas de prevenção e como acessar direitos sociais. Concomitante a intervenção prática, se insere a perspectiva da pesquisa como possibilidade de produção de conhecimento a partir do estudo da realidade concreta vivenciada por esta população. Então, como parte da natureza do Serviço Social:

A pesquisa é constitutiva e constituinte da prática profissional do Serviço Social, sendo determinada pela sua natureza interventiva e pela inserção histórica na divisão sociotécnica do trabalho [...]. É constitutiva e constituinte porque faz parte da natureza da profissão e aparece e se desenvolve socialmente, ao desvendar a complexidade do real e nele buscar as possibilidades de intervenção (BOURGUIGNON, 2013, p. 49).

É evidente que a pesquisa consolida-se como uma das dimensões importante para o Serviço Social fundamenta-se no próprio propósito da profissão: o desvelar crítico da realidade social e o enfrentamento das expressões da questão social, vislumbrando resistências e estratégias que fortaleçam mulheres que historicamente tiveram suas demandas secundarizadas e suas vozes silenciadas. Especificamente, ao atentar para a realidade em tela, quando a realidade de determinada comunidade foi colocada aos olhos do NEPEGS, desvendou uma possibilidade de estudos e pesquisas *in loco* o que contribui expressivamente na formulação de estratégias de enfrentamento das expressões da questão social à partir do fortalecimento do próprio núcleo, com projetos planejados e executados que auxiliem também a fomentar diversos debates sobre a questão de gênero e sobre como ela se conforma enquanto expressão da questão social, e portanto, objeto de trabalho de assistentes sociais.

Escrever é ato político (EVARISTO, 2017) e acreditamos que dentro do Serviço Social pautar e produzir sobre como se materializam as determinações das relações sociais permite subsidiar a construção das condições reais necessárias para que temas pertinentes tomem o devido espaço na formação, no trabalho profissional e nos processos de resistência frente às relações patriarcais de gênero combinadas na trama racista e capitalista baseado em uma perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético em que:

O materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade [e] a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico com seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento [sic] do sujeito e do objeto, ambos históricos, comprometidos com os interesses e as lutas sociais do seu tempo (MINAYO, 1998, p. 107-108).

As ações propostas concentraram-se em dois eixos fundamentais. O primeiro sendo a educação popular balizada na mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção, ou seja, a partir dos fatos concretos da realidade social das mulheres da comunidade a busca de estratégias para o enfrentamento das iniquidades causadas pela pandemia em seus lares, a educação como “prática de liberdade” (HOOKS, 2017, p.15). O segundo eixo refere ao direito humano de igualdade de gênero, raça e classe porque “[...] a liberdade das mulheres estava assentada na exploração de classe e de raça de outras mulheres que não dispunham de privilégio social” (RATTS; RIOS, 2010, p. 104), evidência da realidade. Dois eixos que fazem parte do fazer profissional no que concerne trazer a elucidação da realidade concreta para uma atuação política e a garantia de direitos, ambos princípios previstos no Código de Ética de Assistentes Sociais.

Acredita-se que a ampliação dos estudos sobre as temáticas acumuladas pelos campos feministas contribui para a formação de uma/a profissional capaz de desvendar a realidade em suas múltiplas facetas, com o objetivo de construir uma intervenção qualificada e assertiva que vá ao encontro das reais necessidades da classe trabalhadora. Ainda, é considerável pontuar que:

[...] afirmar que o debate sobre relações de gênero está presente no Serviço Social não significa que isso se dê sem

problemas ou equívocos conceituais ou teóricos. se por um lado, é sabido que a discussão sobre relações de gênero não está ausente do campo do Serviço Social, sabe-se, por outro, que há muito ainda a ser amadurecido em relação ao tema. Assim, há que se ressaltar a diferença entre afirmar que o gênero está ausente do debate teórico-metodológico em Serviço Social e que o debate existe, porém com problemas a serem debatidos e lacunas a serem preenchidas. Acreditamos que a produção sobre gênero seja considerável no campo do Serviço Social, sobretudo em sua expressão quantitativa. Já no aspecto qualitativo, avaliamos que o rigor teórico-metodológico ainda não alcançou os mesmos níveis observados em outras áreas do conhecimento [...]

(SOUZA; VELOSO, 2015, p. 186).

Ou seja, as questões de gênero sob ótica das relações sociais mediadas pela sociedade de classes são tematizadas no Serviço Social e precisam ser instigadas ao ponto que compreende-se que a interseccionalidade de classe, etnia e gênero incidem diretamente na vida social de mulheres e precisam ser aprofundadas.

## **Considerações finais**

A rotina das mulheres foi diretamente afetada pela pandemia. As atividades domésticas não remuneradas, somadas muitas vezes ao trabalho externo, acabaram demandando por jornadas ainda mais incessantes e exaustivas. Mulheres sofrem processos de invisibilização reiterados e suas demandas são historicamente secundarizadas, ou seja, estamos vivenciando novas formatações e expressões do que vem sendo desenhado há muito tempo. A sobrecarga resultante do cenário pandêmico somada às desigualdades no mercado de trabalho aprofundadas durante a atual conjuntura, afetam diretamente a vida das mulheres.

O objetivo do presente relato de experiência foi de trazer como assistentes sociais integrantes de um núcleo de estudos

e pesquisa que trata sobre a temática de gênero se aproximou da realidade social no contexto pandêmico e desvelou como esse cenário impactou diretamente a vida dessas mulheres. Observa-se que, assistentes sociais como articuladoras neste processo, fomentaram a apreensão da questão social na sua particularidade e a intervenção direta na própria comunidade a fim de contribuir na jornada dessas mulheres que vivenciam as mazelas da sociedade mediada por classes e por interesses capitalistas. Acredita-se no potencial transformador da educação, da formação e da qualificação, especialmente na capacidade de protagonismo de mulheres nos espaços onde se inserem, nas suas famílias e nas suas comunidades onde devem ser também resistência às marcas imputadas pelas relações patriarcais de gênero amalgamadas no tecido racista e capitalista no modo de produção vigente.

Especificamente no cenário exposto, as mulheres da comunidade onde o núcleo de pesquisa desenvolveu atividades durante a pandemia acolheram esse estreitamento de relações entre elas e o NEPEGS como um fator fortalecedor para o enfrentamento das iniquidades trazidas pelo contexto social, político e econômico e acentuado devido a proliferação do coronavírus. No que diz respeito às assistentes sociais imbricadas, neste processo ficou evidente a necessidade do fortalecimento político entre ensino/pesquisa/extensão, profissionais e comunidade acreditando que o conhecimento é uma ferramenta elementar no processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.

E esse texto encerra-se de uma forma não tradicional porque não diz respeito só a uma busca por estratégias de aproximação da realidade social na pandemia realizada por assistentes sociais dentro de um núcleo de estudos e pesquisas, mas trata-se também de teoria, política e mulheres: seres constituídos de afetos.

Se és mulher forte  
te protejas das hordas que desejarão  
almoçar teu coração.  
Elas usam todos os disfarces dos carnavais da terra:  
se vestem como culpas, como oportunidades, como preços  
que se precisa pagar.  
Tê cutucam a alma; mentem o aço de seus olhares  
ou de seus prantos  
até o mais profundo magma da sua essência  
não para alumbrar-se do teu fogo  
senão para apagar a paixão  
a erudição de tuas fantasias.  
Se és mulher forte  
tens que saber que o ar que te nutre  
carrega também parasitas, varejeiras,  
miúdos insetos que buscarão se alojar no teu sangue  
se nutrir de quanto é sólida e grande em ti.  
Não percas a compaixão, mas teme tudo que te conduz  
a negar-te a palavra, esconder quem és,  
tudo que te obrigue a abrandar-se  
e te prometa um reino terrestre em troca  
de um sorriso complacente.  
Se és mulher forte  
prepara-te para a batalha:  
aprende a estar sozinha  
a dormir na mais absoluta escuridão sem medo  
que ninguém te lance cordas quando rugir a tormenta  
a nadar contra a corrente.  
Treine-se nos ofícios da reflexão e do intelecto.  
Lê, faz amor a ti mesma, constrói teu castelo  
o rodeia de de fossos profundos  
mas lhe faça amplas portas e janelas.  
É fundamental que cultives enormes amizades  
que os que te rodeiam e queiram saibam o que és  
que te faças um círculo de fogueiras e  
acendas no centro da tua habitação  
uma estufa sempre ardente de onde se



mantenham o fervor dos teus sonhos.  
Se és mulher forte  
se proteja com palavras e árvores  
e invoca a memória de mulheres antigas.  
Saberás que és um campo magnético  
até onde viajarão uivando os pregos enferrujados  
e o óxido mortal de todos os naufrágios.  
Ampara, mas te ampara primeiro.  
Guarda as distâncias. Te constrói. Te cuida.  
Entesoura teu poder.  
O defenda.  
O faça por você.  
Te peço em nome de todas nós.

(Tradução de Jeff Vasques) (Gioconda Belli, Nicarágua, 1948)

## Referências

AGUIRRE, R. **Las bases invisibles del Bienestar Social: el trabajo no remunerado en Uruguay**. Montevideo: Unefem/Doble Clic Editoras, 2009.

BELLI, Gioconda. **Conselhos para Mulher Forte**. Disponível em: <https://eupassarin.wordpress.com/2015/01/07/conselhos-para-a-mulher-forte/>. Acesso em 15 mai 2021.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. Katálisys, Florianópolis, v., n. especial, p.46-54, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FORTI, Valéria; COELHO, Marlene. Contribuição à crítica do projeto ético-político do Serviço Social: considerações sobre fundamentos e cotidiano institucional. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Projeto Ético-político do**

**Serviço Social:** contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2015, p. 13.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE - **Censo Demográfico:** características da população e dos domicílios. Resultados do universo, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias\\_visualiza.php?id\\_noticia=2017&id\\_pagina=1&titulo=Censo-2010:-Mais-da-metade-dos-emigrantes-brasileiros-sao-mulheres](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias_visualiza.php?id_noticia=2017&id_pagina=1&titulo=Censo-2010:-Mais-da-metade-dos-emigrantes-brasileiros-sao-mulheres)> . Acesso em 8 mai 2021.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 23 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. Lélia Gonzalez - **Retratos do Brasil Negro.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

SOUZA, Vanessa B; VELOSO, Renato. **Gênero e Serviço Social:** desafios da abordagem crítica. São Paulo: Saraiva, 2015.

ENTRE O(S) NÓ(S) QUE NÃO CABE(M)  
E A PARTE QUE TRANSBORDA:  
PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO ENTRE  
EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO

*Jesiane Lutz de Carvalho<sup>1</sup>*  
*Denis William Grippa<sup>2</sup>*

**Carne, osso e caos**

Tu sabes, conheces melhor do que eu a velha história. Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada (COSTA, 2003, p. 47).

Ao falarmos de mundo, sociedade e principalmente do nosso país, estamos falando de cenários de desigualdade, estes que se configuram por circunstâncias precárias de vida para determinados grupos, cenários que os levam a diária necessi-

<sup>1</sup> Discente do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha/RS. E-mail: lutzjesiane@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Educação Física (Unifebe) e Mestre em Saúde (Univali). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha/RS. E-mail: denis.grippa@farroupilha.ifrs.edu.br

dade de resistência para garantirem a sua existência. O poeta Eduardo Alves da Costa nos trás em seu poema supracitado No caminho, com Maiakóvski, a importância de lançarmos nossos olhares para a vida em sociedade, ao mesmo tempo que nos convida a assumirmos uma posição de defesa aos direitos de todes, compreendendo nossa existência como coletiva.

Dentre os inúmeros elementos que compõem a desigual realidade brasileira, temos as questões relacionadas ao gênero. Compreender estas questões é elemento primordial para entendermos parte desses cenários de desigualdade. Se formos procurar em dicionários, grande parte irá definir gênero como um grupo que partilha das mesmas características. Dito isso, precisamos problematizar quais características vão definir esse determinado grupo.

Algumas pessoas acreditam que essas características devem ser biologicistas, entretanto, “a construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros.” (CARLOTO, 2001, p. 202). Ou seja, as condições sociais de cada indivíduo contribuem para a forma como ele se entende no mundo. Dentre todos os espaços sociais que a discussão sobre gênero deve existir, há um que requer especial atenção: a educação.

Quando falamos de escola, estamos falando de construção, de formação coletiva, de espaços de aprendizagem e para além disso, de oportunidades. Devemos pensar em um ambiente democrático que envolva todes e proporcione experiências igualitárias, levando em consideração as diferenças de cada indivíduo, e claro, de cada grupo social.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que deve ser tomado como base para elaboração dos currículos escolares na educação básica brasileira. Este

documento é referência para a construção das propostas pedagógicas das escolas e redes de ensino, e nele, há de maneira explícita o compromisso com uma educação que seja de fato integral, que acolha e reconheça as singularidades e diversidades humanas, que coloque em prática a perspectiva que “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2017, p. 14).

A partir destes elementos, podemos compreender que as discussões sobre gênero precisam estar presentes no ambiente escolar. A escola, enquanto espaço de construção pessoal e social, participa ativamente do processo de formação dos indivíduos. Se a escola não reconhece, respeita e valoriza as diferenças, a mesma está causando um prejuízo à formação destes sujeitos.

Porém, o ambiente escolar enquanto espaço formativo é recentemente abalado e modificado pela pandemia de COVID-19. As escolas mundo afora precisam se adaptar a um novo formato de ensino, onde a escola enquanto espaço de formação pessoal e social deixa os espaços físicos e migram para os espaços virtuais, e um novo desafio é posto, o de construir remotamente os processos formativos. Quando Martins e Almeida (2020, p. 221) nos apontam que estamos vivendo um ensino remoto e não uma educação a distância, as autoras afirmam que a mudança repentina na área da educação não trouxe junto a ela um debate sobre estratégias e metodologias utilizadas na educação a distância, apenas “[...] a transposição didática emergencial da educação presencial tradicional para as redes”.

Dentre todos os componentes curriculares que compõem a educação básica, há um que chama nossa atenção pelas características e pelas possibilidades de abordagem que tangem

a questão de gênero: a Educação Física. Segundo a BNCC, este componente curricular é o responsável pela tematização das práticas corporais enquanto possibilidades expressivas dos sujeitos, concebendo o movimento humano como inserido no âmbito da cultura e não apenas como o deslocamento no tempo e no espaço de um corpo (BRASIL, 2017).

A partir desta definição, podemos compreender a Educação Física como um componente curricular fortemente relacionado com o conceito de cultura, mais especificamente, com a cultura corporal do movimento. Ao tematizar as práticas corporais no âmbito da cultura, a Educação Física resguarda enorme potência em discutir questões ligadas à diversidade de corpos e de gêneros, porém, muitas vezes não vemos esse potencial sendo explorado, como por exemplo, quando divide-se as atividades das aulas entre meninos e meninas. Essa divisão não só limita as possibilidades de compreensão e aceitação das diferenças humanas, como também contribui para a segregação e a exclusão de determinados sujeitos.

Pensando nas desigualdades de gênero e nos atravessamentos desta problemática no ambiente escolar, mais especificamente na Educação Física, este trabalho se insere. Fruto das discussões coletivas advindas do projeto de ensino Práticas Corporais: Resignificando o corpo em movimento realizado no IFRS Campus Farroupilha, este ensaio acadêmico tem por objetivo problematizar como a Educação Física escolar concebe e trabalha a diversidade de gênero durante as aulas, tencionando seus impactos na construção das identidades sociais. Fazemos neste escrito o uso da escrita ensaística, calcados pela busca por outras formas de pensar e de escrever que desgarrem das representações tradicionais e das palavras de ordem, com vistas a produção de novos sentidos a existência. Também fazemos uso neste escrito da linguagem neutra, por entendermos que certas escolhas linguísticas são políticas, e

na escrita mostramos não só o que somos, mas principalmente, o mundo que queremos.

Para tecer os fios desta escrita, trazemos inicialmente questões relacionadas à diversidade de gênero, para na sequência explorar como esta questão é posta no ambiente escolar e principalmente na Educação Física. Estes fios entrelaçados pretendem ao final desta escrita, construir a teia de representações que nos permitam compreender quais os reflexos desse processo na formação dos sujeitos. Sujeitos que são formados por carne, osso e caos.

## Nó(s)

Acordei com manchas do mal de um mundo fugaz [...] Invertem os valores, pagamos com dores. Separação com cores e raças, uma praga ou desgraça [...] Vivo tudo em um segundo, porque no claro tudo é um absurdo (LISBOA, 2016, s/p).

Somos carne, osso e caos. Carne e osso, elementos da nossa constituição enquanto sujeitos corpóreos. É o caos, o que seria? Com estes versos da canção Cidade Neon, Danna Lisboa nos conta não apenas a sua história e as suas lutas, mas a de tantas outras pessoas nesse mundo. Lutas essas que nos constituem enquanto sujeitos, mostrando que nossa existência, para além de física, é composta pelo caos que vivemos, e faz ser quem somos: sujeitos compostos por inúmeros nó(s).

Gênero diz respeito a uma construção sobre como o indivíduo se entende, como ele se identifica e irá falar sobre sua própria identidade, sobre o que somos e o(s) nó(s) que se forma(m) até nos entendermos enquanto sujeitos. Dito isso, a primeira questão que geralmente se levanta é: Como gênero é uma construção se já o temos determinado ao nascer? A resposta é muito simples: não temos!

Vários movimentos compreendem e dão sentido à concepção de gênero, movimentos feministas, queer, LGBTQIA+, por exemplo, tem elementos que se diferem entre cada um deles, porém, é possível identificar algumas características que se fazem presentes entre todas essas definições, na qual nos limitamos aqui a explorar três delas.

A primeira é que há sim diferenças biológicas entre o feminino e o masculino, questões de carne e osso, por exemplo, mas não é isso que irá definir o gênero que pertence a pessoa, porque isso não tem haver com características físicas ou biológicas. As relações sociais que vivenciamos durante toda nossa trajetória compõem o(s) nó(s) que constituem nossa personalidade.

A segunda característica importante nesse processo, é o fator cultural. Ser mulher e ser homem, não é um código preestabelecido que o mundo inteiro concebe da mesma forma. Em diferentes povos, religiões, lugares e famílias, essas definições se diferem. Um exemplo disso é que ao longo da nossa história, em determinado período era concebido as mulheres apenas a reprodução e os afazeres domésticos, hoje, nesta mesma sociedade, mulheres (geralmente, brancas) já trabalham fora de casa e não precisam ter entre seus principais objetivos, o de constituir uma família.

É inevitável, ao falar sobre gênero, esbarrar nas questões que envolvem as pessoas transsexuais. Mesmo afirmando que gênero é definido por construções sociais e não por características naturais, sabemos que um bebê já é classificado sem ao menos ter saído do ventre. A partir deste cenário, existem duas possibilidades: ser uma pessoa cisgênero ou uma pessoa transexual. Essa é a terceira concordância dentro desses movimentos que aqui exploramos.

Uma pessoa cis é a pessoa que se identifica e se satisfaz com o gênero que foi destinada a ela ao nascer. Já uma pessoa



trans, ao longo de sua vida, percebe que não se encaixa no gênero que foi concebido para ele, o simples fato de alguém não se sentir confortável com a designação feita ao nascer, mas sim com qualquer outra, já faz desse indivíduo, uma pessoa trans. Ao entendermos que fatores sociais ajudam nessa formação, devemos lançar nossos olhares aos elementos que compõem nossa realidade social, que conforme trouxemos anteriormente, é marcada por inúmeras desigualdades.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em outubro de 2020, divulgou que 1.326 mulheres foram vítimas de feminicídio durante todo o ano de 2019. Em 2020, os dados relativos ao primeiro semestre já apontavam um crescimento deste número (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, mulheres passavam mais ou menos sete horas semanais a mais em relação aos homens, fazendo tarefas domésticas (IPEA, 2017).

Já a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (AN-TRA), nos mostra que o Brasil é o país que mais mata transexuais, chegando à marca de 175 assassinatos em 2020. Mesmo com a pandemia do coronavírus, 70% da população trans não conseguiu obter o auxílio emergencial, tendo assim que continuar seu trabalho nas ruas, o que antes já era arriscado e desumano, se agravou. No Brasil, 94,8% da população transexual sofre ou já sofreu diversos tipos de violência devido à sua identidade e ao preconceito com ela (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021).

Com a pandemia, os abismos sociais produzidos pela sociedade potencializam a letalidade da COVID-19. Grupos minoritários que já passavam por situações precárias encontram um agravamento dessa condição, o que afeta diretamente todas as esferas da vida. Fazendo uso das palavras de Quinzani

(2020, p. 45), a pandemia está reproduzindo a naturalização das já desiguais estruturas da sociedade brasileira, pois “Com a sobrecarga do sistema de saúde público e com baixos investimentos em estrutura, acabam favorecendo um serviço de saúde com pouca eficiência para a sua população, sobretudo para as mais vulneráveis.”. Ainda segundo a autora, isso nos leva a refletir sobre a aplicabilidade das medidas sanitárias recomendadas pelas autoridades de saúde, como por exemplo, o isolamento social, pois as mesmas “[...] esbarram num cenário de emergência humanitária, com precárias infraestruturas urbanas” (QUINZANI, 2020 p. 45).

Esses dados mostram parte das diferenças vividas por estes grupos, e mesmo sem explorarmos com profundidade esses indicadores, podemos perceber que a desigualdade de gênero no Brasil é um problema estrutural. Além disso, a presença da desigualdade no cotidiano é tão forte, que extrapola quaisquer outros dados que poderíamos aqui trazer para o debate. Esses preconceitos se materializam nos olhares atravessados, nas piadas pejorativas, nas oportunidades diferentes dadas a cada grupo. E esses preconceitos são desenvolvidos ao longo de toda a vida, desde a infância. Enquanto sociedade, temos muitos nó(s) a serem desatados. E que papel a escola tem nisso?

## **Parte que transborda por não caber**

A escola é o ponto de interseção. A educação, segundo a lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Para além de conteúdos aprendidos, a escola é um lugar de troca de experiências, de contato, de conhecimento, de vivência. Esse espaço deve aceitar e compreender as diferenças que os sujeitos tragam, proporcionando a todos um espaço de acolhimento e não de exclusão. A escola, antes de um ambiente que prepara crianças e jovens para a vida em sociedade, precisa ser compreendido como o próprio ato de viver, portanto, precisa-se estar atento a situações que possam atrapalhar esse processo de educação para a diversidade.

Dentre os vários componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, temos a Educação Física. Ela tem como objetivo tematizar “[...] as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 217).

Através da Educação Física, as práticas corporais permitem que crianças e jovens experimentem a relação entre corpo, cultura e movimento, atividades essas que não podem ocorrer de outra forma senão neste espaço relacional. Mesmo que muitas vezes o foco das aulas seja no esporte, é importante salientar que todos devem experimentar outras práticas, como jogos, danças, lutas e ginásticas, elementos que compõem a cultura corporal do movimento.

Quando falamos dos jogos, por exemplo, é comum pensarmos quais eram nossas brincadeiras favoritas na infância. Entre bonecas e bolas, ursinhos e carrinhos, reflita: quando você era muito muito pequeno e estava descobrindo seus gostos, descobrindo o mundo, seus pertences eram rosas ou azuis? Essa simples questão diz muito sobre como parte da nossa sociedade concebe a ideia do que é de menina e do que é de menino. Hoje, entendendo essa questão como problemá-

tica, abrimos espaço para a reflexão sobre gênero, pensando que nem todas as pessoas se identificam com o gênero que lhe foi designada ao nascer em razão do sexo biológico. Temos então, essa parte que grita, que transborda por não caber.

Essa questão se estende para além da nossa infância, e qualquer espaço que ocupamos durante nossa trajetória irá ter, mesmo que indiretamente, a reprodução desses padrões culturais, e na Educação Física isso não é diferente. É muito comum vermos o espaço da aula repartido ao meio, para um lado vão os meninos e para o outro vão as meninas. Nesse momento, os meninos vão praticar futebol, ou qualquer outro esporte que exija mais força física. Do outro lado da quadra, encontramos as meninas com um rádio e um CD dançando, fazendo ginástica ou qualquer outra coisa que exija menor esforço físico.

Algumas pessoas justificam essas separações por fatores biológicos, como os homens possuírem níveis mais altos de testosterona do que as mulheres. Esse é um fato comprovado cientificamente, entretanto:

Os meninos, na maioria das vezes, se sobressaem na realização de atividades físicas, principalmente quando envolve um grau elevado de complexidade dos movimentos. Esse vasto repertório motor, apresentado pela maioria dos meninos é consequência das diversificadas experiências corporais vivenciadas por estes desde a sua infância. (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p. 119)

Ou seja, mesmo que fatores biológicos tenham interferência no desempenho dos meninos cis, precisamos considerar que esse melhor desempenho tem relação direta com as experiências que eles já viveram só por serem meninos. Esta problemática coloca a Educação Física em uma posição de reflexão sobre suas concepções e práticas, pois tradicionalmente,

[...] a Educação Física não tenciona suas próprias medidas, suas formas de conhecer, representar, classificar, categorizar meninos e meninas. Atribui-se à separação uma necessidade a partir do atravessamento de concepções de corpo e gênero que comparam meninos e meninas; nessa comparação, estabelecem-se juízos de valor, sentidos que circulam naquele contexto e que dimensionam os distintos destinos dos/das estudantes nas aulas dessa disciplina durante a vida escolar. (DORNELLES, 2012, p. 21)

Mesmo que haja concepções prévias do que a sociedade espera de meninos e meninas, atribuindo a masculinidade ações que exijam mais força e a feminilidade ações que exijam mais delicadeza, a escola precisa lançar olhares críticos sobre esse processo. Quanto a Educação Física, cabe a ela tencionar suas práticas no sentido de que “[...] não se pode atribuir a ‘inferioridade’ feminina somente ao aspecto biológico. O aspecto cultural, talvez seja o que mais influencia esse tratamento discriminatório com as mulheres.” (CRUZ E PALMEIRA, 2009, p. 119). A Educação Física, enquanto componente curricular que trabalha com a cultura corporal do movimento, tem em sua gênese a possibilidade de tencionar as concepções de corpo e de gênero presentes na sociedade.

Tomamos agora para reflexão, outras duas práticas corporais que compõem o currículo da Educação Física: as danças e as lutas. Em relação à dança, fazemos uso das palavras de Gariba e Franzoni (2008, p. 159), ao apontar que ela “prioriza não só esse processo de construção, mas também os resultados dele advindos, remetendo-os a momentos preciosos, capazes de despertar a consciência crítica de quem os vivencia”. Ou seja, ao trabalhar com as danças não apenas nos preocupamos com a construção de coreografias, sincronia de passos ou questões rítmicas, mas a entendemos como um processo de construção que a partir das vivências que as danças possibilitam, traz as crianças e aos jovens o conhecimento e o contato com determinados elementos culturais.

Nas lutas, “o fator afetivo e social também é exaltado, podendo ser observado que os alunos desenvolvem a autoestima, o autocontrole e a determinação” (FERREIRA, 2006, p. 42-43), então ao ser praticado durante as aulas, as crianças e jovens irão construir os fatores citados anteriormente a partir da experiência vivida. Agora, reflita: se o professor determinar que meninos vão lutar e meninas vão dançar, o que acontece? Além dessa ação reforçar um estereótipo de gênero, homens fortes e mulheres delicadas, essa divisão impossibilita que o conjunto de habilidades que seriam desenvolvidas a partir das experiências vivenciadas, sejam ofertadas para toda a turma, independente do seu sexo biológico.

Fazendo uso das palavras de Cruz e Palmeira (2009, p. 116), é fundamental que o corpo docente reflita sobre suas práticas, pois “Estes inconscientemente ‘cobram’ coisas diferentes de meninos e de meninas. Desse modo, as diferentes maneiras de tratar meninos e meninas no âmbito escolar fazem com que estes assumam determinadas posturas frente à sociedade.”. Temos no Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a orientação para que as aulas de Educação Física sejam mistas, pois independente do sexo biológico, os direitos de aprendizagem são os mesmos para meninas e meninos, e esta convivência ensina a não discriminar a diferença, a respeitar a diversidade e a não reproduzir relações sociais autoritárias.

Porém, mesmo que se entendesse como uma estratégia pedagógica a divisão das turmas em grupos, para a tematização dos diversos conteúdos ligados à cultura corporal do movimento, abre-se uma outra problemática: como estes grupos devem ser divididos?

[...] a separação de meninos e meninas nas aulas de educação física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças

entre pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas. (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.56)

Outro ponto importante é que essa divisão toma como referência que a cisgeneridade é a única opção possível, negligenciando assim a transexualidade como forma de existência humana. Ao utilizarmos divisões desta natureza, não oportunizamos para todes as mesmas possibilidades, nos distancian-do do processo de construção de valores a partir das experi-ências formativas escolares.

Ao atentar para o fato de que a Educação Física também se constituiu (e se constitui) como um artefato cultural, compreende-se que tanto suas práticas quanto seus discursos possuem caráter formativo e fabricam sujeitos com corpos, gêneros e sexualidades específicos. (PRADO; RIBEIRO, 2010, p.412)

Então, as divisões feitas dentro das aulas em qualquer âmbito, serão um reflexo de todas as outras percepções que o mundo tem sobre as diferentes formas de ser de cada um. Entretanto, ao percebermos que muitos desses mesmos padrões se afirmam durante as próprias aulas, é urgente e necessário repensarmos a forma como a Educação Física concebe essa questão da divisão entre meninos e meninas. A BNCC, ao tratar das dimensões de conhecimento possíveis a partir da Educação Física, reconhece seu papel “[...] na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2017, p. 221). Assim sendo, precisamos conceber a Educação Física como um espaço para experiências, vivências e liberdade de existência e de expressão.

Com os adventos da pandemia que impediram os encontros presenciais, a Educação Física perde muito de seu potencial quando precisa ser modificada para ser transmitida em

uma tela, pois se distancia de um de seus principais elementos: as trocas coletivas produzidas a partir do encontro de diferentes corpos. Fazendo uso das palavras de Martins e Almeida (2020, p. 220), “Jamais devemos esquecer que a escola é um lugar absolutamente insubstituível e que, independente da forma como aconteça, a educação é um espaçotempo de formação forjado em convivências e conversas.”

Mesmo sabendo que a Educação Física é composta por outras práticas tão importantes quanto o esporte, reconhecemos o papel hegemônico que esta prática ainda ocupa nas rotinas escolares atualmente. Cruz e Palmeira (2009) falam sobre como, principalmente no esporte, os homens estiveram em um lugar de vantagem em relação às mulheres por seus atributos físicos, e a escola ao reproduzir esse padrão acaba por consolidar esses preconceitos e estereótipos nas crianças e jovens. Porém, os mesmos autores nos colocam que o esporte “[...] se tratado numa perspectiva não centrada na competição ou no desempenho, ou seja, numa perspectiva lúdica e co-educativa, torna-se uma grande possibilidade educacional não só para os meninos, mas também para as meninas.” (CRUZ E PALMEIRA, 2009, p. 130).

Deixamos para abordar por último a questão do esporte, pois queremos produzir uma reflexão a partir de Harry Potter, uma saga de livros e filmes que conta a história de um pequeno bruxo e suas aventuras pelo mundo mágico. Como a história nos apresenta um mundo completamente novo, ela também nos mostra um novo esporte: o quadribol. Focando em como esse esporte está presente na escola bruxa, podemos perceber uma característica muito interessante que é a divisão de times.

Em Hogwarts, escola que se passa a história, os alunos são divididos em quatro casas desde o início de sua escolaridade,



levando em consideração sua personalidade. Cada casa tem seu próprio time de quadribol, e os alunos vão para os times condizentes de suas casas, não importando seu gênero, etnia, família e nem mesmo sua vassoura.

Isso acontece porque o principal foco desse esporte não é a competição, mesmo que ela esteja presente em algum grau durante a prática, e sim o que cada jovem pode dar de melhor para contribuir com seu time, colocando suas vivências e experiências como ponto forte na partida. A relação que podemos traçar com o assunto que aqui abordamos, é que a partir do momento em que se sentem acolhidos pela equipe e pertencente a ela, independente das diferenças entre os integrantes, cada realidade pode contribuir para a construção do jogo e para além disso, oportunizar a prática para todos.

## **O resto é confete**

Conseguimos, ao final deste escrito, lançarmos luz a uma questão que julgamos fundamental para a construção de uma educação democrática e inclusiva, a forma como a Educação Física escolar concebe e trabalha a diversidade de gênero durante as aulas. Concordamos com Dessen e Polonia (2007, p. 29) que afirmam que “As práticas educativas escolares têm também um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade.”

A pandemia de COVID-19 escancara a desigual realidade social brasileira, potencializando uma série de desigualdades já presentes, como as de gênero. As desigualdades de gênero aumentam ao mesmo passo que mais empecilhos são postos para que essas questões sejam trabalhadas na sociedade e no ambiente escolar, e mesmo quando trabalhadas, não chegam

a todes. Evidenciamos também que as práticas corporais tem como um de seus objetivos o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, e a falta dessa experiência nas aulas remotas faz com que nem sempre o objetivo seja atingido com êxito.

Ao tencionamos os impactos desta relação entre gênero e Educação Física escolar, podemos ampliar as discussões acerca da construção das identidades sociais, contribuindo para pensarmos em um ambiente escolar que respeite as diferenças, que acolha a diversidade e que fomente o pensamento coletivo, com vistas a construção de uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e igualitária. Se enxergarmos a escola enquanto um espaço democrático, e a Educação Física se colocar em movimento para repensar os atravessamentos de gênero em suas concepções e práticas, criamos as condições para compreender que, para além de carne e osso, somos também caos, e então podemos avançar na direção de desatar o(s) nó(s) que constituem a parte que não cabe e transborda. Se assim fizermos, um grande passo estará sendo dado. E o resto? O resto é confete.

“Eu amei vocês completamente.

E vocês me amaram também.

Isso é tudo.

O resto é confete.”

Nell (A Maldição da Residência Hill)

## Referências

A MALDIÇÃO DA RESIDÊNCIA HILL. Mike Flanagan. Atlanta/EUA: Estúdio EUE/Screen Gem Studios, 2018. Netflix. Temporada 1, episódio 10 - O silêncio repousa soberano.. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80189221>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BENEVIDES, Bruna.G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. (Orgs.) Dossiê Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 25 abril 2021.

CARLOTO, Cássia Maria. O Conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. Serviço Social em Revista, Londrina/**PR**, v.3, n. 2, p. 201-213, jan./jun. 2001.

COSTA, Eduardo Alves da. No caminho, com Maiakóvski.

Poesia reunida. 1ª ed., São Paulo: Geração Editorial, 2003.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. *Motriz Rev. Educ. Fís.*, [s. l.], p. 116-131, jan. 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, [S.L.], v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2007000100003>.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. *Motrivivência*, [S.L.], n. 37, p. 12-29, 8 maio 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p12>.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na Educação Física Escolar. *Revista de Educação Física. Rio de Janeiro*, v. 75, n. 135, p. 36-44, 2006. Disponível em: <https://revistadeeducacao fisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428/450>. Acesso em: 28 mar. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Ano 14, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. DANÇA ESCOLAR: uma possibilidade na educação física. *Movimento (Esefid/ufrgs)*, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 155-171, 17 abr. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.3553>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

(IPEA). Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021

LISBOA, Danna. Cidade Neon. São Paulo: Nelson D, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfoK-c9kyEFg>. Acesso em: 09 mai. 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 215-224, 18 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2020.51026>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. Motriz. Revista de Educação Física. Unesp, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 402-413, 9 fev. 2010. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2010v-16n2p402>.

QUINZANI, Marcia Angela Dahmer. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID-19 e o estado de bem-estar social. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 43–47, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3833203 . Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/121>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, [S.L.], v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621999000100004>.

## CIRCUITO DIVERSIFICA NO IFRS CAMPUS SERTÃO

*Ana Laura Tomasi<sup>1</sup>*  
*Deise Caldart Roscioli<sup>2</sup>*  
*Eduarda Segatti Tres<sup>3</sup>*  
*Gabriele Albuquerque Silva<sup>4</sup>*  
*Maríndia Zeni<sup>5</sup>*  
*Naiara Migon<sup>6</sup>*

---

<sup>1</sup> Bolsista do projeto. Estudante do 2º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS - Campus Sertão. Marau /RS. E-mail: 2019309708@aluno.sertao.ifrs.edu.br Bolsista do projeto. Estudante do 2º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS - Campus Sertão. Marau /RS. E-mail: 2019309708@aluno.sertao.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Professora EBITT da área de Letras: Português/ Inglês e Respectivas Literaturas no IFRS - Campus Sertão. Mestre em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente (UFSC) e Doutora em Estudos da Linguagem (UFSC). Erechim/ RS. E-mail: deise.roscioli@sertao.ifrs.edu.br

<sup>3</sup> Bolsista do projeto. Estudante do 2º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS - Campus Sertão. Erechim /RS. E-mail: 2019309717@aluno.sertao.ifrs.edu.br

<sup>4</sup> Psicóloga e Coordenadora do NAPNE do IFRS - Campus Sertão. Bacharel em Psicologia e especialista em Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa (IMED), mestre em Educação (UPF). Passo Fundo/RS. E-mail: gabriele.silva@sertao.ifrs.edu.br

<sup>5</sup> Técnica Administrativa em Educação do IFRS - Campus Sertão. Integrante do NEPGS. Mestre em Educação (UPF). Sertão/RS. E-mail: marindia.zeni@sertao.ifrs.edu.br

<sup>6</sup> Técnica Administrativa em Educação do IFRS - Campus Sertão. Vice coordenadora do NAPNE e integrante do NEPGS. Mestre em educação (UFFS). Sertão/

*Natália Uriarte Fauro*<sup>7</sup>  
*Oscar Santos*<sup>8</sup>  
*Renata Zamban*<sup>9</sup>  
*Vanessa Carla Neckel*<sup>10</sup>

Neste texto, relatamos a experiência de criação e desenvolvimento do evento online “Circuito Diversifica” do IFRS - Campus Sertão, entre outubro de 2020 e março de 2021. O objetivo principal deste artigo é registrar o processo coletivo de construção de um evento de promoção do respeito à diversidade e às ações afirmativas, compartilhando os aprendizados proporcionados pelo Circuito.

## **A semente e a equipe**

O Circuito Diversifica, promovido pelo projeto de ensino “Eventos de Sensibilização: Inclusão e Diversidade no IFRS - Campus Sertão”, foi construído a partir de um momento bastante desafiador, no contexto da pandemia de covid-19 no ano de 2020. A equipe de planejamento envolveu servidores técnicos-administrativos, docentes, estudantes e pessoas da comunidade pertencentes aos núcleos de ações afirmativas: o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), o RS. E-mail: [naiara.migon@sertao.ifrs.edu.br](mailto:naiara.migon@sertao.ifrs.edu.br)

<sup>7</sup> Bolsista voluntária do projeto. Estudante do 2º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS - Campus Sertão. Getúlio Vargas/RS. E-mail: [2019309762@aluno.sertao.ifrs.edu.br](mailto:2019309762@aluno.sertao.ifrs.edu.br)

<sup>8</sup> Licenciado em Ciências Biológicas pelo IFRS (2021). Integrante do NEPGS - Campus Sertão. Porto Alegre/RS. E-mail: [oscarsantos2407@gmail.com](mailto:oscarsantos2407@gmail.com)

<sup>9</sup> Bolsista voluntária do projeto. Estudante do 2º ano do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRS - Campus Sertão. Getúlio Vargas/RS. E-mail: [2019309207@aluno.sertao.ifrs.edu.br](mailto:2019309207@aluno.sertao.ifrs.edu.br)

<sup>10</sup> Assistente Social e Coordenadora do NEPGS do IFRS - Campus Sertão. Bacharel em Serviço Social, especialista em Gestão e Atenção Hospitalar no Sistema Público de Saúde (UFSM) e mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Unochapecó). Sertão/RS. E-mail: [vanessa.neckel@sertao.ifrs.edu.br](mailto:vanessa.neckel@sertao.ifrs.edu.br)

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades (NAP-NE) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), contando também com estudantes bolsistas e voluntários do projeto de ensino.

Essa equipe construiu o Circuito Diversifica em um campus do IFRS localizado no pequeno município de Sertão, no norte do Rio Grande do Sul. Passamani (2006) afirma que nas cidades menores no interior do estado há uma presença marcante de um tipo de culto tradicionalista à figura do “macho gaúcho” como “fiel representante” do sul, marcado especialmente pela virilidade. Diante disso, como fica a questão da diversidade?

Considerando a realidade regional, é possível afirmar que a instituição se localiza em um ambiente historicamente marcado pelo racismo, pelo machismo, pelo capacitismo e pela LGBTfobia, sendo necessária a promoção de avanços para a promoção da diversidade. Desse modo, promover, no Campus Sertão, um evento que valorize as diversidades e denuncie os preconceitos enraizados socialmente foi um desafio aceito pela equipe do projeto. Afinal, como observar e vivenciar discriminações em sua própria instituição, sem buscar meios para modificar essa realidade?

É importante ressaltar que o IFRS tem buscado fortalecer ações que visam a inclusão e a construção de um espaço pedagógico que reconheça e aceite as diversidades. Dentre elas, executar na prática a Política de Ações Afirmativas do IFRS, propondo medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas (IFRS, 2014). Os projetos no âmbito da pesquisa, ensino e extensão passam a adquirir um novo significado com



as mudanças que ocorreram no cenário da educação brasileira, que foram impulsionadas por políticas públicas voltadas à ampliação da diversidade no acesso ao sistema de ensino nacional.

O projeto inicialmente havia sido elaborado pensando na realização de eventos presenciais, no entanto, diante da necessidade de adaptação à realidade imposta pela pandemia, teve de passar por reformulações. Contudo, o objetivo de promover aprendizagens e reflexões a respeito da inclusão e da diversidade permaneceu guiando todas as atividades desenvolvidas, tendo seu alcance ampliado graças ao uso das redes sociais.

Para o importante educador popular Paulo Freire (2000): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (p. 67). É com tal perspectiva e contexto que o evento foi pensado e criado, com objetivo de propor reflexões e diálogos sobre a diversidade étnica/racial, cultural, das deficiências, gênero e sexualidades no ambiente acadêmico e no contexto da sociedade.

O evento foi dividido em dois ciclos, sendo o primeiro realizado entre os meses de outubro a dezembro de 2020 e o segundo ciclo de janeiro a março de 2021. Tal divisão ocorreu considerando o calendário de atividades não-presenciais do IFRS e as festividades de final de ano.

## **Inscrições, perfil e percepções do público participante**

O Circuito Diversifica ocorreu em dois ciclos, o primeiro de outubro a dezembro de 2020 e o segundo de janeiro a março de 2021. As inscrições para ambos os ciclos do even-

to ocorreram de maneira online, tendo sido usado o Google Formulários para a realização das mesmas. Além de adquirirmos dados essenciais para a certificação do participante, também utilizamos o formulário como uma ferramenta para conhecer mais sobre o nosso público interessado, adicionando a seguinte questão: “Quais são suas motivações para participar do evento?”. Com ela, recebemos respostas dos mais distintos motivos, alguns exemplos delas são:

“Aperfeiçoamento profissional. Todos nós precisamos de algo para ficarmos mais preparados no âmbito em que trabalhamos. E a participação em palestras pode fazer com que o nosso conhecimento sobre determinado assunto fique muito mais aprofundado ao ouvir palestras de pessoas que entendem bem sobre o assunto no qual estou inserida dentro da Instituição de Ensino.”

“Trabalho em uma instituição socioeducativa e lá as questões de gênero e sexualidade ainda são temáticas difíceis de serem trabalhadas, ainda mais quando se somam a temas raciais e deficiência, sendo assim tenho muito interesse em participar desse evento e poder levar essas discussões para meu local de trabalho.”

“Busca por mais conhecimento, sensibilidade, para saber estar, lidar e amar o outro, sem julgamentos e sem preconceitos, com mais singularidade, pois só conhecendo saberemos com e ser e estar no lugar do outro.”

“Acho muito pertinente a explanação destas palestras, pois promovem a mobilização da aprendizagem e reflexão. Tenho pouco conhecimento sobre o assunto, desejo acrescentar e construir ideias íntegras.”

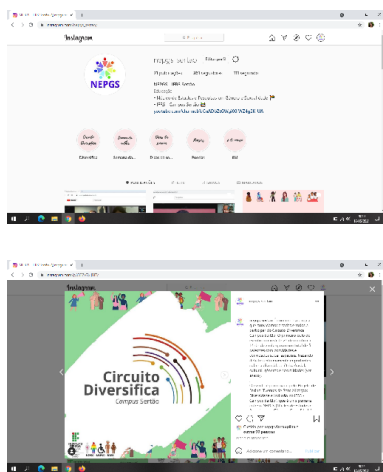
Com o formulário de inscrição no evento, compreendemos quem era o nosso público-alvo, tendo como resultado principal, a participação em suma maioria pertencente a comunidade IFRS. Cabe citar também que conseguimos ouvintes externos não só em nível estadual, como também em federal, atingindo do norte ao sul do país.

Para possibilitar a oferta de um evento acessível e inclusivo, durante a formulação do questionário, elaboramos vídeos para acompanhar as perguntas na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Desta forma, o Circuito Diversifica conseguiu atender um público ainda maior e mais diverso, contemplando o princípio de tornar o evento mais acessível para a comunidade surda.

De maneira geral, a percepção dos inscritos a respeito do projeto se mostrou bastante positiva, recebendo diversos elogios à variedade de temas abordados, aos palestrantes convidados e à organização do evento.

## Divulgação e certificação

A divulgação do Circuito Diversifica e de cada palestra se deu pela rede social Instagram, na página do @nepgs\_sertao ([https://www.instagram.com/nepgs\\_sertao/](https://www.instagram.com/nepgs_sertao/)), pelo grupo do Circuito formado no WhatsApp com os inscritos e por e-mail. Os cartazes de divulgação foram elaborados pelos bolsistas no site Canva.



Fonte: Materiais de divulgação no Instagram @nepgs\_sertao.

Para a divulgação de cada ciclo do Circuito Diversifica, foram elaborados cartazes com o logotipo do evento, cronograma das palestras e informações sobre certificação e inscrição. Os cartazes de divulgação de cada palestra continham as seguintes informações: nome, profissão, foto e informação para contato do palestrante, data e horário da palestra e informações sobre a transmissão da palestra e acessibilidade em Libras. Ainda, era disponibilizado uma legenda contendo o currículo do palestrante.

As palestras foram realizadas na plataforma Stream Yard e transmitidas no YouTube, no canal Circuito Diversifica Campus Sertão<sup>11</sup>. Estavam presentes na sala o/a mediador/a, o/a palestrante e uma ou mais intérpretes de Libras.

Enquanto as palestras aconteciam, um bolsista ficava responsável pelo atendimento no grupo do WhatsApp, outro no Instagram e os demais como moderadores no chat da live. Os moderadores do chat, além de prestar informações e disponibilizar o formulário de presença, tinham de ficar atentos às perguntas aos palestrantes, a fim de que todas fossem respondidas, e à possíveis ataques virtuais, devido ao recentemente histórico de eventos sobre tais temáticas que sofreram interferências com o objetivo de tumultuar e agredir participantes (possivelmente tendo os preconceitos a respeito das temáticas como um motivador).

O formulário de presença, mencionado anteriormente, teve como finalidade auxiliar no processo de certificação. Eles eram disponibilizados durante cada palestra e fechados às 23h do mesmo dia. Os inscritos que participaram de no mínimo 75% das palestras receberam certificado emitido pela Diretoria de Ensino do IFRS - Campus Sertão.

---

<sup>11</sup> O link direciona para o canal no YouTube, onde a gravação do evento está disponível.

## Convidados e temáticas

Ao longo dos dois ciclos do evento, foram realizadas 11 palestras com transmissão ao vivo no YouTube. Os temas foram decididos entre os integrantes do projeto, levando em consideração a Política de Ações Afirmativas do IFRS (2014) destacando-se: gênero, identidade de gênero, sexo biológico, inclusão e diversidade, feminismo, machismo, sexualidade, estresse de minoria, questões étnico-raciais, racismo, capacitismo e diversidade funcional. Os palestrantes faziam uma explanação inicial acerca dos temas e posteriormente respondiam dúvidas e comentários dos participantes.

No dia vinte e oito de outubro de 2020, às 20 horas, foi realizada a abertura do evento, com a participação de: Vanessa Carla Neckel (coordenadora do projeto de ensino “Eventos de Sensibilização: Inclusão e Diversidade no IFRS - Campus Sertão”), Rosângela Ferreira (membra da Reitoria) e Odair José Spenthof (diretor-geral do IFRS - Campus Sertão). Durante a live, a tradução para Libras foi realizada pelas intérpretes Loreni Lucas dos Santos e Angélica Santos. Após um breve discurso dos convidados supracitados, o grupo Apollo de Artes Cênicas realizou uma apresentação cultural.

Em seguida foi iniciada a primeira palestra do Circuito Diversifica, intitulada: “Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes”<sup>12</sup>, cujo palestrante foi o psicólogo, mestre e doutor em Psicologia, Jean Von Hohendorff. A mediação foi realizada pela psicóloga do IFRS e integrante do projeto, Gabriele Albuquerque Silva. O palestrante abordou temas como: conceitos e formas de violência sexual contra crianças e adolescentes, as consequências sobre as vítimas, os diferentes perfis do agressor, a importância da conscientização nas escolas e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Também comentou

<sup>12</sup> Os títulos das palestras possuem link direto com as gravações disponíveis no YouTube. Convidamos você, leitor, a assisti-las.

sobre a vulnerabilidade ainda maior no contexto da pandemia e a importância de políticas públicas de acolhimento, prevenção e intervenção.

A segunda palestra ocorreu no dia doze de novembro, tendo como tema “Educação, Inclusão e Diversidade”, ministrada pelo psicólogo, professor e doutor em psicologia Anderson Luis Schuck. O mediador foi o bolsista Oscar de Souza Santos, enquanto a tradução ficou a cargo das intérpretes Loreni Lucas dos Santos e Mirele Pretto da Silva. Durante a explanação, o palestrante abordou a importância de uma escola/universidade inclusiva e que valorize as diversidades, os impactos gerados pelos preconceitos e estereótipos na vida dos estudantes, e a pertinência de políticas públicas voltadas a esses assuntos.

No dia vinte de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra e ao Dia Latino Americano da Não Violência contra a Mulher, ocorreu a palestra “A importância da literatura de autoras negras brasileiras na luta antirracista”, com mediação realizada pela professora Ana Maria da Rosa Prates, com auxílio do bolsista Oscar de Souza Santos. A tradução para Libras ficou por conta das intérpretes Silvia Remos e Angélica Santos. A palestrante foi Giselle Maria Santos de Araújo, professora em Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura, além de mestra e doutoranda em temáticas relacionadas à literatura e estudos afro-latinoamericanos. Durante sua explanação, Giselle fez recortes interseccionando literatura, etnia e gênero ao apresentar obras literárias de escritoras negras brasileiras, destacando Evaristo (2017), Jesus (2014), Guimarães (2018) e Reis (2018). Com referência na palestra, os bolsistas produziram publicação para o Instagram, com os títulos das obras, a fim de incentivar a leitura de autoras negras brasileiras.

A quarta live aconteceu no Dia Mundial de Combate à

AIDS, primeiro de dezembro, foi intitulada “Existe vida após HIV/AIDS?” e ministrada por Vanessa Campos Mendes Bezerra. Ela é colunista do site “Saúde Pulsando” e Secretária Nacional de Comunicação da RNP + Brasil (Rede Nacional de Pessoas Vivendo com HIV e AIDS). O mediador foi Oscar de Souza Santos e as intérpretes foram Loreni Lucas dos Santos e Mirele Pretto da Silva. Vanessa comentou sobre sua experiência como mulher soropositiva, os preconceitos e desafios enfrentados desde seu diagnóstico, e a importância do atendimento médico voltado para pessoas com HIV ou AIDS no sistema público de saúde, entre outros assuntos.

O médico e residente em psiquiatria, Lucas Strauss Boff, palestrou no dia quatorze de dezembro sobre “Saúde mental da população LGBT+”. A mediação ficou a cargo da bolsista Eduarda Segatti Três, com participação de Oscar de Souza Santos, e a interpretação para Libras foi realizada por Loreni Lucas dos Santos e Angélica Santos. Os assuntos abordados foram: população LGBT+ (conceitos de sexo designado, gênero, orientação sexual, expressão e identidade de gênero), saúde mental, estresse de minoria, e promoção e prevenção da saúde. Essa live encerrou o 1º ciclo do Circuito Diversifica-Campus Sertão.

O 2º ciclo iniciou no dia nove de janeiro, por meio da palestra intitulada “Mulheres com deficiência: Gênero e Sexualidade”, realizada por Mayara Lúcia Bárbara Massa Oliveira, graduanda em Psicologia e pessoa com deficiência física. A mediadora foi a integrante do projeto Gabriele Albuquerque Silva, e os intérpretes foram Ana Paula Pereira e Gilberto Pinto da Silva. Em sua fala, Mayara abordou as diferentes visões sobre as pessoas com deficiência, o capacitismo, a dupla opressão e a violência enfrentadas por mulheres com deficiência. Posteriormente, em alusão à palestra, os bolsistas do projeto produziram publicação para o Instagram destacando

as contribuições de mulheres com deficiência para a História, sendo possível citar como exemplos: Frida Kahlo, Helen Keller e Maria da Penha.

Em referência ao “Dia Nacional da Visibilidade Trans”, ocorreu uma live no dia vinte e nove de janeiro, protagonizada por Vitória Alves Fidelis, mulher trans negra, tecnóloga em Gestão Pública e estudante de Direito, e por Vitor Raphael, primeiro homem trans a estudar no IFRS - Campus Sertão, técnico em informática e estudante de Tecnologia em Redes de Computadores. O bolsista Oscar de Souza Santos participou como mediador, enquanto as intérpretes Ana Paula Pereira e Katherine Carol Halberstadt realizaram a tradução em Libras. Vitória e Vitor explicaram sobre transgeneridade e como a identidade de gênero não interfere na orientação sexual, além de comentarem sobre suas experiências pessoais, o processo de hormonização e os preconceitos enfrentados. Em conformidade com a palestra, foi divulgado no Instagram um post sobre o Dia Nacional da Visibilidade Trans, abordando conceitos e a história da data.

Considerando que tanto os cursos ofertados pelo Campus Sertão, quanto seus discentes, são majoritariamente do ramo agrícola, no dia dez de março ocorreu a oitava palestra com o título “Mulheres no Campo e Movimentos Sociais”, ministrada pela assistente social e graduanda em história, Raquel Forchesatto. A mediação ficou a cargo de Vanessa Neckel, coordenadora do projeto, e a tradução foi realizada pelas intérpretes Suelen Bordin e Silvia Remos. Raquel falou sobre o que são os movimentos sociais, mais especificamente os do campo, sobre o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), divisão sexual do trabalho e onde se encontram as mulheres nesses processos. Ainda, Raquel deixou sugestões de documentários, livros e artigos sobre o assunto, compilados em uma publicação na página do Instagram.



No dia vinte e cinco de fevereiro, aconteceu a nona palestra do Circuito Diversifica, intitulada “Estresse de Minoria e Diversidade Sexual e de Gênero”, tendo como convidado Ícaro Bonamigo Gaspodini, psicólogo, mestre e doutor em Psicologia. A mediação ficou a cargo de Oscar de Souza Santos e a tradução foi realizada pelas intérpretes Suelen Bordin e Juliana Beppler. Ícaro fez um relato emocionante sobre o que é ser homossexual no país que mais mata pessoas LGBTQ+ do mundo, sofrendo agressões físicas e psicológicas apenas por amar, e sobre a necessidade de lutar para sobreviver no contexto político e social que assola o país. Após sua fala, os participantes do Circuito demonstraram sua emoção e seus agradecimentos ao palestrante no chat. Em alusão à palestra, os bolsistas construíram um post sobre estresse de minoria, baseado em vídeos do canal do Youtube de Ícaro.

No Dia Internacional da Mulher, oito de março, tivemos mais uma palestra do segundo ciclo do Circuito Diversifica, intitulada “História do Feminismo no Brasil e no Mundo”. A fala foi ministrada pela professora e mestra em filosofia Patricia Ketzer, mediada pela integrante do projeto e psicóloga Gabriele Albuquerque Silva e traduzida pelas intérpretes Mirele Pretto da Silva, Gisele Fraga Nascimento e Natasha Figueiró da Silva. Patricia abordou o feminismo nos diferentes períodos de nossa história, personalidades que se destacaram nessa luta e o movimento sufragista no Brasil e no Mundo. Tal resgate foi importante, considerando-se a afirmação de hooks (2020): “A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo” (p. 48). A fala de Patricia rendeu uma publicação no Instagram que traz os temas abordados na palestra.

Para encerrar o segundo ciclo do Circuito Diversifica, tivemos no dia dezanove de março a última palestra, intitulada “Inclusão e Diversidade no Trabalho”. Dessa vez, a palestrante foi Catia Gemelli, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase na área de Gestão de Pessoas e Relação de Trabalho, membro do NEPGs do IFRS - Campus Osório desde sua criação. A palestra foi mediada pela professora do Campus Sertão Deise Caldart Roscioli e traduzida pelas intérpretes Juliana Beppler e Carina Silveira. Cátia falou sobre inclusão e diversidade nas relações de trabalho, em especial sobre a relação entre as experiências anteriores ao ingresso no mercado de trabalho e a escolha da profissão, e sobre o papel das instituições de ensino para uma formação para o trabalho com foco na diversidade.

## **Avaliando a vivência**

O Circuito Diversifica, promovido pelo projeto de ensino “Eventos de Sensibilização: Inclusão e Diversidade” do IFRS - Campus Sertão, foi construído a partir de um momento bastante desafiador, no contexto da pandemia de covid-19 no ano de 2020. Em meio a uma das maiores crises sanitárias da História e ao conturbado contexto político-social do país, buscamos promover um evento que transmitisse o conhecimento, a desconstrução de preconceitos e o apoio emocional, de forma totalmente gratuita e online. Por muitas vezes, nos sentimos impotentes diante de todas as desigualdades, injustiças e atrocidades vistas nos noticiários e nas redes de comunicação. Então, lembramos do nosso Circuito Diversifica e do seu alcance que, embora não seja grande quando comparado a outros eventos de magnitude maior, foi um marco para o Campus Sertão, e um momento de aprendizagem e reconforto para mais de uma centena de pessoas. Dessa forma, por

meio do evento, conseguimos promover nossa contribuição para a desarticulação do machismo, da misoginia, da LGBTfobia, do racismo e do capacitismo.

No primeiro ciclo, foram cerca de 150 participantes inscritos; no segundo ciclo, este número aumentou para 190. Além disso, também houve um público de não-inscritos que acompanhou esporadicamente algumas das palestras. No momento de publicação deste artigo, as palestras somam um total de 2.800 visualizações, sendo este um ponto interessante no que diz respeito a eventos online: é possível manter os registros públicos gratuitamente para serem acessados de qualquer lugar do mundo, extrapolando a duração prevista pelo evento em si e comunicando à um número cada vez maior de pessoas.

O educador popular Paulo Freire deixou uma importante contribuição com sua pedagogia humanizadora, com foco em uma educação transformadora que faça sentido na vida das pessoas, diferente da prática do depósito criticada pelo autor quando fala da educação bancária, que nada contribui para a emancipação dos cidadãos. O Circuito Diversifica construiu de forma online uma rede de afeto, de revolução, de conhecimento, de encontro, de narrativas, possibilitando um processo de conscientização pela promoção da justiça social, inclusão e combate aos preconceitos e discriminações.

De acordo com Fernandes (2020, p. 34), “a conscientização não é só adquirir algum tipo de conhecimento, mas fazer uso desse conhecimento em seu contexto de vida. É quando o conhecimento faz sentido e cria pontes para maior compreensão, para mais acesso e para desafiar as inverdades que mantêm as coisas como elas são”. Os preconceitos às minorias, o maior desafio das ações afirmativas, se embasam em uma lógica coisificante do ser humano, tendo seus direitos mais básicos negados. É o que podemos observar no racismo, no capacitismo, no machismo e na LGBTfobia, sendo vital a

educação se voltar para práticas humanizadoras: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limite’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2011, p. 131).

O Circuito Diversifica, ao ser gestado a partir de temas-geradores que dão voz aos oprimidos e denunciam estruturas de violência institucional, se constitui enquanto um projeto que acolhe a diferença e promove o diálogo em direção à humanização. Paulo Freire - que era contrário a uma educação submissa e alienadora que vê os sujeitos como meros aprendizes e receptores de conhecimento - orienta que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (2011, p. 95-101). A proposta do Circuito, basicamente, foi de desenvolver um espaço em que tal comunhão entre pessoas dispostas a um diálogo libertador fosse semeada.

## **Considerações finais**

O Circuito Diversifica representou um momento de relevante formação no IFRS - Campus Sertão, congregando saberes e experiências diversas. Ao trazer palestras de diferentes áreas de atuação, envolvidos com movimentos sociais e atividades de pesquisa e intervenção, o evento proporcionou a ampliação dos debates e a sensibilização empática para múltiplas realidades.

Sob essa perspectiva, o circuito de palestras permitiu ampliar a conscientização sobre a inclusão, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Também possibilitou que muitos participantes saíssem de sua zona de conforto e olhassem para a realidade social abordada pelos palestrantes de forma ética, clara e objetiva em seus lugares de fala. Para Freire (1997, p.





Fonte: Instagram @nepgs\_sertao.

51), “o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas”. Assim, como educadores e sujeitos aprendentes e inacabados que somos, temos esse papel fundamental de buscar e proporcionar tais momentos para que possamos contribuir com mudanças positivas.

Através dos relatos e retornos positivos dos participantes, acreditamos ter contribuído significativamente para ressignificação de ideias e conceitos sobre os temas abordados. En-

tendemos que o Circuito é um projeto, uma experiência de significativa importância no cenário social atual, por sua relevância em abordar temas referentes à inclusão e diversidade. Além disso, enquanto organizadores também não podemos deixar de salientar o quanto esta construção coletiva também se mostrou frutífera para nosso aprendizado pessoal e grupal, bem como no fortalecimento dos Núcleos de Ações Afirmativas do IFRS Campus Sertão e o vínculo social entre seus participantes - algo essencial para a luta pela inclusão.

## Referências

BRASIL. **Dezembro Vermelho**: Campanha Nacional de Prevenção ao HIV/Aids e Outras Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. São Paulo: Planeta, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, Ruth. **Água Funda**. Editora 34. São Paulo, 2018.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebadoras. 12ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Bento Gonçalves - RS: 2014.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo, 2018.



No ano de 2021 completamos o centenário de Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira e, para o qual o diálogo é imprescindível em todos os contextos. O cenário da pandemia do COVID-19 e, conseqüentemente, o distanciamento social, nos convoca a intensificarmos a escuta de vozes de uma parcela significativa de nossa sociedade que têm sido silenciadas e/ou negligenciadas em todas as instâncias. Este coro de vozes representa um contingente cada vez maior de pessoas que têm negado o acesso a direitos fundamentais (como educação, alimentação e saúde) e que, na atualidade, sofrem ainda mais com os impactos do acirramento das desigualdades sociais e retrocessos nas políticas públicas. A obra Diálogos insurgentes durante a pandemia: educação, diversidades e interseccionalidades que se situa diretamente no contexto pandêmico, não como expectativa, mas como uma realidade materializada nas diferentes formas da tessitura social, que se desdobram não apenas em manifestações diversas, mas também contestadoras de uma visão pretensamente universal de mundo. Este trabalho é resultado de um esforço individual e coletivo de sujeitos inseridos em diferentes contextos educativos formais e não-formais, que ao compartilharem tais experiências buscam inspirar e fomentar a realização de outras e, ao mesmo tempo, promover a reflexão e a problematização dos sentidos e os significados do impacto da pandemia para a vida social nas suas mais variadas dimensões.

